

Michael Hermes

# Bildungsorientierungen im Erfahrungsraum Familie

Rekonstruktionen an der Schnittstelle zwischen  
qualitativer Bildungs-, Familien- und Übergangsforschung



Verlag Barbara Budrich



Bildungsorientierungen  
im Erfahrungsraum Familie

Schriften der Katholischen Hochschule  
Nordrhein-Westfalen

*Band 32*

**KatHO** NRW 

Aachen | Köln | Münster | Paderborn

**Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen**  
**Catholic University of Applied Sciences**

Michael Hermes

# Bildungsorientierungen im Erfahrungsraum Familie

Rekonstruktionen an der Schnittstelle  
zwischen qualitativer Bildungs-, Familien- und  
Übergangsforschung

Verlag Barbara Budrich  
Opladen • Berlin • Toronto 2017

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

Diese Dissertation wurde von der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln im Juni 2017 angenommen.

© 2017 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International (CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>  
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung unter Angabe der Urheber\*innen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.  
[www.budrich.de](http://www.budrich.de)



Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts, auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84742144>).

Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2144-3 (Paperback)  
eISBN 978-3-8474-1148-2 (eBook)  
DOI 10.3224/84742144

Umschlaggestaltung: disegno visuelle kommunikation, Wuppertal – <http://disegno-kommunikation.de>

Titelbildnachweis: Titelbild: © pololia/Fotolia.com

Lektorat und Satz: Anja Borkam, Jena – [kontakt@lektorat-borkam.de](mailto:kontakt@lektorat-borkam.de)

# Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung .....	7
1.1 Bildungsorientierungen in Familie: Zur Bedeutung von Übergängen im Bildungssystem .....	8
1.2 Aufbau der Studie .....	13

## **Zentrale Bezüge**

2. Bildungsorientierungen und Übergänge im Bildungssystem .....	16
2.1 Bildungsorientierungen und –aspirationen .....	16
2.1.1 Bildungsaspirationen .....	16
2.1.2 Bildungsorientierungen .....	28
2.1.3 Bildungsorientierungen als heuristischer Rahmen .....	38
2.2 Übergänge im Bildungssystem .....	40
3. Familialer Raum .....	55
3.1 Familie und familiale Interaktion .....	55
3.2 Bildungsort Familie .....	64
3.3 Erziehung in Familie .....	69
3.4 Familie als konjunktiver (Erfahrungs-)Raum .....	86
4. Methodik .....	99
4.1 Gegenstandsbestimmung .....	99
4.2 Dokumentarische Methode .....	101
4.3 Interviews und Sample .....	109
4.4 Transkription der Interviews .....	125

## **Darstellung der Ergebnisse**

5. Exemplarische Familienfälle und deren Rekonstruktion .....	127
5.1 Familie Hartmann .....	128
5.1.1 Falldarstellung .....	128
5.1.2 Rekonstruktion .....	143
5.2 Familie Herzog .....	153
5.2.1 Falldarstellung .....	153
5.2.2 Rekonstruktion .....	176

5.3 Familie Müller .....	185
5.3.1 Falldarstellung .....	185
5.3.2 Rekonstruktion .....	213
6. Kontrastierung aller Familienfälle .....	225
6.1 Bildungsorientierungen .....	225
6.1.1 Formale Bildungsorientierungen .....	227
6.1.2 Informelle Bildungsorientierungen .....	232
6.1.3 Bewahrende und vorausschauende Bildungsorientierungen .....	234
6.2 Erziehung .....	238
6.3 Übergänge im Bildungssystem .....	248
6.3.1 Antizipation des Übergangs .....	248
6.3.2 Teilhabe der Kinder an der Schulwahl .....	250
6.3.3 Erfahrungsdimensionen am Übergang .....	252
6.4 Orientierungsrahmen .....	262
7. Bildungsorientierungen, Familie und Übergänge im Bildungssystem ...	271
7.1 Zur Bedeutung von Bildungsorientierungen in Familie .....	271
7.2 Bildungsorientierungen an Übergängen im Bildungssystem .....	275
7.3 Sozialpädagogische Implikationen .....	285
7.4 Schlussbetrachtung .....	292
Literaturverzeichnis .....	297
Abbildungsverzeichnis .....	311
Tabellenverzeichnis .....	311

# 1. Einleitung

„Soll ein Jungmann mit Migrationshintergrund und bildungsferner Herkunft, der noch nie das Meer gesehen hat, die gleichen Aspirationen besitzen wie die Tochter eines zu Geld gekommenen Getränkegroßhändlers mit rein deutscher Abstammung, die ihr Herz ans Theater verloren hat? Am Ende geht es bei der Frage der Bildung immer auch um unterschiedliche Auffassungen darüber, was im Leben wirklich zählt“ (Bude 2011, 80).

Abseits der Frage danach, warum Bude im vorangegangenen Zitat das Beispiel eines „Jungmann[s] mit Migrationshintergrund“ (ebd.) bemüht, sei bemerkt, dass er im Jahr 2011 mit seiner gleichnamigen Publikation den in Deutschland lebenden Eltern eine „Bildungspanik“ (Bude 2011) unterstellt. Diese Panik sei das Resultat der „Inflation von Bildungszertifikaten durch Bildungsexpansionen“ (ebd., 80). Entgegen dieser Panik wirkt das eingangs erwähnte Zitat fast ernüchternd: Die Frage danach, was im Leben wirklich zählt, kann eben auch abseits von Aspekten formaler Bildung beantwortet werden. Jegliche Orientierungen und Auffassungen werden immer auch in Familie hervorgebracht, diskutiert und möglicherweise ausgehandelt.

In eine ähnliche Richtung zielt Thompson (2015) mit ihrer These, dass Eltern zu „Unternehmern beziehungsweise Unternehmerinnen der Schullaufbahn ihrer Kinder werden“ (ebd., 14). Dabei fasst sie Bildung als ein spezifisches „Subjektivierungsszenario“ (ebd.) der Neuzeit, das von der Pädagogik im Sinne einer Aufforderung zur „Selbstbestimmung und Selbsterschließung kodifiziert wird“ (ebd., 15). Individuelle Optimierungsstrategien vollziehen sich ihr zufolge in Zusammenhängen, die sich in elterlichem Handeln, beispielsweise bei der Schulwahl, zeigen. Sie konstatiert eine „pädagogische Verantwortungszuschreibung“ (ebd., 22) im gesellschaftlichen Diskurs, derzufolge Eltern durch ihre Schulwahl (an Übergängen im Bildungssystem) oder durch familiäre „Rahmungen des Lernens“ (ebd.) versuchen, ihren Kindern eine möglichst optimale Schullaufbahn zu ermöglichen. Offenbar spiegeln sich derartige Prognosen auch in den Zahlen der Bildungsberichterstattung wider: Die Bildungsbeteiligung sowie die Nachfrage nach Bildungsangeboten steigen beständig. Mittlerweile erreicht mehr als die Hälfte eines Altersjahrgangs eine Studienberechtigung (vgl. Penk/Kühne/Maaz 2016).

Doch selbst wenn unterstellt sein sollte, dass alle Eltern in Deutschland aktuell noch immer einer Bildungsanxiety verfallen sind, können dennoch folgende Fragen formuliert werden: Vor dem Hintergrund welcher Orientierungen äußern Eltern entsprechende Präferenzen? Wie gehen die jeweiligen Generationen innerhalb von Familie damit um? Empfinden Kinder und Jugendliche die Präferenzen ihrer Eltern als Druck?

Die aufgeworfenen Fragen verweisen bereits auf Faktoren, die meine Studie als eine qualitative kennzeichnen. Es geht nicht um eine Bewertung; nicht um die Beantwortung der Frage, worauf es im Leben wirklich ankommt.



Eltern und Kinder kommen in meiner Studie zu Wort, deren Interviews auf das verweisen, was jeweils – also je Familie – für die Familienmitglieder bedeutsam ist.

Diese Aspekte aufnehmend, gehe ich in meiner Studie davon aus, dass in elterlicher Erziehung wie auch in elterlichem Handeln an Übergängen im Bildungssystem Bildungsorientierungen in besonderer Weise von Bedeutung sind. So nehme ich Bildungsorientierungen von Jugendlichen und ihren Eltern in den Blick und frage danach, worin sich diese insbesondere an Übergängen im Bildungssystem dokumentieren und welche Bedeutung diesen Orientierungen dabei zukommt. Gefragt wird insbesondere danach, ob und inwiefern Übergänge im Bildungssystem familiäre Interaktionen irritieren sowie eine intergenerationale Reproduktion oder Transformation vorhandener Bildungsorientierungen evozieren können. Im Zentrum meiner Studie stehen die Bildungsorientierungen von Jugendlichen; gerahmt durch den konjunktiven Erfahrungsraum der Familie, in dem sich familiäre Erziehung und familiäre Interaktionen vollziehen.

## **1.1 Bildungsorientierungen in Familie: Zur Bedeutung von Übergängen im Bildungssystem**

Zahlreiche Studien der empirischen Bildungsforschung der vergangenen Jahre nehmen ihren Ausgangspunkt in den quantitativen Studien der PISA-Forschung, die Basiskompetenzen von Schülern<sup>1</sup> fokussieren. Dimensionen der Untersuchung bilden dabei die Lesekompetenz sowie die mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung von Schülern (vgl. Baumert/Stanat/Demmrich 2001). Jedoch werden dabei nicht nur Daten über Schüler im Setting Schule erhoben, die Befragungen erfolgen über Fragebögen für Schüler, Schulleitungen und Eltern. Die Lebensverhältnisse der Familien werden im Rahmen der PISA-Studien beispielsweise durch folgende Indikatoren abgefragt: Berufstätigkeit und Bildungsabschluss der Eltern, Anzahl der Kinder, Kontrolle/Regeln, Medienausstattung der Familie oder Lernunterstützung der Kinder (vgl. ebd., 46). Als ein Indikator für das „kulturelle Verhalten“ (Walter 2009, 155) von Familien wird in den Studien die Skala „kulturelle Besitztümer“ (ebd.) herangezogen. Damit werden Schüler etwa danach gefragt, ob und wie viele Bücher (klassische Literatur, Bücher mit Gedichten etc.) oder Kunstwerke im Haushalt der Familie vorhanden sind.

Das Bild einer „verwirklichten Chancengleichheit im Bildungssystem“ (Baumert/Maaz/Trautwein 2010, 12) wurde durch die PISA-2000-Ergebnisse

---

1 Aus Gründen der Lesbarkeit verwende ich im Folgenden ausschließlich die männliche Schreibweise. Gleichwohl beziehen sich entsprechende Angaben stets auf Angehörige aller Geschlechter.

deutlich in Frage gestellt. Ökonomisches und soziales Kapital der Eltern korreliert signifikant mit vorhandenen Bildungsaspirationen und letztlich auch mit dem Bildungserfolg der Kinder (vgl. etwa Krüger/Rabe-Kleberg/Kramer/Budde 2011, 8 sowie Stocké 2010, 259ff.).

Da es sich bei der internationalen Vergleichsstudie PISA und der damit einhergehenden Forschung um standardisierte, quantitative Studien (im Rahmen sogenannter Large-Scale-Forschung) handelt, sind einige Fragen zu benennen, die durch die entsprechenden Ergebnisse nicht hinreichend beantwortet werden können. So konstatiert etwa Terhart (2014) mit Blick auf bisher durchgeführte PISA-Studien, dass in einer Mikroperspektive stärker „Bedingungen und Prozesse“ (ebd., 253) untersucht werden sollten. Er schlussfolgert weiter, dass es in der Bildungsforschung zu einer „stärkeren Hinwendung zur Ebene der Akteure“ (ebd., 256) kommen sollte.<sup>2</sup> Zudem können einige Fragen formuliert werden, die im Rahmen meiner Studie in das Blickfeld rücken sollen: Welche Bildungsorientierungen sind in den entsprechenden Familie vorhanden? In welchem Rahmen wirkt dabei elterliche Erziehung? Welche Orientierungen dokumentieren sich in familialer Interaktion vor dem Hintergrund im Rahmen quantitativer Studien erhobener Faktoren wie etwa der Geschwisterreihung oder dem Umgang mit Medien in einer Familie?

Die genannten Fragen können durch ein quantitatives Forschungsdesign nicht hinreichend beantwortet werden. Grundsätzlich ist quantitativen Studien mit Blick auf die empirische Bildungsforschung jedoch eine hohe Bedeutung beizumessen. So lassen sich aus quantitativen Daten bedeutende Rückschlüsse über das Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland ziehen. Mit ihnen werden etwa Bildungsentscheidungen im Längsschnitt verstehbar und können mit Blick auf eine mögliche Ungleichheit im Bildungssystem analysiert werden. Dennoch erfordern einige Fragestellungen für ihre Beantwortung ein qualitatives Vorgehen der Forschung, wie es auch in meiner Studie realisiert werden soll.

Mit meiner Studie stelle ich mich somit gegen die „problematische Tendenz“ (Koller 2012, 140), dass empirische Bildungsforschung meist ausschließlich mit quantitativen Untersuchungen (etwa Large-Scale-Assessment-Studien wie PISA) in Verbindung gebracht wird. Weil in diesen Studien Aspekte von Bildung quantifiziert werden (müssen), besteht die Gefahr, dass Bildungsleistungen außerhalb des Settings Schule – also insbesondere in Familie – aus dem Blickfeld geraten. Mit Büchner/Brake (2006) gehe ich dabei im Folgenden davon aus, dass in Familien spezifische Bildungsleistungen erbracht werden. So sind etwa Bildungsprojekte einzelner Familienmitglieder stets als ein „Teil von Familienprojekten“ (Büchner 2006b, 24) anzusehen. Für meine Studie ergibt sich daraus eine bedeutsame Konsequenz: Es

---

2 Terhart (2014) erwähnt dabei jedoch nicht die Möglichkeiten der qualitativen Forschung. Er schlägt weitere Möglichkeiten im Rahmen quantitativer Forschung vor (vgl. ebd., 256f.).

werden nicht (wie im Rahmen quantitativer Studien) lediglich explizierbare Bildungsaspirationen (also Erwartungen/Wünsche mit Blick auf Bildung) abgefragt, sondern entsprechende Bildungsorientierungen der Familienmitglieder rekonstruiert. Damit rücken je Familie Aspekte familialer Interaktion und spezifischer Aushandlungsprozesse in den Fokus der Betrachtung, die mittels quantitativer Forschung nicht erhoben und abgebildet werden können.

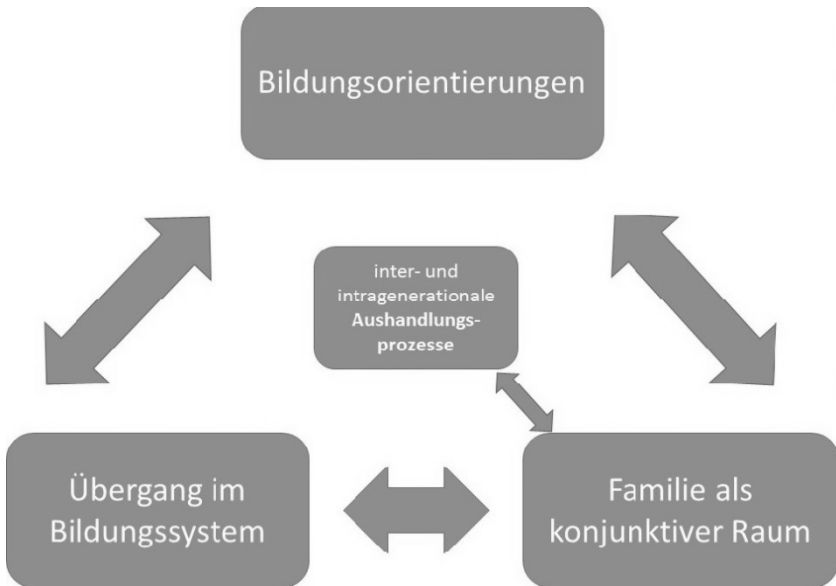
Im Rahmen meiner Studie werden die Bildungsorientierungen einzelner befragter Familienmitglieder jeweils rekonstruiert und (in intergenerationaler Perspektive) zu einem Familienfall zusammengeführt. Übergängen im Bildungssystem kommt dabei eine besondere Bedeutung zu, da erstens davon ausgegangen wird, dass sich im Handeln an Übergängen (etwa mit Blick auf die Schulwahl von Eltern) entsprechende Bildungsorientierungen dokumentieren, sodass sich die spezifische Thematisierung von Übergängen entsprechend gut für die Analyse dieser Orientierungen eignet. Darüber hinaus frage ich zweitens danach, wie individuelle Erfahrungen an Übergängen im Bildungssystem dazu führen können, dass Bildungsorientierungen inter- und intragenerational möglicherweise neu verhandelbar werden, etwa wenn sich mit dem anstehenden Wechsel zur weiterführenden Schule unterschiedliche Perspektiven einzelner Familienmitglieder zeigen und diese beispielsweise zusätzlich durch eine von den Eltern nicht erwartete Empfehlung des Klassenlehrers irritiert werden. Abbildung 1 fasst die bisherigen Ausführungen in einem Schema zusammen:

Gegenstand der vorliegenden Untersuchung zur möglichen Variabilität von Bildungsorientierungen an Übergängen sind somit Übergänge im Bildungssystem sowie die familiäre Interaktion und mögliche inter- und intragenerationale Aushandlungsprozesse (also zwischen Jugendlichen und Jugendlichen sowie ihren Eltern) in den jeweiligen Familien. Die Studie folgt dabei Ecarius (2002, 272), die darauf verweist, dass viele erziehungswissenschaftliche Untersuchungen Kinder und Jugendliche „als soziale Akteure verstehen“ (ebd.), jedoch keine Rekonstruktion intergenerationalen Erziehungshandelns vornehmen. Mit Blick auf die Familienerziehung schließe ich mich zudem folgender Kritik von Sabla (2015) an:

„Das Reden bzw. Schreiben *über* Familie ist deutlich häufiger anzutreffen als die grundlegende theoretische Bestimmung des Gegenstandes und ein methodisch-geleitetes Reden *mit* Familien zur Rekonstruktion der Lebens- und Erziehungsrealitäten“ (ebd., 211 [Hervorhebungen i.O.]).

Eine entsprechende Rekonstruktion möchte ich mit Blick auf Bildungsorientierungen im konjunktiven Erfahrungsraum Familie leisten. Grundlage dafür bilden die von mir mit zehn Familien durchgeführten Interviews.

Abbildung 1: Bildungsorientierungen und Übergänge im Bildungssystem



Quelle: Eigene Darstellung

Bevor dies geschieht, möchte ich bereits an dieser Stelle einige Grundannahmen vorwegnehmen, welche zwar an späterer Stelle differenziert dargestellt werden, jedoch für das Verständnis der nachfolgenden Ausführungen unabdingbar erscheinen. Diese Grundannahmen sind leitend für die nachfolgende Diskussion verschiedenster Studien, sollen zur Begriffsklärung (insbesondere zwischen dem Begriff der Bildungsaspiration und dem der Bildungsorientierung) beitragen und sind letztlich auch mit Konsequenzen für das Forschungsdesign meiner Studie verbunden.

In meiner qualitativen Studie orientiere ich mich im Folgenden an zentralen Erkenntnissen und Begriffen der Wissenssoziologie Karl Mannheims sowie der Dokumentarischen Methode nach Ralf Bohnsack, für welche die Wissenssoziologie Mannheims die metatheoretische Grundlage darstellt (vgl. etwa Bohnsack 2003 sowie 2014).

Nach Karl Mannheim resultiert jede Art des Erkennens aus einer „besondere[n] Art der existenziellen Beziehung überhaupt“ (Mannheim 1980, 205). Im Rahmen existenzieller und reziproker Beziehungen entwickelt sich ihm zufolge eine perspektivische Erfahrung, die als „konjunktiv“ (ebd., 211) zu

bezeichnen ist. Das sich daraus ableitende konjunktive Erfahrungswissen ist in die Alltagspraxis eingelagert, vorreflexiv und als solches ein atheoretisches Wissen, welches als „implizites [...] Wissen unsere Handlungspraxis orientiert“ (Bohnsack 2013b, 180). Dieses implizite Wissen – entstanden im Rahmen konjunktiver Erfahrung – mündet in spezifischen Orientierungen, die sich wiederum in Äußerungen (insbesondere in Erzählungen) dokumentieren und somit rekonstruierbar werden. Damit erschließt sich eine Nähe zur Dokumentarischen Methode nach Ralf Bohnsack (etwa 2003 sowie 2007), mit der ich entsprechende Orientierungen rekonstruieren möchte.

Das konjunktive Erfahrungswissen ist von theoretischem Wissen zu unterscheiden. Dieses theoretische und reflexiv verfügbare Wissen kann unmittelbar expliziert werden und beinhaltet bewertende sowie normative Aussagen. Es fußt auf als allgemeingültig wahrgenommenen gesellschaftlichen Normen, Regeln und Leitbildern. So ist es beispielsweise leicht möglich, sich mit einer fremden Person über ein gemeinsames Wissen über Familie zu einigen (kommunikatives Wissen), jedoch verfügt jeder Mensch über ein spezifisches Wissen innerhalb der Familie (konjunktives Wissen) (vgl. Bohnsack 2013b, 179). Dieses von Ralf Bohnsack selbst angeführte Beispiel verweist auf eine weitere bedeutsame Grundannahme, die ich anführen möchte, bevor ich den Begriff der Bildungsaspiration diskutiere und kritisch vom Begriff der Bildungsorientierung abgrenze. Wie bereits gesehen, sind eine gemeinsame Existenz in geistigen Beziehungen<sup>3</sup> nach Karl Mannheim konstitutiv für die Entstehung eines konjunktiven Erfahrungsraums. Im Folgenden verstehe ich Familie als einen solchen konjunktiven Erfahrungsraum, der in besonderer Weise wirkmächtig ist, da sich in familialer Interaktion reziproke Erfahrungsaufschichtungen vollziehen. Familie stellt ein Zentrum „gemeinsamen Erlebens“ (Bohnsack 2003, 68) dar und steht als ein solches mit den darin vorhandenen Bildungsorientierungen im Fokus meiner Studie.

Nach diesem kurzen Exkurs zu Grundannahmen meiner Studie sei darauf verwiesen, dass entsprechende (theoretische) Bezüge wieder aufgegriffen und detailliert diskutiert werden. Vorher können an dieser Stelle jedoch bereits einige konkrete Fragen benannt werden, denen ich im Verlaufe meiner Studie nachgehen möchte:

---

3 Mit Blick auf die bisherigen Ausführungen möchte ich darauf verweisen, dass sich für Karl Mannheim ein konjunktiver Erfahrungsraum durch eine „Für-einander-Existenz“ (Mannheim 1980, 214) auszeichnet. Damit deutet sich bereits an, dass ich mit meiner Verwendung des Begriffs der Familie auch Familienformen wie Patchwork- oder Ein-Elternfamilien berücksichtige. Finden sich diese im Sample meiner Studie, so wird dies bei der Rekonstruktion entsprechender Familienfälle berücksichtigt, da die Familienform den konjunktiven Erfahrungsraum entsprechend mit kennzeichnet. Für eine weiterführende Lektüre bezüglich der Thematik der Familienformen (im Wandel) siehe etwa Peuckert (2012) sowie Nave-Herz (2014).

- Welche Bildungsorientierungen lassen sich je Familie rekonstruieren?
- Welche Aspekte des jeweiligen konjunktiven Erfahrungsraums der Familie sind jeweils bedeutsam?
- Welche Aushandlungsprozesse sind rekonstruierbar und welche Wirkung besitzen dabei Übergänge im Bildungssystem?
- Evozieren diese ein spezifisches Verhalten, in dem sich die Bildungsorientierungen der Familienmitglieder dokumentieren?
- Werden in diesem Rahmen die intergenerationale Reproduktion oder Transformation von Bildungsorientierungen beeinflusst, oder kommt dem konjunktiven Erfahrungsraum der Familie eine so konstante Bedeutung zu, dass die Bildungsorientierungen von Kindern und ihren Eltern durch Übergänge im Bildungssystem nicht irritiert werden?

Diesen Fragen möchte ich in meiner Studie nachgehen. Zudem bestimmen diese maßgeblich die Struktur und damit den Aufbau meiner Studie, wie ich ihn im Folgenden darstelle.

## 1.2 Aufbau der Studie

Zunächst werden die zentralen thematischen Bezugspunkte meiner Studie anhand der Diskussion der Ergebnisse quantitativer und qualitativer Forschung verdeutlicht. Dazu ist es insbesondere notwendig, den Begriff der Bildungsorientierung (Kapitel 2.1.2) vom Begriff der Bildungsaspiration (Kapitel 2.1.1) abzugrenzen. Die Diskussion entsprechender Bezugsstudien mündet in der Darstellung eines heuristischen Rahmens (Kapitel 2.1.3), der als Grundlage für das weitere Vorgehen – insbesondere mit Blick auf die Rekonstruktion der durchgeführten Interviews – meiner Studie anzusehen ist. Das zweite Kapitel schließt mit einem Überblick über aktuelle Diskurse der Übergangsforschung (Kapitel 2.2). Hier sind insbesondere die herausgearbeiteten Erfahrungsdimensionen an Übergängen relevant, da diese zur Erklärung der zentralen Fragestellung meiner Studie herangezogen werden.

Das darauf folgende dritte Kapitel widmet sich dem familialen Raum. Aspekte familialer Interaktion (Kapitel 3.1) werden ebenso diskutiert wie der erziehungswissenschaftliche Diskurs um Familie als Bildungsort (Kapitel 3.2). Unerlässlich ist insbesondere eine Auseinandersetzung mit der Familienenerziehung (Kapitel 3.3). Letztlich wird mit den referierten Studien die Annahme vertreten, dass sich insbesondere eine liebevoll-konsequente Familienenerziehung förderlich auf die Entwicklung und Realisierung individueller Bildungsorientierungen auswirken kann. Im Anschluss an die eingangs erwähnten Grundannahmen meiner Studie werden einzelne Aspekte familialer Interaktion in Kapitel 3.4 als dem konjunktiven Erfahrungsraum der Familie immanent beschrieben. Dabei wird die Familie im Anschluss an Karl Mann-

heim (1980) als gruppenspezifischer Erfahrungsraum gefasst und von strukturidentischen Erfahrungsräumen abgegrenzt.

Im vierten Kapitel erfolgt zunächst eine Gegenstandsbestimmung meiner Studie. So werden zentrale Annahmen aus den diskutierten Studien abgeleitet, die für die Rekonstruktion der Empirie von Bedeutung sind (Kapitel 4.1), ehe im folgenden Kapitel der methodische Rahmen dargelegt wird. Die Auswertung der Interviews erfolgt nach den Analyseschritten der Dokumentarischen Methode nach Ralf Bohnsack (Kapitel 4.2). Damit kann ein methodologischer Anschluss an die Betrachtung von Familie als konjunktiver Erfahrungsraum erfolgen. Anschließend wird auf die durchgeführten themenzentrierten Interviews verwiesen (Kapitel 4.3). Das Kapitel liefert ebenfalls einen Überblick über das zehn Familien und 23 Interviews umfassende Sample meiner Studie und schließt mit der Darstellung der angewandten Transkriptionsregeln (Kapitel 4.4).

In Kapitel fünf werden nachfolgend drei ausgewählte Familienfälle ausführlich vorgestellt. Die Familienfälle bilden die Heterogenität rekonstruierbarer Bildungsorientierungen ab. Dabei soll die Auswahl einen umfassenden Einblick in die Vielfalt der konjunktiven Erfahrungsräume der Familie eröffnen. Die Darstellung der Familienfälle ist an Dimensionen orientiert, die aus den thematischen Bezügen meiner Studie abgeleitet wurden. Dies sind die folgenden Dimensionen: Orientierungsrahmen, Erziehung, Übergänge im Bildungssystem sowie Bildungsorientierungen.

Die komparative – familienübergreifende – Untersuchung der Fälle wird in Kapitel sechs meiner Studie dargestellt. Bildungsorientierungen werden dabei detailliert erfasst und im Anschluss an die Unterscheidung zwischen informellen und formalen Bildungsorientierungen (vgl. Graßhoff/Ullrich/Binz/Pfaff/Schmenger 2013) rekonstruiert (Kapitel 6.1.1 und 6.1.2). Vor dem Hintergrund der Fragestellung meiner Studie ist die eingeführte Unterscheidung zwischen bewahrenden und vorausschauenden Bildungsorientierungen (Kapitel 6.1.3) relevant. Nachfolgend werden Zusammenhänge zwischen Bildungsorientierungen und der Erziehung in Familie (Kapitel 6.2) ergründet. Hier werden folgende Erziehungsdimensionen herausgearbeitet: Unterstützung der Kinder, Autonomie als Ziel sowie Vertrauen als Kennzeichen von Erziehung. Mit Blick auf die Fragestellung meiner Studie sind ebenfalls die Ausführungen in Kapitel 6.3 bedeutsam. In diesem Kapitel wird – fallübergreifend – der Einfluss von, beziehungsweise der Umgang mit Übergängen im Bildungssystem rekonstruiert. Dabei erfolgt zunächst die Betrachtung der Frage, inwieweit ein Übergang familial antizipiert (Kapitel 6.3.1) wird und wie die Kinder der Familie an der getroffenen Schulwahl teilhaben können (Kapitel 6.3.2). Anschließend werden die aus Kapitel 2 meiner Studie bekannten Erfahrungsdimensionen an Übergängen im Bildungssystem mit Hilfe der Empirie meiner Studie weiter präzisiert (Kapitel 6.3.3). Das Kapitel

schließt mit der Rekonstruktion der Zusammenhänge familialer Orientierungsrahmen mit den Bildungsorientierungen in Familie (Kapitel 6.4).

Den Abschluss meiner Studie bildet das siebte Kapitel. In diesem Kapitel werden die anfangs aufgeworfenen Fragen wieder aufgegriffen. Dabei wird auf die Konstanz rekonstruierbarer Bildungsorientierungen an Übergängen im Bildungssystem verwiesen. Gleichwohl zeigt Kapitel 7.1 die Verwobenheit der Bildungsorientierungen mit weiteren Dimensionen des konjunktiven Erfahrungsraums der Familie auf. Nachfolgend werden sechs aufeinander aufbauende Zusammenhänge zur Verbindung familialer Bildungsorientierungen mit dem familialen Handeln an Übergängen im Bildungssystem erläutert (Kapitel 7.2). Deutlich wird: Einzelne Dimensionen familialer Interaktion sind nicht als empirische Entitäten zu verstehen. Sie entfalten ihre Relevanz ausschließlich im jeweiligen konjunktiven Erfahrungsraum der Familie. Implikationen für die pädagogische Praxis (Kapitel 7.3) sowie eine kritische Einordnung der methodischen Grenzen der Studie (Kapitel 7.4) münden in dem abschließenden Appell, relationale Prozesse in Familie zunächst je Familie – verstanden als konjunktiver Erfahrungsraum – zu rekonstruieren. Damit erfolgt eine Abgrenzung zu einem Gros bildungs- und familiensoziologischer Studien.



## 2. Bildungsorientierungen und Übergänge im Bildungssystem

Bei der Betrachtung von Bildungsorientierungen an Übergängen im Bildungssystem, die eingebettet sind in den konjunktiven Raum der Familie, eröffnet sich ein weites Feld, da sich zahlreiche wissenschaftliche Disziplinen mit Bildungsorientierungen, Bildungsaspirationen oder Bildungsentscheidungen befassen. Dazu zählen insbesondere die Erziehungswissenschaft, Psychologie und (Bildungs-) Soziologie. Begriffe sind vor diesem Hintergrund zu klären und die Ergebnisse empirischer Studien zu diskutieren. Zunächst werden die Begriffe der Bildungsaspiration und der Bildungsorientierung differenziert dargestellt. Dies ist notwendig, da beide Begriffe in verschiedenen Forschungsbezügen genutzt werden und sich auf je unterschiedliche Inhalte beziehen. Abschließend erfolgt eine zusammenfassende Gegenüberstellung beider Begriffe, welche die spezifische Verwendung dieser im Rahmen meiner Studie verdeutlichen soll. In Kapitel 2.2 werden sodann Studien diskutiert, die den Einfluss von Übergängen im Bildungssystem verdeutlichen.

### 2.1 Bildungsorientierungen und -aspirationen

Im Rahmen qualitativer Forschung frage ich mit meiner Studie nach Bildungsorientierungen von Eltern und Kindern. Der Begriff der Bildungsorientierung stellt eine „begriffliche Modifikation“ (Busse 2010, 32) des insbesondere im Bereich quantitativer Forschung etablierten Begriffs der Bildungsaspiration dar. Er umfasst grundlegende Orientierungen an Bildung, unter die auch Erwartungen und Wünsche mit Blick auf Bildung als Bildungsaspirationen subsummiert werden können. Beide Begriffe werden im Folgenden mit Hilfe empirischer Studien weiter präzisiert, um daraus einen heuristischen Rahmen zu entwickeln, auf den die Fragestellungen, die Auswertung der Interviews und die Darstellung der Ergebnisse meiner Studie bezogen werden sollen.

#### 2.1.1 Bildungsaspirationen

Bildungsaspirationen sind das Ergebnis von aufeinander bezogenen Prozessen an der Schnittstelle von interpersonellen Einflüssen, der Schule und insbesondere der Familie. Bei der Betrachtung von Bildungsaspirationen von Kindern und Jugendlichen ist insbesondere der elterliche Einfluss hervorzu-

heben (vgl. Stocké 2010, 259 sowie Kleine/Birnbaum/Zielonka/Doll/Blossfeld 2010, 80f.).<sup>4</sup>

Anders als Bildungsorientierungen, die sich etwa in Aussagen von Eltern dokumentieren, sind Bildungsaspirationen als Wünsche und Erwartungen mit Blick auf Bildung(-stitel) unmittelbar explizierbar und als solche in der quantitativen Forschung weit erforscht. So werden Bildungsaspirationen namentlich aus Perspektive der Bildungssoziologie als ein möglicher Aspekt für die Erklärung von Bildungsentscheidungen herangezogen. Rekuriert wird dabei zumeist auf zwei theoretische Modelle: die Rational-Choice-Theorie und den soziokulturellen Ansatz.

### Bildungsaspirationen als Erklärung für Bildungsentscheidungen

Im Rahmen der Rational-Choice-Theorie werden den Handelnden rationale Abwägungsprozesse unterstellt, die mit Blick auf Bildung bei allen Akteuren durch dieselben zeitstabilen Präferenzen gekennzeichnet sind. Somit wünschen sich in diesem Sinne alle Akteure eine ‚gute‘ Ausbildung und ein ‚hohes‘ Einkommen. Unterschiede lassen sich hier ausschließlich durch schichtspezifische Kosten für die Erreichung des angestrebten Bildungszieles erklären. Soziales und ökonomisches Kapital sind ungleich verteilt, sodass einige Akteure ihre Ziele leicht, schwer oder unter Umständen gar nicht erreichen können (vgl. Paulus/Blossfeld 2007, 492).

Der soziokulturelle Ansatz hingegen besagt, dass schichtspezifische Normen und Werte bereits im frühen Lebensalter die Entstehung eines Bildungshabitus bewirken (vgl. Helsper/Kramer/Thiersch/Ziems 2010, 144 sowie Kleine/Paulus/Blossfeld 2010, 105ff.). So ist es denkbar,

„dass vor allem die unteren sozialen Schichten nicht sensitiv genug auf die Vorteile, die mit höheren Bildungsabschlüssen verbunden sind, reagieren und deswegen im Grunde irrational entscheiden“ (Paulus/Blossfeld 2007, 492).

Mit Blick auf familiäre Interaktionen und eine mögliche Aushandlung von Aspirationen und Bildungsentscheidungen ist nach Paulus/Blossfeld auch ein dritter Ansatz denkbar, der beide Modelle miteinander kombiniert. So wägen Eltern Kosten und Nutzen verschiedener Bildungswege ab, werden jedoch auch durch schicht- und familienspezifische Präferenzen<sup>5</sup> in ihrer Entscheidung beeinflusst:

---

4 Wenn etwa Preiß (2013) in seiner quantitativen Studie zu Bildungsaspirationen Jugendlicher das Desiderat aufwirft, dass der angestrebte Analyserahmen „zwingend um kontextuelle Faktoren zu erweitern“ (ebd., 81) ist, so möchte ich dies in Ansätzen im Rahmen meiner Studie leisten, in der die Familie als ein solcher Faktor angesehen wird. Die familiäre Alltagspraxis bestimmt die Richtung von Lernerfahrungen und strukturiert Möglichkeitsräume und deren Bildungspotential (vgl. etwa Büchner/Brake 2006 sowie Soremski 2014).

5 Mit Blick auf die bereits angeführten Grundannahmen meiner Studie, sei darauf hingewiesen, dass Präferenzen auf der Ebene kommunikativen Wissens anzusiedeln sind. Daher gehe

„Beispielsweise kann eine besonders gute Schulleistung eines Arbeiterkindes zögerliche Eltern überzeugen, ihr Kind doch auf das Gymnasium zu schicken; oder umgekehrt, werden außergewöhnlich schlechte Schulleistungen eines Kindes aus der Mittelschicht die unwilligen Eltern zu der Einsicht zwingen, ihre Kinder nicht auf das Gymnasium, sondern auf die Haupt- oder Realschule zu geben – ungeachtet ihrer starken Präferenzen, den Familienstatus intergenerational zu erhalten“ (ebd., 493).

Das vorangegangene Zitat zeigt auf, dass bei Eltern und ihren Kindern möglicherweise eine Anpassung der Aspirationen erfolgt beziehungsweise erfolgen muss. Dieser mögliche Wandel vollzieht sich nach Paulus/Blossfeld (2007) zwischen den Polen von idealistischen und realistischen Aspirationen.

Idealistische Bildungsaspirationen stehen in keinem Zusammenhang mit sozioökonomischen Kosten oder der Schulleistung des Kindes. Hierbei handelt es sich um den gewünschten oder erhofften Bildungsabschluss, der „das Ideal der Handelnden darstellt“ (ebd., 493).<sup>6</sup> Mit Blick auf eine mögliche Lernmotivation sind idealistische Aspirationen nicht zu unterschätzen:

„Motive sprechen gleichermaßen auf situative wie imaginierte Anreize an, und diese Fähigkeit emanzipiert menschliche Motivationsprozesse von der momentanen Reizumgebung“ (Schmalt/Langens 2009, 22).

Geäußerte Bildungsaspirationen können somit auch als idealistische Imagination Anreiz zu Motivation und Reaktion bieten.

Bei realistischen Bildungsaspirationen geht es um den Bildungsabschluss, der von den Eltern sowohl vor dem Hintergrund der eigenen sozialen und ökonomischen Position als auch vor dem Hintergrund der Schulleistung der Kinder als realisierbar eingestuft wird (vgl. Paulus/Blossfeld 2007, 494). Lernende setzen sich somit häufig Bildungsziele, welche die Leistungen der Vergangenheit zwar übersteigen, die aber als erreichbar angesehen werden. Kurz: „Man wünscht sich nur etwas, wenn man vernünftigerweise erwarten kann, daß man es auch bekommen wird“ (Boudon 1979, 144). Innerhalb dieses Modells führen Unterschiede im Niveau der Leistungsentwicklung zu einer Anpassung der Bildungsansprüche: Das Aspirationsniveau bleibt stets realistisch (vgl. Stocké 2010, 260).

Paulus/Blossfeld (2007) konstatieren, dass Bildungsentscheidungen durch Bildungsaspirationen „entscheidend geprägt werden“ (ebd., 505). Auf Grundlage der Daten der Panelwelle der Studie BiKS-8-12 (Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter) aus dem Jahr 2006 heben sie die Bedeutung von Bildungsaspirati-

---

ich davon aus, dass nicht nur Präferenzen, sondern auch Orientierungen (auf der Ebene konjunkativen Wissens) entsprechende Entscheidungen beeinflussen können (siehe Kapitel 2.1.2).

6 Im Sinne der Rational-Choice-Theorie wäre zu erwarten, dass die Präferenzen bei allen Akteuren – unabhängig von der schichtspezifischen Position der Eltern – gleich hoch sind. In diesem Sinne wünschen sich alle Akteure eine möglichst gute Ausbildung und das damit verbundene hohe Prestige und Einkommen (vgl. Boudon 1979, 113).

onen an Übergängen im Bildungssystem hervor. Mit Blick auf eine mögliche Bildungsungleichheit verweisen sie auf die Bedeutung von „kulturellen Bedingungen der Familie“ (ebd., 506). Laut Paulus/Blossfeld trägt der eigene Schulabschluss eher zur Ausprägung elterlicher Aspirationen bei als die ökonomischen Rahmenbedingungen der Familie. Doch wie genau entstehen Wünsche und Orientierungen in Bezug auf Bildung und wie vermitteln sich diese in der Familie? Dieser Frage möchte ich im Verlaufe meiner Studie nachgehen.

Mit Blick auf die aktuelle Situation der Bildungslandschaft der Bundesrepublik Deutschland ist insbesondere ein Befund zu nennen: Wohlstands-, Mobilitäts- und Bildungsexpansion konnten einige soziale Streitfragen entschärfen (vgl. Preiß 2013, 87). Mögliche gesellschaftliche Determinanten im Verlauf jeweiliger Bildungsbiografien sind entfallen beziehungsweise entschärfen sich, sodass der Trend, höhere Bildungsabschlüsse anzustreben, weiter anhält.<sup>7</sup> Die Bedeutung schulischer Bildung und höherer Bildungsabschlüsse für Familien nimmt weiter zu. In diesem Zuge steigen auch die Bildungsaspirationen im historischen Vergleich. So konnte Atanasova (2012) in seiner quantitativen Studie, in der er in den Jahren 2000–2007 2383 Jugendliche zu ihrer Intention zum Abiturwerb befragte, darlegen, dass der Trend zu immer höheren Abschlüssen auch in einer kurzen Zeitspanne mit einer hohen Signifikanz nachgewiesen werden kann. So gaben 46,8 Prozent der befragten Jugendlichen im Jahr 2000 an, das Abitur anzustreben. Diese Zahl stieg im Jahr 2007 auf 68,3 Prozent (vgl. ebd., 111). Mit Bezug auf die Daten des Nationalen Bildungspanels ergibt sich für die Bildungsmobilität der deutschen Bevölkerung folgendes Bild: Im Vergleich zum Abschluss des Vaters sind knapp ein Drittel (31,2 Prozent) der Personen im Alter zwischen 35 und 44 Jahren Bildungsaufsteiger und knapp ein Fünftel (19,6 Prozent) Bildungsabsteiger (vgl. Fischer/Geis 2013, 3).

Die jeweilige Altersgruppe ist bei der Betrachtung dieser Daten jedoch stets einzubeziehen. So finden sich etwa bei Atanasova (2012) Hinweise auf die Einbettung von Bildungsaspirationen und Bildungsentscheidungen in biografische Prozesse: Von den Befragten, die im Alter von 17 Jahren ausagten, kein Studium aufnehmen zu wollen, gelangten letztlich noch 17,7 Prozent in eine akademische Laufbahn (vgl. ebd., 131). Dieser Befund untermauert die Ergebnisse qualitativ-empirischer Forschungen, in denen Bildungsentscheidungen in Interdependenz mit biografischen Entscheidungen untersucht werden. So besitzen Bildungsentscheidungen biografische Wir-

---

7 Zwei Gründe sind an dieser Stelle ausschlaggebend: Berufliche Anforderungen sind in den vergangenen Jahrzehnten – auch vor dem Hintergrund der Globalisierung und damit einhergehender technischer Entwicklungen – gestiegen und münden in einer erhöhten Abhängigkeit des Einkommens und Arbeitslosigkeitsrisikos vom jeweils erreichten Bildungsabschluss. Auf der anderen Seite wurden die gymnasiale Oberstufe deutlich ausgebaut und auf Hochschulebene alternative Bildungswege geschaffen (vgl. Lörz/Schindler 2011, 459).

kungen und werden andererseits häufig durch biografische Ereignisse ange-  
stoßen (vgl. Dausien 2014, 52ff.). Zudem sind Strukturen der Familienerzie-  
hung sowie Veränderungen in der Sozialstruktur der Gesellschaft zu berück-  
sichtigen. So verweist Ecarius (2002) mit Blick auf den Wandel der Famili-  
enerziehung auf die Tatsache, dass Eltern „offener gegenüber höheren Bil-  
dungsabschlüssen [werden], wobei besonders christliche Familien bürgerli-  
che Inhalte mit der Erziehung transportieren“ (ebd., 254). Somit rückt auch  
durch diese Studie Familie als Ort von Bildung und Bildungsentscheidungen  
in das Blickfeld.

Bei der Betrachtung der Lernmotivation als Charakteristikum von Bil-  
dungsaspirationen ergeben empirische Daten lediglich geringe schulformspe-  
zifische Unterschiede. So zeigt etwa die Studie von Paulick (2011), die sich  
mit Zielorientierungen von Schülern am Übergang von der Grundschule zu  
der weiterführenden Schule beschäftigt, dass Aspirationen nach dem Über-  
gang zunächst sinken und dies „sowohl am Gymnasium als auch an den an-  
deren Schulformen“ (ebd., 125).

In der Studie zu Übergängen, an der 80 Prozent aller Schüler der Einschul-  
ungsjahrgänge 2001 und 2002 an Schulen in Heidelberg teilnahmen, kam die  
Forschungsgruppe um Roos und Schöler mit Blick auf schulformspezifische  
Unterschiede zu ähnlichen Ergebnissen: Zwischen der dritten und fünften  
Klasse bleibt die Lernmotivation bei allen Schülern konstant, unabhängig von  
der jeweils besuchten Schulform (vgl. Roos/Treutlein/Zöllner/Schöler 2013,  
201). Die Autoren verweisen hier auf den Einbezug zahlreicher, damit zu-  
sammenhängender Faktoren wie etwa Schulfach und außerschulische Partizi-  
pation (vgl. ebd., 203). Irritationen durch Übergänge im Bildungssystem sind  
somit schulformunabhängig wirksam und durch weitere Variablen familien-  
spezifisch und individuell beeinflusst. Grundsätzlich können – aus Perspekti-  
ve der Bildungssoziologie – folgende Einflussfaktoren auf die Aspirationen  
von Lernenden benannt werden:

- Hohe Bildungsaspirationen von Schülern korrelieren mit (hohen) Schulleistun-  
gen,
- es bestehen signifikante Unterschiede zwischen Bildungsaspirationen der Lernen-  
den und dem formalen Niveau des Berufs- und Bildungsstands ihrer Eltern,
- Leistungsansprüche wichtiger Bezugspersonen beeinflussen Aspirationen,
- mit einer signifikanten Häufigkeit können Bildungsaspirationen auf die tatsäch-  
lich erbrachte Schulleistung zurückgeführt werden (vgl. Stocké 2010, 261ff.).

Im Rahmen der BiKS-Studie wurden halbjährliche Befragungen und standar-  
disierte Tests mit Schülern, Eltern und Lehrern von der dritten bis zur siebten  
Klasse durchgeführt.<sup>8</sup> Betrachtet wurde insbesondere der Übergang von der  
Grundschule in die Sekundarstufe I. Kleine/Paulus/Blossfeld (2010) gehen

---

8 Die Stichprobe umfasst 82 bayerische und hessische Schulen mit insgesamt 2395 teilneh-  
menden Kindern, 2238 Eltern und 145 befragten Klassenlehrern.

davon aus, dass individuelle Bildungsentscheidungen durch individuelle, familiäre und institutionelle Faktoren beeinflusst werden. So hängt die Wahl des Schultyps nach der Grundschule in höherem Maße vom Willen der Eltern ab, als spätere Wechsel im Bildungssystem. Institutionelle Einflüsse variieren etwa je nach Bundesland, da die Lehrerempfehlung mehr oder minder bindend ist. Auch sind sie bei ihrer Untersuchung von der Hypothese geleitet, dass eine mögliche Aushandlung von Bildungsaspirationen bei Eltern mit niedrigerem Bildungshintergrund häufiger vorkommt, da diese den Autoren zufolge „abwägend, kalkulierend“ (ebd., 109) vorgehen. Die Aspirationen von Eltern mit hohem Bildungshintergrund sollten stattdessen schichtspezifisch geprägt sein und sich somit durch kontinuierliche hohe Bildungsaspirationen auszeichnen (vgl. ebd.).

Zunächst verweisen die Autoren darauf, dass bei etwa 70 Prozent der untersuchten Eltern Veränderungen hinsichtlich der mit Bildung verknüpften Aspirationen festzustellen sind. Dies bedeutet, dass elterliche Bildungsaspirationen keineswegs zeitstabile Präferenzen sind, sondern dass stets auch von einer „abwägenden Entscheidungsfindung“ (ebd., 113) auszugehen ist. Auch ändern Eltern ihre Bildungsaspirationen, wenn Kostenfaktoren, die mit hoher Bildung einhergehen, eine Korrektur der Präferenzen erfordern. Zudem irritieren Aspekte formaler Bildung die Aspirationen von Eltern. Dazu zählen die Schulnoten der Kinder sowie die Schullaufbahneempfehlung der jeweiligen Lehrer (vgl. ebd., 120). Die Autoren benennen als Desiderat, dass mit Hilfe qualitativer Forschung zu klären sei, inwieweit Eltern andere Handlungsmöglichkeiten bedenken und dabei unter Umständen Druck auf ihre Kinder ausüben (vgl. ebd., 121). Die vorliegende Studie nimmt sich dieses Desiderats an. Fokussiert wird dabei jedoch nicht die Bildungsentscheidung an sich, sondern das Zusammenspiel der Familienmitglieder an Übergängen im Bildungssystem. So spricht das Ergebnis der Studie von Kleine/Paulus/Blossfeld (2010), demzufolge bei einem Großteil der Eltern eine Änderung der Aspirationen im zeitlichen Verlauf vorliegt, dafür, dass auch Übergänge im Bildungssystem die Genese und Variabilität von Bildungsaspirationen beeinflussen können. Offen bleibt damit jedoch die Beantwortung der zentralen Fragestellung meiner Studie: Werden auch grundlegende Bildungsorientierungen durch Übergänge im Bildungssystem irritiert und inter- sowie intragenerational verhandelbar?

## Bildungsaspirationen in Familie

Die bisher dargestellten Studienergebnisse untermauern die These, dass Bildungsaspirationen in familiärer Aushandlung entstehen und variieren. Intrinsische Motivation und hohe Aspirationen gehen mit Ermöglichungsstrukturen in Schule und Familie einher. So berichten Schüler von einer ausgeprägten intrinsischen Motivation, je eher sie ihre Eltern als ihnen emotional zuge-

wandt und autonomieunterstützend wahrnehmen. Zudem wirkt auch eine gut strukturierte Lernumgebung stimulierend (vgl. Wild 2001, 492). Dieser Einfluss der Familie auf die allgemeine kindliche Entwicklung von Autonomie und Aspirationen (im Sinne intrinsischer Motivation) vollzieht sich bereits vor dem Schuleintritt des Kindes. So können in den ersten Lebensjahren

„spezifische Vorläufer beobachtet werden, wie z.B. die Freude am Effekt (Kontingenzbewusstsein) im Neugeborenen- und Säuglingsalter sowie die Ergebniszentrierung und Selbstzentrierung (Urheberbewusstsein) im zweiten Lebensjahr“ (Zimmermann/Spangler 2001, 466).

Im Vordergrund stehen entwicklungsstandabhängige Motivkomponenten, die durch folgende Teilbereiche familialer Interaktion beeinflusst werden können: elterliches Erziehungsverhalten, Selbstständigkeitserziehung, mütterliche Kooperation, Bindungssicherheit (vgl. ebd., 466f.). Auch aus diesem Grund umfasst die Rekonstruktion des jeweiligen konjunktiven Erfahrungsraums der Familien – im Rahmen meiner Studie – auch die Rekonstruktion der entsprechenden Familienerziehung.

Mit Blick auf die Genese von Bildungsaspirationen konnten Studien zeigen, dass elterliches Erziehungsverhalten insbesondere zwischen den Polen der Förderung von Autonomie vs. Kontrolle einen deutlichen Effekt auf Leistungsmotivation und Schulerfolg der Kinder besitzt. Benötigt werden:

„contextual supports for autonomy and competence or abiding inner resources that are typically the result of prior developmental supports for perceived autonomy and competence“ (Ryan/Deci 2000, 70).

Neben dem Aspekt elterlicher Unterstützung verweisen einige Studien auch auf den Zusammenhang von elterlichem Engagement und Interesse an den schulischen Leistungen der Kinder mit entsprechenden Bildungsaspirationen. Zunächst kann ein elterliches Interesse an schulischen Belangen ihrer Kinder als Teil einer „generellen Anteilnahme am Alltag der Kinder und einer kindorientierten Erziehung“ (Walper/Thönnissen/Alt 2015, 154) gefasst werden. Weiter kann konstatiert werden, „dass die elterlichen Bildungsaspirationen und die Betonung von Fleiß vor allem dann zu besseren Leistungen beitragen, wenn sich die Kinder den Eltern stärker verbunden fühlen“ (ebd., 167).

So untersucht Feldhaus (2015) das elterliche Schulinteresse aus der Sicht von Grundschulkindern und geht dabei von der These aus, dass elterliche Bildungsaspirationen einen „wesentlichen motivationalen Einflussfaktor“ (ebd., 137) darstellen. Er verweist darauf, dass „ein an den Lernprozessen des Kindes orientiertes, emotional zugewandtes und Autonomie förderndes Schulengagement von Eltern entwicklungsfördernd für Kinder ist“ (ebd.). Im Anschluss daran ist zu fragen, inwieweit eine solche elterliche Orientierung im Rahmen von Erziehung und intergenerationaler Interaktion vermittelt und moderiert wird.

Feldhaus fasst unter elterlichem Schulengagement ein häusliches Engagement (etwa Interesse an schulischen Leistungen und Hilfestellung bei der Bearbeitung der Hausarbeiten) sowie ein innerschulisches Engagement der Eltern<sup>9</sup> (etwa elterliche Präsenz in der Schule und ihre Mitarbeit bei schulischen Veranstaltungen) (vgl. ebd., 136). Weiter weist der Autor darauf hin, dass Eltern ihr Schulengagement insbesondere während der Grundschulzeit ihrer Kinder nicht verringern, wenn ihre hohen Bildungsaspirationen auch in ihren Erziehungszielen verankert sind.<sup>10</sup> Auf der anderen Seite ist ihm zufolge anzunehmen, dass elterliches Schulengagement abnimmt, wenn die Beziehung zu ihren Kindern durch Konflikte und emotionale Belastungen geprägt wird (vgl. ebd., 139). Umgekehrt fußt ein hohes Schulengagement und Interesse der Eltern häufig auf einer wertschätzenden und emotional offenen intergenerationalen Beziehung (vgl. ebd.). Auf Grundlage der Daten des Beziehungs- und Familienentwicklungspanels (pairfam) und der in diesem Rahmen durchgeführten Kinderbefragung<sup>11</sup> (N=342) kommt der Autor zu folgenden Ergebnissen: Mit Blick auf die Entwicklung des elterlichen Schulinteresses zeigt sich, so Feldhaus, dass das „schulbezogene Interesse der Eltern während der Grundschulzeit aus der Perspektive der Kinder als sehr hoch wahrgenommen wird“ (ebd., 143). Dieses Ergebnis verdeutlicht die Bedeutung des Übergangs von der Grund- in die weiterführende Schule, der mit der damit einhergehenden Bildungsentscheidung über den angestrebten Bildungsabschluss als zentrale Phase der (Bildungs-) Biografie verstanden werden kann (vgl. etwa Paulus/Blossfeld 2007 sowie Kleine/Paulus/Blossfeld 2010).

Auch weitere vom Autor angeführte Hypothesen werden durch die Ergebnisse seiner Studie bestätigt. Es zeigt sich, dass mit dem Anstieg der Zufriedenheit mit den Schulleistungen der Kinder auch das elterliche Schulinteresse

- 
- 9 Kooperation und Kommunikation zwischen Eltern und Lehrern sind mit Blick auf Lehrkräfte von „berufsbezogenen und milieuspezifischen Faktoren“ (Betz/de Moll/Kayser 2015, 390) abhängig. Dazu gehören etwa die Teilnahme von Lehrkräften an Fortbildungen sowie Ansprüche von Lehrkräften mit Blick auf Bildungsorientierungen und eine entsprechende Leistungsbereitschaft ihrer Schüler (vgl. ebd., 390f.). Zudem kann danach gefragt werden inwieweit ein Passungsverhältnis zwischen Orientierungen der Familie und der entsprechenden Schule vorhanden ist. Siehe hierzu exemplarisch Kramer/Busse (2013).
  - 10 Dabei ist darüber hinaus danach zu fragen, inwieweit elterliche Bildungsaspirationen im konjunktiven Raum und konjunktiven Wissen der Familienmitglieder Ausdruck finden und somit familial geteilt werden. Im Rahmen der vorliegenden Studie wird also anhand der Familienfälle rekonstruiert, inwieweit Aspirationen nicht nur als Erziehungsziel expliziert werden, sondern sich auch im konjunktiven Wissen der Familienmitglieder wiederfinden und somit als Bildungsorientierungen inkorporiert sind.
  - 11 Im Rahmen der „Ankerpersonen-Befragung“ (Feldhaus 2015, 141) wurden auch die Eltern der entsprechenden Kinder befragt. Interessant ist hier die entsprechende Frage zur Erfassung elterlicher Bildungsaspirationen. Gefragt wurde, wie wichtig es ist, dass das Kind „eine hohe Bildung erhält (Abitur und mehr)“ (ebd.). Auch an dieser Stelle werden Bildungsaspirationen somit ausschließlich als Aspirationen mit Blick auf formale Bildungstitel erfasst.



steigt. Dieses geht zudem mit einer Zunahme an Intimität und Geborgenheit in der intergenerationalen Beziehung einher. Der Anstieg (der elterlichen Wahrnehmung) eines kindlichen Problemverhaltens bedeutet wiederum gleichzeitig eine Minderung elterlichen Schulinteresses (vgl. Feldhaus 2015, 144f.). Nun kann jedoch auch hier hinterfragt werden, inwieweit diese Variabilität elterlichen Schulinteresses durch Erziehung und intergenerationale Interaktion vermittelt und moderiert wird und inwieweit sich Eltern und Kinder hier gegenseitig in ihrer Interaktion bestärken.<sup>12</sup>

Feldhaus' Hypothese, dass Eltern mit hohen Bildungsaspirationen ihr Schulengagement gerade vor dem anstehenden Übergang in die weiterführende Schule erhöhen, konnte durch seine Datenanalyse nicht bestätigt werden (vgl. ebd., 146). Dieses Ergebnis vermag unter Umständen die bedeutende Annahme meiner Studie zu stützen, dass Familie als konjunktiver Erfahrungsraum zu betrachten ist, in dem neben Bildungsaspirationen als Ausdruck kommunikativen Wissens auch Bildungsorientierungen als konjunktives Wissen der Familienmitglieder inkorporiert sind, sodass der konjunktive Erfahrungsraum der Familie als solcher bedeutsam ist und das Handeln der Familienmitglieder auch unabhängig von möglichen Irritationen durch Übergänge im Bildungssystem strukturiert.

Diese Annahme kann durch einige Ergebnisse der LiFE-Studie (Lebensverläufe ins frühe Erwachsenenalter) bestätigt werden. In dieser Studie wurden Bildungserwartungen und Bildungsübergänge von der 6. Schulstufe bis ins 35 Lebensjahr abgebildet. Sie erlaubt somit eine Langzeitperspektive<sup>13</sup> auf den Einfluss der sozialen Herkunft auf Bildungswege (vgl. Fend 2014). Zunächst ist anzumerken, dass auch in dieser Studie ‚Bildungsaspirationen‘ von Jugendlichen und Eltern durch Kriterien ermittelt wurden, die eine Orientierung an formalen Aspekten widerspiegeln. So wurden insbesondere Fragen nach Noten und Bildungsabschlüssen (aktuellen, erwarteten und gewünschten) gestellt (vgl. ebd., 44).

Fend hebt die Bedeutung der von den Eltern durchlaufenen Bildungsinstitution hervor. Diese Bedeutung zeigt sich deutlich bei den Eltern, die selber ein Gymnasium besucht haben. Bei ihnen wird der Wunsch nach dem Erhalt des Bildungsniveaus durch die eigenen Kinder „zum Fokus aller Bemühungen, dessen Misslingen tief greifende familiäre Krisen auslösen kann“ (ebd., 46). Die Betrachtung von Orientierungen im konjunktiven Raum der Familie

---

12 Diese Frage wirft auch Feldhaus mit seinem Wunsch nach einer Erfassung der „Art der Durchführung und Organisation von häuslichen Lehr- und Lern-Prozessen“ (ebd., 147) indirekt mit auf.

13 Die erste Datenerhebung im Rahmen dieser Studie erfolgte im Jahr 1979, als etwa 2000 Kinder der 6. Schulstufe befragt wurde. Zweimalig wurden auch Eltern und Lehrer der entsprechenden Kinder mit befragt. Nach 19 Jahren wurden die ca. 35-jährigen Personen wieder befragt. Ca. 85 Prozent von ihnen konnten wieder ermittelt werden, sodass zu diesem Zeitpunkt noch 83 Prozent (N=1527) der ursprünglichen Kohorte an der Datenerhebung teilgenommen haben (vgl. Fend 2014, 42f.).

wird etwa dann bedeutsam, wenn mit Fend (2014) gezeigt werden kann, dass die Chancen, das Abitur zu erreichen, in hohem Maße vom Bildungshintergrund der Eltern abhängig sind (vgl. ebd., 46). Vor dem Hintergrund des (formalen) Bildungsstands der Elterngeneration werden die Bildungswege der heranwachsenden Generation „erarbeitet und ausgehandelt“ (ebd., 52). Dabei ist zu berücksichtigen, dass ein gewisser Anteil der befragten Zwölfjährigen angibt, die Erwartungen ihrer Eltern als widersprüchlich und diffus wahrzunehmen (vgl. Fend 2010, 178). In welchen Bildungsorientierungen spiegelt sich der Bildungshintergrund der Eltern wider? Worin dokumentieren sich diese Orientierungen und wie nehmen Kinder diese etwa im Rahmen von Erziehung wahr? Diesen Fragen werde ich bei der Rekonstruktion der entsprechenden Familienfälle nachgehen.

Weiter kommt Fend zu dem Ergebnis, dass sich die realistischen Aspirationen der Kinder in großen Teilen (Wahrscheinlichkeiten von über 70 Prozent) erfüllt haben. Bei den elterlichen Aspirationen trifft dies zu etwa 60 Prozent zu, wonach sich die realistischen Einschätzungen der Kinder laut Fend somit als vorhersagekräftiger erweisen (vgl. Fend 2014, 53).<sup>14</sup> Unabhängig von der jeweils besuchten Schulform lässt sich jedoch deutlich zeigen, dass die elterlichen Bildungsaspirationen die weitere Bildungslaufbahn ihrer Kinder mitbestimmen. Fend (2014) bezeichnet daher die Aspirationen der Eltern als „treibende Kräfte“ (ebd., 54) mit einer statistischen Signifikanz (vgl. ebd., 58). Dabei sieht er in den befragten Jugendlichen Akteure mit Eigenverantwortung, die jedoch in „familiäre Erwartungen eingebettet bleiben“ (ebd., 65). Werden elterliche Aspirationen von den Kindern nicht realisiert, fühlen sich diese emotional weniger akzeptiert und nehmen „weniger Zuwendung und Interesse, weniger Respekt und Akzeptanz wahr“ (Fend 2010, 178). Parallelen ergeben sich an dieser Stelle aus der Befragung der Eltern, die ihre Beziehung zum Kind ebenfalls als belastet wahrnehmen. Dies gilt insbesondere für nicht erfüllte Abiturserwartungen (vgl. ebd., 179). Zu hinterfragen ist, wie die Erwartungen im Rahmen intergenerationaler Interaktion kommuniziert werden und in welche Aspekte familialer Erziehungspraxis diese eingebunden sind. Wie wirkt der jeweilige konjunktive Erfahrungsraum der Familie und welche Orientierungen bestimmen elterliche Erwartungshaltungen?

---

14 Neuenschwander/Rottermann/Rösselet/Niederbacher (2015) kommen bei ihrer Untersuchung von Schulzuweisungen beim Übergang in die Sekundarstufe I (für die Kantone Bern und Luzern; N=757 Schüler) zu ähnlichen Ergebnissen. So wurden 61,3 Prozent der Eltern-erwartungen und 71,9 Prozent der Erwartungen von Lehrpersonen von den Kindern realisiert (vgl. ebd., 425ff.).

## Einfluss der Geschwisterreihe

Abschließend ist auf den Einfluss der Stellung in der Geschwisterreihe hinzuweisen, der sich aus der Betrachtung zahlreicher Studien ergibt. Diese möchte ich abschließend diskutieren, da letztlich auch die Gesamtheit der Kinder einer Familie den jeweiligen konjunktiven Erfahrungsraum der Familie kennzeichnen und prägen.

So verweisen mikrosoziologische und psychologische Studien auf Zusammenhänge zwischen der Stellung in der Geschwisterreihe und dem Bildungserfolg der jeweiligen Kinder (vgl. etwa Zajonc/Sulloway 2007, Bjerkedal/Kristensen/Skjeret/Brevik 2007, Booth/Kee 2009, Helbig 2013). Die Geschwisterreihe beeinflusst den Bildungserfolg durch Effekte auf Intelligenz (Zajonc/Markus 1975) sowie kognitive Kompetenzen (Jaeger 2007). So konnte Grundmann (1992) nachweisen, dass ältere Geschwister direkten Einfluss auf die Aspirationen ihrer Geschwister nehmen, indem diese die Einflüsse ihrer Eltern indirekt weitergeben. Er weist somit auf einen „Sozialisations-effekt der Geschwisterinteraktion“ für die entsprechenden Kinder hin (vgl. ebd., 142).

Mit Blick auf die Geschwisterreihung formulieren Schulze/Preisendörfer (2013) die Hypothesen<sup>15</sup>, dass (I.) die schulischen Leistungen eines Kindes mit steigender Position (beginnend mit dem erstgeborenen Kind) in der Geschwisterreihe sinken sowie (II.) die Bildungsaspirationen der Eltern für ihre Kinder bei steigender Position in der Geschwisterreihe sinken (vgl. ebd., 344f.). Beide Hypothesen ließen sich mit den erhobenen Daten verifizieren, wie die folgende Tabelle zeigt:

Tabelle 1: Bildungsindikatoren in Abhängigkeit von der Stellung in der Geschwisterreihe

Stellung in der Geschwisterreihe	Fallzahl	ø Deutschnote (1–5)	ø Mathematiknote (1–5)	% Hohe elterliche Bildungsaspiration
1 (= Erstgeboren)	727	2,395	2,336	77,3
2	474	2,639	2,551	67,1
3+	168	2,863	2,815	58,3
Insgesamt	1369	2,537	2,469	71,4

Quelle: Schulze/Preisendörfer (2013, 349)

Unter Einbezug der sozioökonomischen Position der Eltern treten das Motiv des Stuserhalts (hoher Status) sowie ein positiver Effekt durch „Lernen am Modell“ (niedriger Status) in den Vordergrund. Wenn ältere Geschwister

15 Hierbei handelt es sich um eine Studie mit einer Datenerhebung bei 1369 Grundschulern im vierten Jahrgang und deren Eltern in der Stadt Wiesbaden.

statusniedriger Eltern bereits das Gymnasium besuchen, sind positive Effekte auf die elterliche Bildungsaspiration für das jüngste Kind von bis zu 25 Prozent auszumachen. Bei Eltern mit einem hohen sozioökonomischen Status haben jüngere Geschwister nach Schulze/Preisendörfer jedoch einen Nachteil, wenn ältere Geschwister den elterlichen Bildungsaspirationen bereits nachgegangen sind und so der Bildungsstatus bereits intergenerational tradiert wurde (vgl. ebd., 352). Zudem ist die Wirkung älterer Geschwisterkinder auf den Gymnasialübergang in jenen Bundesländern ausgeprägter, in denen Eltern frei über die weiterführende Schulform entscheiden und somit ihre (formalen) Bildungsaspirationen durchsetzen können. Auch aus diesem Aspekt des Elternwillens ergeben sich ungleiche Bildungschancen zwischen den Bundesländern, welche meritokratisch nicht begründbar sind (vgl. Helbig 2013).

Girgic/Bayer (2015) kommen auf Grundlage ihrer Analysen der Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS) mit einer Stichprobe von N=5778 zu dem Ergebnis, dass Bildungserfolge älterer Geschwister als „Prädiktor für einen bildungsbezogenen Habitus des Kindes anzusehen sind“ (ebd., 186). Sie finden also einen signifikant positiven Zusammenhang zwischen hohen Bildungsaspirationen von Eltern und Kindern und dem Vorhandensein älterer Geschwister (vgl. ebd., 184) und begründen dies mit der Annahme, dass Bildungserfolge älterer Geschwister zum „Kulturkapital der Familie beitragen“ (ebd., 177), was wiederum positiv auf die jüngeren Geschwister wirkt. Im Rahmen meiner Studie wird davon ausgegangen, dass Familie als konjunktiver Erfahrungsraum durch alle Familienmitglieder (und damit auch ältere Geschwister) gestaltet wird. Hierin können sich somit auch Aspirationen und Orientierungen an Bildung wiederfinden. Denkbar ist jedoch auch, dass diese von jüngeren Geschwistern nicht als Ressource, sondern als Bürde empfunden werden, die einen als subjektiv empfundenen Druck evozieren. Aussagen darüber können mit Hilfe qualitativer Studien getroffen werden. Entsprechende Aspekte werden bei der Rekonstruktion der Familienfälle im Rahmen meiner Studie berücksichtigt.

Erneut sei an dieser Stelle auf die Verwendung des Begriffs der Bildungsaspiration als Ausdruck für individuelle Wünsche und Erwartungen im Hinblick auf Bildung verwiesen. Dies ist ein Umstand, der in den zahlreichen quantitativen Bildungsstudien außer Acht gelassen wurde, bei denen Bildungsaspirationen ausschließlich mit einer Orientierung an formalen Bildungsabschlüssen übersetzt wurden. Bei den genannten quantitativen Studien wurden die Bildungsaspirationen der Eltern durch den Wunsch der angestrebten Schulform definiert. Mit Blick auf die Frage, warum sich möglicherweise idealistische zu realistischen Aspirationen formieren, tritt auch ihre Definition in den Fokus: So können sich elterliche Bildungseinstellungen und Aspirationen nicht ausschließlich im Wunsch der Schulform erschöpfen, sondern schließen weitere Aspekte der außerschulischen Bildung mit ein. Die Genese

von Bildungsaspirationen – in Interdependenz mit der Entstehung von Bildungsentscheidungen – lässt sich nicht hinreichend durch rationales Kalkül sowie durch kulturell bedingte Präferenzen erklären (vgl. Paulus/Blossfeld 2007). So konstatiert Peter Büchner, dass in den Bildungsdebatten mit einem „eher engen Bildungsverständnis“ (Büchner 2006b, 39) argumentiert wird, das sich weitestgehend am „formalen Bildungsgeschehen in institutionalisierten Lehr- und Lernzusammenhängen orientiert“ (ebd.). Diese Kritik – so zeigen die diskutierten Studien – besitzt meines Erachtens auch aktuell noch Gültigkeit.

Bei der Diskussion der Studien zu Bildungsaspirationen offenbart sich somit eine Forschungslücke, da Bildungsaspirationen lediglich explizierte Wünsche darstellen, während unklar bleibt, inwieweit diese in Familie als konjunkativen Erfahrungsraum eingebunden sind beziehungsweise einen Ausdruck entsprechender (familiärer) Bildungsorientierungen darstellen. Zudem geht mit der Nutzung des Begriffs der Bildungsaspiration in den diskutierten Studien ein verkürztes Bildungsverständnis einher, wodurch letztlich zahlreiche blinde Flecken entstehen, wenn etwa intergenerationale Bildungs- und Aushandlungsprozesse in Familie fokussiert werden. Mit der Fragestellung meiner Studie rücken genau diese familialen Aspekte ins Blickfeld. Bedeutsam wird damit die Frage nach dem Wie, also danach, wie Bildungsaspirationen und insbesondere Bildungsorientierungen in Familie möglicherweise durch Übergänge im Bildungssystem irritiert werden. Vor dem Hintergrund meiner qualitativen Studie rücken aus dieser Perspektive Bildungsorientierungen in den Vordergrund. Im Folgenden möchte ich dabei zunächst diskutieren, wie der Begriff der Bildungsorientierung in verschiedenen qualitativen Studien verstanden wird. Dabei zeigt sich (nach wie vor) eine gewisse begriffliche Unschärfe. Aus diesem Grund möchte ich in Kapitel 2.1.3 eine offene Heuristik einführen, um zu verdeutlichen, wie in meiner Studie entsprechende Bildungsorientierungen erfassbar und von Bildungsaspirationen unterschieden werden können.

### *2.1.2 Bildungsorientierungen*

Im vorangegangenen Kapitel wurde der Begriff der Bildungsaspiration in seiner Verwendung in zumeist quantitativen Studien diskutiert. Dabei wurde mit Peter Büchner darauf verwiesen, dass die Nutzung des Begriffs der Bildungsaspiration in den entsprechenden Studien häufig mit einem verkürzten Verständnis von Bildung einhergeht. Diese Kritik kann mit Michael Winkler weiter präzisiert werden:

„Ein Missverständnis, das mit den ausufernden Bildungsstudien der letzten Jahre entstanden ist. Sie befassen sich mit Wissen und manchmal mit Fähigkeiten, weniger mit Haltungen und Einstellungen, wie sie in familiärer Erziehung entstehen. Letztlich redu-

zieren diese Studien Bildung auf Schule und Curriculum, dann auf Tests zur Messung von Lernerfolgen; das hat mit der fatalen Rückübersetzung von *education* als Bildung zu tun, womit das Geschehen in der Familie ausgespart bleibt“ (Winkler 2012, 69 [Hervorhebung i.O.]).

Orientierungen in Familie als konjunktiver Erfahrungsraum dokumentieren sich letztlich auch in Aspekten familialer Interaktion – wie bei Winkler angedeutet – beispielsweise in der Familienerziehung. Damit kommt der Betrachtung spezifischer Bildungsorientierungen, bei der Rekonstruktion von Familie als konjunktiven Erfahrungsraum, eine besondere Bedeutung zu.

Einstellungen zu Bildung und Schule sowie schulische Erfolge oder Misserfolge lassen sich auf zahlreiche Faktoren zurückführen, vor allem jedoch auf das, was Eltern und Kinder sich mit Blick auf Bildung wünschen und erwarten. Die Familie erweist sich hier als wichtige Instanz neben der Schule: Bildungsorientierungen dokumentieren sich in familialen Interaktionen und prägen sich in diesen weiter aus. Sie entstehen durch Vermittlungsprozesse innerhalb von individuellen und familienspezifischen Bildungseinstellungen mit „milieuspezifischer Rahmung“ (Büchner/Brake 2006, 263).

„Die spezifischen familialen Milieus konstituieren sich in Bezug auf, aber auch in Abgrenzung zu den Erfordernissen der Schule und haben darin die Generationen- und Geschlechterdifferenz und die individuellen Bildungsverläufe ihrer Mitglieder zu berücksichtigen“ (Tervooren 2010, 97).

Kinder erfahren Bildungsorientierungen ihrer Eltern, die als strukturelle oder prozessuale Leitbilder eine (subjektiv wahrgenommene) Normalbiografie vorleben, verbunden mit einer Verhaltenserwartung an die Familienmitglieder (vgl. Diabaté/Lück 2014, 57ff.).<sup>16</sup> Somit befinden sich Kinder in einem Status der Vermittlung und Aushandlung zwischen einer reproduktiven Übernahme elterlicher Bildungsorientierungen und transformativer Vorstellungen bezüglich der eigenen Zukunft (vgl. Busse 2010, 163).

Bildungsorientierungen sind grundlegende „Haltungen und Orientierungen“ (ebd., 32) in Bezug auf Bildung. Der Begriff der Orientierung verweist dabei bereits darauf, dass Bildungsorientierungen als habituelle und milieu-

---

16 Für einen Überblick zu Familienleitbildern in Deutschland siehe das gleichnamige Herausgeberwerk von Schneider/Diabaté/Ruckdeschel (Hrsg.). Familienleitbilder sind als „sozial geteilte Vorstellungen“ (Lück/Diabaté 2015, 20), gestützt durch eine gewisse gesellschaftliche Institutionalisierung und beispielsweise charakteristisch für Regionen und soziale Milieus (vgl. ebd., 24f.). Im Rahmen meiner Studie gehe ich davon aus, dass auch entsprechende Vorstellungen über das familiäre Zusammenleben den Orientierungen der Familienmitglieder entstammen, die sich eben auch aus dem konjunktiven Wissen der Familienmitglieder generieren. Die theoretische Herleitung des Konzeptes der Familienleitbilder lässt eine solche Lesart zwar zu (vgl. ebd., 20ff.), dennoch erfolgt die Datenerhebung der Studie „Familienleitbilder“ (FLB) ausschließlich im Rahmen quantitativer Forschung. Über eine telefonische Befragung wurden hier 5.000 Personen zu Normalitätsvorstellungen befragt, die über Items gemessen wurden (vgl. Lück/Naderi/Ruckdeschel 2015).

spezifische Haltungen aufscheinen und als solche rekonstruierbar sind (vgl. ebd.). Als Element der Orientierungsrahmen von Eltern und Kindern sind Bildungsorientierungen als solche maßgeblich vom konjunktiven Erfahrungsraum der Familie (siehe Kapitel 3.4) geprägt. Dieser Erfahrungsraum ist wiederum von anderen Erfahrungsräumen überwölbt, weshalb Graßhoff/Ullrich/Binz/Pfaff/Schmenger (2013) von Bildungsorientierungen als Ausdruck des „milieuspezifischen Habitus“ (ebd., 28) sprechen.<sup>17</sup> Muster familialer Erziehung sowie der Umgang mit Übergängen im Bildungssystem können entsprechend als „Manifestationen“ (ebd.) beziehungsweise als Produkte der Bildungsorientierungen von Eltern und Kindern verstanden werden.

Wie eng die Verwendung der Begriffe der Bildungsorientierungen und Bildungsaspirationen in der Forschung häufig zusammenliegen, zeigen etwa die Beiträge von Granato (2014a und b). In diesen Beiträgen werden Bildungsorientierungen thematisiert und gleichzeitig mit Begriffen wie Bildungsmotivation, berufliche Orientierung, Bildungspräferenz und Bildungsaspiration genannt. Hier ist teilweise unklar, ob Granato mit dem Begriff der Bildungsorientierung grundlegende Orientierungen – damit auch im Sinne von Busse (2010) – meint, oder sich der Begriff auf den Prozess der Orientierung von Jugendlichen im Arbeits- und Ausbildungsmarkt bezieht. Nähere Ausführungen und eine kritische Abgrenzung der Begriffe geben diese Beiträge nicht. Obschon sie quantitative Studien unter dem Stichwort von Bildungsorientierungen referiert, finden sich jedoch auch bei ihr Hinweise darauf, dass Bildungsorientierungen als grundlegende Orientierungen zu verstehen sind, die sich somit auch auf die praktizierte Erziehung von Eltern auswirken können (vgl. Granato 2014a, 96).

## Bildungsorientierungen in Familie

In ihrer qualitativen Studie untersucht Busse (2010) die Bildungsorientierungen Jugendlicher hinsichtlich Familie und Schule. Sie fragt dabei nach der „Passung [dieser] mit pädagogischen Generationenbeziehungen und Bildungsorientierungen“ (ebd., 44). Dabei ergeben sich für Busse drei Ebenen, aus denen Bildungsorientierungen rekonstruiert werden und deren Sinnmuster sie zu Typen verdichtet. Dies sind die Ebene der Schule, die Ebene der Jugendlichen sowie die Ebene der Familie (vgl. ebd., 48ff.). Die Datenerhebung umfasst die Rede einer Schulleiterin, die Videografie von Unterrichts-

---

17 Dies bedeutet, dass eine Rekonstruktion der *Genese* familialer Bildungsorientierungen im Rahmen der Dokumentarischen Methode auf der Ebene einer soziogenetischen Typenbildung erfolgen müsste. Im Rahmen meiner Studie erfolgt eine Rekonstruktion der sich in den Interviews dokumentierenden Bildungsorientierungen von Kindern und Eltern. Eine soziogenetische Typenbildung würde den Rahmen meiner Studie übersteigen. Siehe hier auch die Hinweise in den Kapiteln 3.2, 3.4 und insbesondere Kapitel 4.2.

sequenzen<sup>18</sup> sowie biografische Interviews mit Jugendlichen, Elterninterviews (mit oder ohne die Jugendlichen) und die Videografie von Abendbrot-  
szenen in Familien (vgl. ebd., 52f.). Anhand der Studie wird deutlich, dass  
sich in der Schule vermittelte Bildungsorientierungen gerade an Übergängen  
im Bildungssystem zeigen. Mit dem Wechsel eines Kindes von der Grund-  
schule zur Sekundarstufe I stellt sich also die Frage der Passung familialer  
und schulischer Bildungsorientierungen. An dieser Statuspassage ergeben  
sich – so Busse – „Transformationspotentiale“ (ebd., 194). Ein Übergang im  
Bildungssystem würde somit Strukturen der Ermöglichung schaffen. Nun  
zeigt sich in der Rekonstruktion der erhobenen Daten jedoch, dass sich so-  
wohl auf der Ebene der Familie als auch auf der Ebene der Schule eine „Ab-  
wehrhaltung in Bezug auf transformatorische Bildungsprozesse“ (ebd., 201)  
dokumentiert. Für Busse treten „reduzierte, verhinderte oder blockierte  
Transformationsmöglichkeiten“ (ebd., 216) zutage, da die untersuchte Sek-  
undarschule ein Normalitätsmodell vermittelt, das in den „Bildungsentwürfen  
des traditionellen kleinbürgerlichen Arbeitermilieus aufgeht“ (ebd., 194).  
Sie orientiert sich dabei am Schema sozialer Milieus in Ostdeutschland (vgl.  
Helsper/Kramer/Hummrich/Busse 2009, 284), anhand dessen deutlich wird,  
welche Milieus sich „besonders passförmig zu den schulischen Entwürfen  
gestalten“ (Busse 2010, 195). Dabei kommt sie zu dem Ergebnis, dass im  
Falle eines „homologen Zusammenwirkens von Familie und Schule“ (ebd.,  
245) eine Realisierung transformatorischer Bildungsorientierungen kaum  
möglich ist (vgl. ebd.). Während Busse danach fragt, ob familiäre Bildungs-  
orientierungen als Ausdruck einer spezifischen Milieuzugehörigkeit eine  
Passung zur Institution Schule erfahren, werden in meiner Studie zunächst  
individuelle Bildungsorientierungen rekonstruiert und dahingehend befragt,  
ob diese familial – also inter- und intragenerational – geteilt werden und sich  
als solche im empirischen Material widerspiegeln. Fokussiert werden dabei  
nicht mögliche milieuspezifische Passungsverhältnisse, sondern Aspekte, die  
Familie als konjunktiven Erfahrungsraum kennzeichnen. So kann etwa da-  
nach gefragt werden, inwieweit Erziehung eine mögliche Transformation  
oder Reproduktion von Bildungsorientierungen an Übergängen im Bildungs-  
system zu moderieren vermag. Busses (2010) Trennung der Begriffe Bil-  
dungsorientierung und Bildungsaspiration aufnehmend, erfolgt im Rahmen  
meiner Studie eine Rekonstruktion von Bildungsorientierungen, eingebettet  
in einen je spezifischen familialen konjunktiven Erfahrungsraum.<sup>19</sup>

Eine für die begriffliche Fassung von Bildungsorientierungen bedeutsame  
Studie ist die Untersuchung von Graßhoff/Ullrich/Binz/Pfaff/Schmenger  
(2013). Die Autoren untersuchen die Rolle von Eltern als Akteure im Über-

---

18 Bei der Schule handelt es sich um die Sekundarschule in einer ostdeutschen Kleinstadt mit  
etwa 7000 Einwohnern (vgl. Busse 2010, 59).

19 Gleichwohl werden im Rahmen der Interviewerhebung und -auswertung explizierte Bil-  
dungsaspirationen mit erfasst und diskutiert.



gang ihrer Kinder vom Kindergarten in die Grundschule. Im Übergangsprozess kommt dabei – so die Autoren – den Bildungsorientierungen der Eltern eine zentrale Rolle zu. Wie auch Busse (2010) fragen die Autoren nach habituellen Passungsverhältnissen zwischen den Bildungsorientierungen der Eltern und den Orientierungen in den „Organisationskulturen von Kindergarten und Grundschule“ (Graßhoff/Ullrich/Binz/Pfaff/ Schmenger 2013, 33). Sie gehen dabei davon aus, dass Formen der Übergangsgestaltung professioneller Akteure eine je spezifische Passung zu den Bildungsorientierungen der Eltern aufweisen (vgl. ebd., 32). Neben der Analyse von Dokumenten entsprechender Institutionen wurden Gruppendiskussionen mit Erzieherinnen und Erziehern geführt. Mit Eltern der Übergangskinder fanden leitfadengestützte Interviews statt, um deren Bildungsorientierungen zu rekonstruieren (vgl. ebd., 37f.). Die Analyse der Interviews mit den Eltern ist dabei für die vorliegende Studie besonders bedeutsam, da die Autoren hier die Bildungsorientierungen der Eltern empirisch rekonstruieren und damit auch begrifflich detailliert fassbar machen. Zunächst benennen sie das Abitur als „Referenzkategorie“ (ebd., 95) der Bildungsorientierungen der meisten Eltern. Gleichwohl dokumentiert sich in den Aussagen zahlreicher Eltern eine „Orientierung am Kind“ (ebd., 96), bei der die Eltern mit den Wünschen ihrer Kinder argumentieren und darauf verweisen, dass das Kind seinen eigenen Weg gehen soll (vgl. ebd., 97). Eine Differenzierung nehmen die Autoren vor, wenn sie zunächst „formale Bildungsorientierungen“ (ebd., 100) rekonstruieren und diese als „elterliche Vorstellungen von Schule und Bildung“ (ebd.) fassen. Eine Orientierung an formaler Bildung gründet für viele Eltern auf der Bedeutung, der sie Schule für den Lebensweg ihrer Kinder beimessen. Der Erwerb schulischer Bildung wird dabei etwa als „Meilenstein“ (ebd.) betrachtet. Gerade frühe Übergänge im Bildungssystem werden von einigen interviewten Eltern als notwendig und erwünscht angesehen. Die hohe Bedeutung von Schule wird von entsprechenden Eltern durch eine „Entwicklungsperspektive“ (ebd., 101) begründet. Zudem verweisen die Eltern auf die Bedeutung von Schule als eines Orts, an dem Kinder ein soziales Miteinander erfahren und sozialen Umgang erlernen können:

„Nicht nur der Aufbau freundschaftlicher Beziehungen dient der persönlichen Entwicklung, auch sollen die Kinder lernen zu Erwachsenen Beziehungen zu entwickeln, hier geht es vor allem um den Umgang mit dem Lehrer als Autoritätsperson. Die Eltern sehen diese zwischenmenschlichen Beziehungen wichtiger an als das eigentliche Lernen in der ersten Schulzeit“ (ebd.).

Schule ist damit aus Sicht der Eltern ein Ort zur Pflege von Sozialkontakten, ein „Ort des Lernens“ (ebd., 102), ein „Ort der Persönlichkeitsentwicklung“ (ebd.) sowie ein „Türöffner“ (ebd., 103) für die berufliche Zukunft ihrer Kinder.

Von dieser Orientierung an formaler Bildung unterscheiden die Autoren „informelle Bildungsorientierungen“ (ebd., 104).<sup>20</sup> Informelle Bildung innerhalb von Familie erfolgt über Vorlesen, mit der gemeinsamen Betrachtung von Büchern, im Musik hören oder durch kreative Tätigkeiten. Interessant dabei ist, dass ungeachtet der sozialen Einbettung der Familien viele Kinder Familie als einen Ort informeller Bildung erfahren. Informelle Bildung außerhalb der Familie findet insbesondere in Vereinen, Musikschulen oder in Kursen (etwa Fremdsprachenkursen) statt (vgl. ebd., 105). Zudem kann mit familialen Freizeitaktivitäten<sup>21</sup> ein weiterer Bereich informeller Bildungsorientierungen rekonstruiert werden. Diese Orientierungen münden in gemeinsame sportliche Aktivitäten oder Ausflüge. Die von den Eltern im Sample benannten Aktivitäten können – so die Autoren – den Oberbegriffen „Erholung, Animation und Bildung“ (ebd., 107) zugeordnet werden. Eltern möchten ihren Kindern damit eine möglichst große Anregung bieten:

„Eltern musizieren mit ihren Kindern, gehen kreativen Tätigkeiten nach, spielen Gesellschaftsspiele, lesen ihren Kindern vor oder einige bereiten ihre Kinder gezielt auf die Schule vor“ (ebd.).

Elterliche Bildungsorientierungen finden ihren Ausdruck somit in Bereichen formaler und informeller Bildung. Die eher zusammenfassende Darstellung der Autoren der Studie ermöglicht eine Untersuchung möglicher Passungsverhältnisse mit den Orientierungen entsprechender Institutionen. Deutlich wird dabei jedoch nicht, wie sich Bildungsorientierungen als Bestandteil möglicher Orientierungsrahmen der Familienmitglieder im jeweiligen konjunkturellen Erfahrungsraum der Familie konstituieren.

---

20 Die Autoren kennzeichnen die Bildungsprozesse als informell, die sich „bewusst oder unbewusst außerhalb formalisierter Bildungsinstitutionen entwickeln“ (Graßhoff/Ullrich/Binz/Pfaff/Schmenger 2013, 100). Mit den Interviewfragen nach den Freizeitaktivitäten der Kinder und der Familie versuchen die Autoren weiter, auf „informelle Bildungsprozesse im Familienalltag zu schließen“ (ebd.).

21 In ihrer Studie zur Freizeitgestaltung von Schülern im Kontext gymnasialer Schulzeitverkürzung unterscheiden Blumenritt/Kühn/van Ackeren (2014) zwischen unstrukturierter und strukturierter außerschulischer Freizeit. Letztere wird von den Autoren als „institutionalisierte, von außen gesteuerte sowie gegebenenfalls terminlich fixierte Freizeit“ (ebd., 357) betrachtet. Für die Autoren stellt Familie ein wesentliches „Steuerungselement von Freizeitaktivitäten“ (ebd.) dar. Sie konstatieren eine „Zweckorientierung von Freizeit“ (ebd., 366) beziehungsweise eine zunehmende „Bildungsorientierung bei der Freizeitgestaltung“ (ebd.). Diese Aspekte aufgreifend kann also auch anhand der im Rahmen meiner Studie durchgeführten Interviews rekonstruiert werden, inwieweit etwa Erziehungsmotive, Freizeitgestaltung der Kinder, Strukturierung familialer Aktivitäten, oder gemeinsames Lernen als Ausdruck einer Orientierung an Aspekten informeller oder formaler Bildung zu verstehen ist. Für die Rekonstruktion der Interviews stellt sich also auch mit Blick auf die Interviewfragen zur Freizeitgestaltung der befragten Personen die Frage: Dokumentiert sich in den Antworten eine spezifische Bildungsorientierung?

## Einfluss von Vertrauen auf die Realisierung von Bildungsorientierungen

Ein Blick in weitere qualitative Studien verdeutlicht, dass Bildungsorientierungen für ihre Realisierung in entsprechende Bildungsentscheidungen auf einem gewissen Vertrauen gründen müssen. Pfaff/Zschach (2014) sprechen in diesem Zusammenhang vom Konzept des Bildungsvertrauens und differenzieren dieses auf der Grundlage empirischer Rekonstruktionen aus. Vertrauen wird von den Autorinnen als „auf Erfahrung beruhende Bezugnahme auf Akteure und Institutionen“ (ebd., 180) verstanden. Eingelagert in „habitualisierte kollektive Praktiken“ (ebd.) verweist Vertrauen auf einen je spezifischen Orientierungsgehalt. Unter Bezugnahme auf die Dokumentarische Methode im Anschluss an Karl Mannheim gehen die Autorinnen davon aus, dass sich Vertrauen in Bildungsinstitutionen und den hier agierenden professionellen Akteuren, „vor dem Hintergrund spezifischer Erfahrungen entfaltet“ (ebd.), die in unterschiedlichen „sozialen und kulturellen Milieuzusammenhängen sowie durch eigene Schulerfahrungen an Einzelschulen gemacht werden“ (ebd.).

Weiter rekonstruieren die Autorinnen drei spezifische Figurationen des Bildungsvertrauens. Zunächst ist dabei auf die Möglichkeit eines erfahrungsbasierten Misstrauens in schulische Akteure zu verweisen, das jedoch mit dem Wissen um die Bedeutung der Allokation durch Bildungstitel auf der Ebene kommunikativen Wissens gebrochen wird (vgl. ebd., 198). Weiterhin deuten die Ergebnisse der Rekonstruktion darauf hin, dass einzelnen Lehrkräften sowie einzelnen schulischen Organisationen „eine vertrauensbildende Bedeutung im Hinblick auf das Verhältnis von Lernenden und Bildungsprozessen zukommen kann“ (ebd.).

Bei der Betrachtung von Vertrauen im Kontext spezifischer Bildungsbiografien kommen die Autorinnen drittens zu einem Ergebnis, das für die Fragestellung der vorliegenden Studie von großer Bedeutung ist. Mit Blick auf die Bildungsorientierungen der Jugendlichen und ihrer Eltern rückt nicht das Vertrauen in Bildungsinstitutionen und deren Akteure, sondern eher das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zur Realisierung individueller Präferenzen in das Blickfeld:

„Drittens schließlich wurde deutlich, dass sich die Orientierungen von Angehörigen exklusiver und bildungsaffiner Milieus grundlegend von anderen sozialen Kontexten unterscheiden, indem Bildungskarrieren hier auf einem hohen habitualisierten Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit basieren, in denen ein kritisches und durch fehlendes Vertrauen geprägtes Verhältnis zur Schule und ihren Akteuren kein Hindernis für erfolgreiche Schulkarrieren darstellt“ (ebd.).

Unter Vertrauen kann dabei eine auf Erfahrung basierende Orientierung verstanden werden, die auf die Zukunft gerichtet und gegenwärtig handlungsleitend ist sowie sich im Verlauf der Bildungsbiografie entfaltet (vgl. ebd. sowie

Bormann 2014, 102).<sup>22</sup> Wenn Jugendliche ein gewisses Selbstvertrauen und damit positive Kontrollüberzeugungen entwickeln, steigert dies ihre Selbstwirksamkeitserwartungen. Erleben Jugendliche jedoch eine Machtlosigkeit und finden keine Selbstbestätigung, so werden positive Selbstwirksamkeitserwartungen möglicherweise verhindert, was sich letztlich auch in entsprechenden Orientierungen niederschlagen kann.

## Bildungsorientierungen als Erklärung für Bildungsentscheidungen

Einen Zusammenhang von Bildungsorientierungen und Bildungsentscheidungen untersuchen zahlreiche Autoren, deren Beiträge in einem Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaften veröffentlicht wurden. Unter dem Titel „Bildungsentscheidungen“ liegt der Fokus der Beiträge hier jedoch insbesondere auf sozialer Ungleichheit im Bildungssystem. Der Einfluss quantitativer Studien ist auch hier unverkennbar: Eine kritische Auseinandersetzung etwa mit dem Begriff der Bildungsaspiration erfolgt daher nicht. Exemplarisch möchte ich nun zwei Studien diskutieren, die auch im genannten Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaften publiziert wurden.

Helsper/Kramer/Thiersch/Ziems (2010) stellen in ihrem Beitrag die Ergebnisse einer qualitativen Längsschnittstudie dar. Ihr Beitrag zeigt die Bedeutung „kindlicher Habitusformen“ (ebd., 126) bei der Bewältigung des Übergangs von der Grundschule zur weiterführenden Schule. Im Gegensatz zu mir verwenden die Autoren die Begriffe Habitus und Orientierungsrahmen synonym. Ihnen geht es um eine Rekonstruktion der „kindlichen individuellen Orientierungsrahmen“ (ebd.), vor dessen Hintergrund Bezüge zu den jeweiligen Eltern der Kinder jedoch deskriptiv dargestellt werden (vgl. ebd., 133). In der Auswertung der Autoren kristallisieren sich vier habituelle Haltungen der Kinder heraus: Habitus der Bildungsexzellenz und Bildungsdistinktion, Habitus der Bildungstrebenden, Habitus der Bildungskonformität und Bildungsnotwendigkeit, sowie der Habitus der Bildungsfremdheit.

Auf der Grundlage dieser Typik zeigen die Autoren Divergenzen im Passungsverhältnis zwischen der Habitusgenese in der Familie und normativen schulischen Anforderungen auf, um damit Fragen der Bildungsungleichheit

---

22 Mit Blick auf die familienspezifischen Rekonstruktionen des empirischen Teils meiner Studie ist dabei zu fragen, worauf sich ‚Vertrauen‘ jeweils bezieht und durch welche Aspekte es zwischen welchen Familienmitgliedern gekennzeichnet ist. So ist bei Jugendlichen ein grundlegendes Vertrauen oder Misstrauen in die eigene Wirkmächtigkeit (losgelöst von Aspekten formaler Bildung) ebenso denkbar wie Vertrauen oder Misstrauen, welches durch Einflüsse des Settings Schule gekennzeichnet ist. Auch ist dabei zu beachten, inwieweit Vertrauen zwischen verschiedenen Akteuren (Lehrer, Eltern, Jugendliche und ihre Peergroup) rekonstruierbar wird und ggf. eine Bedeutung entfaltet bei der Frage nach der (inter- und intragenerationalen) Vermittlung von Bildungsorientierungen.

zu begegnen. Dabei folgen sie der These eines schulisch geforderten sekundären Habitus, differenzieren diese These weiter aus und überführen diese mit unterschiedlich empirisch rekonstruierten Typen des Bildungshabitus in unterschiedliche Passungskonstellationen. Die vier rekonstruierten Typen zeigen dabei die „Varianz der bereits in einem frühen Lebensalter ausgeprägten Formen des Bildungshabitus bei Kindern“ (Kramer/Helsper 2011, 120). Zugleich kann jedoch die Frage nach möglichen Transformationsmöglichkeiten entsprechender Typen aufgeworfen werden. Diese Möglichkeit zur Änderung der „habituellen Frühformen“ (Helsper/Kramer/Thiersch/Ziems 2010, 145) der Kinder wird von den Autoren der Studie als gegeben vorausgesetzt. Die rekonstruierten Typen des Bildungshabitus wirken somit nicht deterministisch im Sinne vorhandener Änderungspotentiale. So soll auch die Empirie meiner Studie je Familie klären, ob und unter welchen Umständen Orientierungen und Orientierungsrahmen Änderungen unterworfen sein können und sich somit auch auf Bildungsorientierungen auswirken.

Abschließend sei bemerkt, dass das Verständnis der Autoren (Helsper/Kramer/Thiersch/ Ziems) durch die quantitative Bildungsforschung geprägt ist, orientieren sich die rekonstruierten Typen des Bildungshabitus doch an Präferenzen mit Blick auf formale Bildungsabschlüsse und deren Passung mit spezifischen Schulen und Schulformen.

Einen anderen Fokus nehmen Labede/Thiersch (2014) in einem Beitrag zur familialen Genese von Bildungsentscheidungen ein. Hier ändert sich der Blick der Autoren von einer am Subjekt orientierten Perspektive auf die „Relevanz der Struktur familialer Interaktion“ (ebd., 65). Die Autoren verweisen darauf, dass Bildungsentscheidungen „im Spannungsverhältnis von Schule, Familie, Peers getroffen werden“ (ebd., 70) und folgen dabei der Annahme, dass die Schulwahl durch die Rekonstruktion der familialen Bildungsbiografie sowie der „sozialisatorischen Eigenlogik familialer Beziehungen“ (ebd., 65) zu verstehen ist. Weiterhin gehen sie davon aus, dass Bildungsentscheidungen auf einer „fallimmanenten Logik der Aneignung und Weitergabe von familialen Bildungsorientierungen“ (ebd.) fußen. Auch diese Untersuchung hebt somit die Bedeutung familialer Interaktion bei subjektiven Aneignungsprozessen Heranwachsender hervor. Anhand einer ausführlichen Bildungsgenogrammanalyse wird deutlich, dass Transformation und Tradierung elterlicher Bildungsentscheidungen in einer einzelnen Familie gleichermaßen rekonstruierbar sein können (ebd., 74). Die Bildungsgenogrammanalyse der Autoren verdeutlicht strukturelle familiale Aspekte und liefert Informationen, die Familie als konjunktiven Raum kennzeichnen können. Mit einer solchen Analyse können allerdings weder die sozialisatorische Praxis noch Ausprägungen familialer Beziehungsstrukturen rekonstruiert werden.

In Abgrenzung meiner Studie zum Vorgehen von Labede/Thiersch sind somit zwei Punkte von zentraler Bedeutung: „Innerfamiliale Beziehungskonstellationen und -praktiken“ (ebd., 66) werden (I.) im Folgenden nicht

deskriptiv wiedergegeben, sondern in meiner Studie als dem konjunktiven Erfahrungsraum der Familie immanent rekonstruiert. Weiterhin sollen (II.) an dieser Stelle nicht die getroffenen Bildungsentscheidungen, sondern entsprechende Orientierungen, die als Grundlage für die getroffene Bildungsentscheidung angesehen werden können, rekonstruiert werden.

Es zeigt sich, dass eine Analyse von Bildungsorientierungen insbesondere mit Blick auf Übergänge im Bildungssystem fruchtbar ist, da Bildungsorientierungen beispielsweise in Bildungsentscheidungen ihren Ausdruck finden. Somit dokumentieren sich an dieser Stelle Wünsche und Vorstellungen beider Generationen (als Ausdruck entsprechender Bildungsorientierungen) und verdichten sich beispielsweise zu einer je spezifischen Antizipation<sup>23</sup> des Übergangs. Die im Rahmen meiner Studie befragten Jugendlichen – dies sei an dieser Stelle bereits vorweggenommen – benennen deutliche Unterschiede zwischen der Grundschule und dem Gymnasium. So wird ihnen zufolge in der Grundschule mehr gespielt, es kommt auf die Phantasie an, statt darauf, konkrete Inhalte auswendig zu lernen. Zudem stellen sich auch mit Blick auf freundschaftliche Beziehungen Unterschiede ein. Mit Deckert-Peaceman/Scholz (2016), die anhand ähnlicher Beispiele zum Unterschied zwischen Kindergarten und Grundschule argumentieren, kann konstatiert werden, dass etwaige Aussagen von Kindern weniger über den Inhalt, was also etwa Spielen oder Lernen für sie bedeutet, aussagen, als eher als „Reflex auf die Welt der Erwachsenen“ (ebd., 105) zu verstehen sind. Entsprechende Aussagen sind den Autoren zufolge

„die Begründung für die Konstruktion einer Unterscheidung, die es deshalb gibt, weil man sie prozessual mit einem Ritual [...] markiert. Diese Markierung bedeutet, dass es ein Vorher und ein Nachher gibt – und zwar unabhängig von deren jeweiligen Inhalten“ (ebd.).

Im Rahmen meiner Studie erfolgt somit insbesondere eine Betrachtung von Bildungsorientierungen vor dem Hintergrund intra-familialer Aushandlungsprozesse, die – so die Vermutung – durch Übergänge im Bildungssystem

---

23 Mit Gebrauch des Begriffs der ‚Antizipation‘ verweise ich auf ein spezifisches Vorwegnehmen beziehungsweise Erwarten von Personen bezüglich dessen, was in zukünftigen Situationen geschehen wird. Berger/Luckmann (2010) verweisen in diesem Zusammenhang auf Habitualisierungen (im Rahmen von Institutionen) sowie Routinen, die sich aus dem „allgemeinen Wissensvorrat“ (ebd., 57) speisen. Sie führen aus: „Eine Menge von Situationen läßt sich unter ihre Vorherbestimmungen subsumieren. Was bei solchen Gelegenheiten getan wird, kann also antizipiert werden. Sogar für alternatives Verhalten gibt es noch Standardvorschriften“ (ebd.). Im Rahmen meiner Studie gehe ich davon aus, dass sich die Antizipation einer jeden Situation/eines jeden Sachverhalts vor dem Hintergrund kommunikativen und insbesondere konjunktiven Wissens vollzieht. Somit kommt auch aus dieser Perspektive dem konjunktiven Erfahrungsraum der Familie eine hohe Bedeutung zu. Ob und wie beispielsweise ein bevorstehender Schulwechsel antizipiert und bewertet wird, speist sich etwa aus den Vorerfahrungen der Familienmitglieder die am entsprechenden konjunktiven Erfahrungsraum teilhaben.

irritiert und initiiert werden können. Diese Vorgehensweise wird der Tatsache gerecht, dass sich Familie über spezifische familiäre Interaktion herstellt.<sup>24</sup> Gleichzeitig vermitteln sich über den entsprechenden konjunktiven Erfahrungsraum der Familie intersubjektive Handlungsperspektiven, die von der heranwachsenden Generation internalisiert werden (können). Die hinter einzelnen Merkmalen und Aspekten verborgenen Informationen (etwa Geschwisterreihe und Altersabstand) liefern Informationen darüber, inwieweit Geschwister Erfahrungen miteinander geteilt haben können. Familienspezifisch muss jedoch rekonstruiert werden, inwiefern sich die entsprechenden Jugendlichen an jeweiligen Familienmitgliedern orientieren und somit etwa Bildungsorientierungen (z.B. vermittelt durch Eltern oder Geschwister) aufnehmen. Gleichwohl kann dabei rekonstruiert werden, welche Bildungsorientierungen sich insbesondere am Umgang mit Übergängen im Bildungssystem dokumentieren und ob diese möglicherweise Irritationen und Änderungen unterworfen sind.

### *2.1.3 Bildungsorientierungen als heuristischer Rahmen*

Mit den Studien von Busse (2010) und Graßhoff/Ullrich/Binz/Pfaff/Schmenger (2013) zeigt sich, dass sich Bildungsorientierungen an Übergängen im Bildungssystem manifestieren. Sie dokumentieren sich in Bildungsentscheidungen und einem spezifischen Handeln am Übergang. Insgesamt wird ersichtlich, dass Bildungsorientierungen und die aus diesen Orientierungen heraus explizierten Bildungsaspirationen in hohem Maße zur Erklärung von Bildungsentscheidungen beitragen können. Ob Übergänge im Bildungssystem jedoch Bildungsorientierungen irritieren und damit zu einer möglichen Aushandlung zwischen Eltern und ihren Kindern beitragen können, bleibt jedoch offen. Zudem ist danach zu fragen, inwieweit etwa die praktizierte elterliche Erziehung tatsächlich mögliche Anforderungen durch Übergänge sowie eine mögliche Aushandlung von Bildungsorientierungen, Bildungsentscheidungen, Bildungsengagement und Bildungsaspirationen zu moderieren vermag. Zunächst ist jedoch auch je Familie zu rekonstruieren, was genau einzelne Familienmitglieder unter Bildung verstehen, also worauf sich mögliche Orientierungen und Aspirationen beziehen. Genau dies ist auch der Grund, warum quantitativ angelegte Untersuchungen mit Blick auf Bildungsaspirationen entsprechende Lücken aufweisen, da familienspezifische Zusammenhänge letztlich mit diesen nicht entsprechend abgebildet werden können.

---

24 So wird etwa unter der Prämisse „doing family“ konstatiert, dass Familie keine natürliche Ressource darstellt, sondern vielmehr über gemeinsame Familienzeit alltäglich im Lebensverlauf stetig hergestellt, praktiziert, angepasst und ausgehandelt werden muss (vgl. Jurczyk 2014).

So konstatiert beispielsweise Trebbels (2015) in ihrer Untersuchung zu „educational and future career aspirations“ (ebd.), dass eine Kluft zwischen den Bildungsaspirationen von Schülern und ihren Erfolgserwartungen besteht, welche nicht als bloßes Produkt von Chancenstrukturen konzipiert werden können. Eher kommt sie zu dem Schluss: „students’ motivation to continue in general education plays a central role in determining their educational expectations“ (ebd., 185). Erwartungen mit Blick auf Bildung und motivationale Faktoren sind – so zeigt Kapitel 2.1.2 – Ausdruck spezifischer Bildungsorientierungen. Schüler können Bildungsaspirationen zwar explizieren, letztlich sind diese jedoch zunächst in gewisser Weise als losgelöst von Orientierungsrahmen und Bildungsorientierungen (als Ausdruck konjunktiven Wissens) zu betrachten. So kann etwa erklärt werden, warum Trebbels (2015) in ihrer Studie zwischen Bildungsaspirationen und Erfolgserwartungen unterscheidet. Letztere sind – so zeigt eben Kapitel 2.1.2 – nicht losgelöst von möglichem Bildungsvertrauen und entsprechenden Bildungsorientierungen zu betrachten.

Zusammenfassend möchte ich somit erneut auf die Notwendigkeit der Unterscheidung von Bildungsaspirationen und Bildungsorientierungen aufmerksam machen. Bildungsaspirationen, also „Wünsche und Erwartungen bezüglich der weiteren Bildungskarriere“ (Mudiappa/Klucznik 2012, 78) sind explizierbar. Sie lassen sich somit aus Äußerungen von Eltern und ihren Kindern unmittelbar ableiten und entstammen als solche der Ebene kommunikativen Wissens. Sie sind somit für quantitative Forschung zugänglich und müssen nicht aus dem empirischen Material rekonstruiert werden. Im Rahmen der Dokumentarischen Methode werden die Bildungsaspirationen als explizierte Wünsche und Erwartungen auf der Ebene der formulierenden Interpretation sichtbar und können somit deskriptiv dargestellt werden (vgl. auch Kapitel 3.4 sowie 4.2). Demgegenüber stellen Bildungsorientierungen ein Element der Orientierungsrahmen von Eltern und Kindern dar. Als solche sind diese Orientierungen maßgeblich von Familie als konjunktivem Erfahrungsraum geprägt. Aspekte familialer Interaktion sowie familialer Erziehung sind das Produkt entsprechender Orientierungen der Familienmitglieder (insbesondere der Orientierungen von Eltern an ihren Kindern). Anders als Bildungsaspirationen verweisen Bildungsorientierungen auf die Ebene konjunktiven Wissens und müssen als solche rekonstruiert werden. Vor diesem Hintergrund findet der Begriff der Bildungsorientierung Verbreitung in der qualitativen Forschung und verweist damit auf grundlegende habituelle und milieuspezifische Orientierungen die durch Rekonstruktionen (im Rahmen qualitativer Forschung) herausgearbeitet werden können. Familiäre Bildungsprozesse vollziehen sich auf einer Ebene, die letztlich nicht in Gänze in Form rationaler Entscheidungsprozesse abbildbar sind (vgl. Busse 2010, 32). Mit der Analyse von Bildungsorientierungen kann letztlich auch erklärbar wer-



den, wie sich Bildungsaspirationen von Eltern und ihren Kindern formen und wie sie in den Familienalltag übertragen werden.

Der heuristische Rahmen, der die Grundlage für die Fragestellung sowie für die Rekonstruktion der Interviews der vorliegenden Studie bildet, schließt mit Blick auf Bildungsorientierungen an folgende Aspekte an:

- Bildungsorientierungen sind Bestandteile spezifischer Orientierungsrahmen. Dabei ist zu hinterfragen, ob die Orientierungen und Orientierungsrahmen möglicherweise von den Familienmitgliedern geteilt werden.
- Bildungsorientierungen dokumentieren sich im Hinblick auf den Umgang mit Aspekten und Anforderungen formaler und informeller Bildung.
- Bildungsorientierungen dokumentieren sich im Umgang von Eltern und ihren Kindern mit Bildungsinstitutionen (im Rahmen meiner Studie insbesondere Grundschule und Gymnasium),
- sowie in der möglichen Antizipation und Ausgestaltung von Übergängen im Bildungssystem im Umgang der Eltern mit ihrem Kind und dessen Wahrnehmung.

Übergänge gehen mit Anforderungen des Bewältigens einher, fordern jedoch auch eine aktive Gestaltung. Somit verbinden sich

„aktive Aneignungs-, Ermächtigungs- und Gestaltungsprozesse, die einen permanenten Umgang mit Ambivalenzen bedeuten und auch widerständige Praktiken einschließen“ (Stauber 2014, 25).

Die von Stauber angesprochen Prozesse an Übergängen scheinen besonders geeignet für eine Rekonstruktion der Bildungsorientierungen, die sich in ihnen dokumentieren. Ob diese wiederum durch Übergänge im Bildungssystem irritiert werden, soll im Fortgang meiner Studie ergründet werden. Zunächst folgt jedoch eine Diskussion aktueller Studien zu Übergängen im Bildungssystem, die für meine Studie von Interesse sind, da mit diesen Studien jene Prozesse, die mit Übergängen im Bildungssystem einhergehen, genauer beleuchtet und diskutiert werden können.

## 2.2 Übergänge im Bildungssystem

In unterschiedlichsten wissenschaftlichen Bezügen und Forschungsrichtungen wird seit einigen Jahren intensiv zu Übergangsprozessen geforscht. Grundlegend kann eine subjektorientierte Übergangsforschung (vgl. etwa Meuth 2014 sowie Stauber 2007 und 2014) von soziologischen Untersuchungen unterschieden werden, die strukturelle Aspekte der institutionellen Strukturierung von Lebensläufen untersuchen (vgl. etwa Walther 2014a und b sowie Akos/Rose/Orthner 2014 oder Kleinert/Jacob 2012). Grundlage zahlreicher Studien bildet zudem der ökopyschologische Systemansatz nach Urie Bronfenbrenner (vgl. Bronfenbrenner 1981). Für Bronfenbrenner stellt der Übergang eines Kindes in die Schule einen ökologischen Übergang dar, der

(wie andere ökologische Übergänge) mit einer neuen Rollenerwartung und -einnahme verbunden ist. Übergänge sind ihm zufolge Umweltereignisse, welche sich unmittelbar auf die Entwicklung einer Person auswirken, indem sie eine aktive Beteiligung an den Umweltgeschehnissen evozieren (vgl. ebd., 22).<sup>25</sup>

Übergänge im Bildungssystem sind in den vergangenen Jahren ausführlich untersucht worden. Dies geschah in der Bundesrepublik Deutschland insbesondere durch Untersuchungen im Anschluss an die Ergebnisse vergangener PISA-Studien, die den Fokus auf die Betrachtung von Ungleichheiten im Bildungssystem legen. Determinanten für eine mögliche Ungleichheit sind dabei etwa die soziale Lage, möglicher Migrationsstatus oder primäre und sekundäre Herkunftseffekte (vgl. etwa Maaz/Nagy 2010, Wagner/Helmke/Schrader 2010, Gresch/Baumert/Maaz 2010). Auch wurden Untersuchungen zum Einfluss von Übergängen auf Lern- und Leistungsmotivation von Schülern durchgeführt (vgl. etwa Paulick 2011 sowie Zöllner/Roos 2013). In diesem Zusammenhang sind auch die Forschungen von Helsper/Kramer zu nennen, die das Passungsverhältnis von Bildungshabitus und Schulform untersuchen und damit Übergangserfahrungen von Kindern zu erklären vermögen.<sup>26</sup> Auch im englischsprachigen Raum herrscht Einigkeit über die durch Übergänge im Bildungssystem evozierten Irritationen. So sprechen etwa Akos/Rose/Orthner (2014) über den Übergang von der amerikanischen Grundschule in eine Middle School<sup>27</sup> von einem „second dramatic shift in students’ lives“ (ebd., 2). Dabei kann diskutiert werden, inwieweit Übergänge unter Zusammenwirkung verschiedenster Personen hervorgebracht und ausgestaltet werden. Diese Aspekte werden in der Perspektive eines „doing transitions“ (Coonato/Walther 2015) berücksichtigt:

„...Doing‘ must not be misunderstood and reduced to individual action but referred to the situational practice evolving from the interplay between these individuals with their wishes and interests, dominant discourses and normality, socioeconomic resources and factors, institutional arrangements and opportunities, and the individuals representing these institutions as well as the nonformal and informal others – significant or not – sharing these situations with the subject“ (ebd., 291).

---

25 Weiterführend siehe zu Übergängen im Lebenslauf Schröder (2013), zur Thematik kind-zentrierter Übergänge Fthenakis (etwa 1999, 2003a und b sowie 2007) oder Griebel/Niesel (2003, 2004, 2006, 2007 und 2011), die sich mit ihrem theoretischen Konzept auf Bronfenbrenners Ansatz berufen. Weiterhin finden sich zahlreiche Studien zu Übergängen im Bildungssystem. Diese Studien werden im vorliegenden Kapitel dargestellt. Für Studien, die sich mit Übergängen Abseits des Bildungssystems befassen siehe exemplarisch etwa Hof (2014), Oswald/Franke (2014) sowie Yaeda (2010).

26 Siehe Kapitel 2.1.2.

27 Die Middle School der USA kann als Brücke zwischen der Grundschule und High School angesehen werden. Sie umfasst in der Regel die Klassenstufen 6–8.

Damit ist eine Ko-Konstruktion von Übergängen angesprochen, die sich aus dem Zusammenwirken mehrerer Personen an Übergängen ergibt. Dementsprechend rücken auch sogenannte ‚Gate-Keeper‘ in das Blickfeld, die Zugänge an Übergängen eröffnen oder Handlungsmöglichkeiten einschränken. So führen formale Gate-Keeping-Prozesse des Bildungssystems zur Allokation auf leistungsbezogene soziale und berufliche Positionen. Diese Prozesse finden jedoch auch informell durch Familienangehörige oder Peers statt, mit denen Lebensentwürfe abgeglichen werden (vgl. Walther 2014a, 23f.). Gate-Keeper sind somit auch wesentliche Akteure bei der Frage nach einer Reproduktion oder Transformation von Bildungsorientierungen. Die mit dem Ende der Grundschulzeit gewählte Schulform beeinflusst spätere Bildungs- und Qualifizierungsmöglichkeiten maßgeblich. Dabei kommt einer institutionellen Übergangsbegleitung eine hohe Bedeutung zu. Diesbezüglich zeigt eine quantitative Studie zum Übergang zwischen Kindergarten und Grundschule in Finnland, dass in den meisten Fällen ein Austausch zwischen Kindergarten und Grundschule stattfindet:

„the most often implemented practice was discussions concerning the school beginners, which all preschools reported having with elementary schools“ (Ahtola/Silinskas/Piokonen/Kontoniemi/Niemi/Nurmi 2011, 299).

Eine Kooperation mit Blick auf die Anpassung des Curriculums findet den Autoren zufolge jedoch selten statt (vgl. ebd.).

Doch nicht nur beteiligte Bildungsinstitutionen sind in die Gestaltung von Übergängen involviert. Auch Eltern fungieren an dieser Stelle als ‚Gate-Keeper‘ an einer hoch bedeutsamen Statuspassage ihrer Kinder. Ihnen kommt mit Blick auf die Schulwahl (also einer formalen Bildungsentscheidung) eine hohe Verantwortung zu.<sup>28</sup> Dabei können unter Bezugnahme der bisherigen theoretischen Bezüge zusammenfassend einige Fragen aufgeworfen werden, welche in der Rekonstruktion der jeweiligen Familien in meiner Studie von Bedeutung sein könnten. Zunächst ist zu betrachten, inwieweit Eltern mit ihren Kindern den anstehenden Übergang und die damit einhergehende Schulwahl thematisieren (und somit den Übergang antizipieren). Auch ist danach zu fragen, ob (im Rahmen elterlicher Erziehung) Kinder an einer Entscheidungsfindung partizipieren können, ob ihnen ihre Eltern an dieser Stelle Raum für das Ausleben eigener Präferenzen geben oder ob eine Entscheidung durch die Eltern vorweggenommen wird. Implizit ist hier auch die Frage nach einem Vertrauen in die Selbstwirksamkeit des eigenen Kindes am

---

28 Alle im Rahmen meiner Studie befragten Eltern leben in einem Bundesland, in dem sie frei über die Schule (und somit Schulform) ihrer Kinder entscheiden können. Die Lehrkräfte der Grundschule sprechen zwar eine Empfehlung aus, diese ist mit Blick auf die tatsächliche Schulwahl jedoch nicht bindend. Eltern können somit beispielsweise ihre idealistischen Bildungsaspirationen (siehe Kapitel 2.1.1) realisieren, wenn sie ein Gymnasium finden, welches ihr Kind trotz formal nicht ausreichender schulischer Leistungen aufnimmt.

Übergang mit angesprochen. Ein individueller Erziehungsbedarf ergibt sich dabei nicht zuletzt aus den erlebten Diskontinuitäten und Anforderungen die vom jeweiligen Kind am Übergang – lebensweltlich – zu bearbeiten sind.

In Kapitel 2.1.1 meiner Studie wurde elterliches Interesse und Engagement im Setting Schule als Ausdruck elterlicher Bildungsorientierungen und -aspirationen diskutiert. Dieses manifestiert sich insbesondere an Übergängen im Bildungssystem.

### Elterliches Schulinteresse und Schulengagement

In ihrer qualitativen Studie zum Übergang der Kinder von der Primarschule zum Gymnasium aus Elternsicht, arbeitet Vasarik-Staub (2015) verschiedene Aspekte elterlicher Bildungsbeteiligung heraus. So übernehmen ihr zufolge Eltern Verantwortung für die schulische Leistung ihrer Kinder und dafür, dass diese auch nach dem Übertritt ins Gymnasium auf einem hohen Niveau verbleiben kann. Zum elterlichen Engagement gehören ihr zufolge

„zum Beispiel die bewusste Kompetenzförderung [...] durch außerschulische Aktivitäten wie Hobbys oder Nachhilfe, aber auch durch Leseförderung zu Hause. Eltern organisieren Museumsbesuche und Lerncoaching und planen sportliche Aktivitäten stets mit dem Ziel, ihren Kindern mehr Wissen zu vermitteln“ (ebd., 191).

Gerade an Übergängen im Bildungssystem – so Graßhoff/Ullrich/Binz/Pfaff/Schmenger (2013) – zeigen sich „Dimensionen von Parental Involvement“ (ebd., 327) als Ausdruck elterlicher Bildungsorientierungen. Die Dimensionen elterlicher Beteiligung lassen sich dabei in den Settings der Familie und der Schule in informelle Aktivitäten (in Familie z.B. Freizeitaktivitäten, in Schule etwa die Teilnahme der Familie an Schulfesten) sowie formelle Aktivitäten unterscheiden (in Familie z.B. schulbezogene Unterstützungsmaßnahmen für die Kinder, in der Schule etwa Mitwirkung der Eltern in Arbeitskreisen) (vgl. ebd.). Auch aus dieser Perspektive kann der Übergang (also aus Elternsicht) eine bruchhafte Erfahrung darstellen, die mit einer Entfremdung vom Setting Schule einhergeht, oder eine Kontinuität bedeuten, da mit dem Wechsel des Kindes zur neuen Schule auch das elterliche Engagement aufrechterhalten werden kann (vgl. ebd., 335).<sup>29</sup>

---

29 Die Autoren merken an, dass die Reflexion der Eltern über den durchlebten Übergang kritisch zu diskutieren ist. Die elterliche Konstruktion des Übergangs hängt ihnen zufolge mit einer „grundlegenden Haltung ‚zur Welt‘ zusammen“ (Graßhoff/Ullrich/Binz et al. 2013, 333). Dies verweist erneut darauf, dass das Engagement der Eltern einen Ausdruck ihrer Bildungsorientierung darstellt, die wiederum in grundlegende Orientierungsrahmen eingebettet ist und somit Ebenen kommunikativen und insbesondere konjunktiven Wissens entstammt.

## Schulische Leistung an Übergängen im Bildungssystem

Wenn das Feld der Übergänge im Bildungssystem mit Blick auf Kinder und Jugendliche auch breit erforscht wurde, so überwiegt dennoch eine Mehrzahl an quantitativen Zugängen und Studien, die nach Ungleichheiten und Passungsverhältnissen suchen, welche häufig auch an formalen Aspekten des Bildungssystems (etwa Noten und Schulabschlüssen) gemessen werden. Auch in der internationalen Forschung überwiegen Untersuchungen mit Variablen im Hinblick auf (formale) schulische Leistung. So zeigen beispielsweise West und Schwerdt (2012), dass die Schulleistung von Schülern, die in Florida an sogenannten Public Schools beschult werden, im Jahr des Übergangs zur Mittelschule im Fach Mathematik sowie der Lesekompetenz (gemessen durch standardisierte Testverfahren) zunächst absinkt. Whitley/Lupart/Beran (2007) zeigen, dass die Leistung in Mathematik bei kanadischen Schülern im Jahr des Schulwechsels (fünfte Klassenstufe) sinkt.

Bei ihrer Sekundäranalyse der Daten von über 3295 Schülern an 14 Mittelschulen in North Carolina (erhoben in den Jahren 2006–2007) kamen Akos/Rose/Orthner (2014) zu dem Ergebnis, dass der Übergang in die Mittelschule eine bruchhafte Erfahrung darstellt, die mit einem signifikanten Absinken der Lesekompetenz und Mathematikleistung einhergeht (vgl. ebd., 19). Die Autoren sprechen in diesem Zusammenhang von „large, negative and significant transition effects“ (ebd., 22), die unabhängig von den Variablen Herkunft, sozioökonomischer Status, Geschlecht und Familienform gültig sind.

Einen Unterschied konstatieren die Autoren jedoch mit Blick auf die weitere Entwicklung der Schüler, nachdem der Übergang eine bruchhafte Erfahrung evoziert hat:

„Minority, low income, males, and students from single-parent-families and special education status all demonstrated interruptions in growth in large magnitudes as compared with reference groups“ (ebd.).

Weitere Studien bestätigen diese Ergebnisse, auch wenn die konstatierte Anzahl an Schülern variiert, denen ein Bedarf an Unterstützung zugeschrieben wird. Gleichwohl lassen die bislang referierten Studien den Schluss zu, dass sich Erfahrungen an Übergängen im Bildungssystem negativ auf die schulische Leistung von Schülern auswirken können. In diesem Zusammenhang sprechen Iruka/Gardner-Neblett/Matthews/Winn (2014) von „challenges in their academic or social skills“ (ebd., 115).

Grundsätzlich spiegeln sich diese Ergebnisse auch in den Studien wider, die im deutschsprachigen Raum durchgeführt wurden. So ist mit Neuenchwander/Rottermann/Rösselet/Niederbacher (2015) festzuhalten, dass Eltern und Lehrer nach dem Übergang der Kinder in die Sekundarstufe I zunächst niedrige Erwartungen mit Blick auf das zukünftige Schulniveau der

Kinder zeigen. Diese Erwartungen nehmen (nach dem Übergang) im zeitlichen Verlauf jedoch wieder zu (vgl. ebd., 428).

Die Ergebnisse der Studie von Ahtola/Silinskas/Piokonen/Kontoniemi/Niemi/Nurmi (2011) liefern erste Erkenntnisse darüber, inwieweit eine gemeinsame Übergangsgestaltung abgebender und aufnehmender Bildungsinstitutionen positive Auswirkungen auf die schulische Leistung von Schülern besitzen. Die Autoren überprüfen die These, dass sich die Anzahl an Maßnahmen der institutionellen Übergangsbegleitung positiv in der schulischen Entwicklung der Schüler niederschlägt.<sup>30</sup> Sie kommen zu dem Ergebnis, dass sich die Anzahl an „transition practices“ (ebd., 300) positiv auf die Entwicklung der schulischen Leistung von Schülern auswirkt. Zu entsprechenden Aktivitäten zwischen den Bildungsinstitutionen zählen:

„co-operation on curriculum issues between preschool and elementary school, passing on written information about children from preschool to elementary school, personal meetings between the family and the elementary-school teacher before school starts, and concrete co-operation between preschool and elementary-school teachers. These practices reflect successful relationships between the family, the preschool, and the elementary school“ (ebd.).

Die Anforderungen, denen die Beteiligten an Übergängen im Bildungssystem ausgesetzt sind, können offenbar durch eine gezielte Übergangsbegleitung gemindert werden. Doch wie genau entsprechende Anforderungen von den Beteiligten wahrgenommen werden können, zeigen die folgenden Ausführungen.

### Anforderungen durch Übergänge im Bildungssystem

Die Ergebnisse der diskutierten Studien können dahingehend diskutiert werden, dass Anforderungen lebensweltlicher Bearbeitung die Genese und Entwicklung von schulischer Leistung (gemessen an formalen Kriterien) und Motivation beeinträchtigen können. Somit ist auch mit Blick auf Bildungsorientierungen empirisch zu prüfen, ob lebensweltliche Anforderungen dazu führen, dass sich nicht nur eine Anpassung von Bildungsaspirationen zwischen den Polen idealistischer und realistischer Aspirationen vollzieht, sondern ob eine Orientierung an lebensweltlicher Unmittelbarkeit verhindert, dass Bildungsorientierungen weiter nachgegangen wird und sie damit realisiert werden können. So zeigt die bereits in Kapitel 2.1.2 diskutierte LiFE-Studie (vgl. Fend 2010, 2014), dass „enttäuschte Bildungserwartungen“ (Fend 2010, 180) der Eltern eine „familiäre Belastung“ (ebd.) darstellen können. Es ist der Übergang (insbesondere in die Sekundarstufe I), an dem sich zeigt, ob formale Bildungsorientierungen (insbesondere mit Blick auf das

---

30 Die Stichprobe der Studie umfasst 47 Grundschulen, 80 Vorschulen sowie 1306 Kinder (vgl. Ahtola/Silinskas/Piokonen/Kontoniemi/Niemi/Nurmi 2011, 297).

Abitur) realisiert oder elterliche Erwartungen enttäuscht werden. Ist Letzteres der Fall, leiden Mädchen laut Fend (2010) an hohen psychosozialen Belastungen und einer reduzierten Selbstwertschätzung, während Jungen eher disziplinarisch auffällig werden (vgl. ebd., 181).

Mit Blick auf die subjektive Empfindung von Jugendlichen an Übergängen ist die qualitative Studie von Akos (2004) von Interesse. Akos nimmt in ihr eine Mikroperspektive ein, in der er die Übergangserfahrungen von Kindern und Jugendlichen deskriptiv darstellt. Er fragt dabei, wie Schüler den Übergang wahrnehmen und welche Aspekte ihnen helfen, diesen aus ihrer Sicht positiv zu überwinden (vgl. ebd., 3). Ebenso wie in meiner Studie umfasst die Datenerhebung bei Akos Angaben von Schülern der 8. Klasse, die in diesem Schuljahr an einem „writing prompt for the 2000 Standards of Learning state assessment“ (ebd., 3) teilnehmen mussten. Die Aufgabe im Rahmen des Examins war:

„Imagine that the school counselor has asked your class to write a letter to a student who will soon begin middle school. What advice would you give to a new middle school student? Be sure to be specific“ (ebd.).

Aus den Rückläufen wurde ein Sample generiert, welches inhaltlich besonders umfangreich und aufschlussreich war.<sup>31</sup> Aus Sicht des Autors konnte ein hoher Grad an Repräsentativität generiert werden, da eine homogene Gruppe von Achtklässlern aus sieben Schul-Distrikten (zwei ländliche, drei suburbane und zwei urbane Distrikte) teilgenommen hat (vgl. ebd.). Insgesamt wurden 350 Tests bei der Datenanalyse berücksichtigt (jeweils 50 je Schuldistrikt). Zunächst wurden induktiv bedeutsame Themengebiete generiert, um die Datenmenge zu reduzieren. Nach einer Triangulation in verschiedenen Analysegruppen folgte eine deduktive Datenanalyse mit Blick auf die Kategorien „academic, organizational, and personal and social needs“ (ebd., 4):

„Academic themes refer to the academic demands, motivation, and the behavioral tasks that lead to achievement. Organizational themes refer to structure, procedures, and contextual elements in the environment. Personal and social themes refer to individual qualities and peer and social structures. These themes are not always dichotomous, and may influence once another, but have been utilized in previous investigations on student perceptions in the transition to middle school“ (ebd.).

Die Datenanalyse der 350 Tests ergibt 2173 Sinneinheiten, die zu 46 Themenfeldern zugeordnet wurden. Diese verteilen sich auf drei Hauptkategorien: Die erste Hauptkategorie bezieht sich auf Inhalte bezüglich der Lernanforderungen. Hierunter fällt etwa die Antizipation von unangekündigten Tests, das regelmäßige Erledigen der Hausaufgaben, die Vorbereitung für Klassenarbeiten und die Bedeutung einer guten Beziehung zu den Lehrern (vgl. ebd., 6). Die zweite Hauptkategorie betrifft den Übergang als ökologi-

---

31 Akos spricht von einem Sample, welches aus dem Rücklauf an Tests selektiert wurde, „because they are information rich and illuminative“ (Akos 2004, 3).

schen Übergang, der Anforderungen auf kontextueller Ebene mit sich bringt. Hierzu gehört der Wechsel von Klassen, aber auch die Wahl bestimmter Inhalte. Ebenfalls betonen die Schüler im Sample die Bedeutung von Regeln, geben den Rat, im Unterricht nicht Kaugummi zu kauen und das eigene Schließfach gut zu organisieren beziehungsweise dieses aufzuräumen (vgl. ebd.). Die letzte Kategorie bezieht sich insbesondere auf Ratschläge im Umgang mit Mitschülern und Freunden. Die Schüler heben die Bedeutung von Freundschaften hervor, welche den Schulalltag erleichtern sollen. Einige Schüler im Sample geben den Tipp, sich bereits vor dem Übergang in die neue Schule mit neuen Schülern anzufreunden, um etwa den Schulweg gemeinsam zu gehen. Auch gibt es Schüler, die vor einem schlechten Umgang warnen, der zu einem Leistungsabfall führen kann. Des Weiteren finden sich Ratschläge, für Neues offen zu sein und sich auch selber treu zu bleiben. Ein Schüler schrieb beispielsweise: „All you have to do is to take a deep breath, and look around you discover a place full of opportunities“ (ebd., 7). Die Studie sensibilisiert für die Bedeutung subjektiver Wahrnehmung von Übergängen (im Bildungssystem) und für die damit einhergehenden Anforderungen. Dies ist insbesondere für die Implementierung pädagogischer Angebote im Sinne einer pädagogischen Übergangsbegleitung von Bedeutung. Kritisch zu hinterfragen ist jedoch, inwieweit eine detaillierte Erfassung jener Aspekte durch die angewendete Art der Datenerhebung erfolgen kann, da die Schüler einer Prüfungssituation ausgesetzt waren und somit beispielsweise eventuell rationale Erwägungen in die Beschreibungen einfließen. Auch wenn das Vorgehen hier jedoch eher deskriptiv/inhaltsanalytisch als rekonstruktiv ist, liefert die Studie Hinweise darauf, auf welche unterschiedlichen Aspekte sich individuelle Übergangserfahrungen richten können. Meine Studie vermag darüber hinaus die Wahrnehmung der Schüler von Übergängen im deutschen Bildungssystem zu rekonstruieren, die letztlich auch durch ihre Einbettung in den konjunktiven Raum der Familie beeinflusst wird. Beleuchtet wird dabei, welche mit dem Übergang verbundenen Aspekte Strategien lebensweltlicher Bearbeitung evozieren und welche je spezifischen Bildungsorientierungen sich darin dokumentieren.

Mit Blick auf die Frage nach subjektiv empfundenen Dimensionen schulischer Übergänge sei an dieser Stelle auch auf die Studie von Hannah/Gorton/Jindal-Snape (2010) verwiesen. Mit Hilfe von Fragebögen wurden von ihnen die Erfahrungen schottischer Eltern untersucht, deren Kinder etwa vier Monate zuvor in die „primary school“ eingeschult wurden.<sup>32</sup> Die

---

32 Das Sample dieser Studie umfasst lediglich 20 Eltern, die einen Fragebogen ausgefüllt haben. Dennoch kann die Studie im Anschluss an die bisher referierten Studien Hinweise auf Aspekte der Übergangserfahrungen geben, da der Fragebogen acht offene Fragen enthielt, sodass teilweise detaillierte Erfahrungsberichte der Eltern vorliegen (vgl. Hannah/Gorton/Jindal-Snape 2010, 56ff.). Für eine kurze Übersicht zur early years education in Schottland siehe ebd., 51f.



Ergebnisse der Studie wurden vor dem Hintergrund der Theorie nach Bronfenbrenner zu den ökologischen Übergängen aufbereitet. Im Fokus standen dabei „the parent’s voices“ (ebd., 57). Ein Großteil der befragten Eltern gibt an, dass die Vorbereitung des Übergangs durch die Mitarbeiter der aufnehmenden Schule sehr hilfreich für die Kinder und auch für sie als Eltern war (vgl. ebd.). Sie betonen die Bedeutung einer guten Kommunikation mit den Lehrern als Schlüsselkomponente für eine gute Übergangsbewältigung. Dies bezieht sich insbesondere auf Informationen „about the school systems, routines, and procedures“ (ebd.). Auch erwähnen die Eltern räumliche Aspekte in ihrer Rückmeldung: „we also were not told where to pick our children up when we came back“ (ebd., 58). Die höchste Bedeutung messen die Eltern jedoch offenbar Aspekten sozialer Interaktion bei. Dies bezieht sich einerseits auf den Austausch mit anderen Eltern (vgl. ebd., 62), andererseits mit Blick auf die Kinder auf Aspekte sozialer Interaktion innerhalb der neuen Klasse. So heben die Eltern die Bedeutung von (bestehenden) Freundschaftskontakten hervor. Eine Rückmeldung etwa lautet: „on the first day the teacher understood that sitting next to your best friend was important“ (ebd., 60).

Diese Ergebnisse können auch durch die qualitative Studie von Miller (2015) bestätigt werden. Dieser liegen Interviews mit 16 Familien (24 Eltern) zu Grunde. Die Interviews wurden ein Jahr nach dem Übergang des Kindes in den Kindergarten sowie ein Jahr nach dem Übergang in die Schule geführt. Auch ein Jahr nach dem Wechsel zur Schule zeigt sich, dass die meisten Eltern im Sample der Studie unsicher darüber sind, ob sich ihre Kinder gut an die neue schulische Situation angepasst haben (vgl. ebd. 215). Miller führt aus:

„In fact, after almost a full school year, many families were still working on their child’s adjustment – as well as their own“ (ebd., 216).

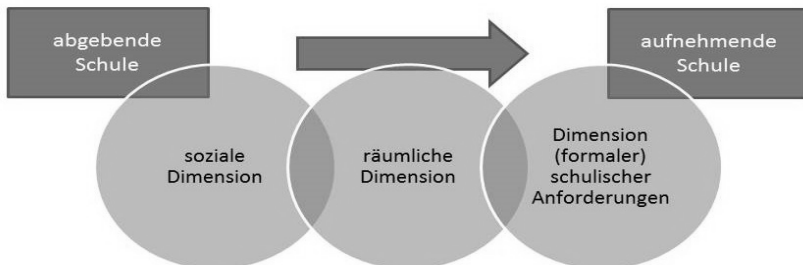
Auch in dieser Studie heben die Eltern die Bedeutung der Zusammenarbeit mit den Lehrkräften der Schule hervor, womit den Kindern der Übergang zur Schule erleichtert werden soll (vgl. ebd., 217). Damit gerät die bereits angesprochene „Ko-Konstruktion“ (Griebel/Niesel 2011, 116) von Übergängen erneut in den Blick. Miller (2015) spricht in diesem Zusammenhang sogar von „A family’s transition to school“ (ebd. 219).

Auch in meiner Studie rückt die Familie in das Blickfeld. Gefragt wird danach, wie Bildungsorientierungen in Familie als konjunktiver Erfahrungsraum die Gestaltung des Übergangs der Kinder zum Gymnasium mitbestimmen beziehungsweise ob Bildungsorientierungen durch die Erfahrungen des Übergangs möglicherweise inter- und intragenerational neu verhandelbar werden.

## Dimensionen der Erfahrung schulischer Übergänge

Mit welchen Dimensionen lässt sich die Erfahrung eines schulischen Übergangs beschreiben? Aus den bisher dargelegten Aspekten ergeben sich drei Dimensionen möglicher Übergangserfahrungen. Die Dimensionen, dies sei vorweggenommen, zeigen sich als deutlich relevant auch in den Interviews meiner Studie, da sie bei den entsprechenden Kindern und Jugendlichen mit einem gewissen Ausmaß an lebensweltlicher Bearbeitung einhergehen können. Es sind eine soziale Dimension (Schüler heben die Bedeutung der Beziehungen zu Gleichaltrigen und Lehrkräften hervor, Eltern verweisen zudem auf die Bedeutung der Beziehung zu anderen Eltern sowie zu den neuen Lehrkräften ihrer Kinder), eine räumliche Dimension (die sich nicht nur auf das neue Schulgebäude und die Orientierung in diesem, sondern auch auf den Schulweg – den es zu bewältigen gilt – erstrecken kann), sowie eine Dimension (formaler) schulischer Anforderungen (Änderungen mit Blick auf das geforderte Lernverhalten, die Quantität an Hausaufgaben, etc.):

Abbildung 2: Dimensionen der Erfahrung schulischer Übergänge



Quelle: Eigene Darstellung

Inwieweit die einzelnen Dimensionen im Rahmen eines Übergangs als Bruch wahrgenommen werden und der Bedarf an lebensweltlicher Bearbeitung unter Umständen zu sehr zunimmt, wird von mir im Folgenden je Familie rekonstruiert. Letztlich sind mit der Frage nach möglichen Erfahrungsdimensionen an Übergängen im Bildungssystem – im Sinne meiner Studie – auch Fragen der Erziehung angesprochen: Beziehen Eltern ihre Kinder in die Schulwahl mit ein? Sehen sich Eltern gemeinsam mit ihren Kindern mögliche Schulen an? Wie wirkt hier der konjunktive Raum der Familie? Beeinflussen Geschwister möglicherweise entsprechende Erfahrungsdimensionen? Auch diese für meine Fragestellung zentralen Aspekte konnten durch die bisher

dargestellten Studien nicht beantwortet werden. Diese werden daher bei der Rekonstruktion der Familienfälle eine bedeutende Rolle einnehmen.

### Soziale Erfahrungsdimension am Übergang: Zur Bedeutung von Peererfahrungen

Eine Erweiterung der Perspektiven bisher dargestellter Studien stellen die Forschungen von Brademann/Helsper (2010) dar. Diese rekonstruieren mit einem praxeologischen<sup>33</sup> Ansatz, ob und wie

„Peererfahrungen im individuellen Orientierungsrahmen der Kinder für den Übergang in den Sekundarstufenbereich bedeutsam werden und welche Konsequenzen sich wiederum durch den Übertritt an eine neue Schule für den Peerbereich ergeben“ (ebd., 70).

Ihr Sample ergibt sich hier aus dem DFG-Projekt „Erfolg und Versagen in der Schulkarriere – Eine qualitative Längsschnittstudie zur biographischen Verarbeitung schulischer Selektionsereignisse“, bei dem Schüler von der vierten bis zur neunten Klasse zu festen Ereignissen (etwa dem Übergang von der vierten in die fünfte Klasse) sowie zu individuellen Ereignissen (etwa Schul- oder Schulformwechsel) ihrer Schulkarriere in Form narrativer Interviews befragt wurden (vgl. ebd.). Das Ausgangssample umfasst 70 Schüler, verteilt auf fünf Schulen.<sup>34</sup> Mit Hilfe der dokumentarischen Methode rekonstruieren die Autoren lebensgeschichtliche Erfahrungsaufschichtungen innerhalb je individueller Orientierungsrahmen (vgl. ebd., 71). Dabei zeigt sich, dass sich bereits bei Kindern im Alter von etwa zehn Jahren

„individuelle schul- und bildungsbezogene Orientierungen als Grundlage unterschiedlicher Übergangserfahrungen analysieren lassen, die für die Übergangsverläufe relevant werden und nicht immer eine Fortführung der elterlichen Aspirationen darstellen“ (ebd., 72).

Die Autoren verweisen darauf, dass sich Haltungen und Orientierungen an Bildung bereits in der Grundschulzeit ausdifferenzieren und die neue Schule vor dem Hintergrund des „biographisch generierten Orientierungsrahmens“ (ebd.) angewählt wird (im Rahmen meiner Studie spreche ich diesbezüglich von Bildungsorientierungen). Dabei sind die Erfahrungsräume der Familie, der Peergroup sowie der Schule von Bedeutung, wobei die Autoren die Bedeutung der Peers „für die Wahl, aber besonders für die Wahrnehmung und Deutung des Übergangs“ (ebd.) unterstreichen. Mit Blick auf mögliche Pas-

---

33 Hierbei handelt es sich um eine Theorie der Praxis. Im Fokus steht dabei insbesondere die Rekonstruktion der Beziehung zwischen sozialen Strukturen und sozialen Akteuren (vgl. Bohnsack 2014, 205ff.).

34 Für eine Übersicht der entsprechenden Schulformen (die Pole bilden ein exklusives Gymnasium sowie eine Hauptschule in einem segregierten Stadtteil) siehe Brademann/Helsper (2010, 71).

sungskonstellationen zwischen Orientierungen und unterschiedlicher Settings lassen sich sechs Muster ausdifferenzieren:

Das erste Muster (Bewältigung problematischer Peerbeziehungen der Grundschule als Chance des Übergangs) setzt sich aus Schülern zusammen, die in der Grundschule Peerbeziehungen als problematisch erlebt haben. Für diese Schüler ergibt sich am Übergang zur Sekundarstufe I die Möglichkeit, zu Mitschülern mit „homologen Orientierungen und Interessen“ (ebd.) Beziehungen aufzunehmen. Als Beispiel lässt sich etwa eine Schülerin benennen, die in der Grundschule als „Streberin“ stigmatisiert wurde, und die hofft, in der neuen 5. Klasse auf Mitschüler zu treffen, die ihre Leistungsorientierung nicht negativ etikettieren (vgl. ebd., 73).

Auch im zweiten Muster (Verschärfung problematischer Peerbeziehungen der Grundschule als Risiko des Übergangs) haben die Schüler in ihrer Grundschule problematische Peerbeziehungen erfahren. In diesen Fällen spitzt sich die als problematisch erfahrene Situation am Übergang jedoch zu, weil die Schüler passiv einer Schulzuweisung (durch die Familie oder Institution) unterliegen (und somit – anders als im ersten Muster – Handlungsmöglichkeiten nicht aktiv umsetzen können) und sie auch an der neuen Schule Erfahrungen der Missachtung und Degradierung durch ihre Mitschüler machen (vgl. ebd., 74). Diese Kinder nehmen sich als Opfer wahr, scheitern an ihren eigenen Bildungsaspirationen und den „hohen Bildungsambitionen ihrer Eltern“ (ebd., 75). Auch fehlt ihnen das handlungspraktische Potential, ihre Situation zu ändern.

Das dritte Muster (Fortsetzung harmonischer Peerbeziehungen als Chance des Übergangs) kontrastiert das zweite Muster. Bei diesen Kindern geht der Schulwechsel mit keinem Bruch in den Freundschaftsbeziehungen einher. Der Orientierungsrahmen der Kinder misst der Bedeutung von Peers sowie der schulischen Leistung eine hohe Bedeutung zu, sodass „die informellen Bildungsräume der Peers und die formalen Bildungsinhalte der Schule integriert [werden] können“ (ebd., 76). Wichtig ist den Schülern eine gute (aber nicht exklusive) schulische Leistung. So wollen sie nicht als Streber angesehen werden. Die Kinder dieses Musters erfahren ein hohes Maß an Kontinuität und deuten ihre Übergangserfahrung als positiv, da sie „die Balance von Peer- und Leistungsorientierungen fortsetzen können“ (vgl. ebd., 77).

Im vierten Muster (Kontinuität der geringen Relevanz der Peerbeziehungen im Übergangsprozess) nehmen Beziehungen zu Gleichaltrigen nur eine marginale Rolle ein.<sup>35</sup> Bei diesen Schülern finden sich bereits im Alter von zehn Jahren exklusive und umfassende Bildungsorientierungen, sodass diese Schüler das schulische Lernen als Unterforderung wahrnehmen. Sie verorten sich „in der Erwachsenenwelt und die Gleichaltrigen werden ihnen fremd“

---

35 Dieses Muster konnte allerdings lediglich bei den Schülern rekonstruiert werden, welche auf ein exklusives Gymnasium mit spezifischem Profil wechselten und dafür eine zusätzliche Eingangsprüfung absolvieren mussten (vgl. Brademann/Helsper 2010, 77).

(ebd.). Vor dem Hintergrund des „Habitus der Bildungsexzellenz“ (vgl. ebd., 78 sowie Helsper/Kramer/Thiersch/Ziems 2010) und der Familientradition bezüglich der gewählten Schule ergibt sich eine hohe „Kongruenz zwischen den kindlichen Orientierungen und den familiären Bildungsaspirationen“ (Brademann/Helsper 2010, 78). So kommt es auch dazu, dass Brüche in bestehenden Freundschaftsbeziehungen relativiert werden, da die Kinder ihr soziales Netzwerk auf einer neuen Schule wieder erweitern können. Dort angekommen, stellt sich für die Kinder jedoch die Aufgabe, ihren Leistungsstatus in einer „leistungshomogeneren Klasse“ (ebd., 79) aufrechtzuerhalten.

Das fünfte Muster (Vergemeinschaftung mit außerschulischen Peers als Chance des Übergangs) umfasst Schüler, die den Übergang zur Sekundarstufe I antizipieren und als Chance wahrnehmen, um an der weiterführenden Schule „Freunde aus informellen Bildungskontexten zu treffen“ (ebd., 79). Außerschulische Freunde werden hier genutzt, um mögliche Übergangsprobleme zu bewältigen. Jedoch unterstützt auch die Schule selbst – im Falle der Studie insbesondere die Hauptschule – die Schüler durch spezifische Angebote dabei, „soziale Anerkennungsbeziehungen“ (ebd.) zu generieren. Vor dem Hintergrund einer starken Peervergemeinschaftung können diese Schüler den Übergang als einen „harmonischen Übergang“ (ebd., 80) antizipieren.

Abschließend ist das sechste Muster (Kontinuität institutionalisierter Freundschaftsbeziehungen als Chance des Übergangs) zu nennen, bei dem Schüler eine institutionelle Sicherheit erfahren, da ihre Grundschule mit einem exklusiven Gymnasium (hier im Rahmen eines Chorprojektes) kooperiert (vgl. ebd.). Die Autoren führen dazu aus:

„Die Mitgliedschaft im Chor strukturiert die Freundschaftsbeziehungen und den Bildungsweg dieser Kinder, da sie in der Regel ab dem 1. Schuljahr in eine gemeinsame Klasse gehen und Mitglieder eines Chors sind. Dies setzt sich in der weiterführenden Schule fort, weil eine kontinuierliche Chorkarriere einen Wechsel auf das exklusive Gymnasium erfordert“ (ebd.).

Relevant wird für diese Kinder somit die Kontinuität ihrer freundschaftlichen Beziehungen zu den anderen Chorschülern. Es können hier Leistungseinbrüche entstehen, da die Schüler an einer möglichen Doppelbelastung (durch zusätzliche internationale Chorauftritte und -reisen) leiden. Jedoch kommt es hier auch zu einer starken Vergemeinschaftung bei Schülern mit ähnlichen bildungsaffinen Orientierungen und Interessen, was Leistungsprobleme zu kompensieren vermag (vgl. ebd., 81).

Die rekonstruierten Muster unterscheiden sich wesentlich dadurch, ob Schule von den Schülern als „Leistungsbewährungs- und Statusplatzierungsraum“ (ebd., 82) oder als Raum „diffuser (Peer-) Vergemeinschaftung“ (ebd.) wahrgenommen wird. Peers besitzen demnach eine große Rolle bei der Antizipation des Übergangs und Auswahl der Schulen, wenn Schule als Beziehungsraum wahrgenommen wird. Oder andersherum:

„Je stärker die Schule als diffuser Raum der Beziehungen und der Peervergemeinschaftung erscheint, umso bedeutsamer werden die Peers für die Antizipation und die Anwahl der Schulen der Sekundarstufe“ (ebd., 84).

Auch anhand dieser Studie wird somit deutlich, wie wirkmächtig die soziale Erfahrungsdimension am Übergang sein kann (siehe Abbildung 2). Die Qualität der Übergangserfahrung wird dabei entscheidend durch die Erlebnisse (positiver oder negativer Art) im „schulischen Erfahrungsraum“ (ebd., 86) bestimmt, wozu neben einer konstanten Peerbeziehung auch die „Leistungsbewährung entsprechend der Orientierung“ (ebd., 85) zu zählen ist.

Der Gewinn dieser Studie liegt darin, dass sie beleuchtet, welche Orientierungen der Kinder und Jugendlichen deren Bewertung von Übergängen beeinflussen. Somit können auch die bisherigen Aspekte der Erfahrung von Übergängen vor dem Hintergrund individueller Orientierungsrahmen diskutiert werden. Neben dem „schulischen Erfahrungsraum“ (ebd., 86) kann jedoch auch der Erfahrungsraum Familie betrachtet werden. So verdeutlicht das folgende Kapitel meiner Studie die Relevanz der Familie. Mit anderen Worten: Individuelle Orientierungsrahmen sind eingebunden in den konjunktiven Raum der Familie. Gerade vor dem Hintergrund von Orientierungen an Bildung verweisen Kinder und Jugendliche nicht nur auf die hohe Bedeutung der Peers, sondern auch auf die Relevanz der eigenen Familie (vgl. etwa Jünger 2010, 165). Vater und Mutter sind für Heranwachsende nach wie vor zentrale Bezugspersonen und als Ansprechpartner aus Sicht vieler Jugendlichen von größerer Bedeutung als Freunde (vgl. Ecarius 2016, 290ff.). Erfahrungen des Übergangs werden somit, so nehme ich an, auch von familialen Orientierungen bestimmt.

Zusammenfassend kann die hohe Bedeutung von Übergängen im Bildungssystem für Kinder, Jugendliche und ihre Eltern festgehalten werden. Übergänge gehen für die Beteiligten mit spezifischen Anforderungen einher, die sich – so zeigen die diskutierten Studien – auf die schulische Leistung von Kindern und Jugendlichen sowie auf das elterliche Schulinteresse und Engagement auswirken können. Von Bedeutung sind hier insbesondere die herausgearbeiteten Erfahrungsdimensionen an Übergängen im Bildungssystem, die – so zeigt auch die Empirie meiner Studie – letztlich auch das mögliche Ausmaß lebensweltlicher Bearbeitung der am Übergang beteiligten Personen bestimmen.

Offen bleibt jedoch auch die Frage danach, inwieweit Übergänge im Bildungssystem den konjunktiven Raum von Familien so zu irritieren vermögen, dass die Alltags-, Erziehungspraxis sowie die familiäre Interaktion dadurch Änderungen unterworfen sind und es auch zu einer Neujustierung vorhandener grundlegender Bildungsorientierungen der Familienmitglieder kommt beziehungsweise kommen kann. Dabei wird im Rahmen meiner Studie – mit Fokus auf dem konjunktiven Erfahrungsraum der Familie – davon ausgegangen, dass sich Bildungsorientierungen in den Interviews kaum dokumentie-

ren, wenn Übergänge ein hohes Maß an (subjektiv empfundener) lebensweltlicher Bearbeitung evozieren und Familien (etwa durch die praktizierte Erziehung) hier wenig unterstützend auf die heranwachsende Generation einwirken, sodass Bildungsorientierungen durch den zu bewältigenden Übergang im Bildungssystem irritiert werden. Für die Rekonstruktion sind daher insbesondere die Dimensionen der Erfahrung an schulischen Übergängen (siehe Abbildung 2) bedeutsam. Je Familie wird danach gefragt, welche Erfahrungsdimensionen am Übergang je prägend waren und wie die Familie auf einzelne Aspekte dieser im Rahmen familialer Erziehung und Interaktion reagiert hat.

Da Bildungsorientierungen in ihrer Genese nicht ausschließlich individuell-motivational bedingt sind, sondern für ihre Entstehung familiale Räume der Ermöglichung im Sinne von „Gelegenheitsstrukturen“ (Ecarius 2010, 29, vgl. auch Miethé 2010 und Miethé/Dierckx 2014) benötigen, sind im Folgenden Aspekte zu betrachten, die Familie als Familie kennzeichnen.

### 3. Familialer Raum

Bildungsorientierungen sind grundlegende „Haltungen und Orientierungen“ (Busse 2010, 32) in Bezug auf Bildung und können mit Hilfe eines qualitativen Forschungszugangs rekonstruiert werden. Bei einer solchen Rekonstruktion entsprechender Orientierungen ist der Familie eine hohe Bedeutung beizumessen: Auch wenn sich Familie als Lebensform durch eine hohe Komplexität und Variabilität kennzeichnen lässt (vgl. Ecarius/Köbel/Wahl 2011, 13), stellt sie eine hervorzuhebende Instanz für die Identitätsbildung der nachwachsenden Generation und deren Hervorbringung von Kultur dar (vgl. Ecarius 2010). Es sind familiäre Interaktionen, in denen sich die Orientierungen – und damit auch die Bildungsorientierungen – von Eltern und ihren Kindern dokumentieren.

Doch was genau wird unter Familie verstanden und durch welche Aspekte familialer Interaktion lassen sich Familien charakterisieren? Und wie wirken und vermitteln sich Bildungsorientierungen in Familie? Diesen Fragen möchte ich im Folgenden nachgehen.

Zunächst folgt eine Klärung des Begriffs ‚Familie‘. Nachfolgend hebe ich die Bedeutung familialer Interaktion hervor, um anschließend Familie als Ort von Bildungsprozessen zu charakterisieren. Von großer Bedeutung ist zudem die dann folgende Auseinandersetzung mit Erziehung in Familie.

Alle im Folgenden diskutierten Aspekte sind Kennzeichen der familialen Innenwelt und werden bei der abschließenden Charakterisierung von Familie als konjunktiver Erfahrungsraum berücksichtigt.

#### 3.1 Familie und familiäre Interaktion

Familie umfasst Interaktionen und Beziehungen mehrerer Generationen, die in den zentralen familialen Aufgaben Erziehung und Sozialisation münden. Dabei ist die Familie an bestehende kulturelle Muster gebunden, in denen sich die Strukturen der Gesellschaft sowie Bezüge zum sozialen Milieu in Interaktionen zeigen (vgl. Ecarius 2002, 17). Mit Ecarius/Köbel/Wahl (2011, 13ff.) sind zunächst Kriterien zu benennen, die Familie von anderen Lebensformen der Gesellschaft abgrenzen:

- Familie ist nicht ausschließlich durch fürsorgende und liebende Beziehungen gekennzeichnet. Sie kann auch durch Aspekte ökonomisch bedingten Zusammenlebens geprägt sein. Ökonomische Aspekte unter Einfluss einer sich weiter flexibilisierenden Arbeitswelt stehen hier im Widerspruch zu Sicherheit und Stabilität familialer Beziehungen (vgl. auch Bertram 2010).
- Politische Entwicklungen und juristische Aspekte beeinflussen Familie.



- Familie definiert sich durch Beziehungen von Geschlechtern und Generationen. Diese Beziehungen reproduzieren gesellschaftliche Realität und stützen die spezifischen Lebensentwürfe der heranwachsenden Generation (vgl. auch Nave-Herz 1994, 80).<sup>36</sup>

Familien bilden eine grundlegende Form sozialer Beziehungen, die in unterschiedlichen Formen auf langfristige Bindung und reziproke Zuneigung angelegt sind. Wie bei allen menschlichen Interaktionen äußern sich Bindung und Zuneigung jeweils divergent, was auch für Erziehung und Erziehungseinstellungen gilt. Wenn sich Familien beispielsweise als gerechtigkeitsorientiert und liebevoll bezeichnen, wird sich dies inter- und intragenerationell je unterschiedlich äußern (vgl. Kleingeld/Anderson 2008).

Bei aller Diversität an Einflüssen und unterschiedlichen Ausprägungen von Familienformen unterscheiden sich Familien von anderen Lebensformen, so Ecarius/Köbel/Wahl (2011), insbesondere durch eine hohe Komplexität und Dichte ihrer Kommunikation (vgl. ebd., 14). Erziehungs- und Bildungsprozesse vollziehen sich in dichten Interaktionsnetzen unter der Bedingung ungleich verteilter Macht. Wechselseitige Erwartungen und Aushandlungsprozesse vollziehen sich durch Interaktion im Eltern-Kind-System sowie zwischen den Eltern. Diese Interaktionen äußern sich in verbalen und nicht verbalen Gesten, die zur Verständigung zwischen allen Familienmitgliedern beitragen (vgl. Mollenhauer/Brumlik/Wudtke 1975, 97).

Entsprechende Interaktionen sind Bestandteil der jeweiligen familialen Alltagspraxis<sup>37</sup>, durch die sich jede Familie je spezifisch als Familie stetig hervorbringt. Zur Alltagspraxis zählen insbesondere Routinen und Rituale.<sup>38</sup>

---

36 Die Ergebnisse der Studie „Familienleitbilder“ (FLB) zeigen: Das Zusammenleben mit Kindern besitzt eine „überragende Bedeutung bei der Wahrnehmung einer Lebensform als Familie“ (Lück/Ruckendeschel 2015, 65). In der Wahrnehmung zahlreicher befragter Teilnehmer zeigt sich zudem, dass bei kinderlosen Paaren eine Ehe ebenfalls dazu beiträgt, dass ein entsprechendes Paar als Familie angesehen wird (vgl. ebd., 66).

37 Im Rahmen meiner Studie wurden Interviews geführt, um Bildungsorientierungen rekonstruieren zu können. Die Alltagspraxis der Familie wurde jedoch nicht beobachtet. Gleichwohl kommt der Alltags- und Erziehungspraxis der Familie eine Bedeutung zu, die sich auch in den durchgeführten Interviews widerspiegelt. So können die befragten Personen beispielsweise retrospektiv über die vergangene aber auch über die in Zukunft erwartete Erziehungspraxis sprechen und diese teilweise auch reflektieren. Mit Blick auf diesen Aspekt wirft Aßmann (2012) die Frage auf, „ob im Erinnern der ‚Erziehung‘ und den dazugehörigen Repräsentationen Spuren einer damit verbundenen Bedingungs- und Wirkungsstruktur enthalten sind, die Rückschlüsse auf das Einmalige und Allgemeine der ‚Erziehung‘ gleichermaßen erlauben [...]“ (ebd., 171). Ich gehe davon aus, dass sich gerade eine retrospektive Beschreibung von und Erzählungen über die erlebte oder praktizierte Erziehung vor dem Hintergrund spezifischer Orientierungen entfalten. Diese Orientierungen – und dabei insbesondere Bildungsorientierungen – werden im Fortgang meiner Studie je Familie rekonstruiert.

38 Familien kommt in diesem Rahmen auch die bedeutsame Aufgabe der Übergangsbegleitung zu (siehe Kapitel 2.2).

Diese festigen Handlungsabläufe, reduzieren Komplexität, generieren Kontinuität und bestätigen so die Reproduktion familialer Ordnung und Identität (vgl. Jurczyk/Keddi/Lange/Zerle 2009).

Bildungsentscheidungen, verstanden vor dem Hintergrund der „Eigenlogik familialer Beziehungen“ (Labede/Thiersch 2014, 65), stellen einen Ausdruck spezifischer Bildungsorientierungen dar und sind in familiale Interaktionsstrukturen eingebunden. Doch was genau macht Interaktion in Familie aus? Dieser Frage möchte ich im Folgenden nachgehen.

## Familiale Interaktion

Bei aller Heterogenität an Familienformen und Ausgestaltung familialer Alltagspraxis ist der Familie – nach wie vor – eine hohe gesellschaftliche Relevanz beizumessen. Die Familie ist konstitutiv für die liebende Fürsorge für die Kinder und bildet „den gesellschaftlichen Raum von Intimität“ (Maiwald 2013, 155 [Hervorhebung i.O.]). Kinder erlernen im Rahmen der Familie Verhaltensregeln, die in späteren Lebenssituationen von ihnen angewendet werden können. Frühe Lebenserfahrungen fungieren als Maßstab bei der Beurteilung späterer Erfahrungen oder mit anderen Worten: Handlungsperspektiven leiten sich aus familial verallgemeinerten Interaktionserfahrungen ab (vgl. Grundmann 1992, 38). Diese Interaktionserfahrungen sind eingebettet in den konjunktiven Erfahrungsraum der Familie (siehe Kapitel 3.4). In diesem werden Interaktionen dadurch beeinflusst, inwieweit die rekonstruierbaren Orientierungsrahmen von Familienmitgliedern inter- und intragenerational geteilt werden und wie dies von den einzelnen Familienmitgliedern wahrgenommen wird.

Die Dichte familialer Kommunikation und Anerkennung ist dabei in familiäre Lebenszyklen und Entwicklungsprozesse der jeweiligen Familienmitglieder eingebunden:

„Das in der Familie zwischen Eltern und Kindern anfangs bestehende symbiotische Liebesverhältnis, die emotionale Anerkennung des Kindes, birgt in sich zugleich die Dramatik beziehungsweise die konfliktreiche Aufgabe, sich in der gegenseitigen Anerkennung jeweils zurückzunehmen und sich dabei dem Anderen zugleich liebevoll zuzuwenden. In dieser Interaktionsbeziehung ist eine grundlegende Ambivalenz enthalten, die es zwischen Selbstanerkennung und Anerkennung des Anderen in den jeweiligen Bedürfnissen auszubalancieren gilt“ (Ecarius 2010, 19).

Familiale Interaktion und damit einhergehende Anerkennungsstrukturen zeigen sich nach Maiwald (2013) (I.) als explizite, hervorgehobene Akte der Wertschätzung (etwa Lob, Zuspruch, Unterstützung etc.) sowie (II.) in den unauffälligen Interaktionen eingebetteten Momenten der Zuschreibung, die als „Zuschreibung von Zugehörigkeit“ (ebd., 157) in Interaktionsstrukturen eingelagert sind. Familiäre Interaktion ist geteilte Kooperation. Diese besteht aus einem weitgehend impliziten „Set von Überzeugungen und Standards,

das den Akteuren im Alltag ihre Zuständigkeiten zuweist und den Bezugspunkt in Konflikten abgibt“ (ebd., 169) und geht somit über alltagspraktische Aspekte wie die mögliche Aufteilung der Hausarbeit hinaus.

Ferner misst sich familiäre Interaktion stets an normativen Zuschreibungen und Erwartungen. In der Außenperspektive erfolgt ein Abgleich mit zu erfüllenden Rollen und Positionen. Bezugspunkt ist hier nach Maiwald das bürgerliche Familienmodell, an dem eine Orientierung erfolgt, welche in eine Anpassung oder einer Abgrenzung münden kann (vgl. ebd.). Mit der Binnenperspektive rückt die familiäre Alltagspraxis in den Fokus der Betrachtung. Innerfamiliäre Interaktion ist Interaktion für die Familie, eingebunden in Beziehungen, und somit Interaktion für Beziehungen und – im Hinblick auf die Partner – Interaktion auf Grundlage geteilter Orientierungen (vgl. ebd., 158). In diesem Zusammenhang sprechen Euteneuer/Uhlendorff (2014) von „prekären Balancen“ (ebd., 727), da Familienmitglieder den Innenraum der Familie sowie ihr Verhältnis zu weiteren gesellschaftlichen Settings stetig neu herstellen müssen. Daher ist je Familie zu rekonstruieren, welche Orientierungen im konjunktiven Erfahrungsraum der Familie vorhanden sind und ob diese tatsächlich von den Familienmitgliedern geteilt werden. Auch ist danach zu fragen, welche Leitbilder für einzelne Familienmitglieder bedeutsam sind und somit die Wahrnehmung normativer Erwartungen der – wie Maiwald (2013) es bezeichnet – Außenperspektive bestimmen.

Grundlegendes Kennzeichen familialer Interaktion ist die intersubjektive reziproke Anerkennung (der individuellen Identität) des Anderen. Dies bezieht sich sowohl auf die Paar- und Liebesbeziehung sowie auf die Eltern-Kind-Beziehung. Im Anschluss an die Entwicklungspsychologie (bei Honneth mit Bezug auf Winnicott) ist reziproke Anerkennung mit Blick auf die liebende Anerkennung zwischen Mutter und Kind durch die Ambivalenz von Verschmelzung und Individuierung gekennzeichnet, durch die das Kind eine Selbstständigkeit erlangt (vgl. Honneth 1992, 154ff.). Doch auch weitere Formen der Anerkennung sind von Bedeutung: Emotionale Zuwendung, kognitive Achtung und soziale Wertschätzung sind Anerkennungsweisen, die Beziehungen in Familie kennzeichnen können und nach Honneth zur Entstehung von Selbstvertrauen, Selbstachtung und Selbstschätzung führen (vgl. ebd., 148ff. sowie 211). Möglich sind jedoch auch Entzüge reziproker Anerkennung, die mit unterschiedlichen Tiefengraden psychischer Verletzungen einhergehen können (vgl. ebd., 213ff.). So ist beispielsweise denkbar, dass Eltern bei einer enttäuschten Bildungserwartung ihren Kindern gegenüber mit einem Entzug sozialer Wertschätzung reagieren. So wird erklärbar, warum enttäuschte Bildungserwartungen nach Fend (2014) „tief greifende [sic] familiäre Krisen“ (ebd., 46) auslösen können.<sup>39</sup> Dabei kann danach gefragt wer-

---

39 Siehe hier beispielsweise auch Kessler/Koch/Wittfeld (2015). Die Autoren beleuchten die Wirkmächtigkeit des Familienleitbildes der bürgerlichen Kleinfamilie kritisch: „Die Strukturmomente familialer Arrangements – ein spezifisches Generationen- und Geschlechterver-

den, inwieweit Orientierungen im konjunkativen Erfahrungsraum der jeweiligen Familien auch ein solches Verhalten bedingen können.

Die bestehenden liebevollen Beziehungen festigen bei einer positiven Entwicklung Interaktionen und reproduzieren Liebe. Diese wirkt – in einem gewissen Ausmaß – selbststabilisierend (vgl. Maiwald 2013, 179). Wenn Anerkennungsbezüge in externen Settings (Schule, Peergroups etc.) – etwa durch zu bewältigende Übergänge – brüchig werden, kommt etwa der liebenden Anerkennung innerhalb von Familie als Genese persönlicher Resilienz eine elementare Bedeutung zu (vgl. Jindal-Snape/Miller 2010, 15ff.).

Bei familialen Interaktionen zwischen Generationen sind mit Ecarius (2002) Interaktionen auf synchroner und diachroner Ebene zu unterscheiden. Synchroner Interaktionen umfassen die „in der Verwandtschaftslinie Gleichrangigen“ (ebd., 39), während sich Interaktion auf diachroner Ebene auf die soziale Interaktion mit anderen Generationen bezieht (vgl. ebd.).

Interaktionserfahrungen in der Familie hängen unter anderem also von den „Interaktionsbeziehungsstrukturen“ (Grundmann 1992, 40) zwischen einzelnen Familienmitgliedern ab. Anzahl der Geschwister, Geschlechtszusammensetzung und Altersunterschied, Anwesenheit der Eltern und Bezüge zu außerfamilialen Settings (Peergroup, Vereine, Bildungsinstitutionen etc.) sind nur einige Aspekte, mit denen familiäre Interaktion in ihrer spezifischen Konstellation rekonstruiert werden kann (vgl. ebd.).

Als bedeutsames Medium familialer Interaktion ist die Sprache zu nennen. Insbesondere vor dem Hintergrund der intergenerationalen Vermittlung von Bildungsorientierungen ist zunächst festzuhalten, dass kommunikativsprachliche Interaktion eine Doppelfunktion besitzt: Diese ist Lernziel und Lernmedium zugleich. Sprache soll erlernt werden und zugleich wird über Sprache vermittelt gelernt (vgl. Becker-Mrotzek/Quasthoff 1998). Zudem bestimmt nicht zuletzt die Art und Weise, wie Personen kommunikativ miteinander interagieren, wie eine soziale Situation definiert wird (z.B. als Belehrung, Unterrichts- oder Mahlzeitgespräch) und welche Rollen dabei eingenommen werden (vgl. Morek 2011, 213).

Bei der Betrachtung familialer Interaktionsmuster zeigen sich nach Morek (2011) drei divergierende Muster, welche sich insbesondere darin unterscheiden, inwiefern Kindern ein eigenständiger Gesprächsraum zugestanden wird und auf welche Weise Eltern ein aktives Zuhören in die Kommunikation mit einbringen. Folgende Interaktionsmuster sind zu unterscheiden: Im Interaktionsmuster Fordern und Unterstützen wird das Kind durch die Eltern in hohem Maße zur Übernahme primärer Erklärungen aufgefordert. So fordern

---

hältnis, Privatheit und Intimität – sind eben nur in der Widersprüchlichkeit zu haben: Sie können für den Beziehungsaufbau, für die Etablierung von Vertrauen und Solidarität und die emotionale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen sehr förderlich sein, zugleich bergen sie aber auch ein Herrschaftspotential, das sich in Übergriffen auf die Kinder und Jugendliche zuspitzen kann“ (ebd., 70).

spezifische Fragen der Eltern das Kind heraus, komplexe Diskurse zu bewältigen. Zudem unterstützen sie ihr Kind durch Rückmeldungen und Nachfragen und bestätigen es in seiner Erklärerrolle. Eltern und Kind arbeiten aktiv zusammen und führen die kindseitigen Erklärungen zu einem kommunikativen Erfolg, „ohne dem Kind jedoch die Strukturierungs- und Verbalisierungsarbeit gänzlich abzunehmen“ (ebd., 217). Eltern, die dem Interaktionsmuster Übernehmen und Reparieren zugeordnet wurden, eröffnen ihren Kindern kaum verbale Anknüpfungspunkte, welche diese zu Erklärungen auffordern. Bei häufig ausdauernden elterlichen Erklärungen und Belehrungen werden kindlich initiierte Erklärungsversuche zurückgewiesen. Kommt es zu kindlichen Erklärungen, nehmen die Eltern eine „kompensatorische Beteiligungsweise ein, etwa indem sie elaborierte Fragen stellen, die den zu erklärenden Sachverhalt bereits enthalten“ (ebd., 218). Die kommunikative Strukturierung erfolgt durch die Eltern. Dem Kind bleibt die Rolle, Erklärungen der Eltern zu bestätigen oder zu ergänzen. Auch beim Interaktionsmuster Dulden und Tilgen fordern die Eltern kaum kindseitige Erklärungen ein. Jedoch werden kindseitige Erklärinitiativen nicht zurückgewiesen, sondern stattdessen geduldet. In diesem Fall erhält das Kind jedoch keine Reaktionen der Zuhörer, sondern erklärt weitestgehend monologisch und ohne „verständnisichernde Mitkonstruktionsaktivitäten“ (ebd.) der Eltern.

Diese Ergebnisse einer soziolinguistischen, gesprächsanalytischen Studie zu Interaktionsmustern in familialen Alltagsroutinen verweisen darauf, dass Strukturen der Ermöglichung bereits bei elementarer familialer Interaktion betrachtet werden können. Schon die Bereitstellung früher (sprachlicher) Ermöglichungsstrukturen vermag es, Kinder in die Lage zu versetzen, Verstehensasymmetrien interaktiv zu bearbeiten. Wenn somit bereits im frühen Kindesalter Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglicht werden, die zur Ausprägung eines Selbstvertrauens führen, kann dies letztlich einen positiven Einflussfaktor bei der Entstehung von Bildungsorientierungen und -aspirationen darstellen. An dieser Stelle ist zusätzlich, so Kreppner (1999), die Kommunikation zu beachten, an der Kinder nicht aktiv beteiligt sind:

„So ist Sozialisation in der Familie auch zu verstehen als das Teilnehmen an einer Aufführung, bei der die Eltern die Akteure sind. Das Kind erfährt als interessierter Zuschauer, wie diese miteinander oder auch, wenn Geschwister vorhanden sind, mit dem Bruder oder der Schwester umgehen. Das Kind registriert die Qualität dieser Beziehungen und bezieht sie bei der Bewertung der Qualität seiner eigenen Beziehung mit ein“ (ebd., 190).

Was Kreppner als „Aufführung“ beschreibt, spitzten Bühler-Niederberger/Türkiylmaz (2014) weiter zu, indem sie von Kindern als „Komplizen“ im intergenerationalen Gefüge sprechen.

Ausgehend von der Annahme, dass in „institutionalisierten generationalen Arrangements“ (ebd., 344) spezifische Regeln gelten, konstatieren die Autorinnen, dass Kinder schon im frühen Alter bemüht sind, den „Regeln der

Interaktion“ (ebd.) intergenerational gerecht zu werden. Dabei gehen sie von einer „Komplizenschaft“ (ebd.) im Handeln der Kinder aus, die sich im Rahmen asymmetrischer Ordnungen bewegen.

„Solche stark asymmetrischen Ordnungen funktionieren dank der Komplizenschaft der (darin unterstellten) Akteure [...] Das generationale Arrangement stützt sich auf die Komplizenschaft der Kinder“ (ebd.).

Anhand zweier (qualitativer) Familienportraits rekonstruieren Bühler-Niederberger/Türkiylmaz (2014) generationale Arrangements, die sich durch von Eltern definierte Regeln auszeichnen, welche jedoch von den Kindern stetig mit hervorgebracht werden. Dabei kommen sie zu dem Schluss, dass Kinder Leistungen der Koproduktion erbringen, welche über das von den Eltern „unmittelbar verlangte hinausgehen“ (ebd., 351), indem sie die elterlichen Erwartungen erspüren. Aus dieser Perspektive scheinen Kinder als in gewisser Weise abhängige Familienmitglieder im Rahmen einer entsprechenden strukturellen Positionierung auf. Die Studie von Bühler-Niederberger/Türkiylmaz zeigt, dass auch inter- und intragenerationalen Beziehungen im Rahmen von Familie ein „Aufforderungscharakter“ (Eckermann/Heinzel 2015, 29) immanent ist. Familienmitglieder sind dazu aufgefordert, sich „ins Verhältnis zu setzen“ (ebd.). Im Rahmen meiner Studie gehe ich davon aus, dass sich in den jeweiligen Anrufungen der Kinder und Eltern als Kinder und Eltern spezifische Orientierungen dokumentieren. Entsprechend ist etwa Kindheit als „Moment generationaler Ordnung“ (Eßer 2014, 243) als soziales Phänomen zu verstehen, welches aus sozialen Beziehungen und eben durch Familie als konjunktiven Erfahrungsraum bestimmt wird. Eine empirische Bestimmung muss somit diesen Relationen Rechnung tragen (vgl. ebd.).

Am Beispiel der Reproduktion schulischer Erwartungen zeigen Niederberger/Türkiylmaz (2014), dass Kinder als ‚Komplizen‘ des familialen Gefüges Erwartungen ihrer Eltern strukturell reproduzieren (vgl. ebd., 352). Meines Erachtens ist jedoch von einer Variabilität kindlichen Handelns auszugehen, welches nicht als strukturell funktional – im Rahmen generationaler Ordnung – anzusehen ist. Gleichwohl soll diese Variabilität im Fortgang meiner Studie je Familie rekonstruiert werden. Bei der Rekonstruktion der meiner Studie zugrunde liegenden Familienfälle steht jedoch nicht die grundlegende Handlungsfähigkeit der Kinder im Fokus der Betrachtung. In das Blickfeld rückt eher die Frage, wie Kinder im Rahmen von Erziehung angesprochen werden. So kann danach gefragt werden, ob sich im Rahmen der Erziehung eine Ansprache der Kinder als selbstständig und/oder selbstbestimmt handelnde Akteure dokumentiert oder ob Eltern ihren Kindern im Rahmen von Erziehung eine eher passive Rolle zuweisen, indem sie eher strukturierend auf ihre Kinder einwirken (wollen).

Grundsätzlich gilt somit die Qualität von Beziehungen, die Kinder zunächst zu den eigenen Eltern, dann zu anderen Kindern und Erwachsenen haben, als wesentliche Dimension kindlichen Wohlbefindens. Im Familien-

alltag können Kinder diverse und auch divergierende Erfahrungen machen, etwa im Hinblick darauf, wie Bezugspersonen auf ihre Bedürfnisse reagieren. Trifft die Aussage von Bühler-Niederberger/Türkiylmaz (2014) zu, dass Kinder die Erwartungen ihrer Eltern erspüren und strukturell reproduzieren,<sup>40</sup> ist zu fragen, ob hier ein Unterschied zwischen explizierten Erwartungen (also Bildungsaspirationen) und impliziten Orientierungen (also Bildungsorientierungen) besteht und ob eine mögliche Transformation oder Reproduktion dieser Orientierungen auch von weiteren Aspekten generationaler Arrangements, etwa Geschwistern, abhängig ist. Meines Erachtens ist dies je Familie zu rekonstruieren, da jeder konjunktive Erfahrungsraum der Familie letztlich einzigartig ist und zudem je individuell – da jegliche Erfahrung nach Karl Mannheim als existentiell anzusehen ist – wahrgenommen wird.

Familiale Interaktionen moderieren Formen reziproker Anerkennung und beeinflussen durch Kontexte der Ermöglichung sowie Eingrenzung die Verhaltens- und Kompetenzentwicklung der heranwachsenden Generation (vgl. Walper/Grgic 2013, 522). Auch die Transformation oder Reproduktion von Bildungsorientierungen, so meine zentrale Annahme, löst sich dabei nie von familialen Interaktionen, da diese als Produkt der (Bildungs-) Orientierungen von Eltern zu verstehen sind. Die an dieser Stelle noch offene Frage nach einer möglichen intentionalen Strukturierung intergenerationaler Interaktion durch elterliche Erziehung möchte ich im Folgenden näher beleuchten. Zunächst erfolgt jedoch eine Betrachtung der Lebensphase der Adoleszenz.

## Adoleszenz

Das Sample meiner Studie besteht aus zehn Familien. Befragt wurden Eltern und ihre Kinder, die zum Zeitpunkt der Durchführung der Interviews in einer achten Klasse beschult wurden. Als Jugendliche befinden sie sich in der Lebensphase der Adoleszenz.

Im Folgenden wird unter dem Begriff Adoleszenz die Lebensphase zwischen Kindheit und Erwachsenenalter verstanden. Der Begriff der Adoleszenz zielt auf die Übergangsphase ab, nimmt jedoch auch ihre Qualität in den Blick und betrachtet diese Phase als

„psychosozialen Möglichkeitsraum, der jene weitergehenden psychischen, kognitiven und sozialen Separations-, Entwicklungs- und Integrationsprozesse zulässt, die mit dem Abschied von der Kindheit und der schrittweisen Individuierung im Verhältnis zur Ursprungsfamilie, zu Herkunft und sozialen Kontexten in Zusammenhang stehen“ (King 2013, 38).

---

40 Innerfamilial betrifft dies die Beziehungen zwischen Mutter und Kind, Vater und Kind, Kind und möglichen Geschwistern sowie Beziehungen der Familienmitglieder untereinander ohne das Kind (vgl. etwa die Übersicht bei Kreppner 1999, 184).

Vor dem Hintergrund familialer Interaktion ist zunächst anzumerken, dass sich Jugendliche in dieser Lebensphase verstärkt neue Sozialräume und Beziehungen erschließen.<sup>41</sup> Auch die Nutzung von Medien verändert sich in dieser Lebensphase: Während Kinder das Internet noch eher gemeinsam mit Eltern oder Geschwistern nutzen, nimmt die gemeinsame Aktivität mit zunehmendem Alter ab. Jugendliche nutzen zunehmend autonom, also meist selbstbestimmt und selbstständig, Kommunikationsmöglichkeiten wie Chats oder soziale Netzwerke (vgl. MPFS 2012, 14). Dieses Erschließen neuer Räume und Kontakte findet zunehmend außerhalb und losgelöst von der Familie statt. Die Eigenständigkeit der Jugendlichen und die Bindung an Eltern und Familie schließen sich jedoch nicht aus: Sozialisation innerhalb und außerhalb der Familie sind in gleichem Maße bedeutsam. Für Jugendliche bleibt Familie auch im Prozess des Selbstständigwerdens ein „Ort emotionaler Rückbindung“ (Ecarius/Eulenbach/Fuchs/Walgenbach 2011, 72) und gewinnt als solcher unter Umständen noch an Bedeutung, wobei die Beziehung zwischen Eltern und Kind jedoch neu verhandlungsbedürftig wird (vgl. Kreppler 1999, 192).

Dornes (2012) geht davon aus, dass etwa 80 Prozent aller Jugendlichen die Adoleszenz „relativ undramatisch“ (ebd., 211) durchleben, was für ihn nicht mit einer Konfliktfreiheit gleichbedeutend ist. Zwar zeigt sich – wie in den nachfolgenden Kapiteln beschrieben – ein Wandel des traditionellen autoritären Erziehungsmodells, gleichwohl werden Konflikte in Familien weiterhin ausgetragen. Diese sind jedoch – so konstatiert Dornes – „kommunikativ verflüssigt“ (ebd.) und in meist liebevolle intergenerationale Beziehungen eingebunden. Während früher eine „patriarchalische Anerkennungsordnung stabiler Ungleichheit“ (ebd., 297) Kennzeichen vorherrschender Familienziehung war, führt die „kommunikative Verflüssigung“ (ebd.) der Erziehung ihm zufolge zu einer „Abhängigkeit von schwankenden Gefühlslagen“ (ebd.) aller Familienmitglieder. Weiter konstatiert Dornes, dass in der Lebensphase der Adoleszenz bei vielen Jugendlichen eine „Gleichzeitigkeit von Konfliktfreude und stabiler Verbundenheit“ (ebd.) mit den Eltern besteht, die in Familie stetig neu hergestellt wird. Für eine individuelle Entwicklung, die auch durch die Erlangung größtmöglicher Autonomie gekennzeichnet ist, können laut Dornes folgende Aspekte familialer Interaktion zuträglich sein:

„wenn intensives Argumentieren gepflegt wird, Eltern in Gesprächen Unterstützung ausdrücken sowie Fragen und konträre Meinungsäußerungen (nicht Vorwürfe) der Eltern die Jugendlichen zu einer Überprüfung ihrer Positionen veranlassen“ (ebd., 213).

Entsprechende Aspekte werden bei der Rekonstruktion der Familienfälle meiner Studie insofern berücksichtigt, als in den Interviews nach dem Um-

---

41 Selbstständigkeit als eine „pädagogische Zielkategorie“ (Göppel 2007, 118) wird somit in der Jugendphase umgesetzt und laut Göppel von den Jugendlichen sowohl betont als auch eingefordert (vgl. ebd., 215).



gang einzelner Familienmitglieder mit Konflikten und Streitigkeiten gefragt wird. In entsprechenden Interviewpassagen können sich auch spezifische Bildungsorientierungen der Familienmitglieder dokumentieren, etwa wenn es um die Strukturierung der Erledigung von Hausaufgaben oder des Lernens für Klassenarbeiten geht.

Festzuhalten ist an dieser Stelle: Die meist noch unklaren Entwicklungslinien der Jugendlichen bedürfen einer „generativen Haltung der Erwachsenengeneration“ (King, 2013, 65), damit sie Neues entstehen lassen und so ihre eigene Zukunft entwickeln können. Von zentraler Bedeutung ist dabei eine reziproke Anerkennung in intergenerationalen Beziehungen. In diesen Beziehungen befinden sich Jugendliche in einer „Dialektik von Angewiesenheit und Eigensinn“ (King 2017, 18). Eventuelle Konflikte und Spannungen, verursacht durch Veränderungen, beinhalten insbesondere in Form praktizierter Beziehungs- und Kommunikationsstile Entwicklungspotentiale: Divergierende Kommunikation und Interaktion eröffnen für Eltern und Jugendliche die Chance, bestimmte Inhalte aus der Perspektive des jeweils anderen zu betrachten. Familiäre Beziehungsmuster werden so reflektierbar. Kurz: Individuation und Identitätsbildung vollziehen sich durch den

„Perspektivenwechsel zwischen inner- und außerfamilialen intra- und intergenerationalen Beziehungserfahrungen und Kommunikationsschemata“ (King 2013, 129).

Doch welche Sozialräume und Beziehungen sind für Jugendliche relevant? Was bedeuten Selbstständigkeit und Selbstbestimmung für die Jugendlichen und wie kann die Familie für Jugendliche ein bedeutsamer Bezugspunkt bleiben? Im Rahmen der Auswertung der Interviews ist dabei danach zu fragen, inwieweit Selbstständigkeit, Selbstbestimmung und das Erschließen neuer Sozialräume und Beziehungen tatsächlich von den Jugendlichen und/oder ihren Eltern eingefordert wird. Zudem ist in den Blick zu nehmen, welche Bedeutung der Übergangphase der Adoleszenz im jeweiligen konjunkativen Erfahrungsraum Familie tatsächlich von den Familienmitgliedern beigemessen wird und wie diese Lebensphase in und durch Familie gestaltet wird.

### **3.2 Bildungsort Familie**

Bildungsorientierungen entstehen durch Vermittlungsprozesse innerhalb familienspezifischer und individueller Orientierungsrahmen mit „milieuspezifischer Rahmung“ (Büchner/Brake 2006, 263), weshalb dem Setting der Familie eine besondere Relevanz zukommt.

„Die spezifischen familialen Milieus konstituieren sich in Bezug auf, aber auch in Abgrenzung zu den Erfordernissen der Schule und haben darin die Generationen- und Ge-

schlechterdifferenz und die individuellen Bildungsverläufe ihrer Mitglieder zu berücksichtigen“ (Tervooren 2010, 97).

Innerhalb familialer Vermittlungsprozesse sind Bildungsorientierungen stets zwischen einer reproduktiven Übernahme und transformativen Vorstellungen bezüglich der eigenen Zukunft zu verorten (vgl. Busse 2010, 163). Jedoch bezieht sich dies nicht ausschließlich auf Bildungsorientierungen, sondern auf das gesamte Familienerbe,<sup>42</sup> welches eine hohe biografische Bedeutung besitzt. Intergenerationale Übertragungen spezifischer Orientierungen formieren sich zu einem eigenen Familienerbe (vgl. Brake/Büchner 2011, 143).

Hillmert (2012) verweist darauf, dass in der Bundesrepublik Deutschland „bildungshomogame[r] Paare“ (334) dominieren: Ihm zufolge erhöht sich bei einer eigenen hohen Schulbildung die Wahrscheinlichkeit, „dass auch der Partner tendenziell über eine höhere Schulbildung verfügt“ (ebd., 335). Auch die Bildung der Großeltern wirkt sich dabei langfristig aus und beeinflusst das Bildungsniveau der eigenen Kinder sowie der Enkelkinder (vgl. ebd.). Jedoch fassen entsprechende soziologische Studien das ‚Bildungsniveau‘ ausschließlich anhand formaler Bildungsaspekte, sprich besuchte Schulform und erworbener Bildungsabschluss. Auch wenn Hillmert eine Dominanz „bildungshomogame[r]“ (ebd., 334) Familien nachweisen kann, so lässt sich daraus meines Erachtens nicht die Annahme ableiten, dass die Bildungsorientierungen einzelner Familienmitglieder zwangsläufig (äquivalent) geteilt sind. Letztlich muss durch die Auswertung einzelner Interviews ergründet werden, ob entsprechende Homologien der Bildungsorientierungen je Familie vorliegen.

In Anschluss an Brake/Büchner (2011) werden in Familien im Kontext des „Mikromilieus und ihrer alltäglichen Lebenspraxis eigenständige, genuin familiäre Bildungsleistungen erbracht“ (ebd., 144), die sich sowohl auf die einzelnen Familienmitglieder als auf auch die gesamtgesellschaftliche Einbettung von Familie beziehen. Hier ist von einem weiten Bildungsbegriff auszugehen: Die familiäre Alltagspraxis (Wohnen, Essen, Spielen, Tagesablauf) stellt für alle Familienmitglieder ein „biografisches Zentrum“ (Büchner 2006a, 13) dar. Der familiäre Alltag bildet somit den Hintergrund für die Verortung des Selbst im kulturellen und sozialen Raum und stützt die eigene Identität (vgl. ebd., 14 sowie Taylor 1994, 69).

Individuen erlangen ihr Selbstverhältnis in reziproken Beziehungen und Anerkennungsstrukturen, indem sie lernen, sich aus der Perspektive ihrer Interaktionspartner als „deren soziale Adressaten zu begreifen“ (Honneth

---

42 Familie stellt nicht nur einen Ort bloßer Weitergabe, sondern auch der Weiterentwicklung des familialen Bildungs- und Kulturerbes dar. Der Begriff ‚Familienerbe‘ wurde im Bereich der Bildungsforschung insbesondere durch Brake/Büchner geprägt, die den Begriff in Anlehnung an Pierre Bourdieu nutzen. Die beiden Autoren begreifen Familie als „Ort der Akkumulation von Kapital aller Sorten“ (Büchner/Brake 2007, 202), aus der sich letztlich das ‚Erbe‘ der Familie formiert.

1992, 148). Jeder Mensch subjektiviert sich in kulturellen und sozialen Bezügen und wird von diesen subjektiviert. So kommt es zur Internalisierung praktischen Wissens und zur Übernahme und Anwendung kultureller Codes (vgl. Reckwitz 2012, 136). Die Familie und die hier ausgeübte Erziehung werden so zum Bezug von Interpretationsprozessen als internalisierte soziale Prozesse (vgl. Blumer 1980, 84). Mögliche Interpretationsprozesse können demzufolge zwischen Generationen unterschiedlich ausfallen: Bildungsorientierungen und Aspirationen variieren zwischen Eltern und Kindern, weil jede Generation diesen Aspekten einen anderen Sinn zuschreibt.

Zugleich ist die Familie nach Brake/Büchner (2011) für die Genese individueller Identität und eines individuellen Orientierungsrahmens die zentrale Referenz, da der kollektiv entwickelte Familienhabitus<sup>43</sup> „eine entscheidende Bezugsgröße mit normativer Gestaltungskraft für individuelle Biographieverläufe“ (ebd., 148) darstellt. Insbesondere in familiärer Alltagspraxis und den in dieser inhärenten Aushandlungsbeziehungen vollziehen sich individuelle Bildungsprozesse, deren eigene Geschichte rekonstruiert werden soll.

Familiale Bildungsprozesse sind durch einen inter- und intragenerationalen Austausch gekennzeichnet, der dazu beiträgt, „das kulturelle und soziale Familienerbe in seinem Bestand zu sichern und weiterzuentwickeln“ (ebd., 145). Zwischen den einzelnen Familienmitgliedern vollzieht sich die mögliche Weitergabe, Aneignung und Weiterentwicklung jedoch in heterogener und divergierender Form. Hier herrscht ein Spannungsfeld zwischen der reproduktiven Übernahme oder der Transformation des familialen Erbes (Busse 2010, 163). Die Bezeichnung ‚Spannungsfeld‘ deutet darauf hin, dass diese Prozesse von Konflikten begleitet werden können. Weitergabe und Übernahme von Bildung und Kultur zwischen den Generationen können nach Gohlke/Büchner (2011) nur gelingen, wenn die Generationenbeziehungen durch Wertschätzung gekennzeichnet sind (vgl. ebd., 174f.). Ihnen zufolge kann ein wenig kindzentriertes und emotional-distanziertes Beziehungsverhältnis zwischen den Generationen dazu führen, dass sich Kinder und Jugendliche einer Aneignung von Bildung nach den Vorstellungen ihrer Eltern verwehren (vgl. ebd. 154f.).

Individuelle Bildungsprozesse sind stets in die jeweilige Familienkultur und -geschichte eingebettet, durch die die Familientraditionen fortgesetzt oder neu begründet werden. Doch können sich Bildungsprozesse auch in Abgrenzung zu einer Generation vollziehen? Sind es gerade konfliktvolle Beziehungen, die mit einer Transformation bestehender Orientierungen ein-

---

43 Im Gegensatz zu Brake/Büchner gehe ich im Rahmen meiner Studie nicht davon aus, dass je Familie *ein* kollektiver ‚Familienhabitus‘ vorliegt. Im Anschluss an die der Dokumentarischen Methode zugrunde liegenden Methodologie versuche ich zu ergründen, ob Muster der Orientierungsrahmen von einzelnen Familienmitgliedern möglicherweise geteilt werden. Siehe dazu die Ausführungen der Kapitel 3.4 sowie 4.2.

hergehen? Eigene Bildungsprojekte sind stets „Teil von Familienprojekten“ (Büchner 2006b, 24) und als solche je Familie zu rekonstruieren.

Familiale Interaktion stiftet durch Prozesse von Geben und Nehmen eine kollektive Identität. Nach Morgenthaler (2010) begründen Eltern die Durchführung familialer Rituale weniger durch religiöse Faktoren, eher geht es um die Schaffung eines Raums für Gespräche und körperliche Nähe (vgl. ebd., 170). Mit zunehmendem Alter der Kinder kommt es zu einer Kooperation und Routinisierung von Interaktionen, was mit einer hohen Sinnzuschreibung einhergeht (vgl. ebd., 182). Familienangehörige spiegeln interpersonell, welche Lebensentwürfe und biografischen Entscheidungen als angemessen anerkannt werden (vgl. Walther 2014a, 24).

Weitergabe und Aneignung von Bildung und Kultur in familialer Alltagspraxis sind nach Brake/Büchner durch einen reziproken Austausch im Rahmen familialer Kommunikation gekennzeichnet. Auch sind dabei familiale Investitionen in Bildung und Kultur sowie die jeweilige Einbindung in den Sozialraum zu berücksichtigen (vgl. Büchner/Brake 2006, 266).

Als Ort von Bildungsprozessen können der Familie laut Dausien (2014) zwei Funktionen zugeschrieben werden: Familie ist Ort der Genese von Bildungsprozessen mit langfristiger biografischer Wirkung und zudem Relevanzsystem, welches Bildungsentscheidungen legitimiert (vgl. ebd., 53f.). Eine Rekonstruktion beider Funktionen von Familie muss im Anschluss an Brake/Büchner (2011) folgende Aspekte familialer Alltagspraxis beachten: Die jeweilige familiale Handlungslogik, die Logik der jeweiligen Biografie, die Logik der jeweiligen Generation, die familienkulturelle Logik sowie die soziale Logik.

In meiner Studie möchte ich den genannten Aspekten Rechnung tragen, indem zunächst der konjunktive Erfahrungsraum je Familie – also aus der Wahrnehmung einzelner Familienmitglieder heraus – rekonstruiert wird. Dabei ist auf Folgendes hinzuweisen: Brake/Büchner stützen sich in ihrer Studie zum „Bildungsort Familie“ auf die Theorie Pierre Bourdieus. In meiner Studie gehe ich bei der Rekonstruktion der Familienfälle nicht davon aus, dass jeweils ein kollektiver/familialer Habitus der Familie vorliegt.<sup>44</sup> Rekon-

---

44 Damit schließe ich mich der Kritik von Zschach (2012) an. Sie kritisiert ein entsprechendes Vorgehen mit Blick auf Studien, die kollektive Orientierungen in Peergroups untersuchen: „Eine vorschnelle Homologie zwischen der Haltung Einzelner und jenen ihrer Gruppe anzunehmen, ist also zu vermeiden. Dies trifft besonders auf jene Untersuchungsdesigns zu, welche unter Verzicht auf Triangulation aus individuellen Aussagen über Peers einen Gruppenhabitus behaupten, ohne die Peers an sich methodisch als Forschungsgegenstand zu berücksichtigen“ (ebd., 275). Mit Blick auf Karl Mannheims Analyse der ‚Generationsproblematik‘ formuliert Matthes (1985) eine ähnliche Kritik: „Darüber hinaus aber öffnet sich ein neuer Blick auf Mannheims Analyse der Generationenproblematik auch aus jener neueren Forschung heraus, die aus dem schon seit längerem geäußerten Unbehagen an den shortcomings einer zu sehr am Gruppencharakter altersspezifischer Phänomene orientierten Forschung durchgreifende Konsequenzen zieht“ (ebd., 370). Der Autor verweist damit auf die zu seiner

struieren möchte ich Aspekte des jeweiligen konjunktiven Erfahrungsraums der Familie; bedeutsam sind die jeweiligen Orientierungen (insbesondere die Bildungsorientierungen) der einzelnen Familienmitglieder. Dabei kann danach gefragt werden, ob und inwieweit rekonstruierte Orientierungen inter- und intragenerational geteilt werden. Weiterhin gehen die Autoren – wiederum mit Bezug auf Pierre Bourdieu – davon aus, dass Bildungsstrategien zwar auf eine spezifische „Familienkultur“ (Gohlke/Büchner 2006, 143) zurückzuführen sind, diese jedoch stetig einen Ausdruck des jeweiligen „Milieucharakters“ (ebd., 145) der Familie darstellen. Mit anderen Worten: Die Autoren fokussieren die milieuspezifische (also strukturidentische) Durchdringung des konjunktiven Erfahrungsraums jeweiliger Familien. Mit dieser Perspektive kann insbesondere die Frage nach der Genese von Bildungsorientierungen vor dem Hintergrund der Teilhabe der Familienmitglieder an weiteren (gruppenspezifischen und strukturidentischen) Erfahrungsräumen beantwortet werden.

In meiner Studie rekonstruiere ich jedoch zunächst die Bildungsorientierungen der Familienmitglieder in Familie als gruppenspezifischer konjunktiver Erfahrungsraum. In einem zweiten Schritt werden diese Orientierungen mit der Familienerziehung sowie mit dem Handeln der Familienmitglieder an Übergängen im Bildungssystem ins Verhältnis gesetzt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Die Sozialisationsinstanz Familie ist nach wie vor von zentraler Bedeutung für die Reproduktion oder Transformation schul- und bildungsbezogener Orientierungen von Jugendlichen. Lebensweltliche Bildungskontexte wie Vereine, Peergroups<sup>45</sup>, Medienwohnheiten etc. tangieren die familiäre Alltagswelt. Ihnen kommt mit Blick auf die Ausbildung neuer Bildungsorientierungen jedoch kein so hoher Stellenwert zu wie den Werten und Normen der Familie, welche die Verhaltens- und Kompetenzentwicklung von Kindern grundlegend prägen (vgl. etwa Deppe 2013 sowie Walper/Grgic 2013). Die Weitergabe und Aneignung von Bildung und Kultur vollzieht sich in der Alltagspraxis der Familie. Diese wiederum ist in einen jeweiligen Sozialraum eingebunden, sodass im konjunktiven Erfahrungsraum der Familie Biografien sowie soziale und familienkulturelle Muster der Alltagspraxis verschmelzen. Familienmitglieder können zwar Unterstützung und Anerkennung verwehren, im positiven Falle

---

Zeit wachsende Bedeutung der Lebenslauf- und Biografieforschung (vgl. ebd.). Da ich im Rahmen meiner Studie lediglich auf Einzelinterviews zurückgreife, erfolgt eine Rekonstruktion der Orientierungsrahmen einzelner Familienmitglieder, bevor diese anschließend mit den Orientierungsrahmen der weiteren Familienmitglieder kontrastiert werden.

45 Dieser in der jüngeren Bildungsforschung häufig genutzte Begriff ist in analytischer Hinsicht differenziert zu betrachten, da „mit ihm ganz unterschiedliche Beziehungsformen unter Kindern und Jugendlichen angesprochen sein können“ (Brake/Büchner 2013, 488). Im erhobenen Material meiner Studie bezieht sich ein Großteil der Peer-Bezüge der befragten Jugendlichen auf das gesellschaftlich vorstrukturierte Setting der jeweiligen Schulform und der zumeist nicht frei gewählten Schulklasse.

stellen Familien jedoch einen Raum der Anerkennung dar, in dem Kindern Bildungsmöglichkeiten eröffnet und somit Entwicklungspotentiale ermöglicht werden (vgl. Ecarius 2012, 41). Der konjunktive Erfahrungsraum der Familie stellt einen Ort der Genese von Bildungsprozessen dar und ist gleichzeitig als ein Relevanzsystem zu betrachten, durch das Bildungsentscheidungen legitimiert werden (vgl. Dausien 2014, 53f.). Familiäre Erziehung ist dabei nicht nur eine bloße spezifische Perspektive familialer Interaktion, sondern stellt in gewisser Weise auch ein Produkt elterlicher Orientierungen dar.

### 3.3 Erziehung in Familie

Mit Grundmann (2011) kann Erziehung zunächst verstanden werden als „planvolle Eingliederung Heranwachsender in die Welt der Erwachsenen“ (ebd., 67). Es handelt sich hier um eine Notwendigkeit, bedingt durch die Anlagen der menschlichen Entwicklung: Erwachsene Menschen handeln Heranwachsenden gegenüber stellvertretend mit dem Ziel, dass diese eine eigene Selbstständigkeit generieren, um die Stellvertretung überflüssig zu machen. Mit der Entwicklung des Kindes wird diesem somit kontinuierlich mehr Autonomie und Handlungsfreiheit eingeräumt. Dies beeinflusst in hohem Maße die familiäre Interaktion und zeigt sich an zahlreichen Facetten im familialen Alltag. Hauri/Morgenthaler (2010) resümieren in ihrer Studie zu Familienritualen:

„Wenn in den Abendritualen der Sechsjährigen die Familie oft noch als Familie agiert, kommt es zu einer zunehmenden kindbezogenen Individualisierung der Abendsequenzen bei Neunjährigen“ (ebd., 103).

Als mögliche Ebenen von Erziehung sind folgende Erziehungssituationen zu unterscheiden: Erziehung in einer Eins-zu-eins-Situation zwischen einem Kind und einer erziehenden Person,<sup>46</sup> Erziehung in einer Paarsituation und auch Erziehung in einer Mehrheitsgruppe. Letzterer Punkt verweist wiederum darauf, dass Erziehung einen Bestandteil zur Entwicklung der Menschheit und Gesellschaft leistet. So ist auch die Pflicht der Eltern zu betonen, welche Eingang in das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland gefunden hat: „Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der

---

46 Dies findet zunächst in den ersten Lebensjahren nach der Geburt – bedingt durch individualpsychologische Reaktionen – zwischen einem Elternteil und Kind, später auch in Institutionen statt. Einen großen Fokus auf diese Ebene der Erziehung richten insbesondere die frühen Werke über die Erziehung. So möchte etwa Pestalozzi (1998) die Rolle des Erziehenden so weit hervorheben, dass „Schulen nach und nach für die ersten Elemente beinahe überflüssig“ (ebd., 61) werden. Etwa 100 Jahre später bemerkt Klumker (1998), Erziehung sei „wesentlich persönliche Einwirkung eines Menschen auf den anderen“ (ebd., 199).

Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht“ (Artikel 6, Absatz 2 GG). Als auch gesellschaftlicher Auftrag wahrgenommen, entwickelten (und entwickeln) sich verschiedene Institutionen, in denen Erziehung „geleistet“ wird.<sup>47</sup>

Wolfgang Sünkel (2011) begründet den Erziehungsbegriff anthropologisch und nennt drei grundlegende Aspekte menschlicher Existenz: Sozialität, Kulturalität und Mortalität (vgl. ebd., 19). Ausdruck der Sozialität der Menschen ist deren gegenseitige Abhängigkeit sowie die Tatsache, dass diese nur im Miteinander erfolgreich sein können (ebd., 43). Ein Aspekt der Kulturalität der Menschen ist es, dass Tätigkeiten neben anderen auch Resultate hervorbringen, welche „zu Bedingungen der Möglichkeit veränderter und zwar durch die neuen Voraussetzungen veränderter Tätigkeiten werden“ (ebd., 21). Weiter nennt Sünkel die Mortalität des Menschen als entscheidenden Grund zur Ermöglichung biologischer Evolution. Die menschliche Gattung ist „ein Produkt dieser Evolution und unterliegt nach wie vor ihren Gesetzen“ (ebd., 23). Ein Bewusstsein über die eigene Sterblichkeit ist nach Sünkel in jedem Menschen vorhanden.

Die menschliche Kulturalität in Verbindung mit Sozialität und Mortalität des Menschen bedingt eine fundamentale Aufgabe der Erziehung: Kontinuität. Kenntnisse, Fertigkeiten und spezifische Motive erfahren erst durch die gesellschaftliche Tätigkeit der Erziehung Kontinuität. Durch diesen immer wiederkehrenden Vorgang<sup>48</sup> wird Kulturalität als Merkmal menschlicher Existenz in der Welt erhalten und weitergegeben (vgl. ebd., 23).<sup>49</sup> Die Wei-

---

47 Insbesondere mit Blick auf Institutionen wird die Wandlung des gesellschaftlichen Auftrags an Erziehung deutlich. Während heute Erziehung und Bildung vorhandene Disparitäten der Gesellschaft überwinden sollen, wird vom 18. bis 20. Jahrhundert (in letzterem etwa bei Siegfried Bernfeld) auf Erziehung als strukturkonservativem Bestandteil der Gesellschaft beharrt. So schreibt Pestalozzi (1998): „Die größtmögliche Wirkung der Volksbildung könnte durch die vollendete Erziehung einer merklichen Anzahl Individuen aus den ärmsten Kindern im Lande erzielt werden, wenn diese Kinder durch ihre Erziehung nicht aus ihrem Kreis gehoben, sondern durch dieselbe vielmehr fester an denselben angeknüpft würden“ (ebd., 43).

48 Ein Vorgang der – wie gesehen – für die Kontinuität unserer Kulturalität notwendig ist, mit Prange (2005) jedoch auch unterlassen werden kann: „Es gibt das Lernen anders als das Erziehen. Das erste von Natur und sozusagen unausweichlich, das zweite als ein Tun und Verhalten, das man auch lassen kann; das erste als nicht hintergebares Phänomen, das zweite als Konstruktion“ (ebd., 59).

49 Bereits Bernfeld hatte auf diesen Umstand hingewiesen: „Die soziale Funktion der Erziehung ist die Konservierung der biopsychischen und der sozioökonomischen, mit ihr der kulturell-geistigen Struktur der Gesellschaft“ (Bernfeld 1990, 110). Im Gegensatz zu Sünkel zeigt sich bei Bernfeld jedoch ein Determinismus, welcher Erziehung „Konservierung im Sinne der Verhinderung eines Neuen“ (ebd.) unterstellt. Dieser Aussage, dass Erziehung stets konservativ sei und Neuerungen nicht aus dem Erziehungssystem hervortreten können, ist gerade vor dem Hintergrund meiner Studie und ebenfalls mit Blick auf vorhandene Änderungspotentiale im Bildungssystem Beachtung zu schenken. Folgt man der Annahme, dass

tergabe menschlicher Kulturalität und damit vorhandener Techniken und Tätigkeiten erfolgt nach Prange (2005) durch das ‚Zeigen‘ als „Kern der erzieherischen Operation“ (ebd., 77).<sup>50</sup>

An dieser Stelle stellt Sünkel fest:

„Erziehung ist demnach aufzufassen als diejenige Tätigkeit, die die Aufgabe erfüllt, das der menschlichen Gattungsexistenz aufgrund der Mortalität der Individuen und Generationen notwendig innewohnende Problem der Kontinuität hinsichtlich der subjektiven Tätigkeitsvoraussetzungen zu lösen. Somit ist die gesellschaftliche Tätigkeit namens Erziehung durch das Problem, dessen Lösung sie darstellt, definiert“ (Sünkel 2011, 23).

Im Folgenden bestimmt Sünkel Erziehung als „bisubjektive“, also grundsätzlich durch zwei Subjekte ausgeführte Tätigkeit:

„Die Erziehung ist eine solche, weil, ebenso wie die Teiltätigkeiten Vermitteln und Aneignen auch ihre Subjekte aufeinander angewiesen sind und zusammenwirken müssen, damit das Werk der Erziehung gelingen kann“ (ebd., 31).

Ausgang dieser Überlegungen ist ein personales Verhältnis, bei dem andere Ebenen wie Umwelteinflüsse keine Berücksichtigung erfahren. Nach Sünkel kommt eine Vermittlung ausschließlich bei äquivalenter Aneignung zustande. Ein ‚Vermitteln‘ und ‚Aneignen‘ vollzieht sich ihm zufolge zwischen zwei bereits bestehenden Subjekten. Doch auch diese Subjekte sind sozialkulturell ‚hergestellt‘: Eigenschaften werden kulturell durch Erziehung vermittelt; „am Werk der Erziehung“ (ebd., 31) sind jedoch stets mehrere Personen in verschiedenen Settings beteiligt. Erziehung vollzieht sich im Rahmen einer gesellschaftlich-machtvollen Herstellung mit heterogenen, an die Erziehung gerichteten Aufgaben,<sup>51</sup> welche sich jedoch nur allzu oft als „Umformulierung herkömmlicher Erziehungspraktiken“ (Prange 2005, 61) offenbaren.

An einer solchen Herleitung des Erziehungsbegriffs schließen sich Fragen nach Aspekten professioneller Erziehung an. So benennt Herman Nohl

---

Erziehung in Familie tatsächlich nach einer ‚Konservierung‘ strebt, schließt sich die Frage an, wie es in Familien zu einer intergenerationalen Transformation von Bildungsorientierungen kommen kann.

50 Mit diesem Terminus kann auch eine Übermittlung von Inhalten innerhalb vorhandener Erziehungseinstellungen gedacht werden. „Die erzieherische Bedeutung gewinnt das Zeigen dadurch, dass den Adressaten des Zeigens ein Können, ein Wissen oder eine Haltung angeschlossen oder ermöglicht wird“ (Prange 2005, 69). ‚Zeigt‘ man also anderen etwas, offenbart man sich selbst auch als Zeigender (vgl. Ricken 2006, 906). Im Rahmen meiner Studie sei also angemerkt, dass dieses ‚Wissen‘ sowie ‚Haltungen‘ rekonstruierbarer Orientierungsrahmen entstammen, in denen auch die Bildungsorientierungen der Eltern eingelagert sind.

51 Dies zeigt sich auch in der Formulierung von Zielsetzungen im Rahmen pädagogischer Qualitätsstandards. Diese sind eingebunden in „die spezifische Kultur, darin wiederum in den spezifischen historischen und sozioökonomischen Kontext, der letztlich getragen wird von den Zielen und Wertsetzungen der Menschen“ (Fthenakis 2003b, 211). Mit Blick auf die empirische Begründung von Qualitätsstandards elementarpädagogischer Einrichtungen sind nach Fthenakis folgende Perspektiven auf Erziehung zu unterscheiden: Die Perspektive der Experten, der Kinder, der Eltern und die Perspektive der Gesellschaft (vgl. ebd., 213f.).



(1967) die kulturelle Vermittlung spezifischer Eigenschaften und Gegenstandsbereiche als pädagogisches Kernkonzept: Jedes Individuum muss sich im Rahmen seiner Entwicklung die umgebende Kultur zu Eigen machen. Ziel der Pädagogik ist es, das Kind dahin zu erziehen, dass es den der Gesellschaft immanenten kulturellen Sinn annimmt. Der Erziehung – als Gegenstandsbe- reich der Pädagogik – kommt somit die Aufgabe einer Anwaltsfunktion zu:

„Wir Erzieher haben die große Aufgabe, diesen seinen Wert [des Individuums, C. G.] und seine Bedeutung allen Mächten der Welt gegenüber zu vertreten“ (ebd., S. 69 zitiert in Grope 2008, 77).

Den bisherigen Ausführungen ist eine hohe Relevanz beizumessen: Aus der Entwicklungstatsache des Menschen ergibt sich eine Grundlage für die Erziehung: Professionelle Erziehung ist darauf ebenso zurückzuführen wie die Erziehung in Familie.

### Familienerziehung

Die Familienerziehung ist Bestandteil der jeweiligen familialen Alltagspraxis. Sie kann als solche im Zusammenhang mit den möglicherweise geteilten Orientierungsrahmen der Familienmitglieder (siehe Kapitel 3.4) rekonstruiert werden. Nach Ecarius (2002) ist Familienerziehung als dynamischer Prozess zu fassen,

„da darin Entwicklungsprozesse der Kinder als auch Prozesse des Älterwerdens enthalten sind, die wiederum in den Prozess der Erziehung einfließen“ (ebd., 48).

Im Rahmen kommunikativen Wissens der Gesellschaft sowie konjunktiven Wissens der jeweiligen Familie vollziehen sich Erziehung wie auch die Konstruktion der Biografie der heranwachsenden Generation durch eine autonome familiäre Lebenspraxis (vgl. Winkler 2012, 27). Intergenerationale Familienerziehung ist dabei in einen inhaltlichen Aspekt sowie einen auf Beziehung bezogenen Strukturaspekt zu unterscheiden (vgl. Ecarius 2002, 48).

Tabelle 2: Aspekte intergenerationaler Familienerziehung

Inhalte der Erziehung (Was)	(Beziehungs-) Struktur der Erziehung (Wie)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erziehungsregeln</li> <li>• Subjektanforderungen (etwa Unterordnung, Selbstständigkeit)</li> <li>• Anforderungen an Lernen und formalen Bildungsabschlüssen</li> <li>• Gestaltungsräume im Bereich Familie und Freizeit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Generationengefüge der Familie</li> <li>• Ambivalente Beziehungsstruktur zwischen Nähe und Distanz</li> <li>• symmetrische und asymmetrische Machtbalance</li> <li>• Position in der Generationsbeziehung</li> </ul>

Quelle: Eigene Darstellung, basierend auf Ecarius (2002, 49)

Inhalte der Erziehung sind konkrete Aspekte wie materielle Ausstattung der Kinder und Bildungsanforderungen, welche von allen Familienmitgliedern benannt werden können. Dazu gehören:

„Erziehungsregeln über die Teilhabe des Kindes am Familienalltag, die Hilfe im Haushalt, die Gestaltung der Kinder- und Jugendgeburtstagen, etc. Aber auch die gegenständliche Ausgestaltung der Kinder- und Jugendwelt durch die Eltern oder Großeltern sind genauso Teil der Inhalte von Familienerziehung wie die Ausgestaltung des Kinderzimmers, die Kleidung, die Höhe des Taschengeldes [...] usw.“ (ebd., 49).

Erziehungsstrukturen verweisen auf das Wie in der Ausgestaltung der Erziehung. Diese ist insbesondere durch die Beziehungsstruktur zwischen den Generationen geprägt. Fragen von Nähe und Distanz und der Ausübung von Macht spielen hier ebenso eine Rolle wie die Bedeutungszuschreibung einzelner Geschwister oder die Geschwisterreihung. In beide Aspekte der Familienerziehung können spezifische Familienthemen eingeflochten sein, welche einen „verbindenden Charakter“ (ebd.) besitzen und zugleich die inter- und intragenerationale Interaktion prägen.

Entsprechende komplexe innerfamiliäre Zusammenhänge zeigt die Studie von Müller/Krinninger (2016). In ihrer ethnografischen Forschung rekonstruieren die Autoren Familienstile und Erziehungsgestus von acht Familien. Sie konstatieren, dass wissenschaftliche Debatten, die sich mit Bildung in Familie beschäftigen, eine Nähe zur Thematik schulischer Bildung aufweisen (vgl. ebd., 9). Zudem unterstellen sie mit Blick auf die Forschungslandschaft der Bundesrepublik Deutschland, dass Familienerziehung „weniger ein vergessener als ein vermiedener Gegenstand der Erziehungswissenschaft ist“ (ebd., 10). Die Autoren wollen mit ihrer Studie einen Beitrag zu einer Theorie der Familienerziehung leisten (vgl. ebd.).

Werden Kinder in eine Familie hineingeboren, so finden sie in Familie einen ersten Zugang zur gesellschaftlichen Umgebung vor. Damit geht eine Erweiterung der Perspektive einher, die Erziehung als intentionales Handeln versteht: Familie als Erfahrungsraum wird von den Familienmitgliedern täglich gestaltet und hervorgebracht. Erziehung geschieht im Alltag der Familie somit nicht nur bewusst intentional. Mit einer Fokussierung auf das „Interaktions- und Kommunikationsgeschehen zwischen den Familienmitgliedern“ (ebd., 15) wollen die Autoren über eine Rekonstruktion intentionaler Erziehungshandlungen hinausgehen.

Somit nehmen sie die familiäre Praxis und das Erziehungshandeln in den Blick. Bei der Rekonstruktion der jeweiligen Erziehungsmilieus der Familien ist für sie besonders bedeutsam, „nicht in eine vertikal hierarchisierende Differenzierung abzukippen“ (ebd., 14).

Die jeweilige familiäre Interaktion und Erziehungspraxis rekonstruieren die Autoren mit Hilfe von Leitfadeninterviews, von den Familien selbst erstellten Portraits, Familiengesprächen und insbesondere durch die – ebenfalls von den Familien selbst erstellte – Videografie gemeinsamer familialer Akti-

vitäten (vgl. ebd., 43f.). Fokussiert werden gemeinsame Spiele, Fernsehen und die Einnahme von Mahlzeiten (vgl. ebd., 17).

Zunächst werden Familienstile rekonstruiert. Damit grenzen sich die Autoren vom Begriff des Familienhabitus (Büchner/Brake 2006) ab und fokussieren die „Gestaltungsleistungen der Akteure und deren praktische Reflexivität“ (Müller/Krinninger 2016, 66). Im Gegensatz zum Habitusbegriff wird das „gemeinsame Tun“ (ebd.) der Familien und damit die „familiale[n] Handlungsgemeinschaft“ sowie „die Gestaltungsleistung[en] der Akteure“ (ebd.) betont. Mit dieser Perspektive auf Familie werden Zuschreibungen von familialer Praxis als Effekte sozialer Determination relativiert (vgl. ebd.).

Bedeutsam ist, dass der

„familiale[r] Praxisstil (Familienstil) wesentlich zur gemeinschaftlichen Strukturierung des kindlichen Erfahrungsraums mit seinen Anregungspotentialen beitrug“ (ebd., 50).

Um erfassen zu können, wie die Akteure der untersuchten Familien auf „bildende Aspekte“ (ebd.) des Zusammenlebens reflexiv Bezug nehmen, konstruieren die Autoren einen Erziehungsgestus, der „einen – aus pädagogischer Perspektive besonders relevanten – Aspekt des Familienstils präzisiert“ (ebd., 51). Damit wird die Familienerziehung in ihrer gesamten Komplexität erfasst:

„Kinder werden in grundlegende soziale und kulturelle Praxisformen eingeführt, in denen sie aktiv ihre Potentiale entwickeln und zu einer personalen Gestalt formen. Die elterliche Strukturierung des Familienmilieus lässt sich so auch als ein Erziehungs-geschehen rekonstruieren, unabhängig davon, inwieweit diese erzieherische Strukturierung bewusst und geplant oder eher beiläufig erfolgt. Diesen Aspekt der erzieherischen Bedeutung familialer Praxisformen fassen wir mit dem Begriff des Erziehungsgestus“ (ebd., 76).

Mit Blick auf die Generationen- und Entwicklungsdifferenz in Familie verstehen die Autoren kindliche Entwicklung als einen aktiven Prozess, welcher der Familie als Tatsache vorgegeben ist und gleichzeitig von der Familie geprägt wird (vgl. ebd.). Nun sind drei Ebenen von Erziehung bedeutsam: Zunächst ist das „pädagogisch-motivierte Handeln“ (ebd.) von Eltern zu beleuchten, bei dem danach gefragt werden kann, wie die Kinder in „pädagogischen Akten“ (ebd.) in ihrem jeweiligen Stand der Entwicklung angesprochen werden und welcher Erziehungsgestus sich in dieser Ansprache dokumentiert. Davon zu unterscheiden ist die Ebene des familialen Alltags, die sich durch „performative Prozesse und Rituale“ (ebd.) kennzeichnen lässt. Außerdem kann das Erziehungsgeschehen in Familie durch „unkontrollierte gesellschaftlich-kulturelle Importe“ (ebd.) irritiert werden, welche im „Erfahrungsraum“ (ebd.) der Familie präsent werden. Oder mit anderen Worten: Orientierungsschemata – also kommunikatives Wissen – und auch konjunktives Wissen der Familienmitglieder, beeinflussen die Erziehung. So kann die familiale Erziehung als Manifestation beziehungsweise als Produkt elterli-

cher Bildungsorientierungen bezeichnet werden. Wenn sich insbesondere Jugendliche in einem Status der Vermittlung und Aushandlung zwischen einer reproduktiven Übernahme und transformativer Vorstellungen bezüglich der Bildungsorientierungen ihrer Eltern befinden (vgl. Busse 2010, 163), kann auch danach gefragt werden, inwieweit entsprechende Prozesse zwischen den Generationen durch die Familienerziehung moderiert werden.

Ich gehe also davon aus, dass sich elterliche Bildungsorientierungen in der von ihnen ausgeübten Erziehung dokumentierten. Zudem nehme ich an, dass „Familie als Erziehungsgemeinschaft“ (Müller/Krinninger 2016, 83) einen Möglichkeitsraum für die Realisierung individueller Bildungsorientierung darstellen kann. Meines Erachtens finden sich entsprechende Hinweise auch in den von den Autoren rekonstruierten Merkmalsdimensionen, die Familie als Erziehungsgemeinschaft kennzeichnen können:

Inklusiv vs. exklusiv bedeutet, dass sich die Erfahrungsräume (physikalisch als auch symbolisch) beider Generationen in hohem Maße überschneiden (inklusiv). Auf der anderen Seite gibt es Eltern, welche die „Welt der Kinder“ (ebd., 86) separieren und abseits des Familienalltags konstruieren (exklusiv) (vgl. ebd.). Direkt vs. indirekt meint, dass Erziehung sich in „persönlich adressierten pädagogischen Akten“ (ebd.) (direkt) ebenso wie in einer Strukturierung des kindlichen Erfahrungsfeldes (indirekt) äußern kann (vgl. ebd.). Weiter können die Dimensionen side-by-side vs. face-to-face unterschieden werden. Erstere Dimension umfasst Interaktionen, in denen sich beide Generationen auf etwas Drittes (etwa eine Sachfrage oder eine Person) beziehen, während letztere Dimension „frontal aufeinander bezogene“ (ebd.) Interaktionen umfasst (etwa Belehrung oder Ermunterung). Vor dem Hintergrund der Rekonstruktion von Bildungsorientierungen scheinen jedoch weitere Dimensionen für den Fortgang meiner Studie von besonderer Relevanz zu sein: Funktional-subsumtiv vs. intentional-voluntativ. Eine Erziehung ist dann funktional-subsumtiv ausgerichtet, wenn sich die Erziehung insbesondere an den Erfordernissen des Alltags orientiert. Während eine Erziehung dann als intentional-voluntativ angesehen wird, wenn „die Strukturierung der familialen Erziehungspraxis primär von pädagogischen Zielen und Logiken geleitet wird“ (ebd.). Mit gegenstandsbezogen vs. subjektbezogen ist der Unterschied einer Erziehung angesprochen, die eher den Inhalt von Bildungsprozessen (gegenstandsbezogen) oder die „Entfaltung beziehungsweise Formierung“ (ebd.) (Subjektentwicklung) des Kindes in den Blick nimmt (vgl. ebd.).

Im Rahmen der Rekonstruktion der Interviews meiner Studie stelle ich lediglich mögliche Bezüge zu den letzten beiden Dimensionen des Erziehungsgestus her. Dies geschieht einerseits durch die angenommene Nähe dieser Erziehungsmerkmale zu rekonstruierbaren Bildungsorientierungen. Andererseits – und dies ist das gewichtigere Argument – können die ersten drei Dimensionen meines Erachtens nicht lediglich aus dem Interviewmaterial her-

ausgearbeitet werden, da diese auf unmittelbare Interaktion/die Erziehungspraxis verweisen. Ob Eltern ihre Erziehung jedoch funktional oder intentional ausrichten oder ihre erzieherische Aufmerksamkeit auf die Entwicklung ihres Kindes richten, kann sich meines Erachtens in Ansätzen auch in Interviewpassagen dokumentieren.<sup>52</sup>

Im Fortgang ihrer Untersuchung verweisen auch Müller/Krinninger auf die Zunahme einer „von außen zugeschriebene[n] oder selber übernommene[n] pädagogischen Verantwortung“ (ebd., 136) von Eltern für das „außerhäusige Geschehen und dessen Bildungseffekte“ (ebd.). Aber wie sieht es mit innerfamiliären Bildungsprozessen aus? Wie stehen Orientierungen – insbesondere Bildungsorientierungen der Eltern – in Verbindung mit dem rekonstruierten Erziehungsgestus? Meines Erachtens kann angenommen werden, dass insbesondere Aspekte der Erziehung der Dimension gegenstandsbezogen vs. subjektbezogen mit informellen und formalen Bildungsorientierungen in Verbindung gebracht werden können. Auch kann angenommen werden, dass formale Bildungsorientierungen von Eltern eher mit einer intentional-voluntativen Erziehung einhergehen. Im Rahmen meiner Studie kann lediglich auf die erhobenen Interviews zurückgegriffen werden. Somit stehen – anders als bei Müller/Krinninger (2016) – nicht pädagogisch relevante Praktiken im Vordergrund. Jedoch sollen auch im Rahmen meiner Studie die Zusammenhänge zwischen rekonstruierten Bildungsorientierungen sowie der Erziehung in Familie vor dem Hintergrund des jeweiligen Erfahrungsraums der Familie rekonstruiert werden. Somit schließe ich mich der von Müller/Krinninger formulierten Prämisse an, während der Rekonstruktion des empirischen Materials nicht in eine „vertikal hierarchisierende Differenzierung abzukippen“ (ebd., 14). Dies wäre etwa bei einer Unterscheidung bildungsnaher und bildungsferner Familien der Fall. Auch ich teile im Rahmen meiner Studie diese Ansicht und rekonstruiere zunächst die Orientierungen je Familie. Gleichwohl verwundert es, dass die Autoren während der ausführlichen Beschreibung zweier Ankerfälle recht zügig dazu übergehen, diese sozialstrukturell spezifischen Milieus zuzuordnen und entsprechende Ergebnisse der Rekonstruktion damit in Abgleich zu bringen. So wird etwa der vorgestellte Ankerfall der Familie Bergmann als dem „postmateriellen Milieu“ (Müller/Krinninger 2016, 69) zugehörig eingeführt.

Von Bedeutung ist zudem, dass die Autoren eindrucksvoll bestehende Interdependenzen zwischen Familienstil und Erziehungsgestus rekonstruieren. Familienstil und Erziehungsgestus gehen ineinander über und stellen damit „keine empirische Entität“ (ebd., 83) dar, sondern sind auf eine „komplexe Weise“ (ebd., 134) miteinander verwoben. So gehe auch ich im Fortgang meiner Studie davon aus, dass Orientierungsrahmen, Bildungsorientierungen

---

52 Mit Blick auf die Handlungspraxis in Familien gehen auch Müller/Krinninger (2016) davon aus, dass Familienstil und Erziehungsgestus in Familie als Erfahrungsraum interdependent miteinander verflochten sind (vgl. ebd., 83).

und Erziehung in Familie miteinander verwoben sind und sich je Erfahrungsraum der Familien rekonstruieren lassen.

Im Anschluss daran rekurriere ich ebenfalls auf eine mögliche Rekonstruktion der Zusammenhänge zwischen Mustern der Erziehung – insbesondere der Dimensionen gegenstandsbezogen vs. subjektbezogen beziehungsweise der Dimension intentional-voluntativer Erziehung – und elterlichen Bildungsorientierungen.

Doch von welchen weiteren Faktoren abseits eines rekonstruierbaren Familienstils wird die Ausgestaltung familialer Erziehung bedingt? Nach Winkler (2012) ist Erziehung in Familie von drei wesentlichen Faktoren abhängig. Zunächst ist die bereits benannte Entwicklungsstatsache des Menschen zu nennen. Die natürliche Bedürftigkeit der Kinder stellt Anforderungen an die Elterngeneration, die Bedürfnisse der heranwachsenden Generation zu befriedigen. Weiter beeinflussen kulturelle Normen die Anforderungen an Erziehung.<sup>53</sup> Abschließend sind mentale Muster der Elterngeneration zu nennen, welche sich in der eigenen Biografie entwickelt haben und nicht zuletzt durch die erlebte Erziehung beeinflusst werden (vgl. ebd., 34). Bedeutsam sind diese Aspekte bei der Rekonstruktion der Interviews meiner Studie. Dabei kann etwa danach gefragt werden, wie Eltern im Rahmen der Erziehung mit Übergängen im Bildungssystem umgehen und ihre Erziehung möglicherweise je Kind anpassen beziehungsweise je Kind und auch vor dem Hintergrund eigener (schulischer) Erfahrungen reflektieren. Auch ist danach zu fragen, inwieweit die interviewten Jugendlichen die Erziehung durch ihre Eltern als unterstützend wahrnehmen. So wurde in Kapitel 2 meiner Studie argumentiert, dass sich insbesondere eine unterstützende, bindungssichere und „kindorientierte[n]“ (Walper/Thönnissen/Alt 2015, 154) Erziehung positiv auf die Entwicklung eines individuellen Bildungsvertrauens auswirkt. Dies wäre ebenfalls – so meine These – der Realisierung von Bildungsorientierungen zuträglich.

Auf einen solchen Einfluss unterstützenden Erziehungsverhaltens rekurrieren Pruiskén/Golsch/Diewald (2016) mit ihrem Beitrag zu beruflichen Aspirationen von Jugendlichen. Die Autoren verweisen auf den „bedeutsamen Einfluss“ (ebd., 66) beruflicher Aspirationen für den beruflichen Werdegang von Jugendlichen. Eltern und „familiale Bedingungen“ (ebd.) beeinflussen die Ausprägung beruflicher Ziele. Mit dieser These fokussieren die Autoren das Erziehungsverhalten und die Beziehungsqualität zwischen den Generationen und schreiben diesen Faktoren den größten Einfluss auf die beruflichen Ziele von Jugendlichen zu. In ihrem Artikel fragen sie nach der „Auswirkung

---

53 Auf die Tatsache, dass Erziehung mit normativen Ansprüchen konfrontiert wird, wurde bereits hingewiesen. Das folgende Kapitel verweist diesbezüglich auf konjunktives und kommunikatives Wissen in Familien. Letztlich ergeben sich auch aus familial geteilten Orientierungsrahmen Anforderungen und Ansprüche an Erziehung und Ausgestaltung familialer Alltagspraxis. Dies wird in den folgenden Kapiteln aufgezeigt.

eines unterstützenden Erziehungsverhaltens“ von Eltern auf die „beruflichen Aspirationen im Hinblick auf den sozio-ökonomischen Status des angestrebten Berufs“ (ebd., 67). Dabei wollen sie auf das Desiderat reagieren, dass bisherige Untersuchungen aus ihrer Sicht „der Komplexität des innerfamiliären Beziehungsgeflechts oft nicht gerecht werden“ (ebd.). Gleichwohl stützen sich die Autoren in ihrer Studie auf quantitative Daten auf Grundlage des Sozio-ökonomischen Panels (insbesondere auf die Jugendfragebögen der Jahre 2001–2013) (vgl. ebd.). Dabei gehen sie von folgenden Hypothesen aus: Zunächst wird angenommen, dass sich ein unterstützendes Erziehungsverhalten von Eltern positiv auf die Entwicklung beruflicher Aspirationen von Jugendlichen auswirkt. Rekuriert wird insbesondere auf den sozio-ökonomischen Status des angestrebten Berufs der Jugendlichen. Weiterhin unterstellen die Autoren einen stärkeren Einfluss von Vätern auf den Status des angestrebten Berufs ihrer Kinder, und zwar insbesondere dann, wenn diesen ein hoher beruflicher Status zugeschrieben werden kann (vgl. ebd., 72).

Der Grad einer unterstützenden Erziehung der Eltern wurde auf einer Skala gemessen, die unterschiedliche Aspekte des familialen Zusammenlebens berücksichtigt. Die befragten Jugendlichen sollten jeweils bewerten, inwieweit bestimmte Aussagen auf ihre Mutter oder ihren Vater zutreffen. Erfasst wurden unterschiedliche Aspekte elterlicher Unterstützung wie

„die Anteilnahme an den Sorgen und Problemen der Jugendlichen, die Beteiligung an familiären Entscheidungen und die Erfahrung von Liebe und Zuneigung“ (ebd., 74).

Die Ergebnisse der Studie bestätigen die von den Autoren formulierten Hypothesen. So zeigt sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen unterstützender Erziehung und den beruflichen Aspirationen der Jugendlichen: Je höher der Grad einer unterstützenden elterlichen Erziehung angegeben wurde, desto höher ist der sozio-ökonomische Faktor der beruflichen Aspiration. Zugleich zeigt sich,

„dass die unterstützende Erziehung des Vaters einen stärkeren Einfluss auf die beruflichen Ziele von Jugendlichen hat als das Erziehungsverhalten der Mutter“ (ebd., 77).

Weiter stellen die Autoren fest:

„Ein Mehr an väterlicher Unterstützung wirkt sich [...] umso stärker auf die beruflichen Aspirationen von Jugendlichen aus, je höher der berufliche Status des Vaters ist. Dieser Effekt zeigt sich jedoch nicht für die Mutter“ (ebd.).

Außerdem verweisen die Ergebnisse der Autoren darauf, dass eine Ungleichbehandlung von Kindern innerhalb einer Familie, die Ausprägung beruflicher Aspirationen, insbesondere bei gleichgeschlechtlichen Geschwisterpaaren, beeinflusst (vgl. ebd., 79).

Es kann jedoch danach gefragt werden, was genau von den Jugendlichen als bedeutsam erlebt wird. Zudem müsste rekonstruiert werden, wie die be-

rufliche Position der Eltern eine Relevanz im Familien- und Erziehungsalltag entfaltet. Zudem bleibt unklar, worin sich eine von den Jugendlichen wahrgenommene Ungleichbehandlung zeigt: Wie genau wird diese wahrgenommen und welche elterlichen Orientierungen verbergen sich möglicherweise in einer Anpassung der Erziehung je Kind?

Kritisch anzumerken ist, dass sich die in dieser Studie erhobenen Angaben jeweils aus der individuellen Wahrnehmung der Jugendlichen und ihrer Eltern ergeben. Zu berücksichtigen ist jedoch auch eine gemeinsame (intergenerationale) Hervorbringung der Kommunikation und Interaktion im konjunkturellen Raum der Familie. Letztlich können durch das Design dieser Studie lediglich kommunikative Wissensbestände – also explizierbare Bildungsaspirationen – abgefragt werden. Welche Orientierungen sich dabei in der Erziehung der Eltern dokumentieren und je Familie rekonstruiert werden können, bleibt verborgen. Wenn auch in dieser quantitativen Studie berufliche Aspirations von Jugendlichen untersucht werden, so sensibilisieren die Ergebnisse für den Einfluss der Familienerziehung auf die Herausbildung von Zielperspektiven, insbesondere an Übergängen im Bildungssystem. Auch vor diesem Hintergrund zeigt sich das Desiderat einer qualitativen Studie zur Ergründung familialer Bildungsorientierungen an Übergängen im Bildungssystem.

## Erziehungseinstellungen

Des Weiteren sind die Erziehungseinstellungen<sup>54</sup> der Elterngeneration zu beleuchten. Erziehungseinstellungen stellen grundsätzliche Einstellungen beispielsweise zu den Themen Bildung und Lernen dar. Sie äußern sich in Erziehungspraktiken, wie etwa ein aktives Kontrollieren und Einfordern des Lernens (Monitoring).

Familien leben Kultur und geben diese weiter:

„Eltern und Verwandte leben der jüngeren Generation bereits bestehende kulturelle Muster vor, in denen sich gesellschaftliche Strukturen, aber auch die Zugehörigkeit zu einem sozialen Milieu sowie die in der alltäglichen Lebensführung sedimentierten Interaktionsmuster widerspiegeln“ (Ecarius 2010, 17).

Diese Weitergabe impliziert spezifische Einstellungen zum Leben und zur alltäglichen Lebensführung. Diese finden Eingang in familienspezifische Erziehungseinstellungen, die gemeinsam mit den Erziehungspraktiken zu einem Erziehungsmuster zusammengefasst werden. Jede Erziehung ist dabei durch eine unterschiedliche Ausgestaltung der Machtbeziehungen sowie

---

54 Nach Stein (2012) werden Erziehungsziele aus „Werten abgeleitet“ (ebd., 427). In meiner Studie gehe ich jedoch davon aus, dass Erziehungseinstellungen aus spezifischen rekonstruierbaren Orientierungen hervorgehen. Auf Ebene kommunikativen Wissens können weiterhin explizierbare – und den Eltern theoretisch verfügbare – Erziehungsziele direkt abgefragt werden, wie einige im Folgenden diskutierte Studien zeigen.



durch normative Zuschreibungen gekennzeichnet. Nicht die Kinder, sondern die Eltern entscheiden, was als sozial angemessen gilt und in diesem Rahmen wertgeschätzt wird (vgl. Grundmann 2011, 67). Erziehung als Form intentionaler Interaktion beinhaltet stets einen Zukunftsentwurf: Die Elterngeneration antizipiert Entwicklungsschritte und -ziele der Kinder, also wie genau sich das Kind entwickeln soll. Was für Eltern dabei bedeutsam ist, gründet – so meine Annahme – auf grundlegenden Orientierungen.

Bildungsorientierungen sowie spezifische Inhalte, Werte und Einstellungen innerhalb der Erziehung sind höchst heterogen und familienspezifisch ausgeprägt. Dies bezieht sich ebenfalls auf bestimmte Regeln und Vorgaben, Rituale, Vorstellungen und Geschlechterrollen. Mit Kalicki (2003) ist davon auszugehen, dass eine Übereinstimmung der Partner in den jeweiligen Erziehungseinstellungen für die Entwicklung des Kindes förderlich ist (vgl. ebd., 505).

Empirische Untersuchungen zum Inhalt der Erziehung verweisen häufig auf den elterlichen Wunsch nach der Vermittlung gesellschaftlich relevanter Tugenden und Werte. So brachte eine vom Bistum Trier initiierte Eltern- und Erzieherinnenbefragung von 3606 Eltern und 643 Erzieherinnen folgende Ergebnisse: Eltern sowie Erzieherinnen nennen Tugenden wie Ehrlichkeit und Hilfsbereitschaft als oberste Ziele der Erziehung 3- bis 6-Jähriger. Die zweithöchste Häufigkeit ergibt sich bei Zielen wie Toleranz und Kritikfähigkeit; Fleiß und Ordentlichkeit erlangen demnach die dritthöchste Häufigkeit (Schreiber 2007, 91). Unterschiede zeigen sich je nach Bildungsniveau der Familien. Soziale Aspekte wie Ehrlichkeit und Hilfsbereitschaft finden sich zwar stets bei erstgenannten Zielen, jedoch gilt:

„Je höher der Bildungsstand der Eltern, desto größere Bedeutung haben die auf Individualisierung des Kindes zugeschnittenen Erziehungsziele und desto weniger wird bei Kindergartenkindern zu Hause auf Leistungs- und Anpassungsnormen geachtet“ (ebd., 92).

Mütter ohne Schulabschluss machen sich eher für konventionelle Ziele wie Fleiß und Ordentlichkeit stark (vgl. ebd., 92).

Auch andere Autoren kommen in ihren Studien zu dem Ergebnis, dass der Bildungsabschluss der Eltern eine entscheidende Variable für Erziehungseinstellungen und die Gestaltung der Erziehung darstellt. Unabhängig vom Migrationshintergrund zeigt sich, dass Eltern mit höherer Bildung dem täglichen Vorlesen ihrer Kinder einen höheren Wert beimessen. Zudem sind sie davon überzeugt, dass sie Verständnis für ihre Kinder haben sollten und besitzen eine geringere Erwartung an Kindergärten, was die Vermittlung von schulrelevantem Wissen angeht. Zudem weisen sie eine geringere Bereitschaft auf, die Vermittlung von Disziplin ausschließlich an Schulen zu delegieren (vgl. Leyendecker/Citlak/Schräpler/Schölmerich 2014, 80).

Mit Blick auf die erlebte eigene Erziehung kam Raithel (2005) in seiner Untersuchung mit 608 Schülern zu folgenden Ergebnissen: 48 Prozent aller

befragten Jugendlichen berichten von einer empathischen, also liebevollen und unterstützenden Erziehung. Auffällig ist jedoch, dass Mädchen statistisch signifikant häufiger über Trost, Lob und Unterstützung berichten, während männliche Jugendliche signifikant häufiger von erlebten Sanktionen berichten, welche auch Gewalterfahrungen einschließen können (vgl. ebd., 574).

Die Ergebnisse dieser Studien spiegeln zwei Dimensionen elterlicher Erziehung wider, welche bei der Rekonstruktion elterlicher Erziehungspraktiken hilfreich sein können. Es kann zwischen dem Ausmaß emotionaler elterlicher Zuwendung und Responsivität sowie dem Ausmaß elterlicher Lenkung und elterlichen Monitorings differenziert werden.<sup>55</sup> Beide Aspekte berücksichtigen Walper/Grgic (2013) in ihrer Untersuchung zur kindlichen Verhaltens- und Kompetenzentwicklung. Dabei kommen sie zu dem Ergebnis, „dass ein kindzentriertes Erziehungsmilieu, das durch viel Wärme, Kommunikation und wenig Strafe charakterisiert ist, einen besonders entwicklungsförderlichen Kontext liefert“ (ebd., 523).

Leistungserwartungen der Eltern sowie die Attribuierung von Erfolg und Misserfolg<sup>56</sup> bestimmen den Schulerfolg der Kinder maßgeblich. Eine autonomiefördernde, nicht direkte Unterstützung der Eltern bei den Hausaufgaben der Kinder vermag dabei die Genese intrinsischer Motivation zu fördern, während eine ergebnisorientierte Elternreaktion für die Autonomieentwicklung eher hinderlich ist (vgl. Wild 1999 sowie Zimmermann/Spangler 2001).

Genauere Erziehungspraxis in ihrer fallspezifischen Logik, eingebettet in Interaktionen der Familie, kann durch qualitative Forschung rekonstruiert werden. In meiner Studie nehme ich Bildungsorientierungen in Familie in den Blick. In ihnen spiegeln sich auch Erziehungseinstellungen wider und finden ihren Ausdruck in Erziehung und Interaktionen der Familien. Im Anschluss an die Studien von Walper/Grgic (2013), Wild (1999) sowie Zimmermann/Spangler (2001) kann die Annahme formuliert werden, dass eine Erziehung, welche durch hohe Responsivität, emotionale Zuwendung und Autonomieförderung gekennzeichnet ist, die Entstehung individueller Bildungsorientierungen bei Kindern und Jugendlichen ermöglicht und einer praktischen Umsetzung dieser zuträglich ist.

---

55 Diese Dimensionen gehen auf die Klassifikation von Erziehungsstilen nach Baumrind (1989) zurück, die zwischen drei elterlichen Erziehungsstilen unterscheidet: Den *autoritativen* (hohes Maß an emotionaler Wärme und Kontrolle), den *autoritären* (hohes Maß an elterlicher Kontrolle, niedriges Maß an emotionaler Wärme) und den *permissiven* (hohes Maß an emotionaler Wärme, niedriges Maß an elterlicher Kontrolle) (vgl. ebd.).

56 Eine interne Attribuierung nimmt Bezug auf Intelligenz oder Anstrengung des jeweiligen Kindes. Eine externe Attribuierung verweist auf äußere Begleitumstände (vgl. Neuenchwander/Balmer/Gasser-Dutoit/Goltz/ Hirt/Ryser/Wartenweiler 2005, 33).

## Erziehungsmuster im Wandel

Familie stellt nach wie vor die primäre Sozialisationsinstanz unserer Gesellschaft dar. Eltern sind für ihre Kinder bedeutsame Bezugspersonen, Interaktions- und Kommunikationspartner, versorgen und erziehen ihre Kinder. Das Erziehungsverhalten der Eltern hat dabei einen entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung ihrer Kinder. Beeinflusst wird das Erziehungsverhalten der Eltern unter anderem von der Qualität ihrer Paarbeziehung, eigenen Persönlichkeitsmerkmalen, der Anzahl weiterer Kinder sowie deren Partizipation an Bezügen sozialer Unterstützung (vgl. etwa Saemisch 2012 sowie Nave-Herz 1994).

Der Begriff ‚Erziehungsmuster‘ impliziert an dieser Stelle Erziehungseinstellungen, Erziehungsziele und Erziehungspraktiken. Dabei wird eine relative intraindividuelle Stabilität (also je Elternteil) unterstellt, die interindividuell (also mit Blick auf die Erziehung mehrerer Kinder) variabel ist und sich in familialen Aushandlungspraktiken zeigt. Als Einflüsse auf die eigenen Erziehungsmuster lassen sich mit Kalicki (2003) folgende Faktoren ausmachen: Elterliche Vorstellungen variieren mit dem Alter und Entwicklungsstand des Kindes, Vorstellungen von Erziehung und Elternschaft unterliegen kulturellen Bedingungen und einem historischen Wandel (vgl. ebd., 500).

Gesellschaftliche Veränderungen bringen einen Wandel der Erziehungsmuster mit sich, welche sich von autoritären Strukturen des Befehlens hin zu partnerschaftlichen Aushandlungsprozessen entwickelt haben. Die Entwicklung vom Befehls- zum Verhandlungshaushalt entspricht somit der „individualisierten und zugleich globalisierten Gesellschaftsstruktur“ (Ecarius 2002, 54).

Der soziale Wandel der Familienerziehung lässt sich mit der Studie „Familienerziehung im historischen Wandel“ von Jutta Ecarius (ebd.) nachzeichnen. In dieser qualitativen Studie über drei Generationen, in der die Autorin 27 Familiengenerationen (Großeltern, Eltern und Kinder)<sup>57</sup> mit narrativen und Leitfadenterviews (insgesamt 132 Interviews) untersuchte, zeigen sich Interdependenzen von Erziehung und historischen Entwicklungsprozessen. Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass über Generationen hinweg das Erziehungsmuster des autoritären Befehlshaushaltes abnimmt und das des Verhandlungshaushaltes zunimmt (vgl. ebd.). Zwischen mittlerer und jüngerer Generation vollzieht sich also ein grundlegender Wandel: Das Erziehungsverhalten wird vor dem Hintergrund der erlebten Erziehung zunehmend reflektiert. Die traditionelle Machtbalance verringert sich zugunsten einer Annäherung zwischen den Generationen, welche zunehmend auch ein Verhandeln innerhalb der Erziehung erlaubt.

---

57 Die älteste Generation wurde zwischen 1908–1928, die mittlere Generation zwischen 1939–1945 und die jüngste Generation zwischen 1967–1975 geboren.

Grundlage für den Wandel der Erziehungsmuster ist der Wandel gesellschaftlicher Einflüsse. So sind die Erziehungserfahrungen der ältesten Generation eng mit den unterschiedlichen Erfahrungen der jeweiligen Milieus verbunden. Im bäuerlichen Milieu beziehen sich diese Erfahrungen insbesondere auf die Mithilfe in der Landwirtschaft. Im Arbeitermilieu sind es Erfahrungen von Armut und im bürgerlichen Milieu aufkeimende Bildungsaspirationen, die sich in Erziehungsmustern niederschlagen. Das nachfolgende Zitat zeigt eindrücklich den Einfluss historischer und gesellschaftlicher Bedingungen auf die Alltags- und Erziehungsrealität der unterschiedlichen Milieus:

„Die mittlere Generation, die in der Vor- und Nachkriegszeit geboren ist, beurteilt die Erziehung im Spannungsfeld von Verständnis für die Überforderung der Eltern durch die enormen Kriegsbelastungen einerseits, die sie nachvollziehen und akzeptieren können, und einem Vorwurf andererseits, mit dem sie die mangelnde emotionale Unterstützung zum Ausdruck bringen. Das Befehlen und die Strenge wird zum Teil der Gereiztheit der Eltern zugeordnet“ (ebd., 182).

Der Wandel der Erziehungsmuster spiegelt die gesellschaftliche Entwicklung von einer vormodernen Gesellschaft, mit relativ statischen Generationenverhältnissen, hin zur modernen Gesellschaft, die durch Subjektzentrierung und Individualisierung gekennzeichnet ist, wider. Laut Ecarius (2016) hat sich ein Wandel „von einer Abgrenzung zwischen Eltern und Jugendlichen hin zu einer Öffnung der Generationen zueinander vollzogen“ (ebd., 300). Nach Nave-Herz (1994) erweist sich Erziehung zur Selbstständigkeit als Zielsetzung für eine moderne Eltern-Kind-Beziehung, in der Miteinander-Reden und das Erklären von Entscheidungen charakteristisch sind (vgl. ebd., 67). Mit Ruckdeschel (2015) ist jedoch davon auszugehen, dass Eltern aktuell einen gesellschaftlichen Druck verspüren, „möglichst viel Zeit und Energie in die Erziehung ihrer Kinder zu investieren“ (ebd., 194), um ein möglichst optimales Resultat der Erziehung zu erreichen. In einer solchen ‚Verantworteten Elternschaft‘ verfestigt sich ihr zufolge das Leitbild, die eigenen Kinder möglichst optimal fördern zu müssen (vgl. ebd.). In diesem Zuge sprechen Betram/Deuffhard (2015) von einer ‚überforderten Generation‘, da insbesondere diejenigen,

„die auch Fürsorge und Beziehungen als einen Teil der eigenen Lebensperspektive betrachten, in allen Lebensbereichen entsprechend mehr leisten müssen und doch permanent mit dem Gefühl kämpfen, in keinem Bereich so viel leisten zu können, wie man es eigentlich könnte und müsste“ (ebd., 67).

Ähnlich argumentiert auch Dornes (2012) in seiner Untersuchung zu den aktuellen Bedingungen der Kindheit. Auch er sieht einen Wandel der „zentralen Erziehungsvorstellungen“ (ebd., 293) von „Gehorsam und Unterordnung“ (ebd.) zu „Selbstständigkeit und freier Wille“ (ebd.) als handlungsleitende Motive der Erziehung. Ihm zufolge werden Kinder in dieser Form der Erzie-

hung „als Individuen ernster genommen als früher“ (ebd.). Weiter führt er aus:

„Die zugrundeliegende Hoffnung ist, dadurch das psychosoziale Wohlbefinden und die Selbständigkeit der Kinder zu fördern“ (ebd.).

Selbstständigkeit ist dabei von Selbstbestimmung zu unterscheiden. So handelt ein Kind, das mit zehn Jahren gewisse Haushaltstätigkeiten für seine berufstätigen Eltern erledigt, äußerst selbstständig. Dabei kann jedoch angezweifelt werden, ob das Erledigen der Hausarbeit in diesem Falle jedoch auch selbstbestimmt erfolgt.

Doch erfolgt eine Erziehungspraxis mit dem Ziel der Vermittlung von Selbstständigkeit stets intentional? Äußert sich dies stets als Förderung der Kinder? Im Rahmen meiner Studie gehe ich davon aus, dass sich in intentionalen – und damit auch von den Eltern unmittelbar explizierbaren – Perspektiven auf Erziehung auch konjunktives Wissen einfügt, sodass Erziehung immer auch als Produkt elterlicher Orientierungsrahmen aufscheint.

Weiter konstatiert Dornes, dass der aktuell vorherrschende partizipative Erziehungsstil „empirisch belegbar die emotionale Selbstständigkeit der Kinder fördert“ (ebd., 302). Aspekte dieses Erziehungsstils sind ihm zufolge „stabile Verbundenheit, elterliche Wärme und autoritatives [...] grenzensetzendes Erziehungsverhalten“ (ebd., 315). An dieser Stelle kann danach gefragt werden, ob ein Zusammenhang zwischen einem partizipativen Erziehungsstil und der Realisierung individueller Bildungsorientierungen hergestellt werden kann. Mit den bislang referierten Bezügen kann davon ausgegangen werden, dass zumindest zwischen den grundlegenden Orientierungsrahmen der Familienmitglieder, der Erziehung in Familie und rekonstruierbaren Bildungsorientierungen ein Zusammenhang besteht.

Aus der aktuell vorherrschenden Erziehung resultiert Dornes zufolge eine sogenannte „postheroische Persönlichkeit“ (ebd., 320). Diese Persönlichkeit wird in gewisser Weise flexibler, da eigene Impulse nicht starr unterdrückt werden und einmal getroffene Entscheidungen ebenso nicht starr aus- und durchgehalten werden müssen (vgl. ebd.). Im Rahmen meiner Studie kann auf diesen Aspekt nicht weiter eingegangen werden.<sup>58</sup>

Doch auch abseits von Untersuchungen, die einen Wandel der Erziehungsmuster zwischen den Generationen nachzeichnen, gilt auch je Einzelfamilie: Elterliche Erziehung als Bestandteil des konjunktiven Erfahrungsraums Familie ist auch bei einer kleineren zeitlichen Perspektive Änderungen unterworfen. Eltern reflektieren ihre erlebte Erziehung sowie ihre bisher praktizierte Erziehung und passen diese unter Umständen aktuellen Gegebenheiten an. Die intra- und intergenerationale biografische Verflochtenheit der Familienmitglieder evoziert Irritationen, Reflexion und Anpassung.

---

58 Für eine weitere Auseinandersetzung mit dem Begriff der postheroischen Persönlichkeit als „Kennzeichen spätmoderner Subjektivität“ (Dornes 2012, 321) siehe ebd. S. 320ff.

In diesem Zusammenhang ist die Studie von Baier/Rehbein (2013) von Interesse. Die Autoren fokussieren den Einfluss familiärer Erziehung auf abweichendes Verhalten von Kindern und vergleichen dabei Geschlechter und Familienformen. Grundlage der Studie bildet eine Schülerbefragung, durchgeführt in den Jahren 2007 und 2008 in 61 Landkreisen beziehungsweise kreisfreien dt. Städten mit einer Rücklaufquote von 62,1 Prozent und einer Stichprobe von 31838 Personen (vgl. ebd., 404). Ausgehend vom Konzept nach Baumrind (1989), wonach sich das elterliche Erziehungsverhalten auf die Dimensionen Verhaltenskontrolle und emotionale Wärme reduzieren lässt,<sup>59</sup> betrachten die Autoren elterliche Gewalt als „spezifisches Elternhandeln“ (Baier/Rehbein 2013, 401). Sie gehen davon aus, dass sich elterliche Erziehungsstile etwa nach einer Scheidung ändern können, was sich mit Blick auf die elterliche Zuwendung den Kindern gegenüber negativ auswirkt (vgl. ebd., 403).

Zentrales Ergebnis der Studie ist, dass den Müttern „signifikant mehr Zuwendung attestiert wird als den Vätern“ (ebd., 407). Dies gilt auch für den Bereich elterlicher Kontrolle (vgl. ebd.). Auch kommen die Autoren zu dem Ergebnis, dass – im Vergleich beider Geschlechter – Mädchen mehr Zuwendung und Kontrolle erfahren als Jungen.<sup>60</sup> Auch bestätigen die Analysen, dass abweichendes Verhalten, vor allem Gewaltverhalten und Selbstmordversuche, bei Kindern und Jugendlichen verbreiteter sind, die nicht bei ihren leiblichen Eltern aufwachsen. Die Autoren konstatieren, dass somit sowohl „eine Form des externalisierenden Verhaltens als auch eine Form internalisierenden Verhaltens“ (ebd., 413) von der Struktur der Familie beeinflusst wird. Mit Blick auf die von den Autoren aufgestellte These bezüglich einer Änderung elterlichen Erziehungsverhaltens bei Trennung der Eltern, kann danach gefragt werden, ob das elterliche Erziehungsverhalten nicht per se ständigen Irritationen unterworfen ist und sich über Jahre hinweg verändert. So wäre etwa denkbar, dass Eltern ihre Erziehungspraxis reflektieren und bei später geborenen Kindern entsprechend verändern und anpassen. Dies schließt an die Erkenntnis an, dass Erziehungspraktiken innerhalb einzelner Eltern-Kind-

---

59 Aufgrund der Tatsache, dass sich Höhe und Ausprägungen elterlicher Wärme und Kontrolle im Rahmen der Erziehung schwer empirisch erfassen und operationalisieren lassen, werden diese Aspekte in meiner Studie familienzuspezifisch aus den jeweils vorliegenden Interviews rekonstruiert und zu einem Familienfall zusammengeführt. Für eine Diskussion der Klassifikation von Erziehungsstilen siehe etwa Liebenwein (2008, 32ff.).

60 An dieser Stelle ist jedoch anzumerken, dass es sich hierbei um Ergebnisse handelt, die sich aus der Wahrnehmung und Einschätzung eben beider Geschlechter generieren. Die Autoren reflektieren dies: „Jungen könnten das Verhalten der Mutter weniger verlässlich berichten, weil sie deren Zuwendung und Kontrolle häufiger nicht mit der aufzubauenden männlichen Identität in Einklang bringen können“ (Baier/Rehbein 2013, 413). Unabhängig eines möglichen geschlechtsspezifischen Einflusses kann hier die Frage nach einem möglichen Vergleichsmaßstab gestellt werden, der – so möchte ich anzunehmen – je individuell und familienzuspezifisch variiert.

Beziehungen stabil sind, aber bei der Betrachtung verschiedener Eltern-Kind-Beziehungen variieren können (vgl. Krohne/Hock 2001). Nicht zuletzt verweist dies auf die in Kapitel 2.1.1 diskutierten Aspekte der Geschwisterziehung, bei der empirisch nicht nur danach zu fragen ist, ob Eltern über Unterschiede in der Erziehung einzelner Kinder reflektieren und diese thematisieren, sondern auch danach, wie die Jugendlichen die Erziehung durch ihre Eltern wahrnehmen. Bedeutsam wird dies bei der Frage danach, ob die Erziehung von den Jugendlichen als unterstützend wahrgenommen wird, sodass ein Vertrauen in eigene Bildungsorientierungen und deren Realisierung entstehen kann. Zudem wird sich anhand der Empirie zeigen, ob gesellschaftliche Zeitdiagnosen in dem Sinne zutreffend sind, als der Wandel der Erziehungsmuster nicht lediglich als gesellschaftlich vermitteltes Leitbild für Familien (und somit als kommunikatives Wissen) zugänglich ist, sondern auch im konjunktiven Erfahrungsraum der Familie seinen Niederschlag findet.

Zusammenfassend legen die Befunde der diskutierten Studien nahe, dass sich ein liebevoll-konsequentes („autoritatives“) Erziehungsverhalten und eine als unterstützend wahrgenommene Erziehung positiv auf die emotionale Entwicklung von Kindern auswirken. Damit einher geht die Möglichkeit einer elterlichen Einflussnahme bei der Strukturierung häuslichen Lernens (vgl. Walper/Stemmler 2013, 24f.). Ich gehe davon aus, dass sich das Schulfinteresse und -engagement der Eltern ebenfalls positiv auf die Realisierung von Bildungsorientierungen auswirken kann. Die Bildungsorientierungen der Familienmitglieder sind in der Rekonstruktion jedoch stets auf Familie als Familie zurückzuführen, die im Folgenden als konjunktiver Erfahrungsraum bestimmt wird.

### **3.4 Familie als konjunktiver (Erfahrungs-)Raum<sup>61</sup>**

Familiale Beziehungen und das, was jeweils als ‚Familie‘ verstanden wurde, waren in den vergangenen Jahrhunderten großen Veränderungen unterworfen. Diese Veränderungen kennzeichnen das 19. Jahrhundert, in dem die Kindheit zu einer eigenen Lebenszeit und die Jugend zur Lebensphase kritischer Reflexion werden. Leitideen von Freiheit, Selbstständigkeit und Selbst-

---

61 Das Verständnis von Familie als konjunktiven Erfahrungsraum spiegelt sich ebenfalls in der Methodologie und Methode der Auswertung der durchgeführten Interviews wider, welche meiner Studie zugrunde liegt. So sieht Bohnsack (2013b) das „zentrale Anliegen“ (ebd., 179) der dokumentarischen Methode darin, einen Zugang zu den „konjunktiven Erfahrungsräumen“ (Mannheim 1980, 217ff.) zu erschließen. In diesen Erfahrungsräumen zeigt sich eine Dualität der Verhaltensweisen: Kommunikatives Wissen (alltagstheoretisch verfügbares Wissen) und konjunktives Erfahrungswissen (atheoretisches und impliziertes Wissen) verbinden sich in diesen (vgl. Bohnsack 2013b, 179). Weitere Ausführungen zur Methodologie finden sich in Kapitel 4.2 der vorliegenden Studie.

verantwortlichkeit bedingen neue Sozialisations- und Erziehungsprozesse, in denen Werte, Verhaltensweisen und Konventionen vermittelt werden. Diese haben das auch heute noch vorherrschende Ziel, die Kinder der heranwachsenden Generation zu mündigen Bürgern zu erziehen (vgl. Ecarius/Köbel/Wahl 2011, 19). Dabei dient insbesondere die rituelle Aufladung gemeinsam in der Familie verbrachter Zeit dazu, den familialen Lebenszusammenhang in performativer Art und Weise zu stabilisieren. Der Begriff des Performativen wird hier verstanden als „ebenso regelgeleitete wie emergente Hervorbringung von sozialer Wirklichkeit auf der Grundlage einer alltagspraktischen Ausformung des Familienlebens“ (Schinkel 2013, 64). In Familienritualen werden

„verdichtete kulturelle Traditionsbestände und gesellschaftlich regulierte Interaktionsmuster greifbar, die Eltern und Kinder gemeinsam in Szene setzen, sich aneignen und weiterentwickeln“ (Morgenthaler/Hauri 2010, 14).

Mit Blick auf die „performative“ Auffassung eines familialen ‚Raums‘ sei auf Karl Mannheims Beispiel der Polis verwiesen, welche sich nicht ausschließlich aus der Summe der Beziehungen ergibt, sondern zugleich ihren Zusammenhang, ihr System und ihre Totalität darstellt.

„Dieser gegliederten, sinnvoll zusammenhängenden Totalität gegenüber sind die jeweiligen Handlungen, Sich-Inbeziehungsetzungen nur partielle Aktualisierungen eines über sie hinausreichenden Zusammenhanges. Diese Aktualisierungen sind zwar für die Existenz der Rahmenform selbst unerlässlich nötig (ihre Geschichte, ihr Schicksal hängt ja auch vom Wandel der einzelnen Vollzüge und Aktualisierungen ab) und dennoch fällt sie weder mit diesen einzelnen noch mit der Summe aller individuellen Vollzüge zusammen, da weder der einzelne noch die koexistierenden einzelnen die systematische Ganzheit der *polis*-Wirklichkeit in sich zu fassen imstande sind, sondern nur an ihrer Verwirklichung teilhaben können“ (Mannheim 1980, 247f., [Hervorhebung i.O.]).

In ähnlicher Weise kann der konjunktive Erfahrungsraum der Institution Familie betrachtet werden. Ich beziehe mich hier auf Berger/Luckmann (2010), die von einer Institutionalisierung sprechen, sobald „habitualisierte Handlungen durch Typen von Handelnden reziprok typisiert werden“ (ebd., 58) und dies mit Fortschreiten zeitlicher Entwicklung im Rahmen einer „gemeinsamen Geschichte“ (ebd.) geschieht. Einzelne Familienmitglieder haben in verschiedenster Weise am konjunktiven Erfahrungsraum ihrer Familie teil und tragen je unterschiedlich zu diesem bei. Er schafft Kontinuität über die Summe einzelner Aspekte des Zusammenlebens hinaus.

Wird ein Kind in eine Familie hineingeboren, so trifft es dort nach Berger/Luckmann (2010) auf ‚signifikante Andere‘, die ihm die Welt als eine sinnhafte und gesellschaftliche Wirklichkeit vermitteln (vgl. ebd., 140). Es entsteht eine stetige „wechselseitige Identifikation“ (ebd.), deren interdependente Beziehungen Grundlage für die stetige Hervorbringung von Familie als Familie sind. Wenn Berger/Luckmann von ‚Horizonten‘ sprechen, die eine „besondere soziale Welt umschließen“ (ebd., 143) wird im Folgenden davon



ausgegangen, dass Kinder – eingebettet in den konjunktiven Raum der Familie – Orientierungsrahmen der ‚signifikanten Anderen‘ internalisieren. Die „Internalisierung von Welt“ (ebd., 140) ist kein einseitiger Prozess, sondern durch spezifische Interaktionen und durch Modifikationen gekennzeichnet (vgl. ebd., 141f.). Alle Familienmitglieder verfügen durch ihre Teilhabe am konjunktiven Erfahrungsraum der Familie über ein „diskursiv organisiertes und biographisch orientiertes Verständnis davon [...], was das Zusammenleben für sie jeweils bedeutet“ (Schinkel 2013, 65). Der von Mannheim (1980, 211) genutzte Begriff der ‚Teilhabe‘ verweist auf die „existentielle[n] Natur“ (Jung 2007, 118) konjunktiver Erfahrung. So stellt Teilhabe eine „konjunktive Relationalität“ (ebd.) dar, „in der sich eine existentielle Verbundenheit als gemeinsam erlebte existentielle Situationsgebundenheit erfahrbar macht“ (ebd.). Die Familienmitglieder greifen dabei auf Vorstellungen und Konzepte zurück, die sich aus kognitiven Schemata familialer Interaktion ergeben:

„Die kognitiven Schemata familialer Interaktion zwischen den Generationen sind Ergebnis intergenerationeller Erfahrungen, die über die alltägliche familiäre Interaktion immer wieder bestätigt und auch verändert werden. Sie stellen Handlungsmuster bereit und dienen als Handlungsgrundlage für weitere Interaktionen. In ihnen sind Familienthemen eingeflochten, die auch als familiäre Aufgaben bezeichnet werden können. Sie haben in jeder Familie andere Inhalte“ (Ecarius 2002, 46).

Gemeinsame Existenz in Beziehungen konstituiert nach Karl Mannheim (1980) einen konjunktiven Erfahrungsraum auf der Grundlage gemeinsamer Praxis (vgl. Bohnsack 2003, 62).<sup>62</sup> Mannheim (1980) zufolge ist jede „Art des Erkennens eine besondere Art der existentiellen Beziehung“ (ebd., 205). Diese existentielle Beziehung – von Mannheim „Kontagion“ (ebd.) genannt – stiftet eine „spezifische Einheit“ zwischen Subjekt und Objekt. Kontagion, also die Verschmelzung zwischen Subjekt und Objekt, ist der entsprechenden Differenzierung zwischen beiden vorangestellt:

„Ich bilde im Augenblicke der Berührung oder des Anstoßens am Steine z.B. eine Einheit mit ihm, die sich dann sofort oder zugleich in eine Zweiheit des Ichs und des Gegenübers spaltet. Aber nur auf Grund dieser existentiellen Berührung und der in zustande kommenden Einheit ist unsere Zweiheit möglich/ ich werde meiner stets nur und immer erneut bewußt im Gerichtetsein auf ein Gegenüber (das nicht immer räumlichdinglich sein muß) und mache das Gegenüber zum Gegenüber, indem ich es aus dieser vorangehenden Aufnahme in mein Subjekt hinausstelle“ (ebd., 207).

---

62 Kettler/Meja/Stehr (1990) formulieren diesbezüglich: „Das Denken eines jeden Standorts enthülle seine eigenen Wahrheiten und Verzerrungen, je nachdem wie erfolgreich es praktisch wirksames Handeln hervorbringt“ (ebd., 123). Im Unterschied zum Marxismus zeichnet sich die Wissenssoziologie nach Mannheim somit dadurch aus, dass der „soziale Standort einer bestimmten Klasse nicht als alleiniger Nährboden für wahres Bewußtsein bevorzugt wird“ (ebd.).

Zwischen zwei Menschen findet nach Mannheim ein seelisches Abtasten statt, welches notwendig ist, da wir nicht nur Haarfarbe, Tonhöhe, Figur o.ä. unseres Gegenübers wahrnehmen. Es ist die „seelische Einmaligkeit“, die unsere Seele gleichermaßen „unmittelbar berührt“ (ebd., 209). Der spezifische Erkenntnisakt zwischen zwei Menschen beruht auf spezifischen Gemeinsamkeiten. Die daraus resultierende Beziehung ist „in ihrer Besonderheit stets verschieden und einem jeden Menschen gegenüber eine andere“ (ebd., 210f.). Aus der ersten Kontagion zwischen zwei Menschen entsteht ein exklusives Wissen, eine perspektivische Erfahrung, welche von Mannheim als „konjunktiv“ (ebd., 211) bezeichnet wird. Der Erkenntnisprozess entwickelt sich Mannheim zufolge somit nicht aus einer „inneren geistigen Dialektik“ (ebd., 230) heraus, sondern durch „außertheoretische Faktoren ganz verschiedener Art“ (ebd.), welche Entstehung und Gestaltung des Denkens bestimmen. Diese soziale Existenz des Menschen ist die Vorbedingung der Selbsterkenntnis (vgl. Mannheim 1980, 213) und zugleich Bedingung für das Entstehen konjunktiver Erfahrungsräume.

Im Folgenden betrachte ich Familie als einen wirkmächtigen konjunktiven Erfahrungsraum, der sich aus spezifischer familialer Interaktion – und dabei aus reziproken Erfahrungsaufschichtungen – generiert. Die Interpretation der Interviews zielt somit (siehe Kapitel 4.2) auf die „Gemeinsamkeiten der Erlebnisschichtung, auf Zentren gemeinsamen Erlebens“ (Bohnsack 2003, 68), wobei ich in meiner Studie Familie und familiale Interaktionen als ein solches ‚Zentrum‘ in den Blick nehme.

Wenn ich also auf ‚den‘ konjunktiven Erfahrungsraum ‚der‘ Familie rekurriere, schließt sich im Folgenden eine Rekonstruktion des jeweiligen Erfahrungsraums je Familie an, denn: ‚Der‘ spezifische Erfahrungsraum ist als Zentrum ‚gemeinsamen Erlebens‘ (ebd.) je einzigartig; er gründet ausschließlich auf der einmaligen „existentiellen Beziehung“ (Mannheim 1980, 206) der Familienmitglieder.<sup>63</sup> Gleichwohl darf dies nicht darüber hinwegtäu-

---

63 Luhmann (1980) kritisiert, dass die Wissenssoziologie Mannheims das Wissen „bestimmter Gruppen“ untersucht und somit eine „kollektivistische Basis“ (ebd., 11) von Wissen unterstellt. Und in der Tat, für Mannheim ist das gemeinschaftlich-identische „Bedeutungskonzept in der Auffassung von Seinserfahrungen entscheidend“ (Jung 2007, 274). Jedoch stellt nach Mannheim (1980, 206) die ‚existentielle‘ Beziehung zwischen Menschen die Grundlage konjunktiver Erfahrung und damit die Grundlage für eine Generierung konjunktiven Wissens dar. Auf beide Aspekte verweist bereits die Unterscheidung Mannheims zwischen *seinsgebundenem* und *seinsverbundenem* Denken. Alles Denken ist elementar an die Sozialität des Menschen „situativ existenziell gebunden“ (Jung 2007, 139), was im Begriff der ‚Seinsgebundenheit‘ zum Ausdruck kommt. Der Begriff der ‚Seinsverbundenheit‘ verweist demgegenüber darauf, „dass es im gemeinschaftlichen Denken je spezifische geistige Identitätsmuster gibt, die je nach Gruppierungen oder Milieus differenzieren und daher manifeste Partikularansichten von Welt konstituieren“ (ebd., 140). Ohne einen gemeinsamen geteilten familialen Orientierungsrahmen vorauszusetzen, rekonstruiere ich im Rahmen meiner Studie daher zunächst die individuellen Orientierungen einzelner Familienmitglieder.

sehen, dass Familie als konjunktiver Erfahrungsraum je unterschiedlich wahrgenommen wird. Begründet durch ‚existentielle‘ Beziehungen, ergibt sich eine je individuelle Wahrnehmung der sich durch diese Beziehungen entwickelnden konjunkativen Erfahrung. Letztlich zeichnet sich somit jedes Familienmitglied durch eine je individuelle und subjektiv empfundene Relationalität zum konjunkativen Erfahrungsraum der Familie aus.

## Orientierungsrahmen und konjunktive Erfahrungsräume

Familie wird als ein konjunktiver Erfahrungsraum von gesellschaftlichen Entwicklungen beeinflusst, wahrgenommen als gegebene Wirklichkeit. Zugleich verkörpert Familie jedoch auch die Wirklichkeit derjenigen Personen, die an ihr teilhaben, bedingt durch ein „implizites oder stillschweigendes Wissen“ (Bohnsack 2013b, 179), das die Familienmitglieder miteinander teilen. Dieser Umstand lässt sich beispielsweise durch familiäre Erziehung erklären: Das Kind, das in einen bestehenden konjunkativen Raum der Familie hineingeboren wird, übernimmt Muster dieses konjunkativen Raums. So werden beispielsweise Einstellungen und Familienthemen internalisiert beziehungsweise sich zu eigen gemacht (vgl. Berger/Luckmann 2010, 142).

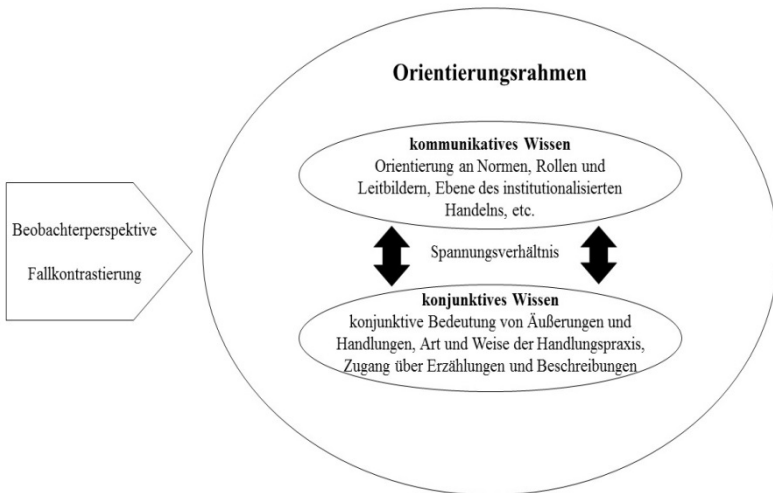
Dieses konjunktive Erfahrungswissen bedingt eine Orientierung an einer gemeinsamen Handlungspraxis, was mit Bohnsack auch als „Habitus oder Orientierungsrahmen“ (Bohnsack 2013, 179) bezeichnet werden kann. Durch das Zusammenleben in der Familie entfaltet sich somit ein spezifischer Erfahrungsraum, innerhalb dessen die Orientierungsrahmen einzelner Familienmitglieder (die möglicherweise familial geteilt werden) rekonstruierbar sind.

Im Folgenden verwende ich den Begriff des ‚Orientierungsrahmens‘ in Abgrenzung zum Begriff des ‚Habitus‘. Dies ist einerseits darin begründet, dass sich meine Studie methodologisch auf Karl Mannheims Verständnis konjunkativer Erfahrungsräume stützt, andererseits sind damit methodische Konsequenzen verbunden, die ich in Kapitel 4.2 benenne. Ich recurriere auf das in den Erfahrungsräumen jeweiliger Familien vorhandene konjunktive Wissen und weniger auf strukturidentische Erfahrungen und Zuschreibungen im Sinne sozialer Determination. Doch wie genau ist der Ausdruck ‚Orientierungsrahmen‘ zu verstehen?

Orientierungsrahmen, die möglicherweise familial geteilt sind, beinhalten kommunikative Bedeutungen und damit verbundene Orientierungsschemata. Das kommunikative Wissen und Orientierungsschemata sind auf gesellschaftlicher Ebene zu verorten. Dazu zählen Normen und Rollenerwartungen, die allen Gesellschaftsmitgliedern bekannt sind. Bedeutsamer ist jedoch die handlungsstrukturierende Ebene konjunkativen Wissens: Die Art und Weise der Handlungspraxis ergibt sich aus konjunkativen Erfahrungen und Bedeutungen und verweist gleichzeitig auf konjunktive Erfahrungsräume. Im Falle

meiner Studie werden die Erfahrungsräume der Familien fokussiert, die von den Familienmitgliedern miteinander geteilt werden. Bohnsack (2013b) versteht Familie als konjunktiven Erfahrungsraum und beschreibt am Beispiel der Familie kommunikatives Wissen als Wissen über die Familie und konjunktives Wissen als Wissen innerhalb der Familie (vgl. ebd., 179). Kommunikatives Wissen über Familie generiert sich aus Normen und Leitbildern, die in der Gesellschaft über Familie existieren und von den Familienmitgliedern als solche – als mehr oder weniger verbindlich – wahrgenommen werden. Das konjunktive Wissen innerhalb der Familie entwickelt sich aus der existentiellen Beziehung der Familienmitglieder die an der gemeinsamen Handlungspraxis in ihrer Familie teilhaben.

Abbildung 3: Orientierungsrahmen in der Rekonstruktion



Quelle: Eigene Darstellung, basierend auf Bohnsack 2013a, 2013b

Innerhalb von Orientierungsrahmen besteht ein gewisses Spannungsverhältnis zwischen kommunikativem und konjunktivem Wissen: Die menschliche Teilhabe an diversen konjunktiven Erfahrungsräumen evoziert einen ständigen Abgleich beziehungsweise eine Auseinandersetzung mit kommunikativen sowie konjunktiven Wissensbeständen. Der Begriff des Orientierungsrahmens verweist auf diese Auseinandersetzung und Konturierung der Art und Weise der eigenen Handlungspraxis mit den Wissensbeständen anderer Personen beziehungsweise mit den gesellschaftlich verfügbaren Orientierungsschemata (vgl. Bohnsack 2012, 126).

Menschliche Orientierungen erhalten ihre Bedeutung erst durch eine je spezifische Rahmung, das bedeutet durch eine „Integration und Brechung“ durch die „fundamentale existentielle Dimension der Handlungspraxis (Bohnsack 2013b, 181), die sich in der sozialen Praxis des Orientierungsrahmens vollzieht (vgl. ebd.). Denkbar ist hier auch die Entstehung von Spannungen zwischen einzelnen Familienmitgliedern, etwa aufgrund der ‚Generationslagerung‘, auf die bereits Mannheim (1978, 232) hingewiesen hat.

Aspekte familial geteilter Orientierungsrahmen setzen sich aus Interaktionsmustern zusammen, welche jedem Familienmitglied bekannt sind und die spezifische Strukturen sowie eine soziale Logik enthalten. Sie erhalten ihre Wirkmächtigkeit aufgrund ihrer Bedeutsamkeit für die einzelnen Familienmitglieder bei der Strukturierung eigenen Denkens und Handelns. Das konjunktive Erfahrungswissen, das eine hohe Vielfalt rekonstruierbarer Orientierungsrahmen bedingt, entstammt konjunktiven Erfahrungsräumen. Im Folgenden wird besonders auf den konjunktiven Erfahrungsraum der Familie rekuriert, der als gruppenspezifischer Erfahrungsraum bezeichnet werden kann.

### Familie als gruppenspezifischer Erfahrungsraum

Der Erfahrungsraum Familie wird als objektive Wirklichkeit erlebt, die Berger/Luckmann (2010) zufolge eine Geschichte vor der Geburt einzelner Kinder besitzt und sich somit einer persönlich-biografischen Erinnerung des Kindes entzieht (vgl. ebd., 64). Intersubjektiv vorgegebene Lebensentwürfe, Orientierungen und Interessen einzelner Familienmitglieder werden im Erfahrungsraum Familie ausgehandelt und individuell mit diesem abgeglichen. Der Erfahrungsraum Familie prägt schließlich individuelle Handlungsentwürfe und Lebensorientierungen (vgl. Grundmann 1992, 33), indem alle gemeinsamen Erlebnisse der Familienmitglieder auf die bisherigen konjunktiven Erfahrungen der Familienmitglieder bezogen werden und durch diese eine Orientierung erhalten (vgl. Mannheim 1980, 214).

Das atheoretische Wissen familial geteilter Orientierungen zieht sich wie ein roter Faden von Generation zu Generation in Familien hindurch. Erfahrungen im konjunktiven Raum der Familie werden als ‚subjektive‘ Wahrheit internalisiert und prägen die heranwachsende Generation. So bestätigt die Studie von Ecarius (2002) zwar einen Wandel familialer Erziehung, jedoch bleiben grundlegende Familienthemen über Generationen hinweg erhalten und stellen den Bezug für Reflexion und Transformation eigenen Verhaltens dar (vgl. ebd., 224ff.).<sup>64</sup> Neben Familienthemen kann Familie als konjunkt-

---

64 Mit Berger/Luckmann (2010) kann hier von einer „Sedimentbildung“ (ebd., 72) gesprochen werden, bei der Erfahrungen im konjunktiven Raum der Familie zu Erinnerungen werden. Diese Erinnerungen sind jedoch intersubjektiv, d.h. im Rahmen der Familie entsteht ein ge-

tiver Raum auch Orientierungen an Bildung und Aspirationen, Aspekte familialer Interaktion und damit Muster familialer Erziehung beinhalten. Dies findet seinen Ausdruck beispielsweise in elterlichem Schulinteresse, Bildungsvertrauen oder einer Orientierung an Geschwisterkindern.

Grundlegend ist davon auszugehen, dass jeder Erfahrungsraum von jedem Mitglied individuell wahrgenommen wird. Karl Mannheim verweist darauf, dass jede Erkenntnis Teil einer „existentiellen Beziehung“ (ebd., 206) zum Gegenüber ist. Als solche ist jede Beziehung „in ihrer Besonderheit stets verschieden und einem jeden Menschen gegenüber eine andere“ (ebd., 211). Gleichwohl sind Orientierungen in Familie zunächst als „kollektive Sinnebene“ (Bohnsack 2014, 68) primordial zu betrachten, also vorgeordnet gegenüber individuellen Orientierungen (vgl. ebd. sowie Jung 2007, 117). Jedoch können sich im Sinne einer Transformation individuelle Orientierungen ausbilden, die wiederum nie losgelöst von entsprechenden konjunktiven Erfahrungsräumen, an denen die jeweilige Person teilhat, zu betrachten sind. Gruppenspezifische Erfahrungsräume gründen auf einer unmittelbaren („face-to-face“) Beziehung. Karl Mannheim (1980) spricht in diesem Zusammenhang von der „Kontagion“ als einer „existentielle[n] Beziehung“ (205f.). Somit können auch Familienformen wie die sogenannte Patchwork-Familie einen konjunktiven Erfahrungsraum bilden, da auch hier spezifische Erkenntnisakte zwischen den Familienmitgliedern eine Erfahrung hervorrufen können, die Karl Mannheim als „konjunktiv“ (ebd., 211) bezeichnet.

Zu milieuspezifischen und strukturidentischen Erfahrungsräumen zählen etwa geschlechtsspezifische, generationale sowie milieuspezifische Erfahrungsräume. Im Unterschied zu gruppenspezifischen Erfahrungsräumen basiert eine Erfahrungsaufschichtung hier auf „strukturidentischen, d.h. homologen Erfahrungen“ (Nohl 2013, 50). Das bedeutet, dass ein bestimmtes Ereignis (etwa der Fall der Mauer) von bestimmten Menschen – etwa einer Generation – auf eine gleiche Art und Weise, aber nicht zwingend gemeinsam erlebt wird (vgl. ebd., 49f.). Die „Überlagerung“ (vgl. Bohnsack 2010) verschiedener konjunktiver Erfahrungsräume wird im Rahmen der dokumentarischen Methode insbesondere durch die soziogenetische Typenbildung herausgearbeitet.<sup>65</sup>

Konjunktive Erfahrung, gebunden an eine „Für-einander-Existenz“ (Mannheim 1980, 214), ist nicht sozialdeterministisch zu verstehen, sondern einer grundlegenden Sozialität und Offenheit unterworfen. Somit ist jede konjunktive Erfahrung durch „außenweltliche Dinge“ (ebd.) und weitere Erfahrungsräume beeinflusst: „Das Individuum nimmt also in seiner Totalexistenz an verschiedenen Stufen und Kreisen der Gemeinschaften teil“ (ebd., 264).

---

meinsamer Wissensbestand derjenigen Menschen, die am Erfahrungsraum Familie teilhaben.

65 Siehe diesbezüglich Kapitel 4.2 meiner Studie.

Die Rekonstruktion der Familienfälle in meiner Studie umfasst Muster, mit denen die Familie als konjunktiver Erfahrungsraum gekennzeichnet werden kann. Dabei kann davon ausgegangen werden, dass Orientierungsrahmen einzelner Familienmitglieder nicht geteilt werden, sodass unter Umständen innerfamiliäre Differenzen zu Tage treten. Zudem bedeutet der konjunktive Erfahrungsraum der Familie keine Schließung, sondern verweist auf Zusammenhänge mit weiteren Settings wie etwa Schule und Beziehungen zu Peergroups, die insbesondere bei der Rekonstruktion der Bildungsorientierungen von Jugendlichen bedeutsam werden. Familie, verstanden als ein gruppenspezifischer Erfahrungsraum, wird durch weitere gruppenspezifische sowie milieuspezifische und strukturidentische Erfahrungsräume umgeben und durchdrungen. Müller/Krinninger (2016) bezeichnen dies als „Wechselverhältnis zwischen Gestaltung und Wirkmächtigkeit sozialer Verhältnisse“ (ebd., 60), bei dem sie dem Erfahrungsraum der Familie eine „relative Autonomie“ (ebd.) zuschreiben. Einerseits generiert sich in Familie somit ein konjunktives Wissen, andererseits wird dieses – darauf verweist der Begriff des ‚Orientierungsrahmens‘ – durch eine Auseinandersetzung mit kommunikativen Wissensbeständen (etwa Leitbildern und gesellschaftlichen Normen) stetig aktualisiert.

#### „Familienleitbilder“, „Familienkonzepte“ und konjunktiver Erfahrungsraum Familie

Aktuelle Diskurse um ‚Familienleitbilder‘ und ‚Familienkonzepte‘ zeichnen eine wissenschaftliche Diskussion nach, die sich meines Erachtens mit kommunikativen Wissensbeständen über Familie beschäftigt. Familienleitbilder sind somit – auf der Ebene kommunikativen Wissens – möglicherweise ein Muster rekonstruierbarer Orientierungsrahmen einzelner Familienmitglieder. Implizit verweisen entsprechende Diskurse somit auf Familie, verstanden als konjunktiver Erfahrungsraum. In der Auseinandersetzung mit entsprechenden Studien möchte ich im Folgenden die von mir eingenommene Perspektive genauer herausarbeiten.

Euteneuer/Uhlendorff (2014) konstatieren, dass sich Familien in ihrer Entwicklung und stetigen Hervorbringung mit gemeinschaftlich zu bewältigenden Aufgaben konfrontiert sehen. Dazu zählen etwa familiäre Übergänge wie der Übergang zur Elternschaft, Wiedereinstieg in den Beruf oder eine mögliche Trennung der Eltern (vgl. ebd., 725). Vorstellungen innerhalb der Familie müssen den Autoren zufolge stetig mit den „gegenwärtigen sozio-ökonomischen und normativ-kulturellen Rahmenbedingungen“ (Athanasiadou/Euteneuer/Mücher/Uhlendorff 2015, 13) abgestimmt und reflexiv bearbeitet werden. Mit Blick auf die Rekonstruktion von familialen Bildungsorientierungen ist dabei insbesondere von Bedeutung, dass die Autoren unter-

stellen, dass Kinder zunehmend als Bildungssubjekte angesprochen werden. Darauf bezogen ist es den Autoren zufolge die Pflicht der Eltern,

„unter bestmöglicher Nutzung vielfältiger außerfamiliärer Bildungs- und Betreuungsangebote für eine möglichst optimale Förderung ihrer Kinder Sorge zu tragen“ (ebd., 12).

Weiter nehmen sie an,

„dass eine reflexive Auseinandersetzung mit den eigenen Vorstellungen, sowie mit den Vorstellungen und Konzepten der anderen Familienmitglieder deutlich an Relevanz gewonnen hat“ (Euteneuer/Uhlendorff 2014, 725).

Sobald sich diese Reflexion auf die Frage richtet, wie Familie gestaltet werden kann, schließt diese „oftmals Prozesse der Transformation grundlegender Orientierungsrahmen“ (ebd.) mit ein, die mit Lern- und Bildungsprozessen einhergehen können (vgl. ebd.). Unklar bleibt meines Erachtens jedoch, wie genau und unter welchen Bedingungen sich in Familien Lernprozesse – also Prozesse innerhalb eines „gegebenen Orientierungsrahmens“ (ebd.) – sowie Bildungsprozesse vollziehen können.

Die Autoren verfolgen nicht das Ziel, den Familienalltag in seiner Realität zu rekonstruieren. Vielmehr wollen sie aufzeigen, wie dieser „subjektiv wahrgenommen sowie konzeptionell entworfen wird“ (ebd., 728). Das Modell der Autoren bezieht sich dabei auf folgenden Begriff des Familienbildekonzeptes. Er bezeichnet ein

„relativ loses Konglomerat einzelner Familienbilder, die einen Rahmen für die Reflexion, Gestaltung und (Re)Organisation des Familienalltags bieten“ (ebd.).

Familienbilder werden dabei als zentrale „Vorstellungen, Ideen und Ideale“ (ebd.) der Familienmitglieder definiert. Obwohl dem Familienkonzeptmodell ein qualitatives Forschungsdesign zugrunde liegt, bleibt an dieser Stelle unklar, ob entsprechende Deutungen der Familienmitglieder von Familie der Ebene impliziten oder expliziten Wissens entstammen und als solche rekonstruiert werden müssen oder auch mittels quantitativer Forschung abgefragt werden können (siehe hierzu etwa Lück/Diabaté 2015 sowie Lück/Ruckdeschel 2015).

Weiterhin verweisen die Autoren darauf, dass Eltern über relativ ausgeprägte Vorstellungen über ihr gegenwärtiges Familienleben (Alltagsbild) verfügen. Im Abgleich mit ihrem Alltagsbild und dem Familienleben in ihrer Herkunftsfamilie (Referenzbild) können sie gleichwohl Vorstellungen eines besseren Familienlebens (Leitbild) artikulieren (vgl. Euteneuer/Uhlendorff 2014, 729 sowie Athanassiadou/Euteneuer/Mücher/Uhlendorff 2015, 14f.). Im Hinblick auf den fachlichen Diskurs zu Familienleitbildern formuliert Winkler (2015) folgende Kritik:

„Wer braucht eigentlich Familienbilder, für wen werden Familienleitbilder wichtig? Der Befund von der Vielfalt der Familien überrascht niemanden, der sich mit Familien be-



schäftigt. Aber er nimmt nicht wirklich die familiäre Realität auf, sondern thematisiert die Fiktionen, die im öffentlichen und politischen Raum bestehen“ (ebd., 85).

Im Rahmen meiner Studie sollen die Interviewteilnehmer insbesondere durch die Spiegelung spezifischer Fragen zu einem Abgleich des Referenzbildes mit ihrem Alltags- und Leitbild geführt werden. Anhand dieser Fragen lassen sich spezifische Orientierungen im konjunktiven Erfahrungsraum der Familie rekonstruieren. Im Zuge der Rekonstruktion der Interviews zeigt sich dabei, ob Bildungsaspirationen lediglich normativen Leitbildern oder ‚Fiktionen‘ zuzuschreiben sind – oder ob Bildungsorientierungen als Orientierungen inkorporiert und mit konjunktiven Wissen in Familie verwoben sind.

Mit Bohnsack wurde bereits dargelegt, dass implizit-konjunktives Wissen als Wissen in Familie und explizites Wissen als Wissen über Familie gefasst werden kann. So zeigt sich meines Erachtens, dass Eltern über ein konjunktives Wissen aus ihrer eigenen Herkunftsfamilie, in der sie Kinder waren, sowie über konjunktives Wissen aus der Familie, in denen sie Eltern sind, verfügen. Sie sind beziehungsweise waren Mitglieder dieser gruppenspezifischen Erfahrungsräume und können zusätzlich auf ein kommunikatives Wissen über Familie(n) innerhalb der Gesellschaft zurückgreifen und dieses auch (möglicherweise als Leitbild) artikulieren.

Nun kann Familie als konjunktiver Erfahrungsraum unterschiedlich wahrgenommen werden. Auf diesen Umstand wurde mit Karl Mannheim bereits hingewiesen. Auch die Orientierungsrahmen einzelner Familienmitglieder sind unter Umständen nicht geteilt. Möglicherweise werden Muster der Orientierungsrahmen zwischen Familienmitgliedern geteilt, jedoch muss nicht zwingend ein gemeinsamer, kollektiver familialer Orientierungsrahmen vorliegen. Treten etwa mit Blick auf die Ausgestaltung familialer Alltagspraxis Differenzenerfahrungen auf, können diese, so Euteneuer/Uhlendorff (2014), zu Lern- und Bildungsprozessen führen (vgl. ebd., 730). Gleichwohl zeigt das von den Autoren rekonstruierte Fallbeispiel, dass „familienkonzeptbezogene Lernprozesse in komplexen Verweisungszusammenhängen und Abhängigkeitsverhältnissen zu den Lernprozessen anderer Familienmitglieder stehen“ (ebd., 738). Winkler (2015) kommentiert entsprechend (wiederum mit Blick auf Familienleitbilder):

„Die theoretische Pointe des Ansatzes besteht nämlich darin, die Wahrnehmung der familiären Lebenspraxis als methodischen Ausgangspunkt zu wählen, um beides zu verstehen: die Bedingungen, unter welchen Familien heute leben und die Tatsache, dass sie das in einer dann doch wiederum erstaunlichen Unabhängigkeit tun; Familien verhalten sich in eigener Praxis gegenüber ihren ökonomischen und materiellen, sozialen und politischen, symbolischen und sinnstiftenden Rahmenbedingungen“ (ebd., 88).

Oder mit anderen Worten: Der reflexive Umgang einzelner Familienmitglieder mit familialen Übergängen und Änderungen in der Alltagspraxis, löst sich letztlich nie von Familie als gruppenspezifischer Erfahrungsraum. Das hier verborgene Wissen und entsprechende Orientierungen lösen sich letzt-

lich nicht von diesem; sie entstammen der konjunktiven Erfahrung, an der die Familienmitglieder gemeinsam teilhatten und -haben. Im Folgenden gehe ich davon aus, dass sich entsprechende Orientierungen, beispielsweise im Handeln der Familienmitglieder an Übergängen im Bildungssystem oder in der elterlichen Erziehung, dokumentieren.

### Der konjunktive Erfahrungsraum Familie in der Rekonstruktion

Familie, verstanden als ein „gegenseitig aufeinander bezogenes Miteinander verschiedener Generationen“ (Ecarius 2002, S. 37) ist in der Alltagspraxis der Familienmitglieder durch ein intensives „interaktives Beziehungsgeflecht“ (ebd.) gekennzeichnet. Durch die ‚existenzielle‘ Beziehung der Familienmitglieder (vgl. Mannheim 1980, 206) entsteht eine konjunktive Erfahrung, an der alle Familienmitglieder teilhaben. Das sich so entwickelnde konjunktive Wissen ist in seiner „Besonderheit stets verschieden“ (ebd., 211); der konjunktive Erfahrungsraum der Familie wird von jedem Familienmitglied individuell wahrgenommen.

Beziehungen und Interaktionen in Familie verweisen darauf, dass Familie einen gruppenspezifischen Erfahrungsraum darstellt und somit von strukturidentischen Erfahrungsräumen abzugrenzen ist (vgl. etwa Nohl 2013), bei denen sich gemeinsame Erfahrungen nicht durch eine existenzielle Verbundenheit auszeichnen.

Die rekonstruierbaren Orientierungsrahmen der Familienmitglieder beinhalten kommunikative Bedeutungen sowie damit verbundene Orientierungsschemata und verweisen gleichzeitig auf den konjunktiven Erfahrungsraum, den die Familienmitglieder miteinander teilen. Zu differenzieren ist an dieser Stelle jedoch zwischen Orientierungsrahmen, welche familial geteilt sind und einzelnen Mustern konjunktiven Wissens, die in homologer Weise bei unterschiedlichen Familienmitgliedern rekonstruierbar werden. Es ist davon auszugehen, dass familienspezifische Interaktionen nicht ausschließlich von Orientierungsrahmen der jeweiligen Familienmitglieder, sondern auch von konjunktivem Wissen geprägt werden, das familial geteilt wird. Im konjunktiven Erfahrungsraum der Familie verschmelzen somit kommunikatives und konjunktives Wissen der Familienmitglieder. Es ist genau dieses Wissen um Familie als Instanz primärer Sozialisation, das verdeutlicht, wie sich spezifische Handlungen und Einstellungen bei der heranwachsenden Generation prägen und sich durch „tägliche Erfahrung“ (Mannheim/Stewart 1973, S. 141) in familialer Alltagspraxis vollziehen.

Im Folgenden möchte ich schulische, lebensweltliche und biografische Muster von Jugendlichen mit dem konjunktiven Erfahrungsraum der Familie und den darin enthaltenen Orientierungsrahmen in ein Verhältnis setzen. Mögliche Irritationen durch Übergänge wie auch Muster familialer Erziehung fließen dabei in die Rekonstruktion mit ein. Die bisher dargestellten Studien

betonen die Bedeutung familialer Erziehung, erfassen diese jedoch lediglich auf der Ebene kommunikativer Wissensbestände, bedingt durch eine meist quantitative Abfrage. Mit meiner Studie greife ich diese Lücke auf: Ich rekonstruiere Orientierungsrahmen sowie die Familienerziehung im jeweiligen konjunktiven Erfahrungsraum der Familien und beziehe dies auf die Frage nach einer möglichen Aushandlung von Bildungsorientierungen in Familie, evoziert durch Übergänge im Bildungssystem.

Abschließend möchte ich an dieser Stelle nochmals darauf hinweisen, dass im Rahmen meiner Studie der Frage nach der Genese entsprechender Orientierungen vor dem Hintergrund der Tatsache, dass Familie als konjunktiver Erfahrungsraum von weiteren gruppenspezifischen oder strukturidentischen Erfahrungsräumen tangiert wird, nicht nachgegangen wird. Fokussieren möchte ich das, was je spezifisch in Familie als konjunktiven Erfahrungsraum hervorgebracht wird und welche Orientierungen sich jeweils dokumentieren.

Das genaue Vorgehen der Durchführung der Interviews sowie der Interviewauswertung vor dem Hintergrund der dokumentarischen Methode und ihren Bezügen zur Wissenssoziologie Karl Mannheims möchte ich im folgenden Kapitel erläutern. Im Anschluss daran folgt die Darstellung dreier detaillierter Familienfälle, anhand derer entsprechende Orientierungen im jeweiligen konjunktiven Erfahrungsraum je Familie rekonstruiert werden.

## 4. Methodik

### 4.1 Gegenstandsbestimmung

Die Rekonstruktion von Bildungsorientierungen, eingebettet in den konjunktiven Erfahrungsraum der Familie, steht im Mittelpunkt meiner Studie. Der Fokus liegt auf Übergängen im Bildungssystem, da ich der Frage nachgehe, ob diese den konjunktiven Raum der Familie irritieren und es somit zu einer Neujustierung von Bildungsorientierungen kommen kann.

Familien zeichnen sich durch ihre Dichte an Kommunikation aus und bilden den Rahmen für intergenerationale Vermittlungsprozesse. Es wurde argumentiert, dass Bildungsorientierungen sich in familialer Alltagspraxis hervorbringen, dokumentieren und in dieser ausgehandelt werden. Dieser Prozess findet zwischen den Polen einer Reproduktion und Transformation (somit in Abgrenzung zur Elterngeneration) statt (vgl. Busse 2010, 163). Muster familialer Interaktion und Erziehung, Erziehungseinstellungen, Vertrauen, Empfehlung von Lehrkräften am Übergang und die familienspezifische Geschwisterreihung sind nur einige Aspekte, die – so der diskutierte Forschungsstand – die Bildungsorientierungen einzelner Familienmitglieder in unterschiedlichen Ausprägungen beeinflussen können.

Aus den bisherigen theoretischen Bezügen möchte ich folgende Annahme ableiten:

- Bildungsorientierungen dokumentieren sich in intra- sowie intergenerationalen Vermittlungsprozessen. Sie sind Bestandteil individueller oder familial geteilter Orientierungsrahmen und einer grundlegenden Variabilität unterworfen.

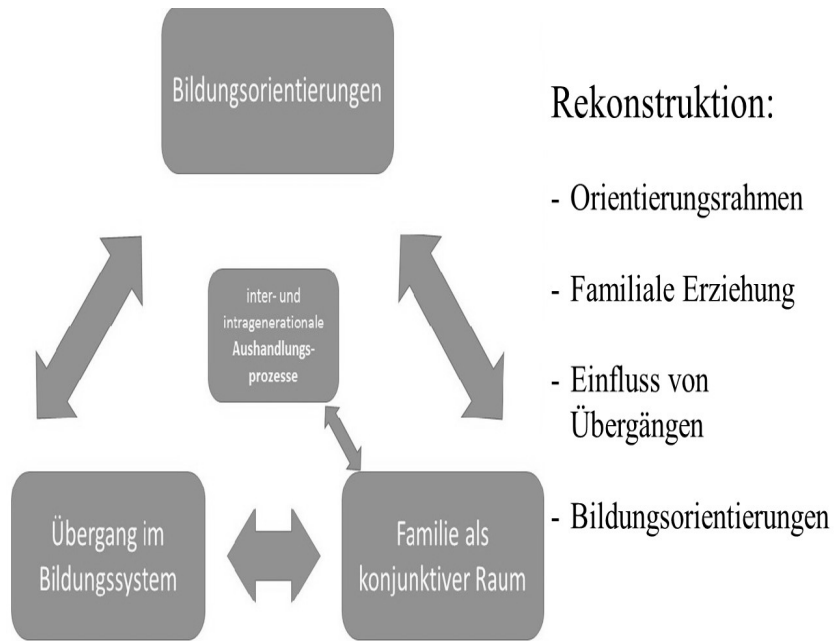
In meiner Studie liegt der Fokus der Rekonstruktion auf Bildungsorientierungen von Jugendlichen und ihren Eltern. Die Jugendlichen befinden sich in ihrer Schullaufbahn in einem Stadium, das durch den zurückliegenden und in einigen Jahren bevorstehenden Übergang (Wechsel zum Gymnasium und mögliche weitere Schulwechsel oder Übergang in Ausbildung, Studium oder Praktikum/Berufstätigkeit) gekennzeichnet ist. Aus dieser Argumentation ergibt sich eine zweite zentrale Annahme:

- Übergänge im Bildungssystem werden von Familien je individuell antizipiert. Entsprechende Erfahrungen können eine Änderung von Bildungsorientierungen evozieren.

Mit der Dokumentarischen Methode (siehe Kapitel 4.2) werden die Interviews zunächst einzeln je Familie interpretiert und zu einem Familienfall zusammengeführt. Die Rekonstruktion ist dabei an den theoretischen Bezügen meiner Studie orientiert: Um sich detailliert dem jeweiligen Erfahrungsraum der Familie anzunähern, erfolgt zunächst die Rekonstruktion des Orien-

tierungsrahmens der Familienmitglieder. Dabei wird gefragt, ob und inwieweit die rekonstruierten Orientierungsrahmen von den Familienmitgliedern geteilt werden.<sup>66</sup> Anschließend werden die darin eingelagerten Bildungsorientierungen sowie die familiäre Erziehung rekonstruiert. Abschließend wird nach dem möglichen Irritationspotential der durchlebten Übergänge im Bildungssystem gefragt. Die folgende – bereits bekannte – Abbildung wird um die entsprechenden Schemata der Rekonstruktion der Familienfälle erweitert. Sie veranschaulicht die aus den theoretischen Bezügen gewonnenen Erkenntnisse und deren Umsetzung in handlungsleitende Schritte der Rekonstruktion der Familienfälle.

Abbildung 4: Bildungsorientierungen und Übergänge im Bildungssystem in der Rekonstruktion



Quelle: Eigene Darstellung

<sup>66</sup> In Kapitel sechs wird diese Reihenfolge mit Blick auf die Ergebnisdarstellung umgekehrt. Nachdem in Kapitel fünf meiner Studie exemplarische Familienfälle nach dem beschriebenen Muster rekonstruiert und dargestellt werden, stehen im sechsten Kapitel – vor dem Hintergrund der Fragestellung meiner Studie – zunächst die rekonstruierten Bildungsorientierungen im Fokus der Betrachtung.

Untersuchen möchte ich die intergenerationale Aushandlung von Bildungsorientierungen zwischen den befragten Jugendlichen und ihren Eltern an Übergängen im Bildungssystem. Die Orientierungen der Beteiligten werden dabei stets in Relation zum jeweiligen konjunktiven Erfahrungsraum der Familie gesetzt, da in diesem konjunktives und kommunikatives Wissen der Familienmitglieder miteinander verwoben sind.

## 4.2 Dokumentarische Methode

Die Auswertung der Interviews erfolgt mit Hilfe der dokumentarischen Methode nach Bohnsack (siehe etwa 2003 sowie 2007), mit der auf mikroanalytischer Ebene ein möglicher Einfluss von Übergängen im Bildungssystem auf Bildungsorientierung und deren Tradierung in Familie herausgearbeitet wird. Die Rekonstruktionen fokussieren den konjunktiven Raum der Familie und hier inhärente Interaktionen zwischen den Generationen.

Ralf Bohnsack entwickelte diese Methode im Verlauf eines DFG-finanzierten Projektes, das von 1984 bis 1987 durchgeführt wurde.<sup>67</sup> Bohnsack bezeichnet die Verfahrensweise der Dokumentarischen Methode als rekonstruktiv, da die Beziehung des Forschers zum Gegenstand der Forschung eine rekonstruktive ist (vgl. Bohnsack 2003, 32). Durch diesen Forschungszugang werden Orientierungen empirisch rekonstruierbar, die der Alltagskommunikation zugrunde liegen und das Handeln bestimmen, jedoch nicht expliziert werden.

Im Rahmen der Dokumentarischen Methode ist die komparative Analyse der Interviewpassagen von besonderer Bedeutung. Nach Bohnsack ist sie keine Methode neben weiteren, sondern er betrachtet sie „als einen die gesamte Forschungspraxis und alle Einzelmethode durchdringenden Stil“ (ebd. 2007, 256). Während der Rekonstruktion der Interviews steht somit der komparative Fallvergleich im Fokus. Eine vergleichende Analyse ist hier als durchgängige Haltung anzusehen (vgl. Nohl 2013, 15). Der Vergleich zwischen den Fällen besitzt eine erkenntnisgenerierende und erkenntnis kontrollierende Funktion,

„insofern die Forschenden schon bei der Rekonstruktion eines Einzelfalls immer auf Reflexions- beziehungsweise Vergleichshorizonte angewiesen sind. Nur soweit diese Vergleichshorizonte empirisch, d.h. durch Kontrastfälle, untermauert sind, können sich die Forschenden von der Befangenheit in ihren eigenen Selbstverständlichkeiten und Erwartungen lösen.“ (ebd.).

---

67 Das Projekt mit dem Titel „Kollektive Orientierungen in Gruppen Jugendlicher“ wurde unter der Leitung von Werner Mangold und Ralf Bohnsack durchgeführt (vgl. Bohnsack 2003).

Der Fallvergleich, als Methode der Kontrolle der zu generierenden Erkenntnis, ergibt sich aus der methodologischen Grundlage der Dokumentarischen Methode nach Karl Mannheim. Wenn Mannheim eine Seinsverbundenheit<sup>68</sup> des Wissens vor dem Hintergrund der Teilhabe an konjunktiven Erfahrungsräumen (vgl. Mannheim 1980) postuliert, kann der Fallvergleich im Rahmen der Interpretation der Interviews auch die Standortgebundenheit des Forschers kontrollieren, indem Vergleichsfälle und Gegenhorizonte aus der Empirie herangezogen werden (vgl. Nohl 2013, 22).

Bildungsorientierungen beinhalten „konjunktives Wissen“ (Mannheim 1980), das durch Erzählungen und Beschreibungen über die Handlungspraxis durch die durchgeführten Interviews erfasst wird. Durch die Auswertung der Interviews ist es möglich, die Art und Weise des sozialen Handelns (das „Wie“ der Konstruktionsweise sozialer Gebilde) sowie den Orientierungsrahmen der Akteure zu rekonstruieren (vgl. Nohl 2006, 22f.). Die Dokumentarische Methode zeichnet sich durch eine „die empirische Forschung fundierende Hinwendung zur Praxis sozialen Handelns aus“ (Bohnsack 2012, 120). Die theoretische Grundlage der Methode findet sich in der praxeologischen Wissenssoziologie Karl Mannheims.<sup>69</sup>

Nach Mannheim (1980) ist jede „Art des Erkennens eine besondere Art der existentiellen Beziehung“ (ebd., 205). Eine solche Beziehung beruht ihm zufolge auf spezifischen Gemeinsamkeiten und ist „in ihrer Besonderheit stets verschieden“ (ebd.). Es entsteht ein exklusives Wissen, das die Art und Weise der sozialen Handlungspraxis prägt und von Karl Mannheim als „konjunktiv“ (ebd., 211) bezeichnet wird.

Somit wird eine Ebene des Kollektiven ausgearbeitet, die als „übersubjektives Gebilde“ (ebd., 249) zu begreifen ist und für die Menschen „die gemeinsame Basis ihrer Lebenserfahrung und Lebensdurchdringung bildet“ (ebd., 101). Orientierungen einzelner Menschen besitzen ihren Ursprung nicht im Individuum selbst, sondern

„vielmehr im kollektiven, hinter dem Denken dieses Individuums stehenden Willenszusammenhang einer Gruppe, an deren vorgegebenen Aspekten dieses Individuum mit seinem Denken nur partizipiert“ (Mannheim 1978, 231).

Vor dem Hintergrund konjunktiver Erfahrungsräume konstituieren sich nach Mannheim Milieus, Klassen und Generationen durch eine konjunktive Ver-

---

68 Nach Mannheim ist Wissen an zahlreichen Punkten an nichttheoretische Faktoren gebunden, die er als ‚Seinsfaktoren‘ bezeichnet. Diese Seinsfaktoren bestimmen Inhalt, Form und Gehalt von Beobachtungen und Erfahrungszusammenhängen. Somit ist Denken „in einem sozialen Raum verankert, und diese Verankerung ist konstitutiv für den Inhalt des Denkens“ (Knoblauch 2014, 104). Hinter einzelnen Wissensinhalten verbirgt sich also stets „ein kollektiver Erfahrungszusammenhang“ (ebd.). Im Rahmen meiner Studie wird Familie als ein solcher ‚Erfahrungszusammenhang‘ rekonstruiert.

69 Über die Wissenssoziologie als Theorie und historisch-soziologische Forschungsmethode siehe Mannheim (1978, 229ff.).

ständigkeit und unmittelbares Verstehen, das von kommunikativer Verständigung abzugrenzen ist (vgl. ebd. sowie Bohnsack 2010, 54f.). Beobachtet wird nicht die Realität selbst, sondern vielmehr entsprechende Prozesse der Herstellung von „Welt und Realität“ (Bohnsack 2013b, 177). Diese spezifische AnalyseEinstellung der Dokumentarischen Methode wird als „genetische“ beziehungsweise „soziogenetische Einstellung“ bezeichnet (vgl. Mannheim 1980, 85).

Im Rahmen meiner Studie erfolgt eine Analyse der konjunktiven Erfahrung auf der Ebene der jeweiligen Familien. Die „Homologie der Orientierungsrahmen“ (Nohl 2006, 203) bildet in diesem Fall den Rahmen für die mögliche Verortung individueller oder geteilter Bildungsorientierungen. Aus genau diesem Grund wird die Dokumentarische Methode mit ihrer prozessrekonstruktiven AnalyseEinstellung für die Analyse der vorliegenden Interviews herangezogen: Das in einen bestimmten Erfahrungsraum eingebundene „vergemeinschaftete Individuum“ (Mannheim 1980, 231) transformiert oder reproduziert Bildungsorientierungen – und damit einen Teil des familialen Orientierungsrahmens – der Elterngeneration.

## Orientierungsrahmen und dokumentarische Methode

Rekonstruiert wird die handlungspraktische Herstellung der Realität. Gegenstand ist die Art und Weise der Handlungspraxis, also „die generative Formel, welche als handlungspraktisches Wissen der Herstellung der Praxis insgesamt zugrunde liegt“ (Bohnsack 2010, 53).

Menschen, die über gemeinsames atheoretisches Erfahrungswissen und über Gemeinsamkeiten ihrer Orientierungsrahmen verfügen, sind „durch eine fundamentale Sozialität miteinander verbunden“ (ebd.) die nach Karl Mannheim (1980) bereits als ‚konjunktive‘ Erfahrung bezeichnet wurde. Konjunktives, also in die Alltagspraxis eingelagertes Wissen, ist ein vorreflexives und atheoretisches Wissen, das als „implizites, stillschweigendes und teilweise inkorporiertes Wissen unsere Handlungspraxis orientiert“ (Bohnsack 2013b, 180).<sup>70</sup> Dieses steht theoretischem Wissen – also kommunikativem Wissen – gegenüber und vermittelt nach Bohnsack den Menschen eine Haltung gegen-

---

70 Karl Mannheim (1980) konstatiert, dass „reflexiv theoretische Erkenntnis“ (267) eines Menschen einer anderen BewusstseinsEbene zuzuordnen ist, als das „naivegeistige Eingestelltsein auf Sinngehalte“ (ebd.). Das Beispiel der *polis* erneut aufgreifend (siehe auch Kapitel 3.4), bemerkt Mannheim: „In der *polis* zu leben, in ihr geistig zu handeln und sie in diesem Sinne zu aktualisieren ist auch ein geistiges Verhalten (also kein bloßes vegetatives Leben), aber dieses geistige Existieren in der *polis* hat nichts mit ihrer reflexiven Erkenntnis zu tun. Aus dem Geist der *polis* heraus zu leben ist etwas anderes, als den Geist der *polis* zu erkennen“ (ebd. [Hervorhebungen i.O.]). Somit wird im Rahmen meiner Studie das implizite Wissen der Familienmitglieder, mit den entsprechenden Orientierungen und Orientierungsrahmen, welches sich in den Interviews dokumentiert rekonstruiert.



über ihrer Alltagspraxis als rollenförmiges und institutionalisiertes Handeln (vgl. ebd., 177).

In meiner Studie betrachte ich familiäre Orientierungsrahmen als eine Sphäre, innerhalb derer die Bildungsorientierungen der Familienmitglieder rekonstruierbar werden. Im Rahmen der Dokumentarischen Methode wird der Begriff des Orientierungsrahmens häufig synonym mit dem des Habitus verwendet (vgl. etwa Bohnsack 2010 sowie 2012). Da der Begriff des ‚Habitus‘ eine Nähe zu individuellem inkorporiertem Wissen aufweist, wird mit Blick auf die Rekonstruktion familiärer Bildungsorientierungen der Begriff des ‚Orientierungsrahmens‘ verwendet.<sup>71</sup> Dieser in der praxeologischen Wissenssoziologie zentrale Begriff erweitert den Habitusbegriff um den Aspekt, dass und wie sich das konjunktive Wissen,

„in der Auseinandersetzung mit den Orientierungsschemata, also u. a. den normativen Anforderungen und denjenigen der Fremd- und Selbstidentifizierung, immer wieder reproduziert und konturiert“ (Bohnsack 2012, 126).

Ich recurriere damit auf eine innerfamiliäre ‚Auseinandersetzung‘ einzelner Familienmitglieder mit den Orientierungsschemata weiterer Familienmitglieder, ohne dabei zu unterstellen, dass ein kollektiver Orientierungsrahmen je Familie vorliegt. Rekonstruiert wird stattdessen, welche Orientierungen aus dem familialen Miteinander erwachsen und ob diese möglicherweise familial geteilt sind. Zudem verwendet Bourdieu (1982) den Begriff des ‚Habitus‘ nicht im Sinne einer Rekonstruktion. Vielmehr zeichnet er die Genese der Habitusformen nach, die er durch Kapitalkonfigurationen erklärt. Damit werden eine ‚Seinsverbundenheit des Wissens‘ sowie die Rekonstruktion der Erlebnisschichtung innerhalb konjunktiver Erfahrungsräume ausgeklammert (vgl. Bohnsack 2014, 69). Ein solches Vorgehen kann als „kausal-genetische“ (Mannheim 1980, 87f.) Erklärung bezeichnet werden und erscheint damit als statische und möglicherweise deterministische Betrachtungsweise (vgl. Bohnsack 2014, 69). Mannheim (1980), bemerkt über ein entsprechendes Vorgehen:

„Dies ist ein an sich berechtigtes, jedoch nicht interpretatives und verstehendes, sondern ein kausal erklärendes Verfahren, das den naturhaften Erlebnisprozess, keineswegs aber den Sinngehalt selbst zu erreichen vermag“ (ebd., 87).

Zu guter Letzt verweist der Begriff des ‚Habitus‘ in der Folge auf mögliche strukturidentische Erfahrungen und Konjunktionen, wie sie etwa in Milieus als Phänomene sozialer Lagerung vorkommen (vgl. Bohnsack 2013b, 184f.). In meiner Studie stehen jedoch nicht strukturidentische Erfahrungsräume, sondern Familie als gruppenspezifischer Erfahrungsraum im Fokus der Betrachtung. Somit verweist der Begriff des Orientierungsrahmens – vor dem

---

71 Für eine Betrachtung der Bezüge und Differenzen der Dokumentarischen Methode zur Kulturosoziologie Bourdieus siehe Bohnsack (2013b, 195f.).

Hintergrund der Fragestellung meiner Studie – auf Gemeinsamkeiten derjenigen, die an der konkreten familialen Alltagspraxis teilhaben und möglicherweise einen familialen Orientierungsrahmen miteinander teilen. Mit der Rekonstruktion der Orientierungsrahmen rücken die Konjunktionen in Familie in das Blickfeld, anstatt – wie bei Bourdieu – den Habitus „im Medium der *Distinktion*“ (Bohnsack 2014, 69 [Hervorhebung i.O.]) zu analysieren.

Nach Mannheim (1978) gehört es zum „Wesen bestimmter Aussagen“ (ebd., 242), nur in „standortgebundenen Aspektstrukturen formulierbar zu sein“ (ebd.). Dieser Erkenntnis folgend, werden im folgenden Kapitel drei zentrale Familienfälle meiner Studie ausführlich dargestellt. Individuelle und familial geteilte Orientierungen werden als grundlegende atheoretische Haltungen der Familienmitglieder vor dem Hintergrund ihrer Einbettung in den konjunkativen Erfahrungsraum ihrer Familie herausgearbeitet. In der komparativen Analyse kann dabei zunächst überprüft werden, ob und inwieweit die Orientierungen einzelner Familienmitglieder geteilt sind und wodurch der konjunkative Erfahrungsraum der jeweiligen Familie in homologer<sup>72</sup> Weise rekonstruierbar wird. Deutlich zeigt sich hier die Verbindung zur Wissenssoziologie Karl Mannheims: Homolog rekonstruierbare Orientierungen stellen nämlich keine „subjektorientierte Größe“ (Kruse 2014, 36), sondern soziale Figurationen dar, die ausschließlich in „Erlebniszusammenhänge[n]“ (Mannheim 1980, 142) – also im Rahmen meiner Studie je Familie – zu rekonstruieren sind.

## Analyseschritte

Die Analyse des Interviewmaterials vollzieht sich in vier Stufen der Interpretation und Rekonstruktion (vgl. etwa Bohnsack 2003 sowie Bohnsack/Nohl 2007).

### *Formulierende Interpretation*

In einem ersten Schritt der Strukturierung der Interviewpassagen werden diese eher geordnet als interpretiert. Der Forscher bleibt hier im Rahmen der interviewten Personen und fasst die in den Interviews angesprochenen Themen zusammen, ohne diese zum Gegenstand „begrifflich-theoretischer Explikation“ (Bohnsack 2003, 134) zu machen. Mit Oberbegriffen, Überschriften und Themen wird eine Übersicht für das Interviewmaterial erstellt. Anschließend werden Passagen ausgewählt, die aufgrund ihrer Relevanz, ihrer thematischen Dichte und ihrer thematischen Vergleichbarkeit analysiert werden.<sup>73</sup> Diese Passagen werden nun einer detaillierten formulierenden Interpre-

---

72 Ich nutze diesen Begriff in Anlehnung an Nohl (2013, 50) in den Fällen, in denen Orientierungen homolog – also strukturidentisch – rekonstruierbar werden.

73 Kruse (2014) kritisiert das Vorgehen im Rahmen der Dokumentarischen Methode insbesondere anhand dieses Interpretationsschrittes: „*Welche Thematiken sind für uns aufgrund ihrer*

tation unterzogen, womit eine thematische Feingliederung einhergeht (vgl. ebd., 135 sowie Bohnsack/Nohl 2007, 303).

### *Reflektierende Interpretation*

Nachdem im vorangegangenen Schritt der Materialauswertung die Interviews thematisch analysiert wurden, gilt es nun den Rahmen zu rekonstruieren, innerhalb dessen die befragten Personen die Themen explizieren. Es geht hier um die Art und Weise, also wie ein Thema behandelt wird und auf welchen Orientierungsrahmen sich dieses bezieht (vgl. Bohnsack 2003, 135). Die in Diskursen explizierten Orientierungsmuster werden an Gegenhorizonten festgemacht. Sie sind bedeutsame Bezugspunkte der Reflexion und somit wesentlich für die komparative Analyse, also den Vergleich mit anderen Gruppen, hier im Vergleich mit anderen Familien. Insbesondere wird der Orientierungsrahmen in den Fällen rekonstruiert, „die miteinander kontrastieren und in einer anderen Erfahrungsdimension liegen“ (Bohnsack 2007, 260).

Handlungsleitende Fragen sind:

- Wie zeigt sich der Fall und was beinhaltet dieser?
- Welche Bestrebungen und Abgrenzungen der Akteure sind in den einzelnen Abschnitten der Interviews enthalten?
- Welcher Sinngehalt kann die Grundlage der vorliegenden Äußerung sein?
- Welches gemeinsame Prinzip liegt verschiedenen Äußerungen zu Grunde?
- Wo finden sich Gemeinsamkeiten, aber auch kontrastierende Äußerungen und Reaktionen? (vgl. Bohnsack/Nohl 2007, 304 sowie Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 295).

Insbesondere durch diesen Schritt der Interpretation erfolgt ein „Eindringen in einen gemeinschaftlich gebundenen Erfahrungsraum“ (Mannheim 1980, 272); hier in den Erfahrungsraum der jeweiligen Familien. Dabei berücksichtigt die Interpretation der Interviews, dass Mannheim Interpretieren als einen Prozess versteht, den er als „niemals erschöpfende theoretisch-reflexive Explikation des Verstandenen“ (ebd.) bezeichnet. Er führt weiter aus:

„Man kann das Sein einer Seele ebenso wie ihre Gebilde, die Existenzunterlagen eines Erfahrungsraumes ebenso wie seine geistigen Realitäten reflexiv zu erfassen und zu in-

---

*generellen Thematik besonders relevant?* Je nach dem, in welchem Stadium sich die Forschenden in ihren fremdverstehenden Erkenntnisprozessen befinden und wie sie damit jeweils reflexiv umgehen, macht die forschungspraktische Strategie der (*frühen*) *Selektion* immer das Tor zu reifikationslogischen Erkenntnissen auf.“ (ebd., 452 [Hervorhebungen i.O.]). Um diesem Umstand sowie der eigenen Seinsverbundenheit des Wissens (vgl. Mannheim 1980) zu begegnen, wurde im Rahmen der Interviewauswertung wie folgt vorgegangen: Da die Bildungsorientierungen von Jugendlichen – eingebettet in den konjunktiven Erfahrungsraum der Familie – im Zentrum meiner Studie stehen, wurde zunächst *je Familie* das jeweilige Interview mit den Jugendlichen ausgewertet. Mindestens das Interviewmaterial der Jugendlichen wurde in den entsprechenden Interpretationsgruppen *vollständig* sequentiell – nach den dargestellten Auswertungsschritten der Dokumentarischen Methode – analysiert.

terpretieren versuchen, aber wir haben bereits darauf hingewiesen, wie sehr diese reflexive Erfassung [...] niemals adäquat, sondern wesensmäßig stets perspektivisch ausfällt“ (ebd.).

Letztlich sind in diesem Sinne auch alle Personen, die in den Interpretationsprozess involviert sind, einer eigenen Perspektivität beziehungsweise Standortgebundenheit unterworfen. Aus diesem Grunde erfolgte die Interpretation der Interviews in unterschiedlichen Interpretationsgruppen. Die einzelnen Mitwirkenden wiesen dabei unterschiedliche (inhaltlich-wissenschaftliche) Bezüge zum Gegenstandsbereich auf.

### *Diskursbeschreibung*

In der Fallbeschreibung wird die „Gesamtgestalt des Falles zusammenfassend charakterisiert“ (Bohnsack 2003, 139). Fälle werden vermittelnd und zusammenfassend dargestellt. Bestandteile sind hier nicht nur die Darstellung zentraler Orientierungen, sondern auch die der Form des Diskurses. Kurz: Inhalt und Form werden zu einer „Gesamtcharakteristik des Falles“ (ebd., 140) verschmolzen.

### *Typenbildung*

Im letzten Analyseschritt erfolgt ein Herausarbeiten von Orientierungsmustern und des Erlebnishintergrundes der Akteure, „in dem die Genese der Orientierungen zu suchen ist“ (ebd., 141). Auf dieser Ebene wird die handlungspraktische, habituelle Herstellung von Realität betrachtet.

Die Anforderungen einer sinn- und soziogenetischen Typenbildung erscheinen mit Blick auf die Betrachtung von Bildungsorientierungen bereits bei der Rekonstruktion des jeweiligen konjunktiven Erfahrungsraums der Familie und der hier eingelagerten Orientierungen und Orientierungsrahmen als äußerst komplex. Im Zentrum meiner Studie steht die Rekonstruktion von Bildungsorientierungen vor dem Hintergrund des jeweiligen konjunktiven gruppenspezifischen Erfahrungsraums der Familie.

Eine Rekonstruktion jeweils überlagernder milieuspezifischer oder strukturidentischer Erfahrungsräume ist im Rahmen meiner Studie nicht zu leisten. Möglich erscheint jedoch eine sinngenetische Abstraktion des qualitativen Materials, die dem folgenden Schema entspricht. In komparativer Analyse werden – familienübergreifend – jeweils Jugendliche, Mütter und Väter mit ihren spezifischen Bildungsorientierungen analysiert, um ein möglichst umfassendes Bild familienpezifischer Bildungsorientierungen zu rekonstruieren. An dieser Stelle der Rekonstruktion des Materials wird nicht mehr streng nach dem Paradigma der Typenbildung innerhalb der dokumentarischen Methode vorgegangen. Dem Ansatz komparativer Analyse wird durch folgendes Analyseschema Rechnung getragen:

- fallinterne Vergleiche,
- familieninterne Vergleiche,
- familienübergreifende Vergleiche.

Die in komparativer Analyse vollzogene Interpretation der Interviews dient der Generierung von Interpretationshypothesen, die bei Verifikation durch komparativer Analyse zu interpretierenden Erklärungen generiert werden (vgl. Bühler 2008, 114f.).<sup>74</sup>

Die Fragestellung meiner Studie nimmt die Bedeutung von Familie und damit einhergehender Muster familialer Interaktion in den Blick. So kann beispielsweise die Betrachtung von Bildungsorientierungen einerseits und der Erfahrungen am Übergang zum Gymnasium andererseits unterschiedliche Rekonstruktionen hervorbringen. Die an dieser Stelle mögliche Generierung einer Typik ändert sich nach Bohnsack (2010) je nachdem, welche Typik die „Basistypik“ (ebd., 61) darstellt.<sup>75</sup> Zentrale Referenz stellen dabei Bildungsorientierungen dar: Entsprechende Orientierungen der Jugendlichen sollen begrifflich detailliert erfasst und in Dimensionen unterschieden werden. In ihrer möglichen intergenerationalen Tradierung sollen sie dann durch die Rekonstruktion des Erfahrungsraums Familie sowie anhand der Bedeutung von Übergängen im Bildungssystem – auf sinngenetischer Ebene – erklärt und familienübergreifend kontrastiert werden.

Die hier zugrunde liegende qualitativ-interpretative Forschungsmethodik trägt der „zunehmenden Interpretationsbedürftigkeit der sozialen Welt“ (Knoblauch 2008, 230) Rechnung. Vor dem Hintergrund empirieorientierter

---

74 An die Stelle der Analyse von Überlagerungen konjunktiver Erfahrungsräume als Kennzeichen soziogenetischer Typenbildung, tritt in meiner Studie zunächst die Rekonstruktion des jeweiligen Erfahrungsraumes Familie, die sich an dem erwähnten Analyseschema orientiert. Aufgrund der alleine in meiner Fragestellung eingelagerten Komplexität sowie des Anspruchs, den konjunkativen Erfahrungsraum je Familie möglichst detailliert zu rekonstruieren, kann im begrenzten Rahmen meiner Studie keine sinn- und soziogenetische Typenbildung erfolgen. Auch die sinngenetische Typenbildung vollzieht sich vor dem Hintergrund der Differenzierung unterschiedlicher Erfahrungsräume, der ich im Rahmen meiner Studie nicht nachgehe. Zum Verhältnis zwischen sinn- und soziogenetischer Typenbildung und der Rekonstruktion verschiedener Erfahrungsräume siehe etwa Bohnsack (2014, 144 ff.) sowie Zschach/Köhler (2010, 199ff.). Siehe zudem exemplarisch Zschach (2012): Die Autorin rekonstruiert aus der „Komparation verschiedener konjunktiver Erfahrungsräume“ (ebd., 266) mögliche Passungsverhältnisse zwischen individuellen und kollektiven Peergroup-Orientierungen von Schülern (vgl. ebenfalls Zschach/Köhler 2010).

75 In dieser Tatsache dokumentiert sich ebenfalls, dass rekonstruktive Forschungsverfahren – wie auch jenes der Dokumentarischen Methode – die ‚Wirklichkeit‘ der Interviewteilnehmer diskursiv herstellen (vgl. Kruse 2014, 40). Die rekonstruktive Sozialforschung wird dementsprechend von Kruse (2014) als „empirisch angewandter Konstruktivismus“ (ebd., 145) bezeichnet. Gleichwohl beruhen die rekonstruierten Orientierungen der Interviewteilnehmer meiner Studie auf „sinnhaften Regeln und Relevanzen“ (ebd., 40). Diese Relevanzsetzungen entfalten ihren Sinn im jeweiligen konjunkativen Erfahrungsraum der Familien. Immanente Orientierungen möchte ich im Fortgang meiner Studie rekonstruieren.

Theorieentwicklung soll die Präzisierung beziehungsweise Irritation vorhandener Theorien (vgl. Lindemann 2008) durch interpretierende Erklärungen Anspruch und Zielsetzung meiner Studie sein. Gleichzeitig orientiere ich mich an folgendem Grundsatz:

„keine individuelle Lebenssituation und schon gar kein individueller Handlungsspielraum und seine Nutzungsweisen können durch eine bestimmte (ja auch immer nur zugewiesene oder zugeschriebene) soziale Kategorie (wie etwa Geschlecht, Ethnizität, sozialer Status) erklärt werden; verschiedene soziale Differenzierungslinien spielen hierbei ineinander“ (Stauber 2014, 26).

Dem vorangehenden Zitat folgend, ermöglicht die Auswertung des vorhandenen Materials eine Offenheit für eine je spezifische Rekonstruktion familiärer Interaktionen und Positionierungen, die entsprechende Orientierungsrahmen kennzeichnen können.

Die Zusammenhänge zwischen Bildungsorientierungen in Familie und dem Umgang mit Übergängen im Bildungssystem werden also am Ort der Familie durch Erzählungen über die Familie und familiärer Interaktionen erhoben und anhand konkreter Situationen, in diesem Fall anhand der Positionierung der Familienmitglieder an Übergängen im Bildungssystem, in Beziehung gesetzt. So rekonstruiere ich im Folgenden, ob und wie Familie als konjunktiver Erfahrungsraum durch Übergänge im Bildungssystem beeinflusst wird und ob diese auf die mögliche intergenerationale Aushandlung von Bildungsorientierungen einwirken.

### **4.3 Interviews und Sample**

In den Jahren 2014 bis 2015 wurden von mir themenzentrierte Interviews als teilstrukturierte leitfadengestützte Interviews mit narrativem Einstieg (vgl. Stauber/Walther 2007, 52) geführt. Dieses Interviewverfahren stellt eine Variation des problemzentrierten Interviews nach Witzel (2000) dar. Die interviewten Personen werden so als „TrägerInnen eines spezifischen Wissens und einer spezifischen Kompetenz zum betreffenden Gegenstand“ (Stauber/Walther 2007, 52) anerkannt und befragt. Die Interviewfragen orientieren sich dabei „an Problemen“ (Helfferich 2011, 36), die im Rahmen meiner Studie als Themenbereiche Schule/Übergänge, Familie, Peergroup und Zukunftswünsche aufscheinen. Nach Helfferich (2011) ist die Erhebung von Deutungsmustern und Orientierungen durch „eine gewisse Strukturierung“ (ebd., 38), also durch ein leitfadengestütztes Interview möglich. Gleichwohl ist bei der Betrachtung von Familie als konjunktivem Erfahrungsraum (Kapitel 3.4) das konjunktive Wissen der Familienmitglieder von Interesse. Um diese Ebene des Wissens rekonstruierbar werden zu lassen, wurde der Leitfaden dergestalt konzipiert, dass erzählgenerierende Einstiegs-

fragen die Befragten zu Erzählungen und zur Setzung eigener Relevanzen führen sollten (vgl. ebd., 39 sowie Bohnsack 2010, 54).

Jugendliche und deren Eltern wurden getrennt voneinander befragt. Haben sich beide Elternteile zu einem Interview bereit erklärt (was bei drei Familien der Fall war), wurden auch die Eltern getrennt voneinander interviewt. Individuelle Orientierungen sollen so rekonstruierbar werden und münden nach der Rekonstruktion in die Darstellung eines Familienfalls. Dazu dient auch ein Spiegeln der Fragen, bei dem sich die jeweils befragte Person in die Situation des jeweils anderen Familienmitglieds hineinversetzen soll.<sup>76</sup> Ob ein Verstehen als Ausdruck empathischer Reziprozität zwischen den Generationen rekonstruiert werden kann, findet in den Interviews insbesondere Ausdruck in den Antworten auf entsprechende Spiegelungen. Meines Erachtens ergeben sich insbesondere aus diesen Aspekten Vorteile gegenüber anderen Vorgehensweisen qualitativer Datenerhebung. So könnte etwa durch eine Gruppendiskussion spezifische familiäre Interaktion erhoben werden, jedoch würde es sich auch dabei nicht um eine „unmittelbare soziale Interaktionssituation von Erziehung und Erziehungserfahrung handeln“ (Ecarius 2002, 61). Zudem würden damit das subjektive Erleben und entsprechende Erfahrungen (auch je Generation) aus dem Blickfeld geraten (vgl. ebd.).

Die Leitfadenterviews sind in je fünf Themenbereiche unterteilt. Insbesondere die Fragen zu Beginn einer jeden Thematik sind hier als offene Wie-Fragen konzipiert. Diese sollen die interviewten Personen zur Schilderung von Prozessen und zur Generierung von Erzählungen anregen. Die Fragen sind dabei folgenden Themenbereichen zuzuordnen:

## 1. Schulzeit

Der Stimulus zu Beginn eines jeden Interviews lautete: *Erzählen Sie mir bitte mal den Weg Ihrer Tochter/Ihres Sohnes durch die Schule von Anfang an bis heute. Ich nehme mich zurück und höre Ihnen einfach zu. Also wie war das vom Beginn der Schulzeit bis heute? Wie haben Sie diese Zeit erlebt?*<sup>77</sup> Weitere Themen sind:

- Wechsel zum Gymnasium
- Schulwahl

---

76 So wurde den Jugendlichen mit Blick auf die getroffene Schulwahl beispielsweise folgende Frage gestellt: „Wäre aus deiner Sicht auch eine andere Entscheidung möglich gewesen?“ Anschließend wurde die Frage gespiegelt, indem gefragt wurde: „Was glaubst du, wie sieht deine Mutter/dein Vater das?“

77 Bei den befragten Jugendlichen lautete der Stimulus: *Erzähle mir mal bitte deinen Weg durch die Schule von Anfang an bis heute.* Im Folgenden werden jeweils die Fragen an die Elterngeneration benannt. Entsprechende Fragen an die Jugendlichen wurden entsprechend diesem Beispiel umgestellt. Inhaltlich sind alle Fragen als entsprechend äquivalent zu betrachten.

- Kontakt zu Lehrern an Grundschule und Gymnasium
- Beginn der Zeit am Gymnasium
- (Wahrnehmung der) Gefühle (des Kindes) am Schulwechsel
- Bedeutung von Freunden und Familie beim Schulwechsel
- Bewertung der aktuellen schulischen Situation

## 2. Familie und familialer Alltag

Zu Beginn dieses Teils des Interviews lautete der Stimulus: *Nun möchte ich Sie bitten, mir kurz Ihre Familie vorzustellen/zu beschreiben. Wer lebt alles hier? Wer gehört für Sie dazu?* Die weiteren Fragen beziehen sich auf den Alltag der Familie:

- Typische Woche der Familie
- Gemeinsamer Abend in der Familie
- Aufgaben und Pflichten einzelner Familienmitglieder
- Erwartungen untereinander
- No-Go's in der Familie
- Umgang mit Aufgaben und Regeln

## 3. Beziehung und Interaktion zwischen Eltern und Kind

Hier stehen Muster der Beziehung und Interaktion zwischen Eltern und Kind im Mittelpunkt:

- Elterliche Unterstützung für ihre Kinder
- Streit zwischen den Familienmitgliedern
- Umgang der Kinder mit Scheitern
- Lernen der Kinder
- Umgang mit guten und schlechten Noten<sup>78</sup>

## 4. Freundeskreis und Freizeit der Kinder

Da Bildungsorientierungen sich – so zeigen die Ausführungen in Kapitel 2 – nicht ausschließlich in Aspekten formaler Bildung erschöpfen, rücken hier Fragen nach außerschulischen Aktivitäten ins Blickfeld:

- Freundeskreis des Kindes
- Unternehmungen mit Freunden
- Veränderung freundschaftlicher Kontakte am Wechsel zum Gymnasium
- Umgang der Eltern mit den Freunden ihres Kindes
- Umgang des Kindes und der Eltern mit Streit im Freundeskreis
- Freizeitaktivitäten des Kindes

---

78 Dabei ist insbesondere von Bedeutung, was jeweils von Eltern und ihren Kindern als „gute“ oder „schlechte“ Note betrachtet wird, da sich an entsprechenden Aussagen auch die Bildungsorientierungen der befragten Personen manifestieren können.



## 5. Zukunftsperspektive

Abschließend wird nach den Zukunftswünschen des Kindes gefragt. Es wird angenommen, dass sich auch hier neben expliziten (Bildungs-) Aspirationen in den Antworten der befragten Personen entsprechende Bildungsorientierungen dokumentieren. Durch die Spiegelung der Fragen werden die Befragten zudem (indirekt) dazu aufgefordert, sich gewissermaßen inter- und intra-generational zu positionieren. Dabei können dann entsprechende Divergenzen zwischen den Orientierungen zu Tage treten.

Die Wahl, themenzentrierte Interviews zu führen, ermöglicht somit ein themenbezogenes Sinnverstehen, das sich in der vorliegenden Studie an spezifischen Themen orientiert. Dabei werden erzähl- und verständnisgenerierende Fragen miteinander verknüpft. Im Interviewverlauf soll damit bei den Befragten ein Überdenken und Reflektieren bezüglich getroffener Aussagen einsetzen. Gleichzeitig vervollständigen sich dadurch wesentliche Inhaltsbereiche, die es zu rekonstruieren gilt, etwa wenn Eltern im Interview über die getroffenen Bildungsentscheidungen reflektieren. Deutlich zeigt sich die Themenzentrierung der Interviewfragen: So beinhalten bereits die Antworten auf den ersten Stimulus des Interviewleitfadens Positionierungen, in denen sich Bildungsorientierungen (in dem Fall insbesondere mit Blick auf formale Aspekte des Bildungssystems, aber auch in Abgrenzung dazu) dokumentieren.

### Sample

Insgesamt wurden 23 Interviews geführt, sodass zehn Familienfälle rekonstruierbar werden. Je Familie liegen mindestens zwei Interviews (also ein Interview mit einem Jugendlichen und eines mit mindestens einem Elternteil) vor.

Mit der Festlegung auf die achte Klassenstufe (als verbindliches Auswahlkriterium der interviewten Jugendlichen) geht ein Alter von etwa 14 Jahren einher. In diesem Alter kann davon ausgegangen werden, dass bei den Jugendlichen ein Bewusstsein für anstehende Bildungsentscheidungen vorhanden ist. Zugleich wird in diesem Alter von einer Reflexionsfähigkeit in Bezug auf entsprechende Entscheidungen ausgegangen.<sup>79</sup> Zusätzlich wird davon ausgegangen, dass Jugendliche in diesem Alter auf die Interviewfragen mit Erzählungen antworten (können), in denen sich Bildungsorientierungen dokumentieren, die somit nachfolgend herausgearbeitet werden können. Im Gegensatz zu Kaiser/Schels (2016), die konstatieren, dass Gymnasiasten in

---

79 Zusätzlich können besonders mit Blick auf diese spezifische Altersfestlegung der Prozess der ‚Ich-Bildung‘ und mögliche intergenerationale Aushandlungsprozesse bezüglich zu treffender Bildungsentscheidungen mit in die Analyse einbezogen werden.

diesem Alter ihre Bildungsaspirationen noch nicht „konkretisieren“ (ebd., 40) müssen, gehe ich davon aus, dass sich auch Jugendliche der achten Klassenstufe an Gymnasien, etwa durch das anstehende Pflichtpraktikum oder durch mögliche Schulwechsel von Mitschülern, individuellen, realistischen Bildungsaspirationen annähern. Da diese zudem nicht im Fokus meiner Studie stehen, erfolgt eine Festlegung auf diese Altersgruppe, da – wie erwähnt – Bildungsorientierungen je Familie rekonstruiert werden.

Etwa die Hälfte der an der Studie beteiligten Familien wurde über ausgelegte Flyer gewonnen. Die Flyer wurden an Vereine und Jugendgruppen gesendet. Kontakte zu weiteren Familien konnten über bereits kontaktierte Familien hergestellt werden. Die andere Hälfte des Samples konnte mit Hilfe einiger Schulleitungen generiert werden. Es wurde mir in einigen Schulen gestattet, vor Ort – also in diversen Gymnasien – mein Forschungsprojekt vorzustellen.

Nach einem ersten Kontakt zu interessierten Jugendlichen folgten meist zwei Telefonate mit den Erziehungsberechtigten. Die Familien wurden bereits am Telefon über das Setting der Studie sowie über Rahmenbedingungen (Interviewdurchführung, Datenschutz o.ä.) aufgeklärt. Vor der Durchführung der Interviews war den einzelnen Interviewteilnehmern lediglich bekannt, dass es um die Schullaufbahn des Jugendlichen sowie um die Familie und das familiäre Zusammenleben geht. Dabei wurde den Teilnehmern versichert, dass keine intimen Fragen (etwa zur Paarbeziehung der Eltern, Sexualität o.ä.) gestellt werden.<sup>80</sup> Das Vorgehen erwies sich als geeignet, um eine gewisse Streuung des Samples hinsichtlich der sozialstrukturellen Verortung der Familien zu erreichen: Alle Familien leben in derselben deutschen Großstadt, hier jedoch in höchst unterschiedlichen Stadtteilen. Dadurch ergibt sich auch die Tatsache, dass die interviewten Jugendlichen auf unterschiedlichen Gymnasien beschult werden. Dies ist bedeutsam mit Blick auf die schulische Gestaltung von Übergangsphasen.

Vor dem Hintergrund des Samples meiner Studie ist zu bedenken, dass die freiwillige Selbstmeldung der Familien einen gewissen selektiven Effekt mit sich bringt. Es ist zu vermuten, dass die Familien mit ihrer Bereitschaft zur Teilnahme an der Studie signalisieren, selbst über ein eher positives Bild ihrer Familie zu verfügen. Die Durchführung entsprechender Interviews ermöglicht letztlich einen sehr persönlichen Einblick in den Erfahrungsraum jeder Familie. So wird auch erklärbar, dass bei keiner Familie zum Zeitpunkt der Interviewdurchführung eine übermäßig hohe Problembelastung vorlag.

---

80 Somit konnten die Beteiligten eine Vorabinformation erhalten und wurden auch über den Inhalt der Interviews informiert. Gleichwohl konnte so erreicht werden, dass sich die Interviewteilnehmer nicht schon bereits im Vorfeld der Untersuchung auf spezifische Fragestellungen vorbereiten konnten. Mit meinem Vorgehen halte ich mich an den Ethikkodex der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (online abrufbar unter: <http://www.dgfe.de/service/ethik-rat-ethikkodex.html> [Stand: 08.09.2016]).

Gleichwohl erweckte so manches Interview den Eindruck, dass Eltern und Jugendliche – gerade dort wo die schulische Situation zum Erhebungszeitpunkt als schlecht, oder dort wo der Übergang zum Gymnasium als problematisch beschrieben wurde – froh darüber waren, mit einer mutmaßlich neutralen Person über das Erlebte sprechen zu können. Manch eine Person äußerte sogar nach dem Interview, dass es gut tat, über entsprechende Erfahrungen oder die aktuell als schwierig erlebte Erziehungspraxis zu sprechen.

## Familienfälle

Die Interviews mit Familienmitgliedern aus zehn Familien bilden den Kern meiner Studie. Im Mittelpunkt stehen jeweils die Jugendlichen, die sich zum Zeitpunkt des Interviews in der achten Klasse eines Gymnasiums befinden. Jede Familie wird nachfolgend anhand eines kurzen Portraits vorgestellt. Die Portraits der Familien Hartmann (FII), Müller (FIII) und Herzog (FIV) sind vergleichsweise kurz gehalten, da die Interviews mit diesen Familien im fünften Kapitel ausführlich dargestellt und rekonstruiert werden.

### *Familie Meyer*<sup>81</sup>

Im Zentrum der Interviews mit Familie Meyer steht Max. Er ist das jüngste Kind der Familie und hat eine ein Jahr ältere Schwester (Anna), die gemeinsam mit ihm ein städtisches Gymnasium besucht, das sich einige Stadtteile entfernt befindet. Die Familie bewohnt ein Reihenhaus in einer deutschen Großstadt.

Herr Meyer ist Professor an einer Hochschule, seine Frau hat nach ihrem Abitur eine Ausbildung im Bereich der Pflege absolviert. In diesem Arbeitsfeld ist sie auch zum Zeitpunkt des Interviews noch tätig. Meistens hat sie Spätschicht, sodass Max und Anna häufig alleine sind, wenn sie von der Schule nach Hause kommen.

Für Familie Meyer liegen drei Interviews vor. Neben Max waren auch seine Mutter und sein Vater zu einem Interview bereit. Im Mittelpunkt der Interviews mit allen Beteiligten steht Max' Weg durch die Schule. Bereits in der Grundschule kam es bei Max nach einiger Zeit zu schulischen Problemen. Aufgrund seiner schlechten Schrift und Unlust zu lernen, wurde er laut seiner Mutter von seiner Grundschullehrerin als faul abgestempelt. Hinzu kommt eine logopädische Diagnose und die Tatsache, dass Max in der Grundschule nur wenige freundschaftliche Kontakte besaß. Zum Entsetzen seines Vaters erhält Max am Ende der Grundschulzeit lediglich eine Realschulempfehlung. Jedoch ist der Besuch eines Gymnasiums insbesondere für Herrn Meyer alternativlos. So kann mit dem Gymnasium, auf dem bereits

---

81 An dieser und allen folgenden Stellen der Ergebnisdarstellung sind alle Namen, Ortsbezeichnungen o.ä. geändert.

Anna beschult wird, eine Schule gefunden werden, die Max nach der Absolvierung einer Prüfung aufnimmt. Für Max stellt Anna in dieser Zeit eine äußerst bedeutsame Bezugsperson dar. Sie zeigt ihm die neue Schulumgebung, ist Ansprechpartnerin in den Pausen und bewältigt gemeinsam mit ihm den täglichen Weg zur Schule.

Doch auch am Gymnasium setzen sich die schulischen Probleme fort. Es fällt Max schwer, Freunde zu finden, zudem hat er mit den schulischen Anforderungen zu kämpfen. Auffällig ist seine Passivität, mit der er den Schulwechsel zu einem Gymnasium – und damit auch die Trennung von seinen wenigen Freunden – gegen seinen Willen erdulden muss. Zunehmend zieht er sich in sein Zimmer zurück und spielt stundenlang PC-Spiele.<sup>82</sup> Insbesondere sein Vater leidet nach eigener Aussage sehr unter dem Verhalten seines Sohnes. Er äußert sich sehr kritisch und distanziert zu Max und seinen Fähigkeiten, lobt seine Tochter jedoch in den höchsten Tönen. Aus Max' Ausführungen wird deutlich, dass bis auf die Schule und den Rückzug in sein Zimmer kaum etwas für ihn im Alltag von Bedeutung ist. Bezüge zu Freunden, Vereinsaktivitäten oder Ähnliches lassen sich kaum aus den Interviews schließen. So beklagt Max große Langeweile insbesondere in den Schulferien, gleichzeitig erscheint er als äußerst antriebslos. Dies beklagen auch seine Eltern.

In seiner Mutter hat Max eine Vertrauensperson, der er auch seine Probleme teilweise anvertraut. Zu seinem Vater hat er ein sehr distanziertes Verhältnis. Lediglich wenn er auf seine Eltern zukommt – und dies kommt im Gegensatz zu seiner Schwester recht selten vor –, erhält er von ihnen Unterstützung. Schon früh musste Max lernen, mit schulischen Anforderungen alleine umzugehen.

Im Verlauf der Interviews hinterfragen seine Eltern die von ihnen praktizierte Erziehung kritisch. Dies trifft insbesondere auf Herrn Meyer zu, der die insbesondere von ihm getroffene und durchgesetzte Bildungsentscheidung als einen ‚Fehler‘ bezeichnet.

Für die Zukunft erwarten Herr und Frau Meyer, dass Max das Abitur erwirbt. Er selbst benennt das vorrangige Ziel, nach dem Ende der Schulzeit endlich in eine eigene Wohnung zu ziehen und sich somit ein höheres Maß an Selbstständigkeit erschließen zu können.

### *Familie Hartmann*

Zu dieser Familie liegen drei Interviews vor: Ein Interview mit Jan und zwei Interviews mit den verheirateten leiblichen Elternteilen. Jan ist zum Zeitpunkt des Interviews 14 Jahre alt und besucht die achte Klasse eines Gymna-

---

82 Laut den Aussagen von Herrn und Frau Meyer drohte Max gar in ein suchtnahes Verhalten abzugleiten. Nachdem seine Eltern in dieser Zeit ein Verbot ausgesprochen haben, hat sich sein Konsumverhalten diesbezüglich etwas geändert und auf ein für seine Eltern erträgliches Maß reduziert.

siums. Er hat eine Schwester, 16 Jahre alt, sowie einen elfjährigen Bruder, mit dem er sich ein Zimmer teilt. Seine Eltern haben eine akademische Ausbildung absolviert. Jans Mutter arbeitet als Lehrerin an einer Gesamtschule, sein Vater ist freiberuflich in einem kreativen Beruf tätig. Die Familie lebt in einem Mehrfamilienhaus im innenstädtischen Bereich einer deutschen Großstadt. Alle Kinder der Familie besuchen dasselbe Gymnasium. Mit Blick auf den schulischen Werdegang der Kinder der Familie ist an dieser Stelle anzumerken, dass die gesamte Familie ein halbes Jahr lang im Ausland gelebt hat, als Jan in der siebte Klasse war.<sup>83</sup> Dieser vorher geplante Aufenthalt wurde während des ‚Sabbatjahres‘ der Mutter von der Familie durchgeführt.

### *Familie Müller*

Herr und Frau Müller sind verheiratet und leben gemeinsam mit ihren drei Kindern im innerstädtischen Bereich einer deutschen Großstadt. Neben dem Interview mit Ina liegen auch Interviews mit ihren verheirateten leiblichen Eltern vor. Ina besucht zum Zeitpunkt des Interviews die achte Klasse eines im Vergleich relativ kleinen Gymnasiums. Das Gymnasium zeichnet sich insbesondere durch verschiedene Maßnahmen aus, die den Schülern den Wechsel von der Grundschule in die sogenannte ‚Erprobungsstufe‘ erleichtern sollen.

Ina ist das jüngste der drei Kinder der Familie. Ihre Geschwister Sarah (21) und Tom (19) haben ein anderes Gymnasium (mit einem gebundenen Ganztagsbetrieb) besucht und dort das Abitur erworben. Beide sind inzwischen Studenten.<sup>84</sup> Inas Schwester ist von zu Hause ausgezogen, lebt jedoch noch in derselben Stadt. Tom lebt zum Zeitpunkt des Interviews noch bei seiner Familie. Inas Vater arbeitet nach seinem Studienabschluss in einem naturwissenschaftlichen Fach als Unternehmensberater in der IT-Branche. Ihre Mutter hat eine Ausbildung in einem naturwissenschaftlichen Beruf absolviert und in diesem bis zur Geburt ihrer ersten Tochter gearbeitet. Nach dem Erwerb einer pädagogischen Qualifikation arbeitet sie seit einigen Jahren montags bis donnerstags als pädagogische Mitarbeiterin im offenen Ganztag.

### *Familie Herzog*

Zu Familie Herzog liegen mit den Interviews von Tamara und ihrer Mutter zwei Transkripte vor. Tamaras Mutter meldete sich auf einen von mir ausgelegten Flyer und war gerne dazu bereit, an der vorliegenden Studie mitzuwirken.

---

83 Diese Thematik wird von Jan während des Interviews nicht benannt. In der Darstellung der Interviews mit Jans Eltern wird auf diese Thematik eingegangen.

84 Inas Schwester studiert laut ihrem Vater „International Business“ (V-1439), ihr Bruder absolviert einen Studiengang im Bereich Logistik.

Zur Familie Herzog gehören die verheirateten Eltern sowie deren leibliche Kinder Lena (19 Jahre), Louis (16 Jahre) und Tamara (15 Jahre). Zum Zeitpunkt des Interviews besuchen Tamara und Louis ein städtisches Gymnasium. Tamara befindet sich am Beginn der neunten Klasse.<sup>85</sup> Lena hat im Jahr nach ihrem Abitur (Abschlussnote 1,4)<sup>86</sup> verschiedene Praktika absolviert und bereitet sich auf ihr Psychologiestudium vor, das sie in einigen Wochen in einer Nachbarstadt aufnimmt.

Tamaras Eltern sind Mediziner. Ihre Mutter ist als angestellte Ärztin in einer Palliativstation halbtags beschäftigt. Ihr Vater arbeitet als niedergelassener Psychotherapeut in Vollzeit. Die Familie lebt in einem Mehrfamilienhaus im innerstädtischen Bereich einer deutschen Großstadt. Beide Interviews wurden bei der Familie zu Hause durchgeführt.

### *Familie Schmidt*

Zu dieser Familie gehören Maren und ihre Mutter, die zu zweit in einer Wohnung unweit der Arbeitsstelle von Frau Schmidt leben. Nach ihrem Abitur und der Ausbildung in einem kaufmännischen Beruf arbeitet Marens Mutter in der Verwaltung einer großen deutschen Universität. Ihren Vater hat Maren zum Zeitpunkt des Interviews erst zwei Mal gesehen. Kurz nach ihrer Geburt hat er die Familie verlassen und lebt auf einem anderen Kontinent. Zwischen ihm und seiner Tochter besteht momentan kein Kontakt.

Mutter und Tochter verstehen sich nach eigener Aussage sehr gut. Viel Zeit wird gemeinsam verbracht. Nachdem Frau Schmidt von der Arbeit nach Hause kommt, machen Mutter und Tochter häufig einen gemeinsamen Spaziergang. Am Wochenende folgen dann besondere Aktivitäten. Teilweise gibt es auch Unternehmungen von Maren und ihrer Mutter, bei denen auch Freunde von Maren anwesend sind. Die sehr enge Beziehung zwischen Mutter und Tochter wird in den Interviews von beiden hervorgehoben. Gleichzeitig verweist Frau Schmidt auf einen beginnenden Ablösungsprozess ihrer Tochter, den sie mit der Pubertät begründet. So nehmen ihr zufolge die Auszeiten von Maren zu, in denen sie ohne ihre Mutter ihre Freizeit verbringt. Maren tanzt gerne und ist auch musikalisch aktiv. Auch ist sie an Sprachen interessiert und liest viel. Insbesondere in dieser Leidenschaft wird sie von ihrer Mutter sehr unterstützt. So erhält sie etwa für gute Noten englischsprachige Bücher als Belohnung.

Schon im Alter von fünf Jahren wurde Maren eingeschult. Laut ihrer Mutter benötigt Maren relativ kleine Gruppen, da sie Probleme damit hat, sich in

---

85 Als die Interviews mit dieser Familie vereinbart wurden, befand sich Tamara am Ende der achten Klasse. Sie bildet im Sample eine Ausnahme, da sie zum Zeitpunkt des Interviews mit ihr bereits in der neunten Klasse eines Gymnasiums beschult wurde.

86 Entsprechende Abschlussnoten wurden im Rahmen der Datenerhebung nicht systematisch erfasst. Die hier dargestellte Abschlussnote von Tamaras Schwester wurde aus dem Interview mit ihrer Mutter wiedergegeben.

größere Gruppen einzuordnen. Auch zahlreiche Lehrerwechsel – insbesondere in der Grundschule – waren laut Frau Schmidt problematisch. Jedoch konnte Maren vor dem Hintergrund einer entsprechenden Empfehlung auf ein Gymnasium wechseln. Für ihre Mutter waren die Größe und Entfernung des Gymnasiums entscheidende Kriterien bei der Schulwahl. Sie hebt zudem hervor, dass es an Marens Schule eine Bigband sowie internationale Klassen gibt.

Nach dem Erwerb des Abiturs möchte Maren studieren. Vorher steht jedoch ein Auslandsjahr an. Diese Pläne unterstützt auch Frau Schmidt, die nicht möchte, dass Maren bereits im Alter von 17 Jahren ein Studium aufnimmt. Gleichwohl vermutet Maren, dass ihre Mutter insgeheim möchte, dass die Zeit bis zum Schulabschluss langsam vergeht, da sie sich wünscht, dass Maren – und damit ihre einzige Tochter – nicht zu weit wegzieht. Zudem möchte sie, dass ihre Mutter spürt, dass sie in ihr eine Unterstützung hat, auf die sie sich verlassen kann.

### *Familie Yildiz*

Nachdem sich Ayla in ihrer Schule in eine entsprechende Liste von Interessenten eingetragen hat, erfolgten mehrere Telefonate mit ihr und ihrer Mutter. Ihr Vater war zu einem Interview nicht bereit. In einer Hochschule wurden dann im Frühjahr 2015 die jeweiligen Interviews geführt, sodass für diese Familie zwei transkribierte Interviews vorliegen.

Zur Familie Yildiz gehören die seit 1984 verheirateten Eltern und Ayla, die im Jahr 2000 in Deutschland geboren wurde, zum Zeitpunkt des Interviews vierzehn Jahre alt ist und die achte Klasse eines Gymnasiums besucht. Aylas Mutter wurde in der Türkei geboren, hat dort eine Fachhochschule besucht und diese mit einem Abschluss in Pädagogik verlassen. In Deutschland arbeitet sie nun halbtags als Verkäuferin bei einer großen Drogeriekette. Aylas Vater wurde ebenfalls in der Türkei geboren und kam laut seiner Frau im Alter von zehn Jahren nach Deutschland, wo er bis zu seiner aktuellen Verrentung als Angestellter in einer Fabrik gearbeitet hat.

Die Familie lebt in einem Stadtteil einer deutschen Großstadt, der Bestandteil des Bund-Länder-Programms „Soziale Stadt“ ist. Aufgrund wirtschaftlicher Umbrüche und soziokultureller Problemlagen werden dort im Rahmen dieses Programms seit dem Jahr 2002 einige Förderprojekte durchgeführt. Das Gymnasium, welches Ayla besucht, hat vor einigen Jahren einen gebundenen Ganztagsbetrieb eingeführt.

Zum Zeitpunkt des Interviews befindet sich Ayla in ambulanter psychologischer Behandlung, nachdem sie ihrer Mutter zufolge aufgrund von Depressionen für einige Wochen stationär in einer kinderpsychiatrischen Einrichtung behandelt wurde. Grund dafür sind laut Aussage von Frau Yildiz Mobbingverfahren in der Schule. Aylas Noten haben sich in dieser Zeit drastisch verschlechtert, sodass sich auf ihrem Zeugnis auch Fünfen finden.

Aylas Mutter verweist darauf, dass Ayla ein absolutes Wunschkind war, das nach 16 Jahren Ehe und einer langen Zeit des Wartens zur Welt gekommen ist. Sie ist sehr stolz auf ihre Tochter und lobt Ayla und ihre Fähigkeiten. Ihr zufolge hat Ayla bereits früh damit begonnen zu sprechen und zeichnete in der Grundschule durch sehr gute Leistungen aus, sodass ihre Tochter eine Empfehlung für ein Gymnasium bekommen hat. Frau Yildiz positioniert ihre Tochter in der Nähe ihrer eigenen Herkunftsfamilie, in der jeder eine Hochschulausbildung genossen hat. Sie distanziert sich damit von ihrem Mann und seiner Herkunftsfamilie, in der bislang niemand ein Studium absolviert hat. Im Interview mit Ayla spiegelt sich diese Sicht wider: Ayla schwärmt nahezu von ihrer Mutter, die sie als klug und als ein Vorbild bezeichnet. Für ihren Vater hat Ayla kaum gute Worte übrig. Ihn bezeichnet sie als weniger klug und sieht in ihm den Schuldigen für zahlreiche Streitigkeiten. Wenn Ayla nach der Schule nach Hause kommt und lediglich ihren Vater antrifft, hält sie es dort kaum aus. Sie berichtet, dass sie oft im Stadtteil umherstreift, und abends ihre Mutter von der Arbeit abholt. Diese war, so Ayla, immer für sie da, wohingegen ihr Vater sich aus ihrer Wahrnehmung für sie kaum interessiert und beispielsweise nicht ein einziges Mal einen Elternsprechtag besucht hat.

Die häufigen Auseinandersetzungen der Eltern mit ihrer Tochter begründet Frau Yildiz mit den Mobbing Erfahrungen Aylas. Zudem ist Ayla ihr zufolge in der Pubertät und provoziert ihre Eltern nach ihrer Wahrnehmung absichtlich mit Themen wie Partys, Alkohol- und Tabakkonsum. Hier zieht sie eine klare Grenze und spricht Verbote aus, die jedoch an anderer Stelle wieder aufgeweicht werden, da Ayla laut ihrer Mutter aktuell eine schwere Zeit durchmacht.

### *Familie Göcer*

Die alleinerziehende Frau Göcer lebt gemeinsam mit ihrem Sohn Ilkay in einem Randbezirk einer deutschen Großstadt. Dort hat die Familie vor etwa zehn Jahren eine Eigentumswohnung käuflich erworben. Ilkay hat zwei ältere Schwestern. Beide haben eine Ausbildung absolviert und sind bereits verheiratet. Eine seiner Schwestern wohnt mit ihrem Mann und den Kindern in unmittelbarer Nachbarschaft. Zu allen hat Ilkay intensiven Kontakt. Dies trifft auch auf einige Cousinsen zu, die an einer Universität studieren und Ilkay bei seinen Hausaufgaben unterstützen.

Frau Göcers Vater kam alleine als Gastarbeiter aus der Türkei in die Bundesrepublik Deutschland. Ihre Mutter und ihre Geschwister sind ihm zu Beginn der 80er-Jahre nach Deutschland gefolgt. Zu diesem Zeitpunkt war Ilkays Mutter etwa siebzehn Jahre alt. Sie hat lediglich einen zehnmonatigen Deutschkurs besucht und danach eine Arbeitserlaubnis erhalten. Nach zwei Jahren wurde dann das erste Kind der Familie geboren. Aktuell arbeitet Ilkays Mutter als Reinigungskraft. Im Interview verweist sie auf einen gesell-



schaftlichen Wandel: Ihr zufolge war es für ihre Generation damals wichtig, Geld zu verdienen und sich einen gewissen Lebensstandard zu erarbeiten. Dem stellt sie die heutige Situation ihrer Kinder gegenüber, für die der Erwerb von Bildungstiteln von hoher Bedeutung sein sollte.

Als Ilkay in der Grundschule war, hat sich Frau Göcer von ihrem Mann scheiden lassen. Er lebt nun wieder in der Türkei. Ilkay hat ihn dort im vergangenen Jahr in den Sommerferien besucht, möchte jedoch keinen intensiveren Kontakt zu ihm. Im Interview verweist Ilkay darauf, wie intensiv sich seine Mutter und seine Schwestern um die Familie, um ihn und insbesondere um seinen Bildungsweg kümmern. Sein Vater interessiert sich dafür laut Ilkay jedoch kaum.

Nachdem Ilkay eine Empfehlung für ein Gymnasium erhalten hat, wollte seine Mutter ihn an einer Gesamtschule anmelden. Unter großem Protest gelang es Ilkay jedoch, seine Mutter umzustimmen, sodass er nun ein Gymnasium besucht. Seit der sechsten Klasse nahmen die schulischen Leistungen Ilkays jedoch stark ab, sodass seine Mutter für ihn Nachhilfe in mittlerweile drei Schulfächern organisiert hat. Die Bildung ihres Sohnes scheint in den Interviews als zentrales Familienthema auf. Frau Göcer überwacht die schulische Leistung Ilkays stetig. Sie betont ihre dahingehende Strenge und ermahnt ihren Sohn dazu, die Schule ernst zu nehmen. Ilkay sieht dies kritisch, äußert im Interview mit ihm jedoch insbesondere den hohen Respekt, den er vor seiner Mutter und dem, was sie für die Familie leistet, hat.

Neben der Schule ist für Ilkay insbesondere die Mitgliedschaft im örtlichen Fußballverein bedeutsam. Leidenschaftlich spielt er Fußball und nimmt mehrmals in der Woche unmittelbar nach Schulschluss am Training teil.

Nach Erwerb des Abiturs möchte Ilkay ein Studium zum Ingenieur beginnen. Ihm zufolge würde dies auch seine Mutter freuen, wenn sie sieht, dass eines ihrer Kinder den Schritt an eine Hochschule geschafft hat. Für den Fall, dass seine Noten dafür nicht ausreichen, kommt für Ilkay eine Ausbildung in einem technischen Beruf in Frage.

### *Familie Dircks*

Zu Familie Dircks gehören Miriam und ihre zwei Jahre ältere Schwester. Beide besuchen dasselbe Gymnasium und bewohnen im Haus der Familie eine eigene Etage. Herr und Frau Dircks sind selbstständig und führen ein Handwerksunternehmen, welches Herr Dircks von seinem Vater übernommen hat. In dieser Familie wurden Miriam und ihre Mutter interviewt, sodass zwei Interviews vorliegen.

Aufgrund der Nähe zum elterlichen Betrieb befindet sich Miriams Schule in einem Stadtteil, der Bestandteil des Bund-Länder-Programms „Soziale Stadt“ ist. Bedingt durch wirtschaftliche Umbrüche und soziokulturelle Problemlagen werden in diesem Stadtteil im Rahmen dieses Programms seit dem

Jahr 2002 einige Förderprojekte durchgeführt. Die Familie lebt jedoch einige Kilometer vom Betrieb entfernt in einem bürgerlichen Stadtteil außerhalb der Innenstadt einer deutschen Großstadt. Dort besitzt die Familie ein Einfamilienhaus in unmittelbarer Nachbarschaft zum Haus der Großeltern väterlicherseits.

Miriam wie auch ihre Schwester haben eine Empfehlung für ein Gymnasium bekommen und sind laut Frau Dircks aufgrund dieser Empfehlung auch auf ein Gymnasium gewechselt. Zentral ist für Miriams Mutter jedoch nicht der Schulabschluss ihrer Töchter: Familienthema ist die Selbstständigkeit und die damit verbundene Tradition des elterlichen Betriebs. Miriams Mutter beschäftigt sich insbesondere mit der Frage, ob eine ihrer Töchter den Betrieb weiterführen wird. Ihr Wunsch wäre, dass beide Töchter sich für die Arbeit im eigenen Betrieb interessieren. Laut Aussage von Miriam trifft dies auf ihre ältere Schwester zu. Sie selbst interessiert sich für die Bereiche Mode und Kosmetik und möchte in einem dieser Bereiche auch das anstehende Pflichtpraktikum absolvieren.

Bis auf den Klavierunterricht, zu dem Miriam einmal pro Woche geht, berichtet sie über keine Hobbys. Auch Freunde sieht sie selten. Ihre Mutter positioniert sich entsprechend kritisch und spricht Miriams Mitschülern ab, Freunde ihrer Tochter zu sein.

Mit dem Gymnasium, auf das ihre Töchter gehen, ist Frau Dircks sehr unzufrieden. Sie äußert sich kritisch über die Fehlzeiten der Lehrer sowie über den Umgang der Lehrer mit den Schülern. Auch bemerkt sie, dass sie während der Grundschulzeit ihrer Töchter auf zahlreichen Ebenen in die Schule involviert war. Ihrem Schulengagement kann sie im Setting des Gymnasiums nicht mehr nachgehen, was sie sehr kritisiert.

Zudem verweist sie darauf, dass Miriam wie auch ihre große Schwester in der Schule von Mobbing betroffen waren. Seit dieser Zeit haben sich die Noten von Miriam verschlechtert. Frau Dircks betont in diesem Zusammenhang jedoch die geringe Bedeutung freundschaftlicher Kontakte und die hohe Bedeutung, welche die Familie für Miriam besitzt. Deutlich wird zudem die enge Beziehung zwischen Miriam und ihrer Schwester. Beide haben sich gegen einen Schulwechsel entschieden, was ihre Eltern zwar nicht gutheißen, jedoch akzeptieren. Miriam beteuert, dass sich ihre schulische Situation in Gänze – und damit auch ihre Noten – wieder verbessert haben.

### *Familie Heft*

Zu Familie Heft gehören Marvin und sein älterer Bruder Patrick sowie seine beiden verheirateten leiblichen Eltern. Am Rande einer deutschen Großstadt leben alle in einer geräumigen Mietwohnung. Zu Familie Heft liegen die transkribierten Interviews mit Marvin und seinem Vater vor.

Herr Heft absolvierte nach dem Erwerb des Fachabiturs eine Ausbildung und arbeitet als Techniker in der Pharmaindustrie. Marvins Mutter ist halb-

tags tätig.<sup>87</sup> Bedingt durch seine berufliche Tätigkeit befindet sich Herr Heft häufig auf Dienstreisen und ist damit regelmäßig mehrere Tage von seiner Familie getrennt. Im Interview verweist er auf diese für ihn bedeutsame Tatsache und bemerkt, dass er während entsprechender Reisen versucht, durch abendliche Telefonate für seine Söhne da zu sein.

Der Verlauf von Marvins Weg durch die Schule wird durch ihn und seinen Vater als unproblematisch dargestellt. So schreibt Marvin gute Noten, hat laut Aussage seines Vaters viele Freunde und bekam am Ende der vierten Klasse eine Empfehlung für ein Gymnasium. Herr Heft verweist im Interview stetig auf die hohe Selbstständigkeit seines Sohnes. So war für Marvin direkt klar, dass er ein anderes Gymnasium als das seines Bruders besuchen will. Marvins Vater reagierte darauf erleichtert. Er ist froh, dass sein Sohn seine eigene Meinung mitteilt und möchte ihn darin stärken. Für ihn ist es selbstverständlich, den Bildungsweg seiner Kinder mit zu verfolgen und somit auch an Elternsprechtagen teilzunehmen. Marvin ist dankbar, dass seine Eltern seine Schulwahl akzeptiert und ihn in dieser Entscheidung bestärkt haben.

In seiner Freizeit unternimmt Marvin viel mit seinen Freunden oder spielt PC. Sein größtes Augenmerk liegt jedoch auf dem örtlichen Fußballverein, in dem er begeistert mitwirkt. Aus Sicht seines Vaters besteht hier eine hervorragende Passung zur Schule, da Marvin sich durch das Fußballspielen einen Ausgleich schaffen kann, jedoch die Schule nicht aus zeitlichen Gründen vernachlässigt.

Im Interview mit ihm verweist auch Marvin auf seine konstant guten Noten. Laut ihm war es wichtig, dass er zusammen mit seinen Freunden auf ein Gymnasium wechseln konnte. Diese hat er somit täglich um sich.

An die von seinen Eltern aufgestellten Regeln hält Marvin sich. Diese sind eine bedeutsame Instanz und sprechen auch Strafen aus, wenn Marvin aufgestellte Regeln bricht. Im zuzufolge kommt es beispielsweise regelmäßig zu Streitigkeiten und auch körperlichen Auseinandersetzungen zwischen beiden Brüdern. In diesem Falle müssen beide ihre Handys oder den PC abgeben.

Nach seinem Abitur möchte Marvin ein Studium im Bereich Jura oder Sport aufnehmen, was von seinem Vater befürwortet wird.

### *Familie Aziz*

In dieser Familie wurden Darja und ihre Mutter interviewt. Darja lebt mit ihren leiblichen verheirateten Eltern in einer Mietwohnung am Rande einer deutschen Großstadt. Sie hat einen Bruder, 16 Jahre alt, sowie eine Schwester, 18 Jahre alt, mit der sie sich ein Zimmer teilt. Zu ihrer Schwester, die ein Studium begonnen hat, hat Darja ein inniges Verhältnis. Dies betont Darja

---

87 Die Berufstätigkeit der Mutter Marvins wurde in den durchgeführten Interviews nicht weiter thematisiert. Aus diesem Grunde können diesbezüglich keine weiteren Informationen wiedergegeben werden.

und verweist auf lange Gespräche, die beide häufig führen. Neben ihrer Schwester ist auch ihre Mutter eine für Darja zentrale Vertrauensperson.

Frau Aziz arbeitet als Musiklehrerin. Ihr Mann ist für ein Studium aus Israel nach Deutschland gekommen. Er hat das Studium jedoch nicht abschließend können und arbeitet in einem technischen Beruf. Herr Aziz stand einem Interview sehr kritisch gegenüber. So wurden die Interviews mit Darja und ihrer Mutter bei der Familie zu Hause geführt, während Herr Aziz bei der Arbeit war.

In dem mit ihr durchgeführten Interview verweist Darja häufig auf die Strenge ihres Vaters. Dies spiegelt sich auch in den Ausführungen mit Frau Aziz wider. Ihr zufolge gibt es Themen, in denen Herr Aziz eine strikte Haltung vertritt und entsprechende Konflikte aus ihrer Sicht daher unlösbar sind. So erlaubt ihr zufolge Herr Aziz nicht, dass Darja sich mit Jungs trifft. Frau Aziz versucht gewisse Themen innerhalb der Familie nicht anzusprechen und verweist darauf, dass sie nicht genau wissen will, was Darja in ihrer Freizeit macht, damit keine Konflikte zwischen ihr und ihrem Mann entstehen können. Darja bemerkt, dass ihr Vater insbesondere mit Blick auf die schulische Leistung seiner Kinder äußerst kritisch ist. Für ihn sind laut ihrer Aussage lediglich Einsen und Zweien adäquate Noten.

Mit Blick auf Darjas schulische Laufbahn ist bedeutsam, dass Darja keine Empfehlung für ein Gymnasium erhalten hat. Zudem entwickelte sie zum Ende der Grundschulzeit eine Schulangst, die als solche von ihr und ihrer Mutter benannt wird. Darja führt die für sie negative Grundschulzeit auf Konflikte mit ihren Mitschülern und Lehrern zurück. Auf Drängen von Frau Aziz konnte mit dem Gymnasium, auf das Darjas ältere Geschwister gehen, eine Schule gefunden werden, die Darja aufgenommen hat. Somit wurde Darja am Übergang zum Gymnasium von ihren Freunden getrennt. Eine Gesamtschule hätte auch für Frau Aziz lediglich eine zweite Wahl dargestellt. Ein an einer Gesamtschule erworbenes Abitur wird von ihr als minderwertiger im Vergleich zum Abitur, welches an einem Gymnasium erworben werden kann, dargestellt.

In ihrer Freizeit spielt Darja gerne Basketball. Dieses Hobby verbindet sie mit ihrem Vater, der als Basketballtrainer aktiv ist. Somit verbringen Vater und Tochter gemeinsame Zeit während dieser sportlichen Aktivität. Zudem verbringt Darja viel Zeit mit ihren Freunden, mit denen sie meistens ebenfalls sportlich aktiv ist.

Mit Blick auf die Zukunft formuliert Darja zwei Wünsche. Sie möchte Medizin studieren und Schauspielerin werden. Ihre Mutter würde sich wünschen, dass sie zunächst ein Freiwilliges Soziales Jahr absolviert, um sich zu orientieren. Dies ist ihr zufolge für Herrn Aziz jedoch undenkbar, da er ein abgeschlossenes Studium für seine Kinder als zwingend notwendig ansieht.

Abbildung 5 fasst die Familienstruktur der Familien in groben Zügen zusammen, womit ein Überblick über das Sample der Studie gegeben wird.

	Familie Meyer (Max) FI	Familie Hartmann (Jan) FII	Familie Müller (Ina) FIII	Familie Herzog (Tamara) FIV	Familie Schmidt (Maren) FV	Familie Yildiz (Ayla) FVI	Familie Göcer (Ilkay) FVII	Familie Dircks (Miriam) FVIII	Familie Heft (Marvin) FIX	Familie Aziz (Darja) FX
Interview leibliche Mutter	X	X	X	X	X	X	X	X		X
Interview leiblicher Vater	X	X	X						X	
Familienstruktur	Eltern verheiratet Max hat eine ältere Schwester	Eltern verheiratet Jan hat eine ältere Schwester und einen jüngeren Bruder	Eltern verheiratet Ina hat einen älteren Bruder sowie eine ältere Schwester	Eltern verheiratet Tamara hat einen älteren Bruder sowie eine ältere Schwester	Eltern getrennt lebend Maren hat keinen Kontakt zum Vater und keine Geschwister	Eltern verheiratet Ayla hat keine Geschwister	Eltern geschieden und getrennt lebend Ilkay hat zwei ältere Schwestern die bereits ausgezogen sind. Sein Vater lebt im Ausland. Zwischen beiden besteht kaum Kontakt	Eltern verheiratet Miriam hat eine ältere Schwester	Eltern verheiratet Marvin hat einen älteren Bruder	Eltern verheiratet Darja hat einen älteren Bruder sowie eine ältere Schwester

Abbildung 5: Sample-Familieninterviews und Familienstruktur

Quelle: Eigene Darstellung

## 4.4 Transkription der Interviews

Die durchgeführten Interviews wurden eigenständig von mir transkribiert. Dabei wurde buchstäblich transkribiert, was bedeutet, dass Wortverkürzungen oder Dialekte exakt so wiedergegeben werden, wie sie von den Befragten gesprochen wurden. Die Trennung von Satzteilen wird so wiedergegeben, wie sie von den Interviewteilnehmern – als Pausen im Sprechakt – gesprochen wurden. Formuliert Fragen werden durch das Einfügen eines Fragezeichens als solche gekennzeichnet. Im Rahmen der Ergebnisdarstellung werden Kommata grammatikalisch gesetzt, um eine gute Lesbarkeit des empirischen Materials zu gewährleisten.

Bei der Transkription aller Interviews wurden zudem geltende Regelungen zur Groß- und Kleinschreibung beachtet und angewendet (Ausnahme bilden dabei unterschiedliche Betonungen von Wörtern). Zudem wurden in den Transkripten alle genannten Namen, Eigennamen (auch Bezeichnungen von Schulen, Städten, Stadtteilen, usw.) geändert. Für die Darstellung der Interviews sind insbesondere folgende Hinweise bedeutsam:

Tabelle 3: Wesentliche Transkriptionsregeln für die Darstellung der Interviews

Pausen im Sprechakt	<p>Pausen werden in Klammern dargestellt. Je Sekunde wird dabei ein Punkt eingefügt. Bei mehr als drei Sekunden Pause wird die entsprechende Zahl eingefügt.</p> <p>Beispiel: (..) für 2 Sekunden Pause, (7) bei sieben Sekunden Pause.</p>
Betonungen	<p>Werden bestimmte Wörter oder Teile von Wörtern betont, werden die entsprechenden Buchstaben groß geschrieben.</p> <p>Beispiele: PAUSE (das gesamte Wort wird betont), PAuse (Wortbeginn wird betont), PausE (Wortende wird betont).</p>
Emotionale und nonverbale Äußerungen	<p>Entsprechende nonverbale Aspekte wie tiefes Einatmen oder Lachen werden in Klammern (&gt;&lt;) angegeben.</p> <p>Ändert sich die Art des Sprechens, zum Beispiel weil etwas lachend erzählt wird, markiert ein „+“ das Ende des Lachens.</p>
Unverständliche Wörter	<p>Auch unverständliche Wörter und Passagen werden durch entsprechende Hinweise in Klammern (&gt;&lt;) in den Transkripten gekennzeichnet.</p>
Wortabbrüche	<p>Wird ein Wort vom Sprecher abgebrochen, wird an der Stelle des Abbruchs ein Minuszeichen gesetzt.</p> <p>Beispiel: „Das war im Gym- äh in der Grundschule.“</p>

Zuordnung in Falldarstellungen	In den Falldarstellungen (je Familie) wird nach einem Zitat des Jugendlichen die Zeilennummer des Interviews angegeben. Bei Elternteilen kommt jeweils ein M- (Mutter), oder ein V- (Vater) hinzu.
Redewendungen/Idiome	Gewisse Eigentümlichkeiten der jeweils verwendeten Ausdrücke werden wörtlich wiedergegeben. Beispiel: „ich wollte auch auf ’n Gymnasium.“ (statt: „ich wollte auch auf ein Gymnasium.“)

Quelle: Eigene Darstellung

## 5. Exemplarische Familienfälle und deren Rekonstruktion

Bildungsorientierungen dokumentieren sich in je spezifischem Handeln. In Familien rücken diesbezüglich etwa die Familienerziehung oder der Umgang der Familienmitglieder mit Übergängen im Bildungssystem in das Blickfeld. Aus den bisher dargelegten Bezügen wurde deutlich, dass sich konjunktives Wissen und damit die Bildungsorientierungen der Familienmitglieder im jeweiligen konjunktiven Erfahrungsraum der Familie entfalten. Um dieser Tatsache im Rahmen der Ergebnisdarstellung gerecht zu werden, werden im Folgenden detaillierte Rekonstruktionen zu drei Familien vorgestellt. Die drei Familienfälle wurden ausgewählt, da ihnen mit Blick auf die Rekonstruktion unterschiedlicher Dimensionen von Bildungsorientierungen eine besondere Relevanz zukommt.

Bei allen durchgeführten Interviews handelt es sich um ein Interview mit einem Achtklässler/einer Achtklässlerin eines Gymnasiums sowie mit mindestens einem Elternteil. Die Interviews wurden unter Bezugnahme der Dokumentarischen Methode ausgewertet. Bestandteile der Auswertung sind die formulierende und reflektierende Interpretation des Interviewmaterials sowie die komparative Analyse auf fallinterner, familieninterner sowie familienübergreifender Ebene.

Zunächst werden alle Familien auf Grundlage der Ergebnisse der formulierenden Interpretation portraitiert. Die Portraits weisen eine hohe Nähe zur Empirie auf. Anschließend erfolgt die Rekonstruktion des entsprechenden Familienfalls. Es erfolgt eine Rekonstruktion individueller Orientierungsrahmen, um wesentliche Orientierungen im konjunktiven Erfahrungsraum der Familien nachzeichnen zu können. Die Rekonstruktion familialer Erziehung und möglicher Einflüsse von Übergängen im Bildungssystem mündet in einer abschließenden Betrachtung der rekonstruierten Bildungsorientierungen, die in ihrer gemeinsamen Wirkung mit spezifischen Aspekten des konjunktiven Erfahrungsraums der Familie rekonstruiert und dargestellt werden.



## 5.1 Familie Hartmann

### 5.1.1 Falldarstellung

Jan: „ich nehme mir jetzt nichts Großartiges vor“ (593)

Jan beginnt die retrospektive Beschreibung seiner Erfahrungen im Setting Schule chronologisch mit der Grundschulzeit, die er als „sehr leicht“ (8)<sup>88</sup> beschreibt. Er weist darauf hin, dass hier seiner Freunde „die ganze Zeit“ (9f.) bei ihm waren. Von diesen Freunden muss sich Jan jedoch trennen, da er auf ein Gymnasium wechselt, welches sich in einem anderen Stadtteil befindet. Er bemerkt dazu: „bei der weiterführenden Schule wurde ich ja erstmal von meinen Freunden aus der Grundschule getrennt“ (10f.). Jedoch wollte er „eigentlich“ (45) gemeinsam mit seinen Freunden auf dasselbe Gymnasium wechseln, wie er berichtet. Diese Bildungsentscheidung wird von Jans Eltern getroffen und durchgesetzt.<sup>89</sup> Auf die Frage, ob eine andere Entscheidung denkbar gewesen wäre, antwortet er: „von meinen Eltern aus nicht“ (57). Mit Blick auf die damit einhergehende Trennung von seinen Freunden bewertet er rückblickend: „da war die fünfte Klasse relativ schw:e:r“ (11).<sup>90</sup> Die hier einsetzende Bewertung von schulischer Leistung verbunden mit der Frage nach sozialer Eingebundenheit setzt sich auch im weiteren Interviewverlauf fort. Zu Beginn der Zeit auf dem Gymnasium musste sich Jan „erstmal integrieren“ (13).<sup>91</sup> So gibt er an, erst nach einiger Zeit seinen „ersten richtigen Freund“ (34) gefunden zu haben. Er strebt zunächst danach, sich gut im sozialen Gefüge seiner neuen Schule zu verorten. Dies zeigt sich auch in seinem diesbezüglichen Resümee: Nachdem er wieder sozial eingebunden war, „ging’s weiter normal“ (16). Die aufeinander bezogenen Ebenen sozialer

---

88 Die Angaben in Klammern verweisen auf die Zeilennummern im Transkript und beziehen sich auf die durchgeführten Interviews mit den Jugendlichen. Bei Zitaten aus den Elterninterviews wird ein „V-“ (Vater) beziehungsweise „M-“ (Mutter) eingefügt.

89 Als Begründung für die Wahl der Schule, die sich in einem anderen Stadtteil befindet, nennt Jan, er sollte den Stadtteil der Schule „ein bisschen mehr kennenlerne[n] und da neue Freunde und so finde[n]“ (47f.).

90 An späterer Stelle im Interviewverlauf sagt Jan aus, dass ihm noch „drei, vier Stück“ (105) seiner Freunde geblieben sind. Diese sieht er gelegentlich. Die „anderen“ (106) bezeichnet Jan nicht mehr als Freunde. Mit seinen aktuellen Freunden vom Gymnasium „chattet“ er „einfach nur“ (462); diese „muss“ (465) er nicht treffen, weil man ja, so Jan, „eh immer miteinander reden muss in der Schule“ (466). Freundeskreise sind für Jan somit hauptsächlich per Schule definiert.

91 Laut Jan hat ihm dabei seine große Schwester geholfen. Diese erwähnt Jan im gesamten Interviewverlauf fast ausschließlich mit Blick auf diese Thematik. Er führt dazu aus: „also, meine Schwester war jetzt schon auf ’m Gymnasium und hatte da jetzt auch schon viele Verbindungen und Freunde und so und konnte mir dann erstmal so zeigen, wo zum Beispiel Toiletten oder so sind“ (148ff.).

Eingebundenheit sowie der schulischen Leistung sind für Jan bedeutsam. Beide Schulformen vergleichend stellt er fest: „notentechnisch [...] war das schwerer [...], weil man von der Grundschule eher dieses familiäre Gefühl [...] hatte“ (35). Erlebte soziale Aspekte der Grundschulzeit werden hier mit der erlebten Leistungsanforderung des Gymnasiums verbunden. An letzterem kommt es – so Jan – nicht mehr auf die Fantasie der Schüler an, sondern Aufgaben werden mit „richtig und falsch“ (190) bewertet.

Durch den Übergang zum Gymnasium wird Jan von seinen Freunden getrennt und durch die Anforderungen des Schulwechsels auf individuelle Handlungskompetenzen verwiesen, denn er muss nun „selber damit zurechtkommen, wie man das schafft“ (70). Mit Blick auf die Trennung von seinen alten Freunden in Verbindung mit neuen schulischen Anforderungen führt er aus:

„man verliert die dann ja natürlich, auch wenn man die jetzt nicht wieder fünf Tage die Woche sieht und man hat halt bei der neuen Schule dann auch anderes zu tun, als sich wieder mit seinen Freunden zu treffen und muss halt viel mehr lernen als in der Grundschule“ (152ff.).

Erfahrungen der Trennung von seinen Freunden wie auch die Änderung schulisch bedingter Leistungsanforderungen markieren für Jan im Übergang einen Bruch.

Darüber hinaus ist der Übergang zum Gymnasium durch Jans Bewertung eines ‚familiären‘ Gefühls und sozialer Wertschätzung gekennzeichnet. So ging es Jan während dieses Übergangs „relativ gut“ (115). Er verbindet dies kausal mit seiner Klassenlehrerin, die ihm „sympathisch“ (116) war. Ihr gegenüber stellt Jan die Fachlehrer, die laut ihm „Druck“ (122) auf ihn ausüben und mit denen er „nicht so viel anfangen“ (120) kann. Von zentraler Bedeutung ist dabei für Jan die soziale Eingebundenheit und dass er sich im Setting Schule „besonders gut integriert“ (73). An keiner Stelle des Interviews finden sich Hinweise auf außerschulische Freundschaftskontakte. Am Gymnasium ist Jan zwar mit von ihm als negativ bewerteten Leistungsanforderungen konfrontiert, jedoch bietet es für Jan auch die Chance, neue Freunde zu finden. So hat er zu Beginn seiner Zeit am Gymnasium „überall erstmal versucht [sich] zu befreunden“ (83), wie er berichtet. Freundschaften scheinen für Jan hier funktionalistisch geprägt zu sein. Sein Ziel ist es, sich schnell in die Klassengemeinschaft einzufügen. Jans Definition von Freundschaft bleibt im gesamten Interviewverlauf relativ inhaltsleer und funktionalistisch. So begründet Jan eine Zufriedenheit in der Schule mit der Abwesenheit von Streit und bemerkt mit Blick auf seine Freunde knapp: „die mag ich“ (134). Entsprechende Ausführungen verbleiben auf einer abstrakten Ebene, ohne eine freundschaftliche Beziehungsqualität näher zu benennen. Jans Orientierung mit dem primären Ziel, sozial eingebunden zu sein, mündet in dem Versuch, die Normalität des ‚familiären‘ Gefühls der Grundschule wiederherzustellen. Jan betont, dass seine Eltern sich in dieser Phase sehr um ihn

„gekümmert“ (97) haben. Das Kümmern umfasst eine primäre Unterstützung im Bereich sozialer Kontakte, zum Aufbau neuer Freundschaften. Daraus ergibt sich auch, dass seine Eltern ihn mit Freunden spielen lassen und erst zu späteren Zeitpunkten mit ihm lernen, beziehungsweise fordern, dass er seine Hausaufgaben erledigt. So berichtet Jan über die Unterstützung seiner Eltern:

„zum Beispiel sagen die einfach (.) ja lad’ doch einfach mal jetzt hier den Hannes oder so ein (.) oder ja, du kannst jetzt zu dem gehen oder sowas und sagen dann halt, hier hast du auch noch ein bisschen Geld, hier kauft euch einen Döner oder so“ (314ff.).

Laut Jan „freuen“ sich seine Eltern „immer“ (500), wenn er jemanden mit nach Hause bringt. Sie bekommen dann auch die Gelegenheit zu schauen, ob das „ein richtiger Umgang“ (507) für ihn ist, wie er weiter ausführt. Sie strukturieren Jan zufolge die Abläufe und machen Vorschläge zu Aktivitäten mit Freunden; sie sagen dann:

„zeig ihm doch mal das Zimmer [...], unten in der Tiefkühltruhe ist noch, sind noch Eiswürfel, könnt ihr euch vielleicht noch auf die Terrasse setzen“ (511ff.).

Zudem sind die Eltern mit Blick auf Jans Internetkonsum nachgiebig, wenn dieser mit seinen Freunden chattet. Laut Jan droht sein Vater damit, das W-LAN abzuschalten, belässt es jedoch anscheinend bei einer Drohung, da Jan sich wehrt: „ist doch nicht schlimm, wenn man jetzt im Internet ist und mit seinen Freunden redet“ (571f.).

Jan geht es aktuell „freundetechnisch sehr gut“ (135f.), was dazu geführt hat, dass er in der Schule „sehr abgerutscht“ (141) ist, da er mit seinen Freunden manchmal „Blödsinn“ (137) macht. Seine schulische Situation bezeichnet Jan jedoch als „nicht so kritisch“ (141).

### *Familialer Alltag*

Jans Eltern lernen regelmäßig mit ihm. Er berichtet davon, dass seine Eltern das Lernen „einfach so“ in ihn „reinpressen“ (402f.). Mit Blick auf die Strukturierung des Lernens sind es seine Eltern, die laut ihm einen „Weitblick“ (179) besitzen und Jans Lernaktivitäten planen. Dabei realisiert er keine eigenen Lernstrategien, sondern seine Eltern lernen mit ihm „das Wichtigste“ (180). Jan berichtet, er habe gelernt, den Anforderungen seiner Eltern nachzugeben: „man muss lernen und es geht auch viel schneller, wenn man jetzt nicht trotzig ist“ (407). Wenn Jans Eltern etwas Falsches mit ihm lernen, übernehmen diese, so Jan, die Verantwortung dafür. Seine Eltern wissen dann laut Jan „ja auch selber, dass das auch ein bisschen ihr Fehler war“ (447f.). Als aktuelles Beispiel berichtet Jan von einer „vier oder so“ (328) in Deutsch. In der Klassenarbeit habe er genau das geschrieben was er mit seiner Mutter gelernt hat. Diese habe daraufhin gesagt: „wir wissen ja, dass die [Klassenlehrerin] dich nicht so gerne mag“ (330). Jans Mutter hätte ihm für die Arbeit eine „zwei oder drei“ (332) gegeben. In diesem Zusammenhang erzählt Jan ebenfalls von einem Sonntagabend, an dem ihm im Bett eingefal-

len war, dass er die Mathehausaufgaben noch erledigen muss. Dann habe sein Vater jedoch gesagt: „mach das nicht jetzt (.) jetzt geh erst mal schlafen ich weck dich morgen ein bisschen früher und dann machen wir das halt gemeinsam“ (338f.). Den Vorschlag seines Vaters bewertet Jan positiv: „und so hat er mich halt schon unterstützt dadurch“ (341).

Jans Eltern strukturieren seinen Alltag. Eigenständigkeit wird von ihm kaum eingefordert. So wird Jan beispielsweise von seinen Eltern geweckt. Er berichtet, seine Eltern haben den Frühstückstisch „schon gedeckt [...] und dann essen wir“ (203). Sie lenken den Alltag und setzen Grenzen sowie Regeln. So führt Jan aus, dass er „manchmal [...] die Treppe fegen“ (258f.) muss. Er resümiert: „in der Woche muss man f:a:st gar nichts machen, außer den Tisch abdecken“ (251f.). Wenn Jan Aufgaben zu erledigen hat, werden ihm genaue Fristen gesetzt, sodass seine Eltern bei Nichteinhaltung „schon manchmal sauer“ (273) sind.

In seiner Freizeit ist Jan „auf Youtube“ (549) oder skyped mit seinen Freunden. Letztere trifft er „manchmal halt auch“ (550) und spielt mit ihnen Fußball. Nachdem ein Freund ihn dazu mitgenommen hat, geht Jan zum Turnen, was er „cool“ (560) findet. Jan beschreibt Freizeitaktivitäten eher kurz. Vielmehr stehen familiäre Unternehmungen im Fokus seiner Erzählungen. Wichtig ist laut ihm, dass die Familie gemeinsam etwas unternimmt, „wo alle dran Spaß haben“ (221).

Bei guten Noten bekommen die Kinder keine finanzielle Belohnung. Stattdessen geht die Familie gemeinsam essen. Jan berichtet: „ich krieg jetzt kein Geld oder so, weil meine Mutter meint (.), Geld ist jetzt nicht so viel wert wie äh mit der Familie Essen zu gehen“ (420f.). Dies geschieht jedoch Jan zufolge „eigentlich auch, wenn man kein gutes Zeugnis nach Hause bringt“ (430). Jan wertet dies sehr positiv, denn dadurch hat er „jetzt auch nicht so viel Druck“ (433).

Es sind Jans Eltern, die sich laut ihm, um ihn „kümmern“ (97) und ihm „immer Mut“ (264) machen. Sie geben Jan Sicherheit und unterstützen ihn „sehr sehr viel“ (313f.). So gibt es auch bei Streitigkeiten keine nachhaltigen Irritationen. Jan führt aus, dass seine Eltern sich „dann wieder“ (302) entschuldigen und sagen „machst du nächstes Mal halt ein bisschen besser“ (302f.). Diese „regen sich [...] manchmal, also meistens auf“ (299) und bringen, so Jan, jedoch auch Verständnis dafür auf, wenn „man was jetzt nicht so macht“ (303f.). Über das Verhalten seines Vaters in Situationen des Streits berichtet Jan wie folgt:

„also mein Vater sagt immer am Abend soll man das immer geklärt haben, weil es nichts Schlimmeres gibt- also er meint, es gibt nicht viel Schlimmeres, als wenn man am Abend noch genervt von jemanden ist oder jemanden überhaupt nicht mag, weil (.) wenn ich mich zum Beispiel mit meinem Vater streite (.), dann er weckt mich halt am nächsten Morgen, da kann man jetzt nicht so einfach aufhören oder sich ignorieren oder so, sondern er kommt am Abend immer zu mir und entschuldigt sich“ (364).

In der Familie weiß Jan sich aufgehoben und anerkannt. Seine Wahrnehmung dessen ändert sich auch bei Streitigkeiten nicht gänzlich. In solchen Situationen teilt sich meistens auf, „wer auf wessen Seite steht“ (360f.), sodass Jan dann „nicht dann alleine in der Ecke“ (361f.) steht und „nicht lange alleine mit der Sorge“ (392) ist, wie er berichtet.

Konflikte werden familial de-thematisiert und Jan wird die Verantwortung für sein Handeln abgenommen. So berichtet er, wenn es ihm schlecht geht, wird er „halt einfach getröstet“ (384), hat er eine schlechte Note bekommen, sagen seine Eltern laut ihm, „man kann es jetzt eh nicht mehr ändern“ (390).

In der anstehenden neunten Klasse absolviert Jan das Pflichtpraktikum bei einem Optiker. Er berichtet, er „mag halt Augen gerne“ (607), und wurde von seiner Mutter auf das Vorstellungsgespräch vorbereitet: „meine Mutter hat halt gesagt, was ich sagen muss beim Vorstellungsgespräch“ (610f.). Diese Strukturierung seitens der Eltern setzt sich auch in der kurzfristigen Perspektive fort. So habe Jans Vater ihm vorgeschlagen: „wenn das gut ist, kannst du ja vielleicht auch in den Sommerferien da ein bisschen arbeiten“ (631).

Jan berichtet, seine Eltern „finden das erstmal gut“ (623), dass er Optiker werden möchte. Sie finden es laut ihm „relativ gut“ (625), dass er einen „bisschen höheren Beruf“ (626) ergreifen und nicht „Müllmann“ (626) werden möchte.

### *Blick in die Zukunft*

Aktuell ist für Jan alles „relativ chillig“ (583). Aus seiner Sicht soll alles so bleiben wie es ist. Durch die Schule kommt er „halt noch durch“ (583f.) und er hofft, dass er in der neunten Klasse „nicht so ganz viel Stress“ (585) hat. Dies bedeutet für ihn, dass er keine Nachprüfungen absolvieren beziehungsweise keine Förderkurse besuchen muss. Abschließend bemerkt er: „ich nehme mir jetzt nichts Großartiges vor“ (593).

Jans Eltern: „wir lassen ihm da nicht seinen Freiraum“ (V-548f.)

Mit Blick auf Jans schulischen Werdegang berichtet sein Vater von einem „sehr schwierigen Start in der Grundschule“ (V-11.), weil er dieselbe Klassenlehrerin hatte wie seine große Schwester. Der schwere Start äußerte sich bei Jan dadurch, dass er „immer mal wieder eingenässt hatte in der [...] Schule“ (V-13f.), wie sein Vater ausführt. Er betrachtet die damalige Klassenlehrerin seines Sohnes kritisch. Diese hat Jan in der Situation in „keiner Weise irgendwie aufgefangen“ (V-17) beziehungsweise „diese herzliche Wärme wenig gegeben“ (M-116), wie Jans Mutter bemerkt. Jans Vater berichtet weiter, dass seine Frau und er sich bei dieser Lehrerin „nicht wirklich gut aufgehoben“ (V-145) und nicht „verstanden“ (V-146) gefühlt haben. Diesen Eindruck hatten beide auch schon bei Jans älterer Schwester, die ebenfalls von dieser Klassenlehrerin unterrichtet wurde. Jans Schwester wur-

de laut seiner Mutter „von Anfang an stigmatisiert“ (M-115), sodass Jan und sein Bruder schon „gebrannte Kinder“ (V-149) waren. Zu dieser Zeit stand Jans Vater zufolge die Frage nach einem Klassen- oder sogar Schulwechsel im Raum. Dies hätte letztlich jedoch auch „deutliche Nachteile“ (V-153) mit sich gebracht, sodass die Kinder auf der Schule belassen wurden. Jans Mutter resümiert, dass Jan in eine „etwas herbere Welt gekommen ist“ (M-11), auf die er „nicht unbedingt so psychologisch so vorbereitet war“ (M-12)

Die Familie ist zwei Jahre vor Jans Einschulung in den aktuell bewohnten Stadtteil gezogen. Jans Vater berichtet, dass Jan durch diesen Umzug aus seinem bekannten „sozialen Umfeld so ein bisschen rausgerissen“ (V-23) wurde und sich dann „schwer getan [hat] mit der Klassenlehrerin“ (V-24) die keine „mütterliche Person“ (ebd.) war, sondern ein bisschen „straighter“ (ebd.).

Aus Sicht der Eltern waren Jans Zeugnisse am Ende der Grundschulzeit „alle ganz prima“ (V-34f.), wie sein Vater berichtet. Vor dem Wechsel zum Gymnasium begann Jan sich, laut dem Vater, jedoch Sorgen zu machen, da er von seiner großen Schwester wusste, dass der Wechsel auf ein Gymnasium „schon noch ein Schritt ist“ (V-39). Zudem hatte Jan einen Freund, bei dem zeitnah feststand, dass dieser keine Gymnasialempfehlung bekommen wird. Jans Vater berichtet, Jan habe sich zu diesem Zeitpunkt „sehr viele Gedanken gemacht“ (V-43) ob er dem „Leistungsdruck“ (V-44) entsprechen kann, ob er sitzenbleibt oder gar zur „Hauptschule zurückgestuft“ (V-45) wird. Dies sei für Jan „Thema gewesen, und das ist es eigentlich immer noch“ (V-46f.).

### *Jans Übergang zum Gymnasium*

Bei der Wahl des Gymnasiums der Kinder haben sich Jans Eltern bewusst für einen anderen Stadtteil entschieden der, so sein Vater, „vom Einzugsgebiet“ (V-104) als positiver bewertet wird und nicht so „verschlafen“ (V-105) ist wie der bewohnte Stadtteil. Ihm zufolge haben er und seine Frau bei der Schulwahl eine Entscheidung für alle Kinder beziehungsweise „für uns als Familie“ (V-114) getroffen. Alle Kinder sollen „gerne auf eine“ (V-117) Schule gehen, wie Jans Vater weiter ausführt. Den Wechsel zum Gymnasium hat Jan – laut seinem Vater – „eigentlich gut gemacht“ (V-55). Seine Mutter bezeichnet die Anfangszeit jedoch als „ein bisschen schwierig“ (M-17). Sie berichtet: „ich erinnere mich noch an die fünfte Klasse, dass er Angst hatte, den Weg zur Toilette zu finden“ (M-17f.).

Jans Eltern berichten von Jans Schwierigkeiten, Freundschaften zu knüpfen. So dauerte es laut Jans Vater „ne Weile“ (V-57) bis Jan Freundschaften schließen konnte beziehungsweise „sich einzufinden in das soziale Gefüge der Klasse“ (M-20), wie seine Mutter bemerkt. Erst nach zwei Jahren waren dann auch mal Freunde bei Jan zu Hause.

Jans Klassenlehrerin am Gymnasium war im Vergleich zur Klassenlehrerin der Grundschule „auf jeden Fall schon herzlicher“ (M-133) und hat mehr

gemacht „an sozialen Veranstaltungen“ (M-134), wie Jans Mutter berichtet. Sie führt weiter an, dass es in Jans Klasse eine „feindselige Kampf Stimmung“ (M-136) gab, als ihr Sohn in die Pubertät kam. Die Klassenlehrerin hat daraufhin die anstehende Klassenfahrt abgesagt, da ihr die Klasse zu unruhig war. Jans Mutter fand das „schade, weil gerade so eine Klasse hat vermutlich eine Klassenfahrt besonders nötig“ (M-138f.).

Die Eltern haben sich für ein Gymnasium entschieden, auf das alle Kinder gehen sollen. Dies ist für Jan nach Aussage seines Vater „natürlich wichtig gewesen, weil er niemanden aus der Grundschule in der Klasse dann vorgefunden hat“ (V-86). Sein Vater benennt beide Übergänge als bruchhafte Erfahrung: Es war ein „Schritt vom Kindergarten zur Grundschule“ (V-91f.) und ein „riesen Schritt“ (V-92) von der Grundschule zum Gymnasium, auf dem „mehr eigenständiges Arbeiten“ (V-94) gefordert wird. Seine Mutter bewertet den Übergang als „für Jan speziell schwierig“ (M-46f.), da sie und ihr Mann nicht wollten, dass Jan im selben Stadtteil zum Gymnasium geht „wo seine ganzen Freunde hingegangen sind, sodass das für ihn noch ein derberer Bruch war“ (M-48f.). Sie nennt drei Aspekte, die für den Schulwechsel Jans kennzeichnend waren:

1. „von der **Anfahrt** her dass er in einen anderen Stadtteil gefahren ist und da musste er das erstmal lernen, mit Bus und Bahn und Fahrrad, wie komm ich dahin“ (M-49ff. [Hervorhebungen M.H.]),
2. Jan hatte „**wenig Partner in der Klasse**, als er da angefangen hat“ (M-52f. [Hervorhebungen M.H.]), zudem hatte er
3. „Schwierigkeiten, von diesem [...] **Klassenlehrerprinzip Abstand zu nehmen** und dass es dann halt so viele verschiedene Lehrer waren“ (M-54f. [Hervorhebungen M.H.]).

Zusammenfassend stellt sie dar: „Ich glaube, das waren mehr so diese sozialen Aspekte, die schwierig waren, das Inhaltliche war, glaube ich, nicht so das große Problem“ (M-56f.). Jans Situation am Wechsel zum Gymnasium beschreibt sie wie folgt:

„zum anderen hatte ich aber schon auch das Gefühl, dass Jan das Standing hatte und er selbst seinen Weg gehen würde, und ich hatte ja auch schon die Erfahrung mit der Grundschule, dass er einfach so ein bisschen Anlauf braucht, um sich irgendwie in Gruppen einzufinden, also darum es war okay, jetzt nicht besonders schön, aber auch nicht besonders dramatisch“ (M-175ff.).

Mit Blick auf die Schulwahl hoffen Jans Eltern, dass sie – so Jans Vater – nicht über Jans „Kopf entschieden haben“ (V-124f.). Jans Vater vermutet jedoch, dass Jan „näher bei seinen Freunden“ (V-126f.) bleiben wollte. Er berichtet, dass sie sich am Tag der offenen Tür gemeinsam mit Jan verschiedene Schulen angesehen und ihn nach seiner Meinung gefragt haben. Seine Mutter bemerkt dazu:

„aber letztendlich haben wir Eltern das ziemlich in die Hand genommen, weil wir das wollten [...], weil ja auch die ältere Schwester schon auf derselben Schule war, und aus

logistischen Gründen, dass dieselben freien Tage sind und selben Anfahrtswege, und so war uns das wichtig“ (M-63ff.).

Den Einbezug Jans in die Entscheidung haben die Eltern, laut ihr, „nicht zu hoch gehängt, weil wir finden, dass die Kinder ja sehr stark nach Freundschaften solche Entscheidungen machen und so ein bisschen kurzfristiger das sehen“ (M-72ff.). Zudem wäre es laut ihr für Jan eine „Überforderung“ (M-76) gewesen. Aus ihrer Erfahrung als Gesamtschullehrerin heraus denkt sie, dass Jan „eher so geschütztere Räume, kleinere Räume braucht“ (M-78), weswegen ihr zufolge eine Gesamtschule nicht in Frage kam. Und von seinen Leistungen her, war Jan „auch eindeutig in dem Bereich, dass wir dachten, er ist da sehr stabil“ (M-80), wie sie berichtet.

Aufgrund des bisherigen Schulwegs ihres Sohnes resümiert Jans Mutter, sie habe bei Jan „immer das Gefühl, er braucht so ein bisschen Zeit, warm zu werden“ (M-24f.). Zudem berichtet sie von Jans Tendenz,

„sich immer sehr schlecht einzuschätzen, das war auch schon im Kindergarten so [...] dann gab’s immer so Bögen auch in der Grundschule war das schon, wie siehst du dich selber, wie schnell verstehst du was, wie gut kannst du lesen, was weiß ich, wie gut ist deine Heftführung, da hat er sich tendenziell immer das schlechteste angestrichen“ (M-93ff.).

Zusätzlich zu den schulisch bedingten Übergängen ist für diese Familie der Übergang von Deutschland nach Malta von Bedeutung. Laut Jans Mutter wurden die Kinder in die diesbezügliche Entscheidung einbezogen und „haben das ja auch auf ein halbes Jahr runtergehandelt“ (M-32f.). Die Kinder wollten ihr zufolge nicht länger dort bleiben aus „Angst, Freundschaftskontakte zu verlieren“ (M-34).

Jans Vater berichtet, dass der Umzug nach Malta für Jan ein „großer Einschnitt“ (V-62) war. Seine Eltern haben die Situation ihm zufolge „anders eingeschätzt“ (V-64), da die Kinder zwar auf einer deutschen Schule waren, aber „in Wirklichkeit war das aber so, dass die deutlich hinter dem Stand oder Status von hier hinterher hinken“ (V-67). Die Sprache wurde in der Familie laut Jans Mutter regelmäßig geübt, jedoch reichten die Sprachkenntnisse vor Ort nicht aus, sodass die Kinder auf der Schule „erstmal Außenseiter waren und Witze über sie gemacht worden sind, die nicht verstanden wurden“ (M-38f.). Jans Vater bemerkt: „wichtig dabei ist, ähm, dass die Kinder da eigentlich nicht begeistert von waren, von dieser Idee“ (V-270f.). Ein Jahr vor der Ausreise wurde die Zeit, wie er erklärt, durch einen Urlaub vorbereitet. Dort waren die Kinder mit dabei und man hat sich auch schon „vorgestellt [...] an der deutschen Schule“ (V-268). Jans Vater argumentiert mit Blick auf den Umzug auch mit der „Möglichkeit, um intensiv da Wassersport zu machen“ (V-265) und resümiert: „In der Rückschau [...] das ist so ein bisschen so’n Elternprojekt gewesen, eigentlich [...], die Kinder mussten mit, wenn man das böse so umschreiben will“ (V-276ff.). Ihm zufolge haben seine Kinder von dem Aufenthalt „sehr, sehr profitiert“ (V-279). Beide Eltern



haben aber auch „sehr gelitten“ (V-280) und für ihn als Vater war das „sehr schwer, das auch auszuhalten“ (V-281), die Kinder auf Malta so zu beobachten und auch zu sehen, dass „der Einstieg hier auch [...] mit Nachteilen behaftet war, eben mit den schlechteren Zensuren“ (V-283). Die Kinder werden jedoch „für ihr ganzes Leben davon profitieren“ (V-284), ist sich Jans Vater sicher.

Alle Kinder hatten dann, wie Jans Vater weiter berichtet, in Deutschland wieder einen harten Einstieg, weil „sie gemerkt haben, da fehlt uns viel [...], wir sind nicht da, wo wir wären, wenn wir hier geblieben wären“ (V-69f.). Bei Jan äußert sich dies durch eine Fünf auf dem Zeugnis in Deutsch. Diese schlechte Benotung finden seine Eltern „sehr, sehr, sehr schade“ (V-73) und „auch nicht berechtigt“ (V-74), wie sein Vater ausführt.

Am Übergang Jans zum Gymnasium erlebt sich sein Vater als „sehr beobachtend“ (V-165) und benennt die Sorge: „hoffentlich findet er da Freunde“ (ebd.). Der Aspekt der sozialen Eingebundenheit Jans ist laut ihm „auf jeden Fall“ (V-169) ein Thema für Jan, das er als Vater jedoch „nicht wirklich kanalisieren und anschieben“ (V-168) kann. In dieser Phase wurde Jan als „schwankend“ (V-185) erlebt. Seinem Sohn sei klar gewesen, dass zum Gymnasium „nicht alle hingehen“ (V-187) und dass dies eine gehobene Schulform darstellt.

Mit Blick auf die Bedeutung der Familie an diesem Übergang, glaubt Jans Vater, dass diese „insgesamt im Schulalltag“ (V-200) eine „sehr, sehr wichtige Rolle einnimmt“ (V-200f.). Beim Schulwechsel war es laut ihm die Funktion der Familie, diesen zu „begleiten“ (V-202) und Jan darin „zu bestärken“ (ebd.). Jans Vater führt aus, es sei die Rolle der Eltern, Wege mit dem Bus „mitzumachen“ (V-203) und alles „mitzutragen“ (ebd.). Jans Mutter sagt, sie habe ihrem Sohn an Übergängen „ziemlich viel Stabilität gegeben“ (M-186) und hat versucht, „das mit den Freundschaftskontakten auch so ´n bisschen aufzubauen“ (M-187f.). Sie erinnert sich:

„wenn neue Freunde, die er nicht kannte, ihn besucht haben, dass wir zusammen mit Jan irgendwie reizvolle Spielsachen aufgebaut haben, damit man die ersten paar Minuten, die immer so ein bisschen schwierig sind, dass die Kinder dann gleich irgendwie so einen Anlass haben, dass die zusammen spielen und so, also ich denk, da haben wir schon ein bisschen gestützt“ (M-188ff.).

Sie führt weiter aus, dass sie gemeinsam mit der Nachbarin von Gegenüber entschieden hat, dass beide Söhne sich anfreunden sollen. Beide haben das „ein bisschen gefördert“ (M-205f.), sodass die beiden Jungen dann auch zusammen in eine Klasse gekommen sind und „die sind dann auch den Weg zusammen gegangen und zurück und das hat halt auch schon Stabilität gegeben“ (M-208ff.).

Die Rolle von Freunden wird von Jans Vater ebenfalls als „ganz, ganz wichtig [...] ganz, ganz zentral“ (V-209) beschrieben. Dieser ist zwar nach seiner Aussage nie an der Schule, hat Jan aber „ausnahmsweise mal mit dem

Auto abgeholt“ (V-212) und war dann „sehr erleichtert“ (V-215), Jan in einer „Gruppe“ (V-216) zu erleben und nicht so „als Einzelgänger“ (V-216f.), der „keine Beachtung findet“ (V-217). Die „enorme Rolle“ (V-219) der Freunde wurde auch laut ihm auch in der Zeit der Familie auf Malta deutlich.

Jans Vater merkt an, dass er sich in einer neuen Rolle befindet: „Ich hab jetzt einen Sohn, der [...] ist jugendlich und der ist in so einer Clique drin“ (V-223). Dies erinnert ihn an seine eigene Zeit der Jugendphase. Er erlebt diese Zeit „nochmal ganz anders“ (V-225), wenn „der eigene Sohn da, ja, sich so frei schwimmt“ (V-226), wie er ausführt.

Die Eltern behüten Jan zwar, erwarten von ihm jedoch auch, dass er den schulischen Anforderungen genügt. Sie wollen ihm gegenüber keinen Leistungsdruck „kommunizieren“ (V-175), wie Jans Vater beschreibt. Erwartungen an Jan werden somit kaum benannt.

### *Familialer Alltag*

Der Alltag der Familie „wird [...] bestimmt von der Schule“ (V-307), wie Jans Vater ausführt. Er weckt die Kinder, seine „Frau deckt den Tisch“ (V-309) und mittags kümmert er sich um das Mittagessen. Bis zum Abendessen stehen dann „Freizeit oder noch Hausaufgaben an“ (V-325) und „wenn es nicht untergeht, Lernen für Arbeiten und Klausuren“ (V-325f.). Das Mittagessen ist – so Jans Vater – ein „fester Punkt“ (V-332). Wichtig ist laut ihm das „zusammen frühstücken“ (V-331), „Mittagessen zusammen“ (ebd.) und „Abendessen zusammen“ (ebd.). Jans Mutter berichtet, dass die Familie „viel Wert auf ein gemeinsames Frühstück“ (M-233) und darauf legt, dass „irgendwie eine gute Stimmung irgendwie erzeugt wird“ (M-238). Der Sonntag wird ihr zufolge zur „Vorbereitung“ (M-238) genutzt: Taschen werden gepackt und es wird geguckt, „ob da Hausaufgaben sind“ (M-239). Zudem ist laut Jans Mutter das „gemeinsame Mittagessen wichtig“ (M-244), das als „Ruhepol“ (ebd.) angesehen wird. Abends um „fünf sechs ist nochmal so Hausaufgabencheck“ (M-251f.).

Die Frage nach Pflichten und der Aufgabenverteilung im Haushalt wird von Jans Vater als „heißes Thema, spannendes Thema“ (V-359) betitelt. Die Eltern praktizieren es nicht, wie sie es gerne hätten, sprich: „die Kinder machen viel zu wenig“ (V-361) beziehungsweise „eigentlich gar nichts“ (V-362). Wenn die Kinder den eigenen Teller in die Spülmaschine stellen, ist das „fast schon viel“ (V-365), den Rest erledigen dann die Eltern. Jans Vater berichtet, dass Jan ihm gesagt hat, dass „er uns das hoch anrechnet, dass wir eben nicht irgendwie ihn bestrafen oder irgendwie das weiter reglementieren, was weiß ich, mit Internetzeit oder mit Freunden sehen oder sonst irgendwas“ (V-439ff.). Er antwortet auf die Frage, was er von seinem Sohn erwartet: „eigentlich gar nichts“ (V-374). Herr Hartmann erwartet nicht, dass die Kinder sich „selber anbieten“ (V-376), sondern sieht es als die Pflicht der Eltern, die Kinder mehr „anzuschieben“ (V-379), resümiert jedoch: „wir machen’s

halt nicht“ (ebd.). Jans Mutter benennt als Aufgaben und Pflichten der Kinder, dass diese „mindestens ihre Teller rüberbringen und [...] ihren Tornister packen“ (M-288f.). Aber

„seit Malta ist es eigentlich so, dass sie noch ziemlich entlastet sind, weil wir da versucht haben, sie etwas zu entlasten, weil das alles sehr aufregend war, also so Hausarbeitspflichten-mäßig machen sie nicht so wahnsinnig viel“ (M-292ff.).

Auch Jans Vater betont in diesem Zusammenhang die bruchhafte Erfahrung des Wechsels ins Ausland und resümiert mit Blick auf die Erziehungspraxis: „seit wir aus Malta zurück sind, hat er [Jan] quasi keine Beschränkung mehr, das war vorher anders“ (V-721f.). Dies empfindet Jans Mutter als „Manko“ (M-300) und möchte in den Sommerferien eine „Art Hausarbeitsführerschein machen [...] und das ich denen auch bestimmte Sachen nochmal beibringe, wie man die Spülmaschine anmacht, wie man die Wäsche ordentlich aufhängt“ (M-301ff.). Es ist ihr

„schon wichtig, dass die da so eine gewisse Selbstständigkeit erreichen und ich sehe da schon noch deutlichen Mangel, da muss, versuche ich spielerisch nochmal ein bisschen nachzugraben“ (M-309ff.).

Als No-Go in der Familie wird ein zu langer Internetkonsum benannt. Mit Blick auf dessen Reglementierung führt Jans Vater aus, dass dies jedoch auch „sehr locker gelassen“ (V-389) wird. Auch ist es laut ihm ein No-Go, „Freunde, Freundinnen nach Hause [zu] holen, wenn wir nicht hier sind“ (V-386). Engere Freunde Jans sind laut seinem Vater Freunde aus der „nächsten Nachbarschaft“ (V-588).

Wenn Regeln nicht beachtet werden, wird Jans Vater zufolge „da drüber gesprochen“ (V-395), aber „in der Regel ist das nicht verbunden mit irgendwelchen Einschränkungen“ (V-398). Die Eltern versuchen, „nicht zu bestrafen in dem Sinne“ (ebd.) sowie die Kinder „so gut wie es geht“ (V-405f.) und „so viel wie es geht“ (V-406) zu unterstützen sowie ein „offenes Ohr für die Kinder zu haben“ (V-437). Laut Jans Mutter versuchen sie und ihr Mann, den Kindern „erstmal viel Geborgenheit und Liebe und Unterstützung so zu geben, dass die sich angenommen fühlen“ (M-350f.). Sie betont den „Familienzusammenhalt“ (M-352) und dass alle gemeinsam „auch wirklich Zeit zusammen verbringen“ (M-352f.). Ihr ist ebenfalls wichtig, dass „jeder erzählen kann, was Sache ist, ohne Sanktionen befürchten zu müssen“ (M-353f.).

Insbesondere mit Blick auf die Schule sieht Jans Vater, dass „wir da als Eltern SEHR sehr gefordert sind in der Unterstützung“ (V-409f.). Wird Jan mit gewissen Anforderungen konfrontiert, sind es seine Eltern, die diese Anforderungen kompensieren wollen. Im folgenden Zitat zeigt sich, dass dies teilweise auch in einer elterlichen Abwehr der Entwicklung einer Selbstständigkeit Jans mündet:

„ich werde das nicht vergessen, wie an der Grundschule das ganz vollmundig, ähm äh, beim Elternabend so propagiert wurde, sozusagen machen Sie ja nicht die Kinder äh die

Hausaufgaben mit Ihren Kindern, helfen Sie ja nicht, das sollen die Kinder ganz alleine für sich machen, und da war für uns ganz schnell klar, das ist schön gesagt, aber funktioniert überhaupt nicht und im Gymnasium ist das noch weniger der Fall“ (V-410).

Jans Vater resümiert: „wenn wir unseren Kindern nicht diese Unterstützung in schulischen Belangen geben würden, dann wären unsere Kinder nicht da wo sie jetzt sind“ (V-428). Seine Sorgen um Jan begründet er mit folgender Aussage seines Sohnes: „Mensch, das wird ein schlechtes Zeugnis, und ich krieg fast nur Vieren auf dem Zeugnis“ (V-443).

Bei Streitigkeiten sieht Jans Vater die Verantwortung bei sich: „ich bin derjenige, der [...] wieder eine gute Atmosphäre herstellen muss“ (V-464). Er sagt dann: „Mensch, tut mir leid, und du hast Recht gehabt, ich nehme das zurück und entschuldige mich“ (V-472f.). Dies versteht Jans Vater unter „Auseinandersetzungen irgendwo zu `nem Schluss zu führen“ (V-474). Der Schutz der familialen Gemeinschaft steht laut Jans Mutter im Vordergrund: „[wir] besprechen so soziale Problemfelder, das wie man miteinander umgeht [...] oder warum man genervt war“ (M-343f.). Negative Situationen macht Jan „mit sich selber“ (V-492) aus und „frisst Dinge in sich hinein“ (V-493), wie sein Vater ausführt. Auch Jans Mutter berichtet hier von Jans „Autonomiebedürfnis“ (M-577). Sie berichtet, dass Jan in solchen Situationen sagt: „da will ich jetzt nicht drüber reden“ (M-578), und „das kläre ich schon alleine“ (M-578f.). Dem steht folgende Forderung entgegen: „Es ist besser, uns das direkt zu sagen“ (V-500), so Jans Vater.

Mit dem Aspekt der Kompensation geht die externale Attribuierung negativer Erfahrungen einher: So berichtet Jans Vater, jemand hat etwas „Doofes gesagt“ (V-509f.) oder es hat mit einem „Lehrer oder Mädchen“ (ebd.) zu tun, wenn Jan sich nicht gut fühlt. Deutlich wird hier auch die Symbiose zwischen Jan und seinem Vater. Dieser will die Probleme seines Sohnes „erspüren“ (V-513) und ihn verstehen. Die Sorge um Jan versperrt hier – so steht zu vermuten – jeglichen Blick für eine internale Attribuierung von Problemen. Dies spiegelt sich auch in den Ausführungen von Jans Mutter wider. Sie berichtet davon, dass Jan „schon empfindsam und verletzlich“ (M-417) ist. Über Situationen, in denen Jan nicht das gelingt, was er sich vorgenommen hat, berichtet sie „das ihn das so wütend macht und die anderen sind doof und er wird so aggressiv, das ist glaube ich erstmal so `ne ganz große Abwehrhaltung“ (M-417ff.).

### *Umgang mit schulischen Anforderungen*

Jans aktuelle schulische Situation ist „schwierig“ (V-230), wie Jans Vater bemerkt. Dies ist ihm zufolge aber eher die Wahrnehmung von Jan und weniger seine eigene. Er findet, dass Jan „sich mehr Sorgen und Gedanken macht, als es nötig ist“ (V-232). Der Erhalt einer Fünf sowie weitere, aus seiner Sicht schlechte Noten, hätten bei seinem Sohn eine „Art Existenzängste“ (V-234) ausgelöst, sodass Jan in einen „Tunnelblick“ (ebd.) verfällt. Sein

Vater merkt aber an, dass Jan „vom Intellekt“ (V-239) jedoch „nicht die Schwierigkeiten [hat], das Gymnasium zu schaffen“ (ebd.).

Wenn Jan nicht lernen möchte, versuchen seine Eltern, laut Jans Vater, „auf ihn einzuwirken und [...] ihn zum Lernen zu bekommen“ (V-526). Sie haben „festgestellt, dass es [...] für alle Beteiligten sozusagen am hilfreichsten ist, ganz schnell so 'n Rahmen zu schaffen“ (V-529f.). Hier wird ein ‚Rahmen‘ im Sinne von Raum geschaffen, aus dem Jan nicht ausbrechen kann. Diesbezüglich setzen ihm seine Eltern Grenzen. Laut Jans Mutter versuchen sie und ihr Mann, ihren Sohn davon zu überzeugen, dass es „Sinn machen würde, noch was zu lernen“ (M-440). Schwierige Situationen versucht sie „aufzulösen“ (M-445), indem sie „spielerisch“ (M-444) die Lernsituation umkehrt und beispielsweise Jan sie „dann die Vokabeln abfragt“ (M-444f.).

Die Eltern fragen sich laut Jans Vater: „sollen wir ihn ohne Vorbereitung in die Klausur gehen lassen“ (V-539), aber verweisen auf ihre „Erfahrung“ (V-542) und „trietzen ihn jetzt so ein bisschen dahin und sagen selbst, wenn er keine Lust hat, er muss das jetzt trotzdem machen“ (V-543), wie er berichtet. Jans Vater resümiert, sie seien als Eltern „schon ein ganzes Stück weit hinterher“ (V-546) und bemerkt: „wir lassen ihm da nicht seinen Freiraum“ (V-548f.).

Wenn bei Jan eine Klausur ansteht, nehmen die Eltern den Druck von Jan und sich, indem sie ein bisschen mit ihm lernen: Dies bedeutet zwei Mal eine halbe Stunde („nochmal von sechs bis halb sieben“ [V-535]) „und fertig“ (ebd.), wie Jans Vater ausführt. Schlechte Resultate gehen aber laut ihm nicht mit Konsequenzen einher: „es soll ja nicht so 'ner sozusagen zu 'ner Bestrafung werden“ (V-566). Mit Blick auf das gemeinsame Lernen bemerkt Jans Mutter, dass „es mittlerweile schon von ihm kommt, dass er irgendwie sagt, in vierzehn Tagen schreiben wir eine Arbeit, können wir nicht mal üben“ (M-458). Sie resümiert, dass ihr Mann und sie versuchen es hinzubekommen, dass Jan sich „vorbereitet“ (M-447). Weiter führt sie aus:

„es ist uns schon ein Anliegen zu zeigen, auf der einen Seite, dass Schulerfolg wichtig ist und, äh, dass er das auch kann, auf der anderen Seite ihn zu stützen, dass er das auch schafft [...], aber auch zu sagen, es ist nicht alles und reg dich nicht auf, ob es eine zwei oder drei oder vier ist, ist egal“ (M-447ff.).

Heterolog steht den bisherigen Rekonstruktionen folgende Interviewpassage gegenüber: Jans Mutter berichtet von einem Chemie-Test, der am nächsten Tag geschrieben wurde und dass Jan zu ihr sagte: „ich hab jetzt aber keine Lust zu üben und keiner übt dafür“ (M-479f.). Jans Eltern haben dann ihr zufolge gesagt: „tja, dann musst du das in Kauf nehmen“ (M-480f.). Die Klassenarbeit wurde dann auch mit einer sechs benotet, was Jan dann „ziemlich Schiss gemacht“ (M-482) hat, wie seine Mutter berichtet. Laut ihr haben

sie und ihr Mann dann gedacht, „dass er das dann auch mal selber durchstehen muss“ (M-483f.).

Wenn Jan etwas nicht gelingt beziehungsweise wenn er negative Erfahrungen macht, ist das „nicht so schlimm“ (V-576). Jans Vater berichtet, dass er seinem Sohn in einer solchen Situation sagt: „das hat mit dir nichts zu tun“ (ebd.). So versuchen die Eltern offenbar, Jans Ängste aufzufangen beziehungsweise diesen entgegenzuwirken. Jans Mutter berichtet davon, dass ihre Söhne gerne Geld für gute Zensuren bekommen würden. Sie führt aus, dass Jan „das immer ganz toll [fand], bei einer eins kriegt man ganz viel Geld“ (M-357f.) und bei einer sechs „irgendwie dann Strafe, weil man nichts gemacht hat“ (M-358f.). Man habe sich aber – so Jans Mutter – dagegen entschieden, da

„wir andere Formen eher angemessener finden, da es ja eher um persönliches Engagement geht und man kann ja mal Pech haben oder einem liegt das Fach nicht so (.), da soll man nicht noch bestraft werden“ (M-361ff.).

Zudem ist sie der Meinung, dass „Geld die falsche Währung ist“ (M-363). Weiter führt sie aus, dass Jan diese Regelung, da er aktuell keine guten Noten bekommt, gut findet und ihr das auch so gesagt hat. Sie berichtet: „und das fand ich schön, dass er das gesagt hat, das Gefühl glaube ich, das ist schon im Zentrum, dass sie getragen werden, egal ob es gut oder schlecht läuft“ (M-368f.).

### *Jans Freizeitaktivitäten und Freundeskreis*

Mit Blick auf Jans Freundschaftskontakte hebt Jans Mutter Freunde aus dem sozialen Nahraum der Familie hervor. Sie nennt einen Freund, mit dem Jan „in diesen Sportverein geht“ (M-496f.) und zwei Freunde, „noch aus der Grundschulzeit“ (M-498), mit denen Jan im Alpenverein ist und die gemeinsam ins Pfingstlager fahren. Zudem toben die „viel miteinander, aber die hängen auch viel zusammen vor Computerzeugs“ (M-500f.). In diesem Zusammenhang berichtet Jans Mutter davon, dass sie sich bei Jan „daneben“ (M-670) setzt, um am PC zu gucken, „was er da so macht“ (M-671). Sie berichtet von Browserspielen, bei denen Jan mit seinem Bruder spielt und „beide irgendwie lachen und Spaß haben“ (M-679f.). Dieser Aktivität stellt sie „gelangweiltes Daddeln“ (M-679) gegenüber. Auch Jans Vater berichtet, dass den „größten Posten“ (V-702f.) von Jans Freizeitbeschäftigung „am Monitor hängen“ (V-702) ausmacht. Jan konsumiert passiv und aus Langeweile. Andere Freizeitaktivitäten (wie etwa Vereinsaktivitäten) wurden laut ihm „irgendwie so angeschoben“ (V-713). Bei zu langem PC-Konsum berichtet Jans Mutter von einer ersten und zweiten „Vorwarnung“ (M-684). Unmittelbare Konsequenzen benennt sie jedoch nicht. Vielmehr sind es laut ihr „kleine Angebote“ (M-685f.), die sie ihrem Sohn unterbreitet. Dies sind beispielsweise „Bötchen fahren“ (M-686) oder „irgendwie Eis essen oder ins Kino gehen“ (M-687). Sie ist der Meinung, dass die Mediennutzung ein Zei-

chen von „Langweile ist, und dass man dann auch irgendwas setzen muss“ (M-688).

Weiter betont Jans Mutter die intensive Freundschaft ihres Sohnes zu dem „Nachbar, mit dem wir das so angeleiert haben“ (M-491): „die treffen sich wieder ganz intensiv und regelmäßig“ (493f.). Sie findet es positiv, wenn Jan neue Freunde findet. So sagt sie: „ich finde das gut wenn er Kontakte hat“ (M-524). Sie lässt Jan dann „erstmal erzählen“ (M-525) und führt weiter aus, dass die Eltern, wenn eine Person wichtiger wird, diese kennenlernen wollen. „Also laden wir auch hierhin ein“ (M-526f.). Sie berichtet, dass jemand Neues dann gemeinsame Unternehmungen mitmacht und „die Person sich dann auch heimisch“ (M-528) fühlen soll.

Laut ihr sind es Jans Freunde, die ihn zum Sport mitnehmen. Sie berichtet über den Judoverein, bei dem Jan „über Kindergartenbekannte“ (M-651) „mitgegangen“ (M-652) ist. „Tischtennis war über den Nachbarsjungen“ (M-654), da dieser in einem Tischtennisverein war und dadurch viel besser als Jan spielen konnte, sodass Jan sich laut seiner Mutter „nicht so angenommen fühlte“ (M-656f.). Auch Leichtathletik ist „wieder über einen Freund, der da hingeh“ (M-658), initiiert worden. Über die Rolle der Eltern mit Blick auf Jans Freizeitgestaltung resümiert sie: „das ist auch die Idee, ihm Angebote zu machen“ (M-663).

Auffällig in der Rekonstruktion des Interviews von Jans Mutter, ist deren Betonung der Bedeutsamkeit von Elternkontakten. Sie berichtet von „langweilig formell[en]“ (M-553) Elternabenden der Schule und davon, dass sich – privat organisiert – Eltern „in einer Kneipe treffen, sich dann selber kennenlernen, und dann über alles Mögliche reden“ (M-554f.). Diese Treffen der Eltern aus Jans Klasse finden laut ihr alle zwei Monate statt. Zudem berichtet sie über Geburtstagsfeiern der Kinder, dass „man immer sagt, der Geburtstag ist um sieben Uhr zu Ende und dann wird aber noch ein Sekt zusammen getrunken“ (M-566f.). Laut ihr ist das Ziel, dass dann „die Eltern halt auch da bleiben“ (M-567f.). Sie resümiert: „dann lernt man die halt auch noch ein bisschen kennen“ (M-568).

### *Blick in die Zukunft*

Nach den Zukunftswünschen seines Sohnes gefragt, bemerkt Jans Vater, dass Jans berufliche Zukunft noch „ganz, ganz offen“ (V-777) ist. Von Jan geäußerte Präferenzen sind laut seiner Mutter nicht zielgerichtet und von sich aus strukturiert. Stattdessen stellt Jan ihr zufolge Gedanken an, die sie als „schon sehr weltfremd“ (M-702) bezeichnet. Sie ist jedoch davon überzeugt, dass „Jan sehr viele Talente hat“ (M-714) und „sich sehr schnell in viele Sachen einarbeiten kann“ (M-714f.). Jedoch benötigt er „viel Stabilität und Sicherheit“ (M-718). Ihrer Auffassung nach kann Jan schlecht damit umgehen, wenn ihm „viele Freiräume“ (M-719) gegeben werden. Vor diesem Hinter-

grund kommt für Jan ausschließlich ein „standardisierter Beruf“ (M-723) in Frage.

### 5.1.2 *Rekonstruktion*

Die zentralen theoretischen Bezüge meiner Studie dienen im Folgenden zur Strukturierung der Darstellung aller Rekonstruktionsergebnisse in diesem Kapitel. Unterschieden werden vier Themenbereiche: Orientierungsrahmen, familiäre Erziehung, Übergänge im Bildungssystem sowie Bildungsorientierungen.

#### Familial geteilter Orientierungsrahmen

Es wurde bisher gezeigt, dass Jan schulischen Erfolg an die Einbindung in soziale Kontakte knüpft. So ist es sein primäres Ziel, sich nach dem Wechsel auf das Gymnasium zunächst zu „integrieren“ (13), nachdem er den Schulwechsel passiv erdulden musste. So berichtet er: „ich wurde ja erstmal von meinen Freunden getrennt“ (10). Es kommt zu keiner Transformation, sondern zu einer Reproduktion des konjunktiven Wissens der Familie und der hier primären Bezüge. Jan ist nicht der Gestalter seines Bildungsweges im Sinne eigener Gestaltung beziehungsweise eines eigenen Begehrens. Er wird auf den Weg gebracht: Die Eltern sind die Entscheider seiner Bildungsbiografie. Maßgebliche Aspirationen<sup>92</sup> sind bei der Elterngeneration angesiedelt. Seine Grundschulzeit bezeichnet Jan als „sehr leicht“ (10), da seine Freunde „die ganze Zeit“ (9) bei ihm waren. Das Gymnasium hingegen war schwerer, „weil man von der Grundschule eher dieses familiäre Gefühl [...] hatte“ (35). Jan verbindet eine Bewertung seiner Schulzeit mit dem Faktor sozialer Einbindung. Für ihn ist es zentral, sich im Setting Schule zunächst im sozialen Gefüge zu „integrieren“ (13). Wenn Jans Vater beanstandet, dass Jans Klassenlehrerin seinen Sohn in der Grundschule in „keiner Weise irgendwie aufgefangen“ (V-17) hat, da sie eben keine „mütterliche Person“ (V-24), sondern „straighter“ (ebd.) war, so dokumentiert sich hier in homologer Weise eine geteilte Orientierung: Zentral ist die Orientierung an emotionaler Einbindung als Maßstab für entsprechende Bewertungen.

Mit dem Übergang zum Gymnasium erfährt Jan eine doppelte Diskontinuität. Zum einen muss er das neue Setting, neue Umwelten und Beziehungen erschließen und wird zusätzlich in seinen bisherigen kollektiven, an sozialer Eingebundenheit orientierten Einstellungen irritiert: Maßgeblich ist nicht mehr das „familiäre Gefühl“ (35) der Grundschule, sondern Lernanforderungen, die ihn auf seine individuelle Leistungsfähigkeit und Verantwortungen,

---

92 In diesem Fall insbesondere mit Blick auf formale Aspekte. So treffen Jans Eltern die Bildungsentscheidung mit dem Ziel Abitur.



tung verweisen. Es finden sich an dieser Stelle keine Hinweise auf eine Transformation seines Orientierungsrahmens beziehungsweise auf entsprechende Bildungsprozesse. Die kollektive und familiäre Verankerung von Jans Orientierungsrahmen bleibt bestehen, findet im Setting des Gymnasiums jedoch keine Passung mehr. Diese steht antagonistisch gegen die individualistischen Anforderungen des Gymnasiums. Unterstützung erfährt Jan an dieser Stelle von seinen Eltern. Sie unterstützen ihn „sehr, sehr viel“ (313f.). Mit ihnen kann er „über alles“ (241) reden. Diese Unterstützung bedeutet jedoch auch eine Kompensation individueller Verantwortungsübernahme und Motivation im Sinne einer elterlichen Strukturierung bei Jan: Es sind seine Eltern, die ihm „das Wichtigste“ (180) beibringen und die über einen „Weitblick“ (179) verfügen. Jan berichtet von einem ‚Kümmern‘ seiner Eltern, das bedingungslos scheint, da Konsequenzen lediglich sporadisch erwähnt werden. Bei Streitigkeiten und schlechten Noten sind es seine Eltern, die Verantwortung übernehmen. So berichtet Jan, er schreibt in Klassenarbeiten „genau das, was ich mit meiner Mutter gelernt habe“ (327). Unterstützung seitens der Eltern bedeutet hier jedoch auch eine Kompensation im Sinne der Abkehr einer Verantwortungsübernahme Jans. Dieser bewertet Vorschläge seiner Eltern positiv, Erfahrungen mit der Umsetzung eigener Ideen bleiben aus. Jans Eltern bemerken die Nichtpassung Jans Orientierungsrahmens und kompensieren auftretende Probleme. Eine Transformation seines (familial geteilten) Orientierungsrahmens scheint nicht möglich, da eine Konfrontation sowie Konsequenzen seitens Jans Eltern ausbleiben. So wird Jan „halt einfach getröstet“ (384), wenn er aufgrund einer schlechten Note traurig ist. Sein Bedürfnis nach Harmonie zeigt sich als Art und Weise seiner Handlungspraxis, welche die Genese einer individuellen Leistungsorientierung verhindert, da Jan zwischen der Bewertung seiner Fähigkeiten und einem Angenommen-Werden als Person offenbar schwer trennen kann. Der familial geteilte Orientierungsrahmen kollektiver Verortung wird besonders deutlich, wenn Jan seine eigene Zufriedenheit bezüglich der Noten anhand der familialen Zufriedenheit mit ihm misst: „man ist dann auch stolz, dass die Eltern auf einen stolz sind“ (423f.). Diesbezüglich erscheinen Jan und seine Eltern vor dem Hintergrund ihrer Orientierungen als ‚Komplizen‘ (vgl. Bühler-Niederberger/Türkiylmaz 2014) einer intergenerationalen Ordnung, die stetig reproduziert wird.

Weiter ist es die Nichtpassung dieses Orientierungsrahmens mit den individuellen Leistungsanforderungen des Gymnasiums, die zwar für eine Irritation sorgen, im familialen Binnenraum jedoch abgefedert und – seitens der Eltern – kompensiert werden. Jan antizipiert die steigenden Anforderungen seiner Schullaufbahn. Die daraus resultierenden Irritationen evozieren jedoch keine Handlungsaktivität. Jan wünscht sich, dass alles „so bleiben soll, wie es ist“ (582f.).

Lediglich eine Passage aus dem Interview mit Jans Mutter wird als heterolog rekonstruiert: Nachdem Jan für eine anstehende Arbeit nicht lernen möchte und daraufhin eine sechs schreibt, gibt seine Mutter an, zu denken, dass Jan dies „auch mal selber durchstehen muss“ (M-483f.). Wo Jans Vater mit elterlicher Strukturierung als letzter Instanz antwortete („wir lassen ihm da nicht seinen Freiraum“), kann anhand des empirischen Materials der Mutter eine sich andeutende Transformation des familial geteilten Orientierungsrahmens rekonstruiert werden, mit dem Ziel, Jan Freiraum zu lassen und bei ihm eine Verantwortungsübernahme zu evozieren.

Der Übergang von der Grundschule zum Gymnasium und auch die Antizipation anstehender Übergänge sind für Jan höchst irritierend. Im Übergang zum Gymnasium stellen eigene Bildungsorientierungen für Jan offenbar keinen motivationalen Aspekt dar. Kontinuität und Normalität werden für ihn viel mehr durch die Eingebundenheit in soziale Kontexte hergestellt. Die durch den Übergang initiierten Irritationen, beinhalten das Potential zur Ausprägung und Realisierung eigener Bildungsorientierungen. Die rekonstruierte elterliche Handlungsstruktur der Kompensation vermag es jedoch, eine entsprechende Genese zu determinieren.

Weiter lässt sich bei Jan eine Passivität rekonstruieren. Seine große Schwester wird von den Eltern als in allen Bereichen kompetent und erfolgreich dargestellt. So muss er beispielsweise die Schule seiner Schwester besuchen und die Entscheidungen seiner Eltern – insbesondere die Schulwahl und die Entscheidung zum Umzug nach Malta – akzeptieren. Er hat die Gewissheit, keinen Raum zu bekommen, um selbstbestimmt Entscheidungen zu treffen. Im Anschluss an die bisherigen Ausführungen kann an dieser Stelle ebenfalls ein Modus der Reproduktion bei Jan rekonstruiert werden. Er reproduziert passiv familiäre Handlungsmuster. Gleichwohl dokumentiert sich in den rekonstruierten Orientierungsrahmen von Jans Eltern, dass diese ihren Sohn nicht als autonomen Jugendlichen ansprechen. Im schulischen Kontext schließt das an die direktive Schulwahl seiner Eltern an. Handlungsaktiv wird Jan an den beiden Übergängen bezüglich Malta sowie am Wechsel von der Grundschule zum Gymnasium. An diesen Übergängen „protestiert“ Jan, wie er und sein Vater es ausdrücken. Handlungsaktiv wird er in diesem Sinne also ausschließlich bei Übergängen, welche drohen, den Status quo zu verändern.

Abschließend können in homologer Weise drei Merkmale des familial geteilten Orientierungsrahmens rekonstruiert werden. Sie lassen sich strukturiert aus allen drei Interviews dieser Familie herausarbeiten. Es zeigt sich, dass (I.) die Ursachen von als problematisch definierten Situationen external und losgelöst vom Binnenraum der Familie attribuiert werden. Zudem zeigt sich (II.) ein strukturierendes Verhalten von Jans Eltern, das sich auf die Bereiche des Lernens, der Freizeitgestaltung, der Mitwirkung im Haushalt sowie auf die Ausgestaltung von Freundschaftskontakten bezieht.

Abschließend wird (III.) diese Strukturierung als Kompensation von Anforderungen interpretiert. Kompensation bedeutet in diesem Fall, dass der familiäre Binnenraum und hier inhärente Anerkennungsprozesse Jan vor Anforderungen und negativen Erfahrungen schützen sollen. Damit verbunden ist auch die Frage der Schuld. Insbesondere Jans Vater bewertet den Umzug der Familie nach Malta retrospektiv kritisch. Er benennt negative Folgen für die Kinder, die nun nach der Rückkehr nach Deutschland geschützt werden sollen. Diesbezüglich spricht Jans Mutter von einer bewussten Entscheidung der Eltern. Die Kinder werden von den Eltern „entlastet“ (M-293) und sollen sich bedingungslos „angenommen fühlen“ (M-351).

Deutlich wird, dass in Jans Bildungsorientierungen kaum eine Antizipation einer individuellen Entwicklung aufscheint. Vor dem Hintergrund des familial geteilten Orientierungsrahmens werden entsprechende individuellen Präferenzen determiniert und scheinen als bewahrende Orientierungen auf: Es zeigt sich ein bewahrendes, am Status quo orientiertes Verhalten, das lediglich an einer Stelle im Interview mit Jans Mutter als heterolog rekonstruiert werden konnte.

Von zentraler Bedeutung bleibt ein familial geteilter Orientierungsrahmen, der seine Wirkmächtigkeit bei Jan insbesondere an der Stelle entfaltet, an der Jan als handlungspassiver, bewahrender und teilweise entmündigter Jugendlicher erscheint, der unter den Bedingungen familialer Interaktion nur schwer progressive Präferenzen entwickeln kann. Der familial geteilte Orientierungsrahmen der sozialen Eingebundenheit und Kompensation ist zentraler Bestandteil der Rekonstruktion dieses Falles. Relevant wird dies insbesondere mit Blick auf die Frage danach, wie sich diese Muster des geteilten Orientierungsrahmens auf mögliche Bildungsorientierungen auswirken. Zunächst erfolgt jedoch eine Rekonstruktion familialer Erziehung.

### Familiale Erziehung

Auch die Erziehung der Kinder bedingt, dass Jans Selbstständigkeit und Selbstbestimmung begrenzt wird. So weckt ihn sein Vater jeden Morgen und auch seine gesamte Tagesstruktur wird maßgeblich von seinen Eltern strukturiert. Diese lenken Jans Alltag und statten ihn mit gewissen Pflichten aus, die in seinem Alltag jedoch keine große Bedeutung besitzen. Auch am Beispiel des Lernens mit dem Vater, der beispielsweise eingreift, weil Jan noch nachts lernen möchte, wird deutlich, dass die praktizierte Erziehung verhindert, dass Jan die von den Eltern erwünschten Erfahrungen macht und daraus lernt. Jans Selbstständigkeit und auch Aspekte seiner Selbstbestimmung zeigen sich als in hohem Maße von den Eltern abhängig. Jan selber bewertet den Eingriff des Vaters positiv. Für ihn stellen seine Eltern ein bedeutsames kontinuierliches Unterstützungssystem dar, was sich z.B. in seiner Aussage „die machen mir immer Mut“ (264) ausdrückt. Jan soll sich bei seinen Eltern kontinuier-

lich und umfassend angenommen fühlen. Dies zeigt sich auch am Beispiel des Umgangs mit schlechten Noten. Jan sagt, er ist dann „nicht lange allein mit der Sorge“ (392). Auch Jans Berichte über den Umgang mit guten und schlechten Zeugnissen zeigen, dass die praktizierte Erziehung seiner Eltern bei ihm keine Reflexionsprozesse initiieren, die bei ihm ein individuelles Begehren ausprägen. Jan sagt: „man hat jetzt auch nicht so viel Druck“ (433). Im Lernverhalten Jans dokumentieren sich die Resultate der von seinen Eltern praktizierten Erziehung. Die Verantwortungsübernahme der Eltern, auch bei schlechten Noten, mündet in einer unbedingten Unterstützung der Eltern für Jan. Positiv gewendet bedeutet dies, dass Jan sich einer für ihn bedeutsamen Anerkennung seiner Eltern sicher sein kann. Dies gilt auch dann, wenn er aus Sicht seiner Eltern keine gute schulische Leistung erbringt.

Doch auch die Erziehung in dieser Familie kommt nicht in Gänze ohne autoritatives grenzsetzendes Verhalten aus. An einigen Stellen der Interviews wird deutlich, dass Jans Eltern ihm unter Umständen Grenzen setzen und Konsequenzen aus seinem Handeln ziehen. Dimensionen der Erziehung werden von Jans Vater als „begleiten“ und „bestärken“ (V-202) benannt.

Jan erfährt durch seine Eltern Sicherheit. Auch im Streit gibt es keine nachhaltigen Beeinträchtigungen. Es sind die Eltern die sich „dann wieder“ (302) bei ihrem Sohn entschuldigen. In Jans Schilderungen fällt eine Ambivalenz innerhalb der erlebten Erziehung auf. So regen sich seine Eltern ihm zufolge „manchmal, also meistens auf“ (299) und haben aber auch Verständnis, wenn „man was jetzt nicht so macht“ (303f.). Seine Eltern behüten Jan zwar, aber haben im Blick, dass Jan den schulischen Anforderungen genügen soll. Sie wollen ihm gegenüber keinen Leistungsdruck „kommunizieren“ (V-175). Erwartungen an Jan werden somit nicht nur indirekt benannt. Jan entwickelt keine Verantwortung bezüglich seines schulischen Werdegangs, da er es nicht muss. Jans Mutter sagt beispielsweise über die Erziehung ihrer Kinder aus: „das Gefühl, glaube ich, das ist schon im Zentrum, dass sie getragen werden, egal ob es gut oder schlecht läuft“ (M-368f.). Auch hier erscheint das Verhalten der Eltern diffus: Jan wird nicht gezielt gelobt für gute Noten, da es um „persönliches Engagement geht“ (M-361f.). Gleichzeitig wird dieses Engagement dadurch zurückgehalten, dass es (in Form intrinsischer Motivation die zu Leistung und zur Realisierung eigener Bildungsorientierungen führen kann) nicht gezielt gefördert wird, da er „getragen“ (M-369) wird, ohne dass seine Eltern Anforderungen an Jan stellen. Hier resultiert die Nichtpassung schulischer Anforderungen eigenständiger Leistungserbringung mit einer gewünschten familialen Symbiose in einer scheinbar paradoxen Situation: Jan wird nicht gezielt gelobt, gleichzeitig jedoch auch nicht gefordert, da er „getragen“ (M-369) wird, ohne dass dahingehend Anforderungen an ihn kommuniziert werden. Zentral ist eine Diffusität: Elterliche Erwartungen werden teilweise benannt. Jan wird deutlich, dass seine selbstständige Leistung und Mitwirkung gefordert wird. Gleichzeitig ist im klar,

dass er dieser Anforderung nicht zwingend nachkommen muss. Er weiß, dass er sich auf seine Eltern verlassen kann.

Jans Eltern entscheiden an den Übergängen Malta-Deutschland und Grundschule-Gymnasium sehr direktiv und fällen die Entscheidung, dass alle Kinder auf dieselbe Schule gehen sollen. Diese direktiven Entscheidungen an ökologischen Übergängen (vgl. Bronfenbrenner 1981) stehen dem rekonstruierten Erziehungsmuster antagonistisch gegenüber. Hier zeigt sich ein emotionales Stärken von Jan, bei einer gleichzeitigen elterlichen Strukturierung ökologischer Übergänge, die hier auch als Grenzsetzungen aufscheinen.

Sein Vater reflektiert diese Entscheidungen und benennt die Hoffnung, dass er und seine Frau nicht groß über Jans „Kopf entschieden haben“ (V-124f.). Die Phase im Ausland wird von Jans Vater als „Elternprojekt“ (V-277) bezeichnet, bei dem die Kinder zu folgen hatten. Jedoch lässt sich aus dem Interview mit Jans Mutter eine Verhandlung rekonstruieren, da sie berichtet, dass die Kinder den Auslandsaufenthalt auf ein halbes Jahr „runtergehandelt“ (M-33) haben.

Ansonsten zeigt sich auch in den Berichten über die aktuell praktizierte Erziehung der Eltern eine relativ offene Erziehung, in der Grenzsetzungen kaum vorkommen. Zentral ist, dass sich die Kinder in der Familie wohlfühlen. Jans Vater bemerkt „die Kinder machen viel zu wenig“ (V-361), aber betont, dass gerade Jan es ihnen „hoch anrechnet“ (V-439), dass er nicht bestraft oder reglementiert wird.

Offenheit, etwa bei PC-Zeiten, ergibt sich aus der retrospektiven Bewertung des Auslandsaufenthalts. Die Bedeutung dieser Erfahrung zeigt sich am Beispiel von Jans Internetkonsum: „Seit wir aus Malta zurück sind hat er quasi keine Beschränkung mehr, das war vorher anders“ (V-721f.), so Jans Vater. Dieser thematisiert die eigene Verstrickung und Schuld am Übergang nach Malta, den insbesondere die Kinder der Familie bewältigen mussten.

Im Rahmen der Erziehung empfindet es Jans Vater als seine Pflicht, die Kinder „anzuschieben“ (V-379) und hier in gewisser Weise Druck auf die Kinder auszuüben. Allerdings bemerkt er: „wir machen’s halt nicht“ (ebd.).

Kompensation und Strukturierung in den bislang genannten Bereichen prägen somit auch die praktizierte Erziehung von Jans Eltern, die durch eine Sorge um ihren Sohn gekennzeichnet ist. So bemerkt Jans Vater, dass sein Sohn „nur Vieren“ (V-443) auf dem Zeugnis hat. Er schafft einen „Rahmen“ (V-530), der einer möglichen Selbstständigkeit und Selbstbestimmung Jans zuwider handelt. Der Subtext der Eltern könnte lauten: Wir müssen mit Jan lernen und etwas leisten, da Jan sonst unvorbereitet in die Prüfung geht. Auch bei Jans freundschaftlichen Kontakten bleibt das Muster elterlicher Erziehung gleich: Jans Eltern stellen ein Defizit bei ihrem Sohn fest und leiten daraus den Auftrag des ‚Kümmerns‘ um ihren Sohn ab. An dieser Stelle zeigt sich in der Rekonstruktion ein Ausbleiben jeglicher Konsequenz im Sinne einer Verantwortungsübernahme Jans. Dies schließt in homologer Weise an Jans

Ausführungen zur (I.) Mitwirkung im Haushalt, (II.) zum Lernverhalten und (III.) im Verhalten bei Konfliktsituationen an. Somit offenbaren die Rekonstruktionsergebnisse eine Nähe zum intentional-voluntativen Erziehungsgestus (vgl. Müller/Krinninger 2016, 86), mit dem vermeintlichen pädagogischen Ziel der Eltern, ihren Sohn vor weiteren negativen Erfahrungen zu schützen.

Für Jans Mutter ist alltagstheoretisch präsent, dass Jan Autonomie erlangen soll. Sie sieht entsprechende Anforderungen, kann ihr Erziehungsverhalten jedoch nicht ändern: Kompensation wird praktiziert, da ihr konjunktives Wissen alltagstheoretischem Wissen gegenüber steht. Schließlich betont auch Jans Mutter, dass Jan schlecht damit umgehen kann, wenn ihm „viele Freiräume“ (M-719) gewährt werden.

Autoritäre Entscheidungen der Eltern an bedeutsamen ökologischen Übergängen (vgl. Bronfenbrenner 1981) stehen somit einer weitgehend offenen Erziehung gegenüber. Da in der Erziehung die Bewahrung familialer Harmonie sowie ein Schützen Jans stetig als Ziele der Erziehung aufscheinen, kann der Erziehungsgestus in der Familie mit Müller/Krinninger (2016) als intentional-voluntativ bezeichnet werden. Dies wird zwar von Jans Eltern als ‚sich kümmern‘ wahrgenommen und bezeichnet, kann jedoch an manchen Stellen als Grenzüberschreitung und Einengung Jans diskutiert werden.

## Übergänge und mögliche Irritationen

Zum Beginn der Grundschulzeit wurde Jan von seiner Klassenlehrerin in „keiner Weise irgendwie aufgefangen“ (V-17).

Die Bezeichnung ‚Auffangen‘ reproduziert das – familiale – Muster: Eingebettet sein und aufgefangen werden, das für Jan, seinem Vater zufolge, am Übergang besonders notwendig war. Auch Jans Mutter betont, dass Jans Grundschullehrerin ihm wenig „herzliche Wärme“ (M-116) gegeben hat. Die Eltern imaginieren Schule also als harmonischen Sozialraum, der mit der schulischen Realität bricht. Schule als Schule wird gleichzeitig de-legitimiert.

Markant an der Beschreibung von Jans Vater zur Grundschulzeit seines Sohnes ist die Bezeichnung, dass Jan durch den Umzug der Familie zwei Jahre vor seiner Einschulung aus seinem sozialen Umfeld „rausgerissen“ (V-23) wurde. Diesen ökologischen (vgl. Bronfenbrenner 1981) und sozialen Übergang erfährt Jan passiv. Hier kulminieren zwei bedeutsame Übergänge (Umzug und Einschulung) in einer Phase der Transition. Laut Jans Vater hat die lebensweltliche Bearbeitung dieser Übergänge für Jan eine „große Umstellung“ (V-26f.) bedeutet. Und auch Jans Mutter betont, dass ihr Sohn sich zunächst ein gewisses „Standing“ (M-513) erarbeiten musste.

Am Übergang zwischen Grundschule und Gymnasium zeigt sich bei Jan zunächst eine Interdependenz von schulischer Leistung und sozialer Eingebundenheit. An diesem wird Jan aus seiner Normalität der „familialen“

Grundschulzeit herausgerissen, in die er zunächst wieder hineinfinden muss. Dieser Übergang wurde durch eine bewusste Wahl von Jans Eltern initiiert, die damit bei ihm informelle Bildungsprozesse auslösen wollen. Zumindest gibt Jan diese Perspektive im Interview wieder.

Bedingt durch die Erfahrungen im Übergang, wird Jan mit einer möglichen Transformation seiner Orientierungen konfrontiert. Zu diesem Zeitpunkt steht eine Orientierung am familialen Binnenraum antagonistisch gegen die an ihn gerichteten Leistungsanforderungen des Gymnasiums. Seine Mutter führt aus:

„auch von der Anfahrt her, dass er in einen anderen Stadtteil gefahren ist, und da musste er das erstmal lernen, mit Bus und Bahn und mit dem Fahrrad [...], darum hatte er wenig Partner in der Klasse, als er da angefangen hat, ähm (.) das war schwierig, und [...] soweit ich mich erinnere, hatte er auch Schwierigkeiten, von diesem ähm Klassenlehrerprinzip Abstand zu nehmen“ (M-49ff.).

Aus den Beschreibungen von Jans Mutter bezüglich des Wechsels zum Gymnasium (M-44ff.) lassen sich zwei bruchhafte Erfahrungen rekonstruieren: räumliche Dimension (Erschließen des neuen Schulweges sowie der neuen Räumlichkeiten in der Schule) und soziale Erfahrungsdimension (Beziehungen und deren Aufbau zwischen Jan und seinen neuen Mitschülern sowie zwischen Jan und seinen neuen Lehrern) evozieren, dass sich die Bewältigung des Wechsels zum Gymnasium laut seiner Mutter für Jan als „schwierig“ (ebd., 53) gestaltet hat.

Laut Jan hatten die Lehrer in der Grundschule die Klassengemeinschaft und eine individuelle Anerkennung der Schüler im Blick. Entsprechende Prinzipien haben sich nun geändert: Weg von emotionalen Prinzipien hin zu individueller Leistungsorientierung. Hier zeigt sich für Jan eine doppelte Diskontinuität: Er muss mit den an ihn gerichteten Leistungsanforderungen im Setting Schule umgehen (durch den am Gymnasium angesprochenen Schülerhabitus) und muss zudem die Unsicherheit des Übergangs an sich (Trennung von Freunden, dem gewohnten Umfeld etc.) bewältigen.

Nicht der Übergang an sich wird als ein Bruch erlebt, sondern als solcher wird die Veränderung der Rollen, Einstellungen, Unterrichtsmethoden etc. erfahren. Unterstützung erfährt Jan dabei von seinen Eltern. Auch betont er die große Bedeutung von Freunden.

Am Übergang zum Gymnasium hat Jan seinem Vater zufolge zwar gute Zeugnisse, jedoch bekommt er von seiner Schwester und durch Freunde mit, dass der Wechsel zum Gymnasium mit Anforderungen und eventuellem Scheitern verknüpft sein kann. Diese Erfahrungen werden für Jan zentral. Er antizipiert den anstehenden Übergang und entwickelt eine Angst vor einem möglichen Scheitern. Die lebensweltliche Bearbeitung des Übergangs zur Grundschule ist für Jan noch sehr zentral, als schon der nächste Übergang von ihm antizipiert wird (und werden muss). Durch die von den Eltern getroffene Bildungsentscheidung ist zumindest in Frage zu stellen, ob Jan auf

den Wechsel zum Gymnasium hinreichend vorbereitet wurde. Hinweise auf eine entsprechende Vorbereitung finden sich in den Interviews nicht. Jans Eltern verweisen lediglich darauf, dass alle Kinder auf einer Schule gemeinsam beschult werden sollen.

Grundsätzlich werden Übergänge in dieser Familie von allen Beteiligten als solche wahrgenommen, benannt und auch bewertet. Dies gilt auch für die damit einhergehenden Irritationen. Wirkmächtig wird und ist dies insbesondere in den Ausführungen über den Übergang von Deutschland nach Malta. Jans Mutter betont den Umstand, dass die Kinder seit dem Wechsel von Malta nach Deutschland noch „entlastet sind“ (M-293).

Deutlich wird, dass bei Jan Übergänge (insbesondere aus den Schilderungen seines Vaters) primär aus der Perspektive der sozialen Erfahrungsdimension beschrieben werden. Gleichzeitig ist dies mit Angst besetzt: Brucherfahrungen beziehen sich auf den Verlust von Freunden, wie die folgenden Aussagen des Vaters über die von Jan verbalisierten Ängste am Übergang verdeutlichen:

„krieg ich neue Freunde“ (V-621) oder „sind wir noch befreundet“ (V-626).

Alle Beteiligten benennen Übergänge in ihren Auswirkungen als negativ für Jan. Die Eltern, so Jans Mutter, versuchen Jan in dieser Zeit „Stabilität“ (M-186) zu geben. Dabei ist zu diskutieren, ob die direktive Schulwahl der Eltern – also ohne Einbindung der Kinder in die Entscheidungsfindung – auch im Sinne einer ‚Stabilität‘ diskutiert werden kann: Jan wird somit nicht durch die Wahl in Frage kommender Schulformen und Schulen überfordert, wodurch möglicherweise eine Kontingenzminderung am Übergang evoziert wird.

## Bildungsorientierungen

Bildungsorientierungen lassen sich bei Jan insbesondere an Übergängen kaum rekonstruieren. Auch Bildungsaspirationen werden von ihm nicht expliziert. Zentral ist hier zunächst die lebensweltliche Bearbeitung anfallender Diskontinuitäten.

Im empirischen Material von Jans Eltern lässt sich eine grundlegende formale Bildungsorientierung herausarbeiten. Diese lernen häufig mit ihrem Sohn und legen darauf einen gewissen Wert. Es dokumentiert sich zudem ein elterliches Schulengagement. Jan fügt sich dem und widersetzt sich nicht. Auf der anderen Seite sind Jans Eltern jedoch auch nachgiebig in ihrer Erziehung und fordern nicht zu viel von ihrem Sohn. Laut Jan sind es seine Eltern, die einen „Weitblick“ (179) besitzen. Er lernt nicht selbstbestimmt und fragt seine Eltern nach Hilfe, sondern diese bringen ihm das Wichtigste bei. Würde Jan eigene Bildungsorientierungen – abseits einer Reproduktion der elterlichen Orientierungen – realisieren, wäre es für ihn unter Umständen wichtig,



sich diesem elterlichen Verhalten sukzessive zu entziehen. Es zeigt sich bei Jan ein extrinsisch von seinen Eltern motiviertes Verhalten. Dies geht mit der von seinen Eltern praktizierten Erziehung einher. Es stellt sich die Frage, ob Jan, der nicht selbstständig und selbstbestimmt lernt, unter diesen Voraussetzungen ein Bildungsvertrauen und entsprechende Bildungsorientierungen überhaupt entwickeln kann. Gewissermaßen erschwerend kommt das hohe Ausmaß an erlebter Diskontinuität durch Übergänge (zum Gymnasium sowie nach Malta) hinzu. Ein entsprechendes Ausmaß an lebensweltlicher Bearbeitung steht einer Fokussierung individueller Bildungsorientierungen offenbar im Wege.

Anforderungen des Lernens werden Jan von seinen Eltern also nicht gespiegelt, sondern diese kompensieren anfallende Aufgaben – wie beschrieben – durch eine Verantwortungsübernahme. Damit wird verhindert, dass Jan einen eigenen Plan für sich entwickelt und Lernen erlernt. Eher bemerken Jans Eltern seine schulischen Probleme und unterstützen Jan (im Sinne einer Kompensation durch Verantwortungsübernahme), damit dieser nicht vollständig durch eine lebensweltliche Bearbeitung der Diskontinuitäten belastet wird. Bruchhafte Erfahrungen in Verbindung mit der von Jan erlebten Erziehung bewirken hier somit eher eine Verhinderung der Genese und Realisierung eigener formaler Bildungsorientierungen Jans und evozieren bei ihm keine Handlungsaktivität. So antwortet Jan auf die Frage nach Wünschen für die Zukunft, dass „es so bleiben soll wie es ist“ (582f.). Er bewältigt die Anforderungen der Schule „noch“ (584) und kommt „halt noch durch“ (583f.). Mit Blick auf die anstehende neunte Klasse wünscht er sich, dass es so bleibt und er dann „nicht ganz viel Stress“ (585) hat.

Es zeigt sich eine soziale Handlungspraxis mit dem Ziel des Erhalts des Status quo und entsprechender Routinen. Diese steht entgegengesetzt zu einer handlungsaktiven Perspektive, der vorausschauende Bildungsorientierungen im Sinne einer Antizipation der eigenen Entwicklung zuzuordnen wären.

Bei Jan sind keine Hinweise auf (intrinsische) Motivation und entsprechende Bildungsorientierungen (vor dem Hintergrund einer Antizipation der eigenen Entwicklung) vorhanden. Den „größten Posten“ (V-702f.) von Jans Freizeit macht beispielsweise „am Monitor hängen“ (V-702) aus. Jan konsumiert passiv und aus Langeweile. Andere Freizeitaktivitäten (z.B. Sportvereine) wurden „irgendwie so angeschoben“ (V-713), so Jans Vater.

Präferenzen von Jan sind laut seiner Mutter nicht zielgerichtet und von sich aus strukturiert, sondern vielmehr stellt Jan ihr zufolge Gedanken an, die sie als „schon sehr weltfremd“ (M-702) bezeichnet.

Jans Orientierung kann als bewahrend bezeichnet werden, da er an Übergängen an vergangenen Zuständen orientiert ist und aktuell explizit den Wunsch danach äußert, den Status quo erhalten zu wollen. Individuelle Ziele, in denen Jan eine eigene progressive Entwicklung antizipiert, können bei ihm nicht rekonstruiert werden. Deutlich wird, wie sehr Bildungsorientierungen

eben ein Bestandteil rekonstruierbarer Orientierungsrahmen sind. Letztlich sind Bildungsorientierungen in dieser Familie an den geteilten Orientierungsrahmen kollektiver familialer Verortung gebunden und verbleiben damit im Modus einer bewahrenden Reproduktion vorhandener familialer Realität, letztlich auch gestützt durch die praktizierte familiale Erziehung.

## 5.2 Familie Herzog

### 5.2.1 Falldarstellung

Tamara: „meistens so, wenn ich mir wirklich etwas vornehme, dann schaff ich das eigentlich auch“ (371f.)

Tamara erinnert sich zu Beginn des Interviews zunächst an ihre Kindheit und gibt an, sich „total gefreut“ (6) zu haben, endlich „in die Schule zu kommen“ (ebd.). Die Schulzeit während der ersten und zweiten Klasse hat ihr „total Spaß“ (9) gemacht, wurde ab der dritten Klasse jedoch anstrengender. Das Ende der Grundschulzeit war ihr zufolge vom Wunsch geprägt, endlich in die fünfte Klasse zu wechseln. Sie wollte „eigentlich auch aufs Gym- [...], auf die weiterführende Schule“ (11f.) und ist dann „aufs Gymnasium gekommen“ (12), wie sie berichtet. Tamara war „total gespannt“ (21), was ihre Grundschullehrerin ihr „auf den Weg noch geben wird“ (22) und wie ihr Abschlusszeugnis der vierten Klasse aussehen wird. Über die Abschlussfeier führt sie aus: „Die Abschlussfeier war ein bisschen traurig, weil, halt ich hab mich auf das Neue gefreut, aber die alte Klasse und so zu verlassen sozusagen, war halt auch blöd“ (24f.). Trotzdem hat sie sich „total gefreut“ (27), weil sie mit „ganz vielen“ (ebd.) Freunden aus ihrer Klasse und Parallelklasse in die „weiterführende Schule zusammen gegangen“ (28) ist, so Tamara. Sie bemerkt dazu: „von daher war das kein Problem“ (28f.). Das Gymnasium, das sie ab der fünften Klasse besucht, ist ein „relativ kleines“ (40) und wird von Tamara als „ganz okay“ (42) beschrieben. Es befindet sich ebenfalls in der Nähe zur Wohnung der Familie, sodass Tamara „meistens mit dem Fahrrad“ (44) zur Schule fährt.

Auf die Frage nach der Entscheidung für eine weiterführende Schule gibt Tamara an, in schulischer Hinsicht, schon immer „relativ gut“ (ebd.) in der Schule gewesen zu sein, sodass die Schulwahl „eigentlich gar nicht so eine Frage“ (34) war. Ihr zufolge hatte sie „eigentlich immer nur Einsen und Zweien“ (35), sodass sie eine Empfehlung für ein Gymnasium bekommen hat. Auf die Frage, ob für sie auch eine andere Schulwahl denkbar gewesen wäre antwortet Tamara mit einem eindeutigen „nein“ (49). Hinsichtlich der Meinung ihrer Eltern darüber ist sich Tamara nicht sicher und gibt an, dass

sie sich „noch nie so [...] darüber Gedanken gemacht“ (51) hat. Für sie war es „eigentlich klar“ (52), auf ein Gymnasium zu wechseln. Tamara verweist in diesem Zusammenhang auf ihre großen Geschwister,<sup>93</sup> die dasselbe Gymnasium besuchen beziehungsweise besucht haben und bemerkt, dass sie sich am Ende der vierten Klasse keine weiteren Schulen angesehen hat. Eine Wahl im Sinne ausgiebiger Entscheidungsprozesse fand somit nicht mehr statt:

„ich hab eigentlich gar nicht mehr wirklich sowas entschIEden, aber das war auch okay für mich“ (54ff.).<sup>94</sup>

Tamara bemerkt, dass es für sie persönlich ein „total guter Punkt“ (148) war, dass ihre beiden Geschwister zum Zeitpunkt des Wechsels dasselbe Gymnasium besucht haben. Laut ihr findet man an einer neuen Schule vielleicht „neue Freunde“ (150), aber: „die Familie bleibt immer noch die Familie“ (150f.), was ihr zufolge ein „wichtiger Punkt“ (152) ist.

Zusammenfassend nennt Tamara drei Gründe für die Wahl des aktuell von ihr besuchten Gymnasiums: (I.) aufgrund ihrer Geschwister, weil sich das Gymnasium (II.) „relativ um die Ecke“ (131) befindet, und dieses (III.) außerdem ein „kleines Gymnasium“ (ebd.) ist.

Der Übergang in die fünfte Klasse wurde, so Tamara, von der Klassenlehrerin vorbereitet. Sie berichtet davon, dass sie vor dem offiziellen Schulbeginn alle zukünftigen Klassenkameraden bei einem Besuch der neuen Schule kennengelernt hat. Somit kannte Tamara schon alle Kinder und deren Namen und bemerkt zum Start am Gymnasium, dass sie „kein Problem“ (80) damit hatte, sich „in die Klasse einzufügen“ (ebd.). Ihre Eltern waren zu dieser Zeit „nicht irgendwie anders oder so“ (85). Ihr zufolge haben ihre Eltern sie „natürlich“ (ebd.) „halt unterstützt und so“ (86),

„aber, wie gesagt, ich hab zwei größere Geschwister auf der Schule und auch, also, mein ganzer Freundeskreis und so ist mit mir gegangen“ (87).

Aus diesem Grund hat sich die Familie „auch keine Sorgen oder so gemacht“ (89), so Tamara.

Sie beschreibt einen reibungslos verlaufenden Übergang in die neue Schule und verweist darauf, dass sie das Gymnasium schon „von Sommerfesten“ (90) kannte und dass auch die Lehrer sie „direkt so einordnen“ (92) konnten.

Die fünfte Klasse war dann „halt dann nochmal was Neues“ (12f.). Dazu führt Tamara weiter aus:

---

93 Tamara dachte ihr zufolge beim Wechsel in die fünfte Klasse wie folgt: „wenn ich jetzt irgendwie gAr nicht zurechtkomme, ist halt auch meine große Schwester da, mein großer Bruder, der mich halt dann auch irgendwie so beschützt“ (115ff.). Sie bewertet diesen Umstand retrospektiv als eine „Beruhigung“ (117) für sie.

94 Bei einigen Interviewsequenzen weiche ich von der Regel ab, lediglich längere Zitate optisch hervorzuheben. Auch kurze Passagen, welche wie diese meines Erachtens von besonderer Bedeutung sind, werden entsprechend gesondert wiedergegeben.

„das ist halt schon was anderes, wenn man in die Schule dann kommt, aber jetzt auf der weiterführenden Schule ist auf jeden Fall mehr Distanz da und sowas“ (63ff.).

Dieser Umstand äußert sich Tamara zufolge etwa am „Siezen“ (65) der Lehrer sowie daran, dass die Klasse aufstehen muss, wenn ein Lehrer den Raum betritt. Sie bemerkt: „sowas war halt in der Grundschule nicht, also da haben wir die, glaube ich, geduzt“ (66f.).

In ihrem Erleben ging die Schulzeit bis zur aktuellen Situation „relativ schnell“ (14) vorbei, wobei Tamara jedoch auch „Stress und sowas“ (15) verspürt. Insgesamt ist für sie jedoch alles „eigentlich okay“ (15), da sie sich als sehr gute Schülerin beschreibt, die aktuell „einen Schnitt von 1,0“ (161) vorweisen kann. Mit ihren Lehrern kommt sie „gut zurecht“ (162), verweist jedoch darauf, dass es in ihrer Klasse Mitschüler gibt, die „immer ein bisschen komisch sind“ (163). Dennoch hat Tamara in der Schule „viele Freunde eigentlich“ (164) und dabei insbesondere mit denjenigen Schülern viel zu tun, „die halt nur was für die Schule machen“ (166), weil „die auch in meiner Grundschulklasse waren“ (166f.), so Tamara. Weiterhin gibt es eine Gruppe mit Schülern, die „so extrem aufs Äußerliche und so etwas achten“ (168). Mit diesen Schülern hat Tamara Kontakt, weil sie mit diesen in der fünften und sechsten Klasse eng befreundet war. Nach der sechsten Klasse ist Tamara mit diesen Mädchen jedoch „nicht mehr so gut klar gekommen“ (451f.) und hat daraufhin ihren „Freundeskreis so ´n bisschen gewechselt“ (451), so Tamara.

Ihre „engsten Freunde“ (170) definiert Tamara als diejenigen, mit denen sie ihren „Schultag“ (170) verbringt und neben denen sie in der Klasse sitzt. Diese Schulfreunde sieht Tamara also täglich in der Schule; „das reicht dann auch“ (428), so Tamara.

### *Familialer Alltag*

Zur Familie gehören für Tamara ihre Eltern sowie ihre Geschwister, die „eigentlich gut so miteinander zurecht“ (180) kommen. Weiter benennt Tamara ihre Patentante, einige Cousins sowie ihre Omas, die sie jedoch selten sieht und die für sie nicht zu ihrer „engsten Familie“ (188) gehören.

Mit Blick auf den typischen Wochenablauf in der Familie verweist Tamara darauf, dass sie am Montag einen „langen Tag“ (202) in der Schule hat, was ihrer Meinung nach „eigentlich kein Problem“ (ebd.) darstellt, da ihre Mutter montags manchmal auch später von der Arbeit kommt. Auch ihr Bruder Louis hat am Montag „lang halt Schule“ (203). Nach der Schulzeit, kommen dann jedoch alle direkt nach Hause, so Tamara. Abends hat sie noch Klavierunterricht, zu dem ihre Mutter sie fährt und wieder abholt.<sup>95</sup> Am

---

95 Im Interviewverlauf zeigt sich, dass Tamara überlegt, den Klavierunterricht zu kündigen. Sie führt dazu aus: „jetzt weiß ich halt auch noch nicht, ob ich jetzt weitermache, weil es halt wieder halt Zeit in Anspruch nimmt, weil ich halt eine Dreiviertelstunde hab und keine halbe Stunde und dann ist das bisschen viel nach einem langen Tag am Montag“ (576ff.).

Dienstag kommt Tamaras Vater „früher von der Arbeit“ (215), ist um drei Uhr zu Hause und macht „halt Essen und sowas“ (216). Zudem hat Tamara an diesem Tag Basketballtraining, zu dem sie gemeinsam mit Freunden mit der Bahn fährt und abends von ihrer Mutter abgeholt wird, „weil’s dann dunkel ist und sowas“ (213f.). Am Mittwoch verbringt Tamara „wieder [einen] langen Tag“ (217) in der Schule, sodass sie und ihre Mutter dann „halt wieder gleichzeitig“ (218) nach Hause kommen. Am Donnerstag hat ihre Mutter „halt dann frei“ (ebd.), so Tamara. Freitags ist Tamara wieder „kurz“ (219) in der Schule und hat anschließend „wieder Training“ (220). Über das Basketballtraining berichtet Tamara:

„das ist halt viel Fahrerei so, für meine Mama, weil, mein Bruder spielt Basketball, ich spiel Basketball, dann hab ich noch Klavier und ich spiel Basketball in so ’ner Bundesligamannschaft“ (220).<sup>96</sup>

Aufgrund ihrer Mitgliedschaft in diesem Sportverein muss Tamara häufig Städte besuchen, die „extremst weit weg“ (223) sind. In diesem Zusammenhang verweist sie erneut auf die „viel[e] Fahrerei“ (223f.), die von der Mutter übernommen und organisiert wird. Ihre Mitgliedschaft in dieser Sportmannschaft wollte Tamara „halt unbedingt“ (224) realisieren und berichtet: „dann haben die halt-, haben wir uns halt irgendwann dazu entschieden, dass wir das halt machen“ (224f.).

Das Wochenende verbringt Tamara „mit Freunden“ (227). Abende werden jedoch in der Familie verbracht, sodass Tamara berichtet: es „ist eigentlich immer so, dass wir probieren, abends halt alle zusammenzukommen“ (228f.). Dann wird gemeinsam gegessen und alle gucken „meistens ´nen Film oder so“ (236). Sie verweist darauf, dass dies „nicht selten“ (236) vorkommt und daher nicht geplant werden muss. Diese gemeinsam als Familie verbrachten Abende sind ihr zufolge „ein bisschen Normalität“ (238). Jeder kann hier frei „so von seinem Tag“ (239) erzählen.

Im Haushalt soll „halt jeder so ´n bisschen machen“ (249), da Tamaras „Mama jetzt auch arbeitet“ (250) und somit nicht mehr „alles alleine“ (ebd.) erledigen kann. Tamara muss jede Woche das Badezimmer putzen. Ihre Geschwister „tauschen immer mit Flur und Wohnzimmer beziehungsweise halt die ganze Küche“ (254f.), so Tamara. Auch ihre Eltern teilen sich ihr zufolge die Arbeit im Haushalt.

Wenn Tamara jedoch mal keine Zeit dafür hat, die ihr übertragenen Arbeiten im Haushalt zu erledigen, wird die Situation „nicht so streng gehandhabt“ (258). Dazu führt sie aus:

---

96 Tamara berichtet, dass ihr Opa in der deutschen Basketball-Nationalmannschaft gespielt hat. Auch ihre Oma, Mutter sowie ihre Geschwister haben Basketball gespielt beziehungsweise sind aktuell noch aktiv.

„sie wollen schon, dass wir das erledigen, aber wenn wir jetzt das gar nicht geht oder wenn wir krank sind oder zu viel Stress haben dann sagen die auch, ja okay, dann ist nicht schlimm, dann machen wir das“ (258ff.).

Die Interviewfrage nach der Erwartungshaltung ihrer Eltern ihr gegenüber bezieht Tamara auf die Bereiche Schule und Basketball. Sie führt aus:

„ich weiß nicht, also ich denk, dass sie, ähm, so erstmal in der Schule halt erwarten, dass ich halt auf jeden Fall so aufpasse und nicht die ganze Zeit Quatsch und sowas mache“ (264ff.).

Sie mutmaßt, dass diese Erwartungshaltung der Eltern besteht, damit sie bei den Hausaufgaben alles versteht und damit „auch einfach keinen zu großen Stress“ (267) für sich selber hat. Mit Blick auf ihre Leistungen im Basketball sagt Tamara, dass ihre Eltern da „jetzt nichts Großartiges“ (268) von ihr erwarten und ihr „keinen Stress“ (269) machen. Sie resümiert, dass Basketball für sie etwas ist – losgelöst von einer möglichen Erwartungshaltung ihrer Eltern – „was mir Spaß macht, was mir wichtig ist und so“ (270).

Über No Go's in der Familie berichtet Tamara, dass „Kraftausdrücke“ (277) zu Hause in der Familie nicht genutzt werden sollen, was „eigentlich auch nicht“ (278) vorkommt. Zudem verweist sie darauf, dass ihre Eltern „auch so Rückmeldungen“ (282) erhalten möchten, wenn sie und ihre Geschwister Termine ausmachen und somit außer Haus sind: „Dann wollen die schon wissen, wo wir sind“ (283), so Tamara. Sie fasst zusammen:

„natürlich geben die uns schon Freiraum, wenn wir so sagen, ja ich treff mich mit- also 'ner Freundin oder so, dann und man das jetzt nicht sagen möchte, ist das okay, aber die wollen halt schon wissen, was man macht oder wo man ist oder wann man wieder kommt, wann man geht und sowas halt“ (286).

Weiter bemerkt Tamara, dass sie und ihre Geschwister „nicht so viel am Handy“ (302) sein sollen. Auch Fernsehen ist tagsüber nicht gestattet, sondern „wenn, halt nur abends“ (303f.). Wenn ihr Handykonsum in den Augen ihrer Eltern ein zu hohes Maß erreicht und Tamara Schularbeiten erledigen soll, sagen ihre Eltern zu ihr: „leg das Handy unten hin“ (305). Grundsätzlich legen ihre Eltern einen „ernsteren Tonfall“ (307) an den Tag, wenn Regeln nicht beachtet werden. Laut Tamara ergreifen diese aber dann keine „wirkliche[n] Maßnahmen“ (307).

Auf der anderen Seite sind es ihre Eltern, die Tamara unterstützen, „eigentlich in allem, was ich mache“ (315), so Tamara. Als Beispiel fügt sie ihr Hobby an: „bei Basketball fahren die auch zu den Spielen mit, halt, bei meinem Bruder auch, und die interessieren sich auch dafür, was ich mache“ (316f.). Das elterliche Interesse an ihrem Tun bezieht sich auch auf ein weiteres Hobby, das Klavierspielen. Ihre Mutter fährt Tamara zum Klavierunterricht und „hört halt auch gern zu, wenn ich spiele“ (318), wie Tamara berichtet. Es ist ebenfalls ihre Mutter, die ihr bei schulischen Angelegenheiten hilft: „wenn ich halt nicht weiterkomme“ (319), so Tamara. Dies ist jedoch bei

ihren Geschwistern „auch nicht anders“ (322), wie Tamara bemerkt. Auch bei Problemen ist ihre Mutter Tamaras erste Bezugsperson. Nur wenn es sich bei Problemen um etwas „ernsteres“ (333) handelt, werden diese „halt auch zu dritt“ (334) – also mit beiden Elternteilen – besprochen. Vor dem Hintergrund der Frage nach konkreter Unterstützung seitens ihrer Eltern führt Tamara das Beispiel ihres Besuchs bei einer Brieffreundin in Albanien an. Nach einigen Tagen dort plagte sie „extremes Heimweh“ (338f.). Ihr zufolge wollte sie ursprünglich zwei Wochen dort verbringen, jedoch hat ihr Vater aufgrund ihres Heimwehs interveniert und den für sie gebuchten Rückflug storniert, sodass Tamara schon eine Woche früher als geplant nach Hause fliegen konnte. Sie beschreibt die Situation wie folgt:

„dann war ich halt nach einer Woche schon wieder zu Hause und dann haben die mich auch am Flughafen abgeholt, dann haben die mir auch so eine Flugbegleiterin organisiert und sowas, also das war halt extrem teuer, und halt den anderen Flug, da haben wir auch nicht irgendetwas zurückbekommen oder so, aber haben die halt trotzdem gemacht, und die waren auch nicht sauer oder irgendetwas, die haben halt dann-, waren einfach froh, als ich dann wieder hier war“ (340ff.).

Weitere Beispiele führt Tamara nicht an, sondern bemerkt stattdessen: „meistens so, wenn ich mir wirklich etwas vornehme, dann schaff ich das eigentlich auch“ (371f.). Die Frage nach dem Umgang mit Situationen des Scheiterns beantwortet Tamara folglich im Konjunktiv: Sie „wäre dann enttäuscht“ (373), wenn etwas nicht funktionieren „würde“ (ebd.), was sie sich vorgenommen hat, und „würde halt vielleicht“ (374) dann mit ihren Eltern „wieder drüber reden“ (375), so Tamara.

Streit mit ihren Eltern äußert sich Tamara zufolge dadurch, wenn sie sich gegenseitig „so ‘n bisschen anschreien“ (352). Tamara verweist jedoch auf ihr „eigenes Zimmer“ (ebd.), in das sie sich dann zurückziehen kann.<sup>97</sup> Dieser Rückzug ist Tamara zufolge in Situationen des Streits von ihr auch gewollt, da Tamara ihre Mutter dann „auch nicht mehr sehen möchte“ (361). Ein Streit hält laut ihr jedoch „nie lange an“ (364), da ihre Eltern und sie nach kurzer Zeit wieder aufeinander zugehen und ein Gespräch suchen.

### *Umgang mit schulischen Anforderungen*

Wenn Tamara einmal nicht lernen möchte, handelt es sich dabei häufig um Lernen für ein Fach, für das sie „auch nicht viel üben muss“ (383f.). Sie verweist in diesem Zusammenhang auf „andere Aktivitäten“ (384), die sie in diesen Situationen bevorzugt und berichtet: „dann ist es aber meistens so, dass ich irgendwann die Kurve kriege“ (385f.). Weiter bemerkt sie lachend, dass ihre Eltern sagen, es ist „nicht so schlimm“ (387), wenn sie „mal ne

---

97 Tamaras Eltern schlafen „halt im Wohnzimmer drüben“ (358f.) auf einem Schlafsofa, wie sie berichtet. Bei den Kindern der Familie hat hingegen „jeder ein eigenes Zimmer“ (359f.), das sich im Obergeschoss des Reihenhauses der Familie befindet.

Vier“ (388) schreibt. Dies ist jedoch in ihrer bisherigen Schullaufbahn noch nie vorgekommen. Tamara sagt: „ich hatte noch nie eine Vier“ (416) und berichtet davon, dass ihre Mutter anstehende Klassenarbeiten in ihren eigenen Kalender einträgt, sodass ihre Mutter darüber Bescheid weiß. Diese „übt“ (394) dann auch gemeinsam mit Tamara für anstehende Klassenarbeiten.

Mit Blick auf die Situationen, in denen sie eine gute Note mit nach Hause bringt, bemerkt Tamara, dass sie manchmal ihrer Mutter sagt, dass sie „ne Vier oder so“ (401) hat. Ihre Mutter weiß dann jedoch schon im Vorfeld, dass „das nicht stimmt“ (402), wie Tamara lachend bemerkt. Als Reaktion auf ihre sehr guten Noten freut sich Tamaras Mutter und „umarmt“ (403) sie. Wenn sie „allein gelernt“ (404) hat, sagt ihre Mutter ihr zufolge dann: „oha ja, du hast alles allein gemacht, siehst du, du kannst das auch allein“ (404f.). Tamara resümiert: „also, die freut sich dann schon“ (408). Ihr Vater, der abends von der Arbeit kommt, soll von guten Noten laut Tamara nicht von ihrer Mutter erfahren. Sie möchte ihrem Vater abends persönlich davon berichten. Dieser gratuliert ihr dann im Verhältnis zur Mutter relativ kühl, wie sie berichtet.

Da Tamara laut ihren Aussagen keine schlechten Noten schreibt, antwortet sie auf die Interviewfrage nach dem Umgang mit – aus ihrer Sicht – schlechten Noten ebenfalls im Konjunktiv. Sie gibt an zu glauben, dass ihre Eltern in einer solchen Situation in ihrer Art und Weise nicht besonders mit ihr umgehen würden und bemerkt: „weil ich sonst immer so gut bin, würden die sagen, ist nicht schlimm“ (418). Wieder verweist sie in diesem Zusammenhang auf folgendes Verhalten ihrer Eltern: „die sagen ja auch vor der Klassenarbeit, ja wenn du mal ‘ne Vier oder Fünf schreibst, ist ja nicht so tragisch“ (419). Abschließend verweist Tamara in diesem Zusammenhang auf ihre persönlichen Fähigkeiten: „da ich mündlich auch gut bin, ist das [...] nicht so das Problem“ (419f.).

### *Tamaras Freizeitaktivitäten und Freundeskreis*

In ihrer Freizeit – also abseits der Schule – unternimmt Tamara „meistens“ (429) etwas mit den „Leuten vom Basketball“ (430), da sie mit diesen „das gleiche Hobby“ (ebd.) teilt. Mit diesen Freunden besucht sie ihr zufolge dann „irgendwelche Spiele“ (431) und sie benennt weitere Vereinsaktivitäten, zu denen sie ausführt: „da ist man halt sozusagen immer so zusammen“ (434f.). Dies bezieht sie auf das Training innerhalb der Woche sowie auf Spiele und weitere Aktivitäten an Wochenenden. Zusammenfassend bemerkt Tamara mit Blick auf ihre weitere Freizeitgestaltung: „sonst muss ich halt dann auch Hausaufgaben oder üben oder so oder schlafen“ (439f.).

Tamaras Freunde sind ihren Eltern häufig aus ihren „Erzählungen von der Schule“ (471) bekannt. Tamara berichtet ihren Eltern regelmäßig davon, mit wem sie sich trifft. Ihre Eltern fragen dann „wer ist das denn?“ (473), sodass Tamara dann „ein bisschen“ (474) berichtet. Ihre Eltern erlauben dann meist



Treffen mit ihnen noch unbekanntem Freunden, aber fragen „natürlich auch, was wir machen und so“ (475). Auch fragen ihre Eltern nach den jeweiligen Treffen mit Freunden „wie es war und so“ (476), wozu Tamara bemerkt:

„aber es ist halt völlig okay für die, weil ich glaube, die haben da auch das Vertrauen in mich, dass die halt wissen, dass ich jetzt nicht mit irgendwem rausgehe“ (476ff.).

Außerdem kennen ihre Eltern „meistens alle“ (485) ihre Freunde vom Basketball, so Tamara. Auch mit Blick auf mögliche Streitigkeiten zwischen ihr und ihren Freunden geben Tamaras Eltern ihr Freiraum und mischen sich ihr zufolge nicht ein. Sie sagen dann: „ihr müsst das klären, ihr seid alt genug“ (541).

Über ihren Medienkonsum berichtet Tamara, dass sich der WLAN-Router im Zimmer der Eltern befindet und diese das WLAN abschalten, wenn Tamara zu lange über Whatsapp<sup>98</sup> mit ihren Freunden schreibt. Sie bemerkt jedoch:

„aber eigentlich ist es halt so, dass ich das schon selbst regulieren kann, also ich hab das auch zwischenzeitlich mal gelöscht, weil es mir selbst halt mal zu viel geworden ist“ (589ff.).

Die App hat sie dann jedoch aufgrund der „ganzen organisatorischen Sachen mit Basketball“ (594) wieder installiert, so Tamara.<sup>99</sup>

Während der Schulzeit lässt sie ihr Handy „lieber zu Hause“ (603), weil es sie sonst dort „ablenkt“ (614). Lediglich an langen Schultagen nimmt sie es mit, um es in den Freistunden zu nutzen, was jedoch nur „selten“ (601) vorkommt.

### *Blick in die Zukunft*

Für die Zukunft wünscht sich Tamara, dass es mit ihrer Familie „so weiter geht“ (619) und dass „keinem etwas passiert oder halt auch meinen Omas oder so nichts passiert“ (620f.). Außerdem wünscht sie sich, dass es noch „ein bisschen dauert“ (622f.), bis ihre Schwester (aufgrund des Beginns ihres Studiums in der Nachbarstadt) aus der Wohnung der Familie auszieht.

Ebenfalls wünscht sich Tamara, dass sie in der Schule weiterhin gut zurechtkommt und ihr die Aufgaben auch weiterhin „leicht fallen“ (626). Auch

---

98 Hierbei handelt es sich um eine Nachrichten-App für Smartphones, mit der via Internetverbindung Nachrichten, Fotos und weitere Medien versendet und ausgetauscht werden können.

99 In ihrer Studie weisen Knop/Hefner/Schmitt/Vorderer (2015) darauf hin, dass 48,1 Prozent der von ihnen befragten Jugendlichen sich durch ihr Handy (etwa bei der Erledigung der Hausaufgaben) abgelenkt fühlen. Weiterhin können Kommunikationsnormen der Peergroup einen „Anpassungsdruck“ bei Jugendlichen evozieren, jedoch auch gruppenbezogene Aktivitäten unterstützen (vgl. ebd., 7). Tamara hat ihr zufolge offenbar keinen subjektiven Druck empfunden, ohne Nutzung der App aus Aktivitäten der Peergroup ausgeschlossen zu werden, sondern die App gerade aus dem Grunde gelöscht, da sie durch die entsprechende Nutzung Stress empfunden hat.

im Basketball ist es ihr Wunsch, erfolgreich zu bleiben. Ein „gutes Abitur“ (628) möchte Tamara erreichen sowie im Anschluss daran einen „guten Job“ (ebd.) finden.

Für das anstehende Pflichtpraktikum in der neunten Klasse hat Tamara bereits eine Zusage von der Polizei erhalten. Hinsichtlich ihres Berufswunsches sagt sie: „ich glaub schon, dass das etwas für mich wäre, aber so etwas genau ist es nicht, also das wechselt eher“ (633). In Bezug auf ihre eigene schulische Leistung wünscht sich Tamara, dass sie weiterhin motiviert ist und bemerkt: „da muss ich halt aufpassen, dass ich halt weiterhin mitmache und mir jetzt nicht so die Motivation fehlt“ (653f.).

Auf die möglichen Wünsche ihrer Eltern angesprochen gibt Tamara an, zu glauben, dass ihre Eltern sich wünschen, dass sie und ihre Geschwister „gut zurechtkommen“ (639) und das „keiner Probleme in der Schule bekommt“ (639f.).

Tamaras Mutter: „sie ist jemand, die (.) Dinge machen will und auch vorwärts kommen möchte“ (M-924f.)

Zu Beginn des Interviews mit Tamaras Mutter verweist diese zunächst auf die Geschwisterfolge ihrer Kinder und darauf, dass Tamara einen Bruder und eine Schwester hat, „die schon älter sind“ (M-8).

Tamara war ihrer Mutter zufolge schulisch „von Anfang an natürlich integriert [...] schon in der Grundschule als auch in das Gymnasium“ (M-8f.). Dieses Gymnasium ist dasselbe, das auch „die Großen“ (M-10) besucht haben. „Von daher hatte sie [Tamara] weder in der Grund- noch in der weiterführenden Schule irgendwelche Berührungängste“ (M-10f.), wie sie weiter ausführt.

Ihre Tochter Tamara charakterisiert sie als „ein Kind, was das große Glück hat, dass sie recht schnell auffasst und sich gut merken kann und sich gut konzentrieren kann“ (M-15ff.). Dies waren auch die Gründe, weshalb Tamara „voller Vorfreude“ (M-17) auf die Grundschule war. An späterer Stelle führt Tamaras Mutter dazu weiter aus: „also sie hat sicherlich einen gesunden Ehrgeiz, ohne, Gott sei Dank, immer viel am Schreibtisch sitzen zu müssen“ (M-41f.), da Tamara ihr zufolge im „kognitiven“ (M-24) wie auch im „sozialen Bereich“ (M-25) weit entwickelt ist.

Die Grundschule, die von den Kindern der Familie besucht wurde, liegt am Ende der Straße, in der sich das Elternhaus befindet, was von Tamaras Mutter positiv hervorgehoben wird. Mit Blick auf einen Vergleich mit anderen Kindern beim Wechsel in die Schule bemerkt sie: „irgendwelche neuen Sachen mit alleine Bus oder Bahn fahren fielen weg“ (M-19f.). Zudem kannte Tamara ihr zufolge ihre Klassenlehrerin „schon vom Sehen durch die Schulfeste der Großen, das war schon fast ein Heimspiel“ (M-21f.). Sie fasst zusammen, dass Tamara daher von Anfang an bis in die Gegenwart des

durchgeführten Interviews „eigentlich nie schulische Probleme“ (M-23) hatte.

In der Grundschule kannte Tamara zudem „ein paar Kinder“ (M-26) bereits aus ihrer Kindergartenzeit. Außerdem ist die Grundschule laut ihrer Mutter „nur zweizügig“ (M-28) und „es sind kleine Klassen“ (ebd.), was sie als „sehr schön“ (M-29) bewertet.

Durch die Grundschule ist Tamara „durchmarschiert“ (ebd.) und hatte eine „ganz klare Gymnasialempfehlung“ (M-30) und „überhaupt nie ´ne Drei aufm Zeugnis überhaupt seither“ (ebd.), wie ihre Mutter weiter ausführt.

Am Ende von Tamaras Grundschulzeit war es ihrer Mutter zufolge „eigentlich nie ´ne Diskussion, auf welches Gymnasium sie geht“ (M-32). Eine solche Wahl war „nur nötig bei Lena, bei der Großen“ (M-33). Bei den beiden anderen Kindern war klar:

„wir gehen auf das Gymnasium in Gartlage, das kennen wir, da kennen wir jetzt die Räumlichkeiten, ein paar Lehrer schon, wir kennen den Weg, wir kennen dann auch wieder ein paar Leute, weil das das Gymnasium ist, wo ganz viele Kinder aus Gartlage halt dann auch hingehen“ (M-34ff.).

Tamara hat „von daher [...] auch in der fünften aufm Gymnasium dann ja, würde ich sagen, direkt gut Fuß gefasst“ (M-37ff.).

Auf Tamara, die in der achten Klasse einen Schnitt von 1,0 erreicht hat, ist ihre Mutter sehr stolz.<sup>100</sup> Sie bemerkt über Tamaras Lernverhalten: „sie hat das jetzt für sich [...] mal beweisen wollen, das hat geklappt und zwar auch mit einem, ja ich würd mal sagen, normalen Aufwand“ (M-47ff.). Dem fügt sie hinzu, dass Tamara „natürlich kontinuierlich gearbeitet“ (M-49) hat und führt weiter aus: „da sorgen wir auch dafür, dass wir die Kinder begleiten und dann auch manchmal Nervkrallen spielen und immer wieder fragen, wie schaut’s aus, wann ist die Arbeit“ (M-49ff.). Es ist jedoch gerade „dieses Strukturelle“ (M-52) des kontinuierlichen Arbeitens, das Tamara „unglaublich schnell erfasst“ (ebd.) hat. Tamaras Mutter führt dazu aus:

„also sie ist dann diejenige, die kommt und sagt, dann und dann ist die Deutscharbeit, da habe ich Training, da verabrede ich mich, da kann ich nicht, da fahren wir zu Oma, heißt wir fangen bitte morgen an“ (M-52ff.).

Weiter berichtet sie: „wenn sie, so sage ich mal, drei vier extra Termine einplant, für die Klausurvorbereitung, dann hat sie das auf der Platte, und sagt dann, da fang ich an, können wir dann, vielleicht kannst du mir nochmal Grammatik erklären, oder was weiß ich“ (M-55ff.).

In dem Sommerferien vor dem Wechsel zum Gymnasium war Tamara „ganz ungeduldig“ (M-66) und für den Wechsel „richtig mehr als reif“ (ebd.). Ihre Mutter berichtet „die war so ungeduldig und wollte endlich auch dazugehören, zu den Großen“ (M-68). Zudem hat sich Tamara darüber „tierisch

---

100 Tamaras Mutter sagt dazu: „da muss man schon sagen, Chapeau“ (M-45).

gefremt [...], dann wieder mit den Geschwistern auf einer Schule zu sein“ (M-70) und es „sehr genossen“ (M-70f.) ihre Geschwister „auf dem Schulhof auch zu treffen“ (M-71). Abschließend bemerkt sie: „die haben auch alle einen guten Kontakt, das heißt also, die sind dann auch beide zu ihr gekommen, das war natürlich auch für die Mitschüler dann so, boah, die hat ja schon große Geschwister und so“ (M-72ff.).

Mit Blick auf die Schulwahl und die Möglichkeit einer anderen Entscheidung berichtet Tamaras Mutter, dass bei ihrer Tochter keine solche Entscheidung denkbar gewesen wäre. So hätte man, wenn, dann „bei Lena anders [...] recherchieren sollen, können“ (M-82f.). Sie berichtet, dass ihre älteste Tochter durch die Schule „gut durchmarschiert“ (M-85) ist und ein „eins vierer Abi“ (ebd.) erreicht hat, „obwohl sie noch nicht mal achtzehn war“ (M-86). Weiter führt sie aus: „unsere Kinder machen alle auch Sport, das heißt auch, die war dann auch immer noch im Verein und musste schon sehr stringent arbeiten“ (M-88ff.).

Nach dem Abitur der ältesten Tochter ist Tamaras Mutter „nochmal ans Überlegen gekommen“ (M-93f.) und hat sich gefragt, ob man bei der Schulwahl nicht doch eine Gesamtschule „mehr ins Augenmerk“ (M-95) hätte nehmen sollen, da sie die Verkürzung der Schulzeit (G8) als „grotesk“ (M-84) empfindet. Sie bemerkt:

„das war damals eigentlich gar nicht von uns großartig durchgedacht, ja dann war's klar, die geht aufs Gymnasium, das ist das nächste, also hier ist direkt eins in der Nähe, die nächsten Gesamtschulen waren damals auch weiter weg“ (M-96ff.).

Auch der Sohn der Familie hatte eine „klare gymnasiale Empfehlung“ (M-102). Er wäre laut ihr jedoch jemand gewesen, der „von der Struktur und überhaupt“ (M-103) „vielleicht dringend noch ein Jahr länger“ (M-104) benötigt hätte. Jedoch gingen „seine ganzen Kumpels auch auf das Gymnasium“ (M-106), sodass eine andere Entscheidung „von der Motivation her, so ähm, eher negativ gewesen“ (M-107) wäre. Die Entscheidung bei Tamara war laut ihrer Mutter jedoch eine „klare Sache“ (M-111), da diese auch „mit keiner Silbe“ (M-109) eine andere Möglichkeit angesprochen hatte.

Über die Meinung ihres Mannes zu dieser Thematik führt Tamaras Mutter aus: „mein Mann und ich sind, Gott sei Dank, auch sehr wirklich viel im Gespräch und viel im Kontakt über die Begleitung der Kinder“ (M-115ff.). Sie kann sich in diesem Zusammenhang an „keine Meinungsverschiedenheiten erinnern“ (M-119).

Tamaras Mutter war „im Kindergarten [...] im Elternrat“ (M-125) sowie an der Grundschule „Elternvertreterin beim Louis“ (M-126). Während Tamaras Grundschulzeit war sie nicht mehr als Elternvertreterin aktiv, aber hatte nach wie vor einen guten und „engen Kontakt mit den Lehrern“ (M-128). Diese haben sie „auch teilweise dann um Rat gefragt, wie man vielleicht irgendwas machen könnte, organisieren könnte, oder so“ (M-129f.), wie sie weiter ausführt.

Am Gymnasium ihrer Kinder hat Tamaras Mutter „ehrenamtlich die Schulbücherei mit übernommen“ (M-132), wodurch sie ihr zufolge in Kontakt mit dem Rektor ist und hervorhebt, dass sie diesen „mit Namen kennt und immer mit Handschlag begrüßt“ (M-137) hat. Weiter betont sie, dass sie immer bei allen Elternabenden war, „obwohl natürlich da irgendwann auch keine ganz neuen Dinge besprochen werden“ (M-139f.). Für sie ist es jedoch ein „Symbol der Anerkennung“ (M-141), durch die Teilnahme an entsprechenden Abenden die Arbeit der Lehrer kennenzulernen, zu verfolgen und zu honorieren.

Aktuell hat Tamaras Mutter „nicht mehr so großen Bedarf an neuen Elternbekanntschaften“ (M-143). Jedoch benennt sie den Wunsch, zu wissen, „wie die Elternschaft aussieht“ (M-144) und bemerkt mit Blick auf ihren Kontakt zu den anderen Eltern: „da würd ich sagen, war ich immer eher nah dran“ (M-145). In den letzten Jahren ist diese Art des Kontaktes zu Eltern jedoch „weniger geworden“ (ebd.), weil sie ihr zufolge die Mitarbeit in der Schulbücherei nach zehn Jahren beendet hat. Abschließend bemerkt Tamaras Mutter, dass sie Elternsprechtage stets genutzt hat und bei Klassenlehrern „mal so 'ne Rückmeldung eingefordert hat“ (M-152), „auch wenn die Kinder keine Probleme hatten“ (M-153). Mit Blick auf die Reaktion der Lehrer darauf äußert sie: „und das war aber auch immer okay, also die haben das dann immer- genau, haben das dann eigentlich auch immer gutgeheißen, sozusagen“ (M-153ff.).

Tamaras Mutter erinnert sich daran, dass sie nach dem Wechsel Tamaras auf das Gymnasium „erleichtert war, dass jetzt alle auf einer Schule waren“ (M-163). Stundenpläne und Wege der Kinder sind somit „synchronisiert“ (M-164) und Tamara ist „sehr schnell da gut angekommen“ (M-165). In diesem Zusammenhang verweist sie erneut darauf, dass Tamara „ein paar Kinder aus ihrer alten Grundschulklasse“ (M-167f.) auf dem Gymnasium in ihrer neuen Klasse vorfinden konnte.

Eine Umstellung für Tamara bedeutete jedoch die Klassengröße: „das waren mal eben irgendwie die Hälfte mehr Leute und entsprechend unruhiger, das hat sie auch manchmal berichtet“ (M-171f.). Tamara ist ihr zufolge dann jedoch „so der Typ“ (M-175) dafür, dass sie sich „dann halt nach vorne“ (ebd.) setzt:

„wenn sie das Gefühl hat, hinten krieg ich nichts mit, dann setzt sie sich, um oder sie bespricht dann, wenn sie mit 'ner Freundin zu viel quatscht [...] wenn sie dann das Gefühl hatte, wir quatschen zu viel, weil wir uns gut verstehen, dann haben die sich teilweise auseinandergesetzt, aktiv ja, weil sie gemerkt haben, der Unterricht, also die Unterrichtsarbeit leidet“ (M-175ff.).

Bezüglich des Übergangs zum Gymnasium resümiert Tamaras Mutter: „ich hab's als wirklich sehr unkompliziert in Erinnerung“ (M-185f.).

Tamaras Mutter vermutet, dass bei ihrer Tochter nach dem vergangenen Schuljahr (Tamara hat einen Schnitt von 1,0 erreicht) „vielleicht so 'n biss-

chen die Luft raus“ (M-191) ist. Dies zeigt sich in Tamaras „ein bisschen größere Unlust“ (M-193) jedoch nicht darin, dass „sie nichts macht“ (M-194). Sie berichtet: „sie macht ihre Hausaufgaben, sie sitzt am Schreibtisch, und das macht sie mit Sicherheit auch so, also sie macht es so, dass ich nicht das Gefühl hab, ich muss nachgucken“ (M-194f.) und bemerkt, dass sie sich auf ihre Tochter „verlassen“ (M-198) kann. Dies bezieht Tamaras Mutter insbesondere auf Situationen, in denen ihre Tochter beim Lernen „nicht weiter kommt“ (M-199). In solchen Situationen kommt Tamara und fragt: „können wir das besprechen?“ (M-200f.), so Tamaras Mutter. Sie kann ihrer Tochter „noch gut helfen“ (M-202), in manchen Fächern sogar „bis zum Schluss“ (ebd.), womit sich Tamaras Mutter auf das Abitur als Ende der Schulzeit bezieht.

Sport ist Tamara sehr wichtig. Dieser nimmt auch zeitlich einen relativ hohen Stellenwert ein, worüber ihre Mutter „sehr froh“ (M-204) ist. Jedoch gibt sie zu bedenken, dass sie die Situation im Auge haben muss, wenn die Basketballspiele (Tamara spielt in einer Basketball-Bundesligamannschaft) wieder beginnen. Wenn dann das Schuljahr beginnt, möchte sie ihrer Tochter helfen, über die „Anfangsunlust drüber zu gehen“ (M-207). Sie führt weiter aus:

„die Tage hat sie schon mal gesagt, ah, ich glaube, dieses Schuljahr ruh ich mich mal so 'n bisschen aus, nää? Und dann hab ich gesagt, naja, also so lang du jetzt nicht irgendwie auf nur Dreier-, Vierer-Schnitt rutschst, einfach, weil du gar nichts mehr machst, ist das ja auch kein Thema [...], es hat ja auch keiner irgendwie gesagt, du musst aber jetzt nur Einser schreiben, um Gottes Willen, es ist eher so, dass wir bei ihr das Gefühl haben, dass wir das manchmal, ähm, ja also das man ihr öfter auch gesagt hat, es ist total klasse, es ist genial, aber es muss auch nicht immer sein, also relax auch zwischenzeitlich und wenn dann auch mal ne Zwei oder auch mal Drei auch mal Vier daraus kommt, ist wurscht, ja?“ (M-207ff.).

Von ihrer Mutter wird Tamara als „kluges Kind“ (M-220) beschrieben, das das aktuelle Schuljahr jedoch „ein bisschen ruhiger“ (M-221) angehen lassen möchte. Ihrer Mutter zufolge hat Tamara dies damit begründet, dass sie dann, wenn es „wirklich zählt, die letzten zwei Jahre auch wieder das so mobilisieren kann“ (M-222). Das vergangene Schuljahr bewertet Tamaras Mutter als „wirklich genial“ (M-223) und meint damit, dass ihre Tochter „erlebt hat, dass sie's kann“ (M-223f.). Dies bewertet sie als „absolut tolle Erfahrung“ (M-225).

Tamaras Mutter hält Freunde am Schulwechsel für „ganz wichtig“ (M-230). Sie berichtet, dass man damals bei der ältesten Tochter „zwei weitere Gymnasien“ (M-231) angesehen hat und dass bei der Wahl für das Gymnasium die Freunde ein „wichtiges Kriterium“ (M-234) dargestellt haben. Bei ihrer ältesten Tochter sind „fünf, sechs, sieben Leute aus der Grundschulklasse mit aufs Gymnasium gekommen“ (M-234f.), was sie für „total wichtig“ (M-235f.) hält. Sie begründet die Bedeutung dessen wie folgt: „weil, alles

andere ist neu, Schule, Weg, Lehrer, System, Stundenplan, Ablauf [...], Gebäude und so weiter, alles ist neu“ (M-236f.). Aus ihrer Sicht ist es dann „ganz wichtig“ (M-240) einen „kleinen Hort des Vertrauten mitzubringen im Gepäck“ (M-237f.).

Auch Tamaras ältere Geschwister haben sich an ihrem aktuellen Gymnasium wohlfühlt, wie ihre Mutter berichtet. Tamara war „auf den Schulfesten“ (M-249) immer schon mit dabei. Somit kannte sie laut ihrer Mutter „den Hof, sie kannte die Räumlichkeiten, die Turnhalle, da war sie überall schon unterwegs“ (M-250f.). Dies hatte den „Vorteil“ (M-251) dass ihr alles „nicht mehr fremd“ (M-252) war. Sie fasst zusammen: „also sie als Dritte hat da sicher von profitiert, das schon zu wissen“ (M-252f.).

Bei der Schulwahl haben die Kinder der Familie „natürlich ein Mitspracherecht“ (M-254), aber die Schulwahl ist „primär“ (M-257) Entscheidung der Eltern, so Tamaras Mutter. Dazu führt sie aus: „wenn wir jetzt [...] irgendein anderes Gymnasium für unabdingbar wichtiger gehalten hätten, dann wäre sie da drauf gegangen, dann hätten wir das so vermittelt“ (M-255ff.). Auch verweist sie darauf, dass das Gymnasium, auf das alle Kinder gehen, „relativ klein“ (M-259) und „relativ überschaubar“ (M-261) ist, und es dort „wenig anonyme Räume“ (M-262) gibt, was sie als „sehr wichtig“ (M-263) erachtet.

### *Familialer Alltag*

Bei der Vorstellung ihrer Familie betont Tamaras Mutter die Bedeutung der Kernfamilie, indem sie auf die „fünf Leute hier im Haus“ (M-268) verweist. In den Nachbarstädten haben die Großeltern gewohnt, diese spielten ihr zufolge jedoch „im Alltag keine Rolle“ (M-274). Weiter verweist sie auf ihre Schwester, die für sie ein „sehr wichtiger Mensch“ (M-281f.) ist, welche jedoch „weit weg wohnt“ (M-282), wie sie berichtet. Deren Kinder haben zu Tamara ein „gutes Verhältnis“ (M-286).

Es ist „ganz klar“ (M-301), dass alle „jeden Morgen zusammen“ (M-302) frühstücken, so Tamaras Mutter. Sie bereitet das Frühstück zu und ihr Mann „weckt die Kinder“ (M-303). Dieses „morgendliche Ritual“ (M-339) ist ihr zufolge „natürlich an allen Tagen gleich“ (ebd.), betrifft jedoch nur noch „die zwei, die jetzt noch zur Schule gehen“ (M-303f.). Die älteste Tochter ist in ihrem „Ablauf natürlich so 'n bisschen abseits“ (M-304f.), da sie das letzte Jahr „anders verbracht“ (M-306) hat, wie Tamaras Mutter ausführt. Weiter berichtet sie mit Blick auf Louis und Tamara: „die haben beide 'nen Schlüssel, je nachdem, wann die heimkommen, sind die auch schon mal vor mir da“ (M-310). Dies ist für sie als Stationsärztin nicht anders möglich, da sie „nicht immer pünktlich“ (M-312) Feierabend machen kann. Jedoch bringt sie ihr Bemühen zum Ausdruck: „ich bemühe mich, da zu sein, insbesondere, wenn die Tamara heimkommt“ (M-313f.).

Am Montag hat Tamara in der Schule einen „langen Tag“ (M-318) und zusätzlich Klavierunterricht. Ihre Mutter führt dazu aus:

„ist ein bisschen stressig, dann kriegt sie was zu essen, ruht sich ein bisschen aus, macht eventuell schon Hausaufgaben vor, weil am langen Tag darf ja keine Hausaufgaben aufgegeben werden, aber sie ist dann halt schon so, nā, strukturiert, sagt, ja, wenn ich jetzt alles liegen lasse, kommt was dazu, dann steh ich da (.), nicht dumm“ (M-318ff.).

Das gemeinsame Abendessen der Familie hat eine hohe Bedeutung und sich im Familienalltag über die Jahre „etabliert“ (M-330). Es wird versucht, alle Abläufe „unter einen Hut zu kriegen“ (M-332f.), weil „diese gemeinsamen Mahlzeiten“ (M-333) von den Eltern zwar „teilweise auch ein bisschen durchgedrückt“ (M-333f.) werden, von allen jedoch auch „sehr geschätzt werden“ (M-335), so Tamaras Mutter. Über das Abendbrot erzählt sie:

„weil das schon so ´n Forum ist, wo ganz viel erzählt wird, manchmal muss man dann wirklich hier so ´ne Reihenfolge, dann jetzt kommt erstmal der und dann darfst du, weil dann auf einmal so Assoziationsketten losbrechen und jeder will dann gleichzeitig erzählen“ (M-335ff.).

Am Dienstag hat Tamaras Vater nachmittags frei. Ihre Mutter bemerkt dazu: „das ist der große Vorteil für mich, auch weil ich weiß, er ist um halb zwei zu Hause, macht dann was zu essen“ (M-340f.). Tamara muss am Dienstag zum Basketballtraining und fährt dann „mit der Bahn zu ´ner Freundin“ (M-343f.) und von dort gemeinsam mit ihrer Freundin zum Training. Abends wird Tamara von den Eltern dort am Bahnhof „wieder abgeholt“ (M-345).

Tamaras Mutter thematisiert die „Schere“ (M-349) zwischen den Anforderungen, die Familie und Beruf an sie stellen:

„dass man das Gefühl hat, ah jetzt müsste ich ja eigentlich schon mal langsam los, weil, nā? Du musst ja noch einkaufen, du musst essen machen, dann und dann muss der wieder los, die sollen dann ja auch was im Bauch haben“ (M-349ff.).

Alle Familienmitglieder müssen sich an die „neuen Zeiten“ (M-361) gewöhnen, die sich aus der neuen Berufstätigkeit der Mutter ergeben, wie diese ausführt. Dies betrifft auch die Essenszeiten und dass es unter Umständen dann „schnell geht“ (M-359), da die Kinder intensive Trainingszeiten haben.

Am Donnerstag hat Tamaras Mutter ihren freien Tag. Dann steht sie morgens aber „trotzdem mit auf“ (M-363) und erledigt anschließend ihre<sup>101</sup> „Hausarbeit“ (M-365). Sie berichtet davon, dass sie sich am Donnerstag „Inseln“ (M-371) sucht, wozu etwa das Angebot „Kunst für Berufstätige“ (M-369) gehört, in dessen Rahmen sie regelmäßig an einer halbstündigen „Miniführung“ (M-368) im Museum teilnimmt.

Ihr zufolge schlafen am Wochenende alle Familienmitglieder aus. Dies gilt jedoch nicht für Tamaras Vater, der alle zwei Wochen Saxophonunterricht

---

101 Hausarbeit bezeichnet Tamaras Mutter als „meine Hausarbeit“ (M-366).



hat. Die Kinder sind dann meistens „schon allein verabredet“ (M-385). Tamaras Mutter berichtet:

„früher waren die Wochenenden voll mit irgendwelchen Ausflügen, nā? Familiäre Ausflüge, also wir haben wirklich viel, viel, viel unternommen sind dann immer irgendwo hingefahren, in irgendwelche anderen Parks“ (M-385ff.).

Aktuell haben die Kinder jedoch „natürlich ihre eigenen Pläne“ (M-388f.), sodass Tamaras Eltern vermehrt Zeit zu zweit verbringen. Weiter führt Tamaras Mutter aus, dass „mit Sicherheit“ (M-391) die Gestaltung der Wochenenden „nochmal sehr“ (ebd.) vom Sport bestimmt wird, da Louis und Tamara aktiv im Basketballverein tätig sind. Aber auch sie und ihr Mann sind „sportinteressiert“ (M-393) und haben „auch wirklich Spaß“ (M-394), die Spiele der Kinder „zu begleiten“ (M-395). Sie bemerkt: „so lange die das wollen und uns das Spaß macht, finde ich das aber auch durchaus okay“ (M-398).

Abschließend berichtet Tamaras Mutter über den Sonntagabend als einen Termin,

„wo wir versuchen, ähm, nicht zu spät zu essen, auch alle zusammen, um sozusagen eben dem ganzen Wochenende dann auch so 'n Abschluss zu geben, sich so 'n bisschen zu sammeln, ähm ja, und die neue Woche, sozusagen dann der neuen Woche ins Auge zu blicken“ (M-400ff.).

Unter einen gemeinsamen Abend in der Familie versteht Tamaras Mutter zunächst „insbesondere das Essen“ (408f.), bei dem ihr zufolge die Kinder manchmal „bei der Vorbereitung“ (M-409) helfen. Meistens wird dies jedoch von ihr und ihrem Mann erledigt. Sie berichtet:

„dann kommen wir zusammen zum Essen und dann ist es sehr unterschiedlich, wie lange man zusammensitzt, das kann sein, dass sich Gespräche ergeben, je nachdem, wenn der eine dann noch skypen will, nā? Mit Freunden oder Computer spielen oder irgendwas, dann geht das relativ schnell, die Nahrungsaufnahme“ (M-410ff.).

Sie betont jedoch, dass alle „schon auch manchmal eine eineinhalb Stunden“ (M-415f.) gemeinsam zusammensitzen.

Mit „unterschiedlicher Resonanz“ (M-417) wird auch gelegentlich etwas zusammen gespielt. Bei Gesellschaftsspielen ist dann jedoch wichtig, dass es sich um ein Spiel handelt, das „jetzt nicht drei Stunden dauert“ (M-419), sondern was man, ihr zufolge, „zeitlich begrenzen kann“ (M-420). Weiter führt Tamaras Mutter aus: „was ich auch gerne ab und zu mache, ist so, ähm, ein DVD-Abend“ (M-420f.). Dabei sind die Geschmäcker der Kinder untereinander sowie zwischen Eltern und Kindern jedoch sehr unterschiedlich. Ihren Sohn bezeichnet Tamaras Mutter in diesem Zusammenhang als „liebenswert kompromissfähig“ (M-430f.). Bei einem solchen DVD-Abend ist Tamaras Mutter die „Vorinstanz“ (438), die ihren Kindern eine kleine Auswahl an Filmen vorstellt. Diese entscheiden dann gemeinsam darüber, welcher Film angesehen werden soll. Sie bemerkt dazu abschließend: „das ist so,

finde ich auch gut etabliert, dass das Vergnügen des gemeinsamen Guckens dann das sozusagen aufwiegt, so erleb ich das“ (M-450ff.).

Der Fernseher läuft in der Familie jedoch insgesamt „eher selten“ (M-422). Ausnahme bilden hier Live-Übertragungen wie „insbesondere Fußball“ (M-423), so Tamaras Mutter.

Auf die Frage nach Aufgaben und Pflichten der Kinder der Familie antwortet Tamaras Mutter erst nach einem lauten Lachen. Aufgaben und Pflichten sind ein Thema, bei dem „schon seit geraumer Zeit“ (M-458) von ihr und ihrem Mann versucht wird, das „in eine Struktur zu bringen“ (ebd.). Sie führt dazu aus: „wir haben auch einen Plan, ähm, wo wir ursprünglich gesagt haben, das soll rotieren, das rotiert jetzt schon ein paar Wochen nicht mehr“ (M-458ff.). Der Plan sieht so aus, dass „jedes Kind einmal in der Woche für ca. eineinhalb Stunden einen Bereich hat um das er oder sie sich kümmern muss“ (M-460ff.). Tamaras Eltern haben es „verpasst, das früh zu etablieren, als Selbstverständlichkeit“ (M-465f.). Gerade bei „den Großen“ (M-467) ist dies momentan mühsam, so Tamaras Mutter. Dies gilt jedoch nicht für Tamaras Mutter, die „diejenige ist, die von selber dran denkt und sagt, ich muss ja noch das Bad machen und dann sich dann auch in den Plan einträgt, mit Datum und Häkchen“ (M-468ff.).

Bei Louis und Lena musste Tamaras Mutter manchmal „ein bisschen hinterherfragen“ (M-472). Abschließend verweist sie darauf, dass „ansonsten“ (M-473) die Hausarbeit von ihr und ihrem Mann erledigt wird, wobei „von der Zeitverteilung“ (M-474) das meiste ihr „Part“ (ebd.) ist.

Der Wunsch danach, dass „so 'n paar Sachen noch ein bisschen selbstverständlicher ablaufen“ (M-482), ist für Tamaras Mutter präsent. Dies hat sie „neulich auch mit dem Louis besprochen“ (M-481f.). Ihr Wunsch zielt nicht auf die „Bereitschaft“ (M-487) der Kinder, sondern auf deren Wahrnehmung ab. Als Beispiel führt sie das Ausräumen der Spülmaschine an, wenn die Kinder von der Schule nach Hause kommen: „das hab ich neulich auch zum Louis gesagt, ja, hättest ja mal (.) ja, ich hab's nicht gesehen, und das glaube ich ihm dann, weil es überhaupt nicht erlernt, in seinem Blickfeld ist“ (M-487ff.).

Sie bemerkt weiter, sie würde sich „wünschen“ (M-492), dass vielleicht einige „Dinge gesehen“ (M-492f.) werden, ohne „dass man extra darauf hinweisen muss“ (M-493). Abschließend bemerkt sie jedoch, dass, wenn sie ihren entsprechenden Wunsch mit „'ner Ansage verbindet und sagt, jetzt müsst ihr aber auch mal euer Zimmer machen oder jetzt, dann wird das gemacht“ (M-494f.). In einer solchen Situation begegnet sie „keinem großen Widerstand“ (M-496), sodass sie resümiert: „unterm Strich gibt's da wenig zu meckern“ (M-496). Auch aus diesem Grund ist es „nicht großartig nötig, mit irgendwelchen Maßnahmen Konsequenzen Verbieten oder so zu drohen“ (M-502), weil es „gut läuft“ (M-503f.). Tamaras Mutter führt dazu weiter aus:

„ich glaube, wir sind da auch mit dem, was wir an Grenzen oder Regeln etablieren, transparent und versuchen, das auch nicht ex cathedra zu installieren, sondern zu erklären“ (M-503).

Zudem hebt sie hervor, dass die Kinder „auch viel dürfen“ (M-506), wobei es „trotzdem [...] Grenzen“ (M-507) gibt, welche je Situation ausgehandelt und gemeinsam besprochen werden:

„wenn die Sachen uns auffallen und wir sagen, so und so das geht nicht mehr, das muss sich ändern, ähm, dann ändert es sich vielleicht nicht sofort und das wird auch nicht im Erstgespräch ganz entspannt akzeptiert, aber dann sackt das und dann spricht man vielleicht auch nochmal in Ruhe vor einer nächsten ähnlichen Situation darüber und ruft das nochmal in Erinnerung, wir haben ja drüber gesprochen, wir würden auch bitten darum, dass (...), und dann klappt das“ (M-512ff.).

Tamaras Eltern ist „sehr wichtig“ (M-521), dass sie wissen, wo ihre Kinder sich aufhalten und wann „die nach Hause kommen“ (M-522f.). Wenn die Kinder sich verspäten, „haben die Bescheid zu sagen“ (M-523). Laut Tamaras Mutter machen das „alle gut“ (M-521) beziehungsweise es funktioniert „super“ (M-524). Umgekehrt ist es ein No-Go, dass die Kinder das Haus verlassen „und wir wissen nicht, wohin, geht gar nicht oder mit wem, oder dass die DEUTLICH später kommen, ohne sich zu melden, das gibt richtig Ärger“ (M-537ff.). Dies ist auch der Tatsache geschuldet, dass die Kinder im Vergleich zu früher „viel mobiler geworden“ (M-527) sind. Der „Radius“ (ebd.) von Tamara ist zum Interviewzeitpunkt „schon um ein Vielfaches größer als der von Lena in demselben Alter“ (M-528f.). Diese Entwicklung wird von Tamaras Mutter als „sehr spannend“ (M-529) bezeichnet.

Die Kinder sind laut Tamaras Mutter ihr „wichtigster Lebensinhalt“ (M-565). Während sie in der Facharztausbildung war, wurde ihre erste Tochter geboren. Ihr Mann war dann eineinhalb Jahre mit der Tochter zu Hause, während sie ihre „Vollzeitarbeit behalten“ (M-573) hat, um ihre Facharztausbildung abzuschließen. Nach der Geburt ihres Sohnes war ihr und ihrem Mann „klar [...], dass wir noch nicht komplett sind“ (M-580). Weiter führt sie aus: „und dann kam noch Tamara und dann war das Glück vollkommen“ (M-579). Für Tamaras Mutter war dann „aber auch klar“ (M-580), dass sie ihre Kinder „begleiten will und das nicht delegieren“ (ebd.). Daraus ergab sich dann eine „relativ klassische Rollenverteilung“ (M-581). Sie führt aus: „ich war dann zu Hause mit den Kindern, hab das aber nie als Entwertung oder als geringere Arbeit oder weniger bedeutsam empfunden“ (M-581ff.). Dies resultierte jedoch auch daraus, dass ihr Mann „eineinhalb Jahre [...] mit Lena zu Hause war“ (M-584) und er somit das „Ausmaß der Arbeit erfassen kann“ (584f.). Tamaras Mutter fasst zusammen: „da waren wir uns immer einig und wir haben das große Glück, dass wir drei gesunde Kinder haben“ (M-586f.). Nachdem die Kinder „größer waren und so, dann in der Schule vormittags unterwegs“ (M-589), hat Tamaras Mutter damit begonnen, an Krankenpflegeschulen zu unterrichten. Der Vorteil an dieser beruflichen

Konstellation waren die „klaren Arbeitszeiten“ (M-592), bei denen sie um 13 Uhr Feierabend machen konnte und um 13:15 Uhr wieder zu Hause war. Mit der Zeit hat sie sich jedoch die Frage gestellt: „was machst du dann, wenn die jetzt dann größer werden, es werden immer mehr Freiräume“ (M-596f.).

Über den aktuellen Alltag zwischen Familie und Beruf berichtet Tamaras Mutter wie folgt:

„Montag und Mittwoch merke ich, dass ich schon manchmal dann ab halb drei so auf die Uhr gucke, weil ich einfach lieber hier zu Hause bin es ist jetzt eher meins also es ist für die Kinder also für den Louis sowieso, der kommt heim, dann will er erstmal seine Ruhe haben [...] aber insbesondere bei Tamara hab ich halt so auch den Anspruch, dass sie nur, weil sie jetzt die Jüngste ist (..) ähm, es nicht ganz anders haben soll, ähm in Bezug auf meine Präsenz als die anderen beiden“ (M-606ff.).

Mit Blick auf die Begleitung ihrer Kinder bemerkt Tamaras Mutter, dass ihre Kinder „viel“ (M-629) Unterstützung bekommen. Dies ist jedoch „tendenziell zu viel“ (ebd.), sodass sie daran arbeitet, „dass ich mich da zurücknehme“ (M-630), wie sie bemerkt.

Insbesondere unterstützt sie ihre Kinder im Bereich des „Organisatorische[n] mit dem Fahren“ (M-649) sowie „in der Schule“ (M-650). Sie selber ist „immer sehr gerne“ (ebd.) in die Schule gegangen und betont, dass ihre Kinder sie „immer fragen“ (M-651) können, dass sie als Elternteil jedoch „teilweise auch aktiv nachgefragt“ (M-654) hat.

Wenn in der Familie gestritten wird, „dann knallts“ (M-661), wobei Tamaras Eltern dabei wichtig ist, dass auch ein Streit „konstruktiv bleibt“ (M-663). Ihre Mutter bemerkt: „auch im Streit wird nicht beschimpft (.) geschrien geschlagen“ (M-664). In Streitsituationen kommt es „seltenst zum Kontaktabbruch“ (M-665) oder dazu, „dass einer rausläuft die Türen schmeißt“ (ebd.). Ein Streit endet meistens „beruhigt“ (M-668), was jedoch nicht bedeutet, dass man sich „dann direkt in die Arme wieder fällt“ (M-669), aber man hat sich „halt mal ausgesprochen“ (ebd.) und es gibt unter Umständen „noch einen Nachhang, je nachdem, wie aufreibend das war“ (M-670). Mit Blick auf die Absprache mit ihrem Mann führt Tamaras Mutter aus, dass bei Kontroversen über mögliche Grenzsetzungen mit Blick auf die Erziehung der Kinder jeder „bereit oder willig“ (M-676) ist, seine eigene „Position so ’n bisschen zu variieren“ (M-677).

Auf Ebene der Elterngeneration ist ihr wichtig, dass bei Streitigkeiten mit den Kindern, wo der Partner „nicht derselben Meinung“ (M-689) ist, diese nicht „vor den Kindern ausgetragen“ (M-690) werden. Beide warten dann ab, bis sie alleine sind, um sich dann eine „Spiegelung zu geben“ (M-694f.). Tamaras Mutter gibt an zu glauben, dass ihre Kinder anhand dieses Verhaltens „sicherlich hier auch merken, man kann sich durchaus streiten“ (M-683). Für sie ist Streit eine „wichtige Form der Auseinandersetzung, die man kultivieren muss und wo es aber eben auch Regeln gibt“ (M-681 ff.).

## *Umgang mit schulischen Anforderungen*

Tamaras Umgang mit Situationen, in denen ihr etwas nicht gelingt, wird von ihrer Mutter als „schwierig“ (M-702) charakterisiert. Tamara ist ein Kind, dem „sehr viel gelingt, auf Anhieb“ (M-702f.). In Bezug auf ihre „individuellen Ziele“ (M-704f.) erreicht Tamara meistens alles so, „wie sie sich das vorstellt“ (M-706). Weiter führt Tamaras Mutter dazu aus: „und wenn sie dann erlebt, dass etwas nicht so klappt dann (...) erschüttert sie das (...) und dann (...) braucht sie auch ein bisschen, um das einzuordnen (...), aber sie (...) verweigert dann nicht einen erneuten Versuch“ (M-706ff.). Tamara begibt sich dann erneut in die Situation, welche „diesen Frust mit sich gebracht hat“ (M-709f.) und nimmt die Gefahr in Kauf, erneut frustriert zu werden. In solchen Situationen versucht Tamaras Mutter „zu relativieren“ (M-712), indem sie ihrer Tochter erzählt, dass ihr solche Situationen „sicherlich häufiger“ (M-713) im Leben begegnen werden. Ihr zufolge vermittelt sie Tamara, dass es wichtig ist, sich von solchen Situationen „nicht zu sehr aus ´m Konzept bringen zu lassen“ (M-716), es einfach erneut zu versuchen und aus dem, was falsch gelaufen ist, „dann auch Erfahrungen (...) ähm rauszuziehen“ (M-718f.). Ihr ist wichtig, Tamara dann „zu trösten“ (M-721), die Aufregung zu reduzieren und „den Ball flach zu halten“ (M-720), wie sie ausführt. Abschließend bemerkt Tamaras Mutter, dass Situationen, in denen Tamara etwas nicht gelingt, „nicht oft“ (M-723) vorkommen. Wenn so etwas jedoch geschieht, versuchen Mutter und Tochter gemeinsam „zu analysieren“ (M-725), wie es dazu kommen konnte. Sie bemerkt dazu: „das machen wir gerne, dass man guckt, wo ist der eigene Anteil vielleicht auch, nã? Systemisch, scheid Tag, wenig geschlafen, keine Ahnung“ (M-726f.). Abschließend führt sie aus: „es ist halt auch das Leben, nã? Es ist nicht immer nur (...) sonnig und das gehört dazu und da muss man einen Umgang mit finden“ (M-730ff.).

Es kommt „schon mal vor“ (M-739), dass Tamara „keine Lust hat“ (ebd.) zu lernen, jedoch lernt sie dann „trotzdem“ (ebd.). Hier sind Tamaras Eltern involviert und legen Wert auf kontinuierliches Lernen:

„das heißt also, wir würden dann schon auch einen Rahmen vorgeben, und sagen, ja, pass auf, du kannst dich heut verabreden, schau zu, dass du Samstag nicht so lange schläfst, dann gehst du ein bisschen an den Schreibtisch und dann kannst du dich Samstagnachmittag gerne verabreden“ (M-741ff.).

Tamaras Mutter zufolge ist es in Tamaras Alter „erst mal gut“ (M-747), wenn sie „zwei Stunden konzentriert am Tisch sitzt“ (M-746) und lernt. Alle Kinder der Familie haben „von der Pike auf gelernt“ (M-747f.), dass kein Kind das Haus verlässt, ohne die Hausaufgaben erledigt zu haben, so Tamaras Mutter. Sie bemerkt:

„das heißt, die Anordnung zeitlich ist ´ne ganz klare, ja? Manchmal geht es nicht anders, aber das ist sehr selten und ansonsten, das wird auch gar nicht diskutiert“ (M-749f.).

Abends lernen „gibt es nicht“ (M-752), da Tamaras Mutter dies „schlimm“ (M-753) findet, „auch für die Kinder“ (ebd.). Das war ihren Kindern auch schon in der Grundschule „von Anfang an“ (M-754) klar. Sie resümiert den zeitlichen Ablauf: „heimkommen, Pause machen was essen, bisschen Pause machen, Hausaufgaben, und dann ist immer noch Zeit“ (M-755f.).

Wenn Tamara eine gute Note mit nach Hause bringt, freut sich ihre Mutter „total für sie“ (M-761) und ist „tierisch stolz“ (M-762). Sie berichtet darüber, dass sie schon einige Male gedacht hat, dass sie „arg aufpassen“ (M-763) muss, dass es „nicht zur Gewohnheit wird“ (ebd.) und sie so die in ihren Augen notwendige Sensibilität verliert:

„auch wenn sie dann erzählt, ist gut gelaufen, dann denkt man sich ja, wird wahrscheinlich wieder 'ne Eins oder Zwei, dann wird's ne Eins oder 'ne Zwei, und dann (.) boah, aber und eingedenk dessen hoffe ich, ihr das schon auch jedes einzelne Mal zu vermitteln, wie toll ich das finde“ (M-764ff.).

Tamaras Mutter betont, wie „außergewöhnlich“ (M-767) die Kontinuität der guten Noten von Tamara in ihren Augen ist. Ihr Sohn Louis ist im Vergleich zu ihrer Tochter „eher so ein Zweier, Dreier-Schüler“ (M-771). Wenn dieser „mal mit 'ner guten Zwei“ (ebd.) nach Hause kommt, dann ist das „nochmal was anderes“ (M-772f.) und wird von den Eltern teilweise „auch nochmal anders gespiegelt“ (M-773). Sie hofft jedoch, dass sie trotzdem ihre Freude und ihren Stolz über Tamaras Noten „ausreichend zum Ausdruck bringen kann“ (M-776).

### *Tamaras Freizeitaktivitäten und Freundeskreis*

Tamara hat „im Grunde zwei Kreise“ (M-782) von Freunden, mit denen sie sich trifft. Zunächst benennt ihre Mutter den „Kreis aus der Schule“ (ebd.). Zu diesem gehören „ein paar Mädchen“ (M-784), die Tamara schon seit der Grundschule kennt und mit denen sie gemeinsam mit dem Fahrrad zur Schule fährt. Weiter gehören dazu Mädchen, welche sie in der Schule dann „dazu kennengelernt“ (M-785f.) hat.

Zum anderen Freundeskreis zählen „die Mädchen vom Basketball“ (M-786f.). Der Vorteil der Freundschaft zu diesen „zwei, drei, mit denen sie sich sehr, sehr gut versteht“ (M-789) ist „dass man sich halt auch nicht jeden Tag in der Schule sieht“ (M-790f.). Tamaras Mutter berichtet weiter davon, dass sie „froh“ (M-794) darüber ist, dass die Freundschaften ihrer Tochter nicht auf „zwei, drei Leute“ (M-795) begrenzt sind, da es immer wieder Phasen der „Nähe und [...] Distanz“ (M-796) gibt. Tamara hat also ihr zufolge die „Möglichkeiten [sich] eben auch mit anderen [...] zu treffen“ (M-797) und sieht die „Basketballmädchen außerhalb des Trainings“ (M-798). Mit einem dieser Mädchen war Tamara dann auch „im Urlaub mal eine Woche“ (M-799), sie „treffen sich auch am Wochenende dann gerne“ (M-800), oder „übernachten auch mal gegenseitig“ (M-801) beieinander, wenn am Wochenende kein Basketballspiel ansteht, so Tamaras Mutter.

Tamaras Freundeskreis hat sich durch den Wechsel zum Gymnasium „ein bisschen verändert“ (M-807). Es sind einige Freunde aus der Grundschule geblieben und am Gymnasium sind „zwei, drei dazu gekommen“ (M-809), wie Tamaras Mutter berichtet. Der Freundeskreis ihrer Tochter hat sich „erweitert“ (M-810), da Tamara auf dem Gymnasium „Leute dazu kennengelernt“ (M-811) und sich diesen gegenüber „geöffnet“ (ebd.) hat. Auch gibt es in der Parallelklasse „noch ein Mädchen“ (M-813f.), das Tamara „ab und zu trifft“ (M-814). Freunde trifft Tamara häufig zunächst zu Hause. Ihre Mutter berichtet: „also dass sie sich dann zum Beispiel auch hier treffen und, oder von hier starten“ (M-821f.). Ihr ist wichtig, dass sie zu neuen Freunden von Tamara „zumindest mal so ´n kurzen Kontakt“ (M-823) hat. Sie verweist allerdings darauf, dass ihr die Freunde bekannt sind, mit denen Tamara „sich so trifft“ (M-824) und daher darauf vertraut, dass Tamara bezüglich ihrer Freundschaftskontakte eine „gute Wahl trifft“ (M-826). Eine „Schwelle“ (M-832) ist in diesem Zusammenhang jedoch das Thema „woanders übernachten“ (ebd.). Tamaras Eltern legen hier Wert darauf, dass zunächst das noch fremde Kind bei ihnen übernachtet, was laut Tamaras Mutter auch „gar nicht so selten“ (M-834) vorkommt. Sie bemerkt: „aber bevor ich jetzt mein Kind in einem, sage ich jetzt mal, fremden Haushalt übernachten lasse, würde ich gerne ein bisschen mehr wissen, das ist ganz klar“ (M-834ff.). Abschließend verweist sie darauf, dass etwaige Regelungen „altersgestaffelt“ (M-836) angewandt werden. So nimmt sie ihr zufolge dahingehend keinen Einfluss mehr auf ihre 19-jährige Tochter. Bei ihrem Sohn gab es laut ihr jedoch „Ereignisse [...] im Rahmen der Übernachtungen“ (M-844f.), bei denen sie und ihr Mann ein Verbot geltend gemacht haben: „wo wir so dann gedacht haben m:h: das wollen wir so nicht (.) und dann haben wir es auch nicht mehr erlaubt“ (M-844f.).

Wenn Freunde bei Tamara übernachten, ist ihren Eltern wichtig, dass „ein bisschen im Vorfeld gefragt wird“ (M-852), ob dies möglich ist. Diese sind jedoch auch „gerne“ (M-854) dazu bereit, dies zu erlauben, wenn sich spontan der Wunsch danach entwickelt, bei der Familie zu übernachten. Zum Ablauf führt sie aus: „dann gucken wir, dass wir das Essen ein bisschen erweitern, nä? Dass wir dann irgendwie auch zusammen essen, das sind ja dann auch schon meistens Kinder, die wir auch schon gut kennen“ (M-856ff.). In Tamaras Zimmer wird dann ein Gästebett aufgestellt, sodass beide dort „ihre Ruhe“ (M-862) haben und sich dort „vergnügen“ (M-866) können.<sup>102</sup>

Tamara kann Streit mit Menschen, die ihr näher stehen, „nicht gut länger haben“ (M-882) und „drängt dann schon eigentlich auf ´ne Lösung“ (M-884f.). Ihre Mutter bezieht dies auf „innerfamiliäre Konflikte“ (M-887), an-

---

102 Darunter versteht Tamaras Mutter folgendes: „dann frag ich, ob se einen Film gucken wollen, ob ich nochmal losfahren soll oder (.) die gucken selber dann irgendwie aufm Net-book (.) oder hören mal Musik“ (M-860).

hand derer Tamara „gelernt“ (M-889) hat beziehungsweise anhand derer sich bei Tamara das „Bedürfnis“ (M-890) entwickelt, diese zeitnah zu lösen.

Mit Blick auf die Hobbys ihrer Tochter verweist Tamaras Mutter zunächst auf sich und ihren Mann: „mein Mann und ich sind auch Sportler, also wir haben beide leistungsmäßig Sport gemacht“ (M-897f.). Tamara hat von Tanzen bis Turnen mehrere Dinge im Bereich Sport ausprobiert. Vor zwei Jahren hat sie jedoch gesagt, „sie will unbedingt wieder Basketball spielen“ (M-912f.). Aktuell spielt Tamara in einer „Auswahl“ (M-915), für die man sich „auch erstmal qualifizieren musste“ (M-916f.). Dies war für Tamara „ganz wichtig“ (M-918) und auch „ein großer Erfolg für uns“ (ebd.), wie ihre Mutter berichtet. Die Mitgliedschaft in dieser Mannschaft wurde Tamara erlaubt,

„weil wir gemerkt haben wie wichtig ihr das ist aber auch unter dem Vorbehalt dass das im Alltag organisatorisch zu stemmen ist [...] und dass sich in der Schule nichts ändert“ (M-919ff.).

Tamaras Mutter geht davon aus, dass ihre Tochter bald mit dem Klavierunterricht aufhört, da dies zu einem „Zeitproblem“ (M-927) führt. Auch wenn Tamara tatsächlich den Unterricht beendet, bewertet ihre Mutter diese Zeit als „keine vertane Zeit“ (M-939). Ihr ist wichtig, dass außerschulische Aktivitäten von ihrer Tochter nicht als Verpflichtung wahrgenommen werden:

„ich stehe so aufm Standpunkt, die machen ihre Schule, da gibt es sicher (.) auch, ähm, eine gewisse Strenge und Struktur ähm, aber da sind die auch so (..) beansprucht, dass alles andere Hobby bleiben muss“ (M-931ff.).

Tamara wird von ihrer Mutter in diesem Zusammenhang wie folgt charakterisiert: „sie ist jemand die (.) Dinge machen will und auch vorwärts kommen möchte“ (M-927f.).

### *Blick in die Zukunft*

Der Beginn des anstehenden Berufspraktikums, das Tamara bei der Polizei absolviert, wird von ihr freudig erwartet. Obwohl es dort einen „Wahnsinns-Andrang“ (M-976) gibt, hat Tamara es mit ihrer Bewerbung „geschafft“ (M-975) und ist darauf „sehr stolz“ (M-977), so ihre Mutter. Mit Blick auf Tamaras Zukunftswünsche nennt ihre Mutter ausschließlich nahe Ziele. Für eine Einschätzung beruflicher Ziele ist es Tamaras Mutter zufolge noch „zu früh“ (M-979). Weiter führt sie aus:

„ich kann mir vorstellen, das ist nicht ausgesprochen, aber da kenn ich sie, glaube ich, gut genug (.), sie wird dafür sorgen, dass sie ein bestmögliches Abi macht, um sich dann möglichst viele Türen offen zu halten“ (M-980ff.).

Tamara hat ihrer Mutter zufolge gesagt, dass sie nun in der Schule „ein Jahr Pause“ (M-984) machen will und dann wieder „richtig angreifen“ (M-985) möchte, da sie von ihrer großen Schwester mitbekommen hat, dass mit Blick auf Noten erst dann „alles zählt“ (M-987). Ihre Mutter vertraut Tamara da-



hingehend: „das hat sie auf der Platte und danach wird sie sich richten (.) hundert Prozent“ (M-987f.).

Tamaras Mutter beendet das Interview mit der folgenden Charakterisierung von Tamara:

„ich mach mir null Sorgen um Tamara, die ist ähm (.), die wird ihren Weg machen (.), ganz sicher (.), und ist so ähm auch strukturiert und (...), ja, auch lebensstüchtig, also (...) ein großes Glück“ (M-1016f.).

### 5.2.2 *Rekonstruktion*

#### Familial geteilter Orientierungsrahmen

Wenn Tamara die fünfte Klasse als „halt dann nochmal was Neues“ (12f.) bezeichnet und im Nachgang erklärt: „allgemein ist eigentlich okay“, wird eine Vorstellung von Normalität deutlich, die sich homolog durch die Interviews mit Tamara und ihrer Mutter zieht. In Bezug auf den Übergang in die Sekundarstufe I benennt Tamara zwar Aspekte möglicher Diskontinuität, verweist jedoch darauf, dass alles innerhalb eines als von ihr als ‚normal‘ wahrgenommenen Rahmens abgelaufen ist. Einerseits speist sich diese Normalitätserwartung aus der Empfehlung für ein Gymnasium, die Tamara nach der vierten Klasse erhalten hat. Auf der anderen Seite ergibt sich ihre Erwartung aus dem konjunktiven Erfahrungsraum ihrer Familie. In diesem haben sich Wissensbestände und Orientierungen bereits vor Tamaras Geburt sedimentiert. So verweist Tamaras Aussage, dass sie „auch aufs Gym-“ (11) wollte, auf eine Normalitätserwartung, die sich aus Tamaras Wahrnehmung eines familialen Leitbildes speist. Im Verlaufe ihrer schulischen Entwicklung zeigt sich, dass Tamara diese Normalitätserwartung erfüllen kann. Bei ihr mündet eine kohärent positive Entwicklung in der Aussage, dass sie „immer nur Einsen und Zweien“ (35) bekommt. Somit ist es für Tamara auch „nicht so eine Fr:a:ge“ (34), ob es auch eine Alternative zum Gymnasium geben könnte. Auf die explizite Nachfrage nach möglichen Alternativen antwortet Tamara, dass es „eigentlich klar“ (52) war, dass sie auf das Gymnasium wechselt, auf das auch schon ihre Geschwister gehen/gegangen sind. Sie selber hat dahingehend „eigentlich gar nicht mehr“ (54) eine Entscheidung treffen müssen. Homolog dazu äußert sich Tamaras Mutter. Ihr zufolge war es für Tamara und ihren Bruder klar, „wir gehen auf das Gymnasium in Gartlage“ (34).

Hier verdeutlicht sich der Modus der Selbstverständlichkeit mit einem Verweis auf konjunktives Wissen der Familie, welches in diesem Fall deutlich durch Tamaras ältere Geschwister (und die elterliche Erfahrung damit) geprägt ist. Aus der rekonstruierten Normalitätserwartung lässt sich auch erklären, warum Tamara auf die Frage danach, wie sie ihre Eltern in der Zeit

des Wechsels zum Gymnasium erlebt hat, zunächst „ich weiß nicht“ (85) antwortet. Ihre Eltern waren Tamara zufolge in dieser Zeit „nicht irgendwie anders oder so“ (85). Als Orientierungsrahmen deutet sich hier eine Orientierung an Selbstverständlichkeit von Leistung und Bewältigung anfallender Diskontinuitäten an. Homolog lässt sich dies am Beispiel von Tamaras Mitwirkung in einer Bundesliga-Basketballmannschaft rekonstruieren. Tamara bemerkt, dass ihr Großvater Nationalspieler war, dass ihre Eltern sportlich sind und dass auch ihr Bruder Basketball spielt. Wenn Tamara anführt, dass sie Basketball „halt [...] in so ´ner Bundesligamannschaft“ (221f.) spielt, drückt sich hier eine Selbstverständlichkeit von Leistung aus, die sich an dem orientiert, was Tamara im konjunktiven Raum der Familie vorfindet.<sup>103</sup>

Im Modus einer ständigen Orientierung an Leistung und Selbstoptimierung wird in Tamaras Familie ein lediglich geringes Maß an Fernsehkonsum gestattet. Tamara berichtet davon, dass sie gerne Serien guckt und ihre Eltern in den Ferien „ja okay“ (615) sagen, wenn sie zwei Stunden lang Fernsehen schaut. Dies ist jedoch nur in den Ferien möglich. Ansonsten bestimmen Aspekte des Lernens und der Leistungserbringung Tamaras Alltag (Hausaufgaben, Vorbereitung für Klassenarbeiten, Training, Klavier).

Dass diese Orientierung Tamaras mit ihrer Mutter geteilt ist, zeigt sich am Beispiel des 1,0-Notenschnitts, den Tamara in der aktuellen achten Klasse erreichen konnte. Diese verweist darauf, dass die Eltern dafür „sorgen“ (M-50), dass die Kinder „kontinuierlich“ (M-49) die Hausaufgaben erledigen und für die Schule lernen. Gleichzeitig bemerkt sie jedoch, dass Tamara diejenige ist, „die kommt“ (M-53) und ihre Mutter darum bittet, gemeinsam mit ihr zu lernen. Tamara setzt sich somit eigenständig Termine und handelt dementsprechend. Auch in der Schule wird Tamara ihrer Mutter zufolge aktiv, etwa wenn sie sich von einer Freundin wegsetzt, weil sie merkt, dass die „Unterrichtsmitarbeit leidet“ (M-177). Schule wird von Tamara als sozialer Raum wahrgenommen. In diesem hat sie Freundinnen aus verschiedenen Gruppen (wie sie betont). Jedoch zeigt das Beispiel der Mutter, dass eine Orientierung an schulischer Leistung hier vor eine Orientierung an sozialer Eingebundenheit geht. Dies wird beispielsweise deutlich, wenn sie betont, dass sich in der Schule aufgrund von Tamaras Hobbys „nichts ändert“ (M-921) und Tamara an ihrer schulischen Leistung „kontinuierlich“ (M-49) arbeiten soll. Die Schule als Schule ist für Tamara eine bedeutsame Instanz. Diese Orientierung wird offenbar familial geteilt.

Auch verweist Tamaras Mutter auf die sportlichen Aktivitäten und guten Noten aller Kinder sowie darauf, dass in diesem Zusammenhang ein „stringent[es]“ (M-88) Arbeiten vonnöten ist. Homolog rekonstruierbar ist allerdings nicht nur ein ‚stringentes‘ Arbeiten der Kinder: Auch Tamaras Mutter

---

103 Homolog ist etwa folgende Aussage von Tamaras Mutter, die damit wiederum auf das hohe Leistungspensum der Familienmitglieder verweist: „mein Mann und ich sind auch Sportler, also wir haben beide leistungsmäßig Sport gemacht“ (M-897f.).

arbeitet stringent und kontinuierlich an den Schulleistungen mit. Sie stärkt und pflegt die Beziehungen zwischen dem Setting Schule und der Familie, indem sie über Jahre hinweg Elternvertreterin war und auch die Schulbücherei „mit übernommen“ (M-132) hat. Stringenz zieht sich auch durch die Optimierung der Tagesabläufe der Familienmitglieder. Tamaras Mutter berichtet beispielsweise:

„dann fahren wir kurz vor sechs zum Klavier (.) diese Zwischenzeit nutz ich meistens dann noch zum Einkauf“ (M-322f.).

Homolog lässt sich hier eine Strukturierung und Synchronisierung der Tagesabläufe von Mutter und Tochter rekonstruieren. Keine Zeit wird ohne einen Nutzen verbracht, in der nicht auch immer eine gewisse Perspektivität eingelagert ist. Bei der Optimierung des Tagesablaufs erhält Tamara Unterstützung von ihrer Mutter. In homologer Weise können diese Muster in den Orientierungsrahmen von Mutter und Tochter rekonstruiert werden.

Tamaras Mutter beschreibt im Interview ausführlich ihren beruflichen Werdegang und den ihres Mannes. Dieser hat sich bei der Geburt der ersten Tochter um diese gekümmert, sodass Tamaras Mutter ihre Facharzt Ausbildung abschließen konnte. Nachdem Tamara geboren wurde und das „Glück vollkommen“ (M-579) war, begann für Tamaras Mutter im Verlauf der Jahre eine Phase der beruflichen Neupositionierung. Sie hat sich irgendwann die Frage gestellt: „was machst du dann, wenn die jetzt dann größer werden“ (M-596f.). Für die Rekonstruktion des Orientierungsrahmens sind auch in diesen Passagen wichtige Aspekte eingelagert, die sich in homologer Weise rekonstruieren lassen. Eine Orientierung an Familie bestimmt die Lebensplanung der Mutter. Die Arbeit wird um den Familienalltag geplant und nicht umgekehrt. Auch Optimierungsprozesse inklusive einer Zielperspektive werden hier von Tamaras Mutter angesprochen. Die Rekonstruktionen zeigen: Auch Tamara hat diese Orientierungen aus dem konjunktiven Raum der Familie aufgenommen. Dies wird etwa daran deutlich, wenn Tamara die App „Whatsapp“ von ihrem Handy löscht oder sich von ihren Freundinnen in der Schule wegsetzt, um im Unterricht nicht abgelenkt zu sein. Nicht zuletzt in Tamaras bereits zitierten Aussagen bezüglich ihrer Selbsteinschätzung dokumentiert sich eine Interdependenz zwischen diesen Orientierungen und ihrer Selbstwirksamkeitserwartung:

„meistens so, wenn ich mir wirklich etwas vornehme, dann schaff ich das eigentlich auch“ (371f.).

Das ‚Wunderkind‘ Tamara (mit ihrem 1,0-Notenschnitt und der hohen Leistung im Basketball) ist somit im familialen Orientierungsrahmen eingebunden. Vorstellungen von ‚Normalität‘ werden im konjunktiven Raum der Familie von ihr tradiert. Irritationen und negative Erfahrungen bleiben hier offenbar aus.

## Familiale Erziehung

Familie sorgt für Sicherheit und kohärente Unterstützung auf logistischer und emotionaler Ebene. So werden Tamara und ihr Bruder bei Basketballspielen begleitet und Tamara wird vom Training wieder abgeholt. Tamara betont im Interviewverlauf das ernste Interesse ihrer Eltern an ihren Aktivitäten. Ihre Mutter bemerkt in diesem Zusammenhang, dass sie „wirklich Spaß“ (M-394) daran hat, ihre Kinder bei ihren Basketballspielen zu „begleiten“ (M-395). Ein empathisches Interesse zeichnet diese Begleitung der Kinder aus. Der familiale Raum kennzeichnet sich durch Freiheiten, aber auch Grenzsetzungen für alle Kinder. Die Erziehung ist also durch ein Wechselspiel von Autonomie und Kontrolle gekennzeichnet. Bei Tamara können in ihren Ausführungen zum familialen Zusammenleben keine Brüche oder Irritationen rekonstruiert werden. Vielmehr zeichnet sie das Bild eines harmonischen Zusammenlebens, bei der die Familie insbesondere abends zusammenkommt.<sup>104</sup> Tamara wird im Rahmen der praktizierten Erziehung als Akteurin angesprochen, der Raum für ihre Entscheidungen zugestanden wird. Am Beispiel von Tamaras Aktivitäten beim Basketball wird zunächst deutlich, dass sie empathisch die damit verbundenen Anforderungen und Belastungen an ihre Eltern wahrnimmt. So bemerkt sie, dass ihr Hobby für ihre Mutter „viel Fahrerei“ (223f.) bedeutet. Über die Entscheidung darüber, ob Tamara in der Bundesligamannschaft spielen darf, berichtet sie:

„dann haben die halt-, haben wir uns irgendwann dazu entschieden, dass wir das halt machen“ (224f.).

Auch an dieser Stelle korrigiert sich Tamara und verweist damit auf eine familiale Entscheidung, welche im Konsens getroffen wurde.

Tamara führt im Verlauf des Interviews aus, dass mit Blick auf Hausarbeit „halt jeder“ (249) ein wenig mithelfen muss, ihre Eltern jedoch „nicht so streng“ (258) sind, wenn mal etwas dazwischen kommt. Über Treffen mit Freunden in ihrer Freizeit führt sie aus:

„dann wollen die schon wissen, wo wir sind [...], natürlich geben die uns schon Freiraum, wenn wir so sagen, ja ich treff mich mit- also ´ner Freundin oder so, dann, und man das jetzt nicht sagen möchte, ist das okay, aber die wollen halt schon wissen, was man macht oder wo man ist oder wann man wieder kommt, wann man geht und sowas halt“ (283ff.).

Ihre Mutter betont ihren Willen, die Aufgaben und Pflichten der Kinder – insbesondere vor dem Hintergrund einer Mitwirkung im Haushalt – „in eine Struktur zu bringen“ (M-458). Im Rahmen der Erziehung berichtet Tamaras Mutter hier von einem aktuellen Findungsprozess. Zuständigkeiten der Kin-

---

104 Tamara sagt über die Abende innerhalb der Woche: „dann kommen wir halt alle hier hin“ (208).

der und entsprechende Regelungen werden von der Mutter also mitbestimmt. In homologer Weise lässt sich hier ein Aspekt des familial geteilten Orientierungsrahmens rekonstruieren: Nichts geschieht ungeplant/unstrukturiert. Ein gewisses Streben nach Optimierung entsprechender Strukturen und Abläufe ist stetig rekonstruierbar.

Tamaras Mutter verweist auf die Bedeutung des Austausches mit ihrem Mann über die „Begleitung“ (M-117) ihrer Kinder. ‚Begleitung‘ impliziert an dieser Stelle in homolog rekonstruierbarer Weise einen Freiraum für die Kinder, die von ihren Eltern unterstützt werden und dabei ein hohes Maß an Selbstständigkeit erreichen sollen. Zwischen Mutter und Tochter herrscht in diesem Rahmen ein reziprokes Vertrauensverhältnis. Tamaras Raum für Eigenständigkeit wird ihr also auch vor diesem Hintergrund gewährt, da sich ihre Mutter auf sie „verlassen“ (198) kann. Tamaras Mutter betont die Transparenz ihrer Erziehung und die Tatsache, dass Regeln nicht „ex cathedra“ (M-507) installiert werden. Eine Etablierung entsprechender Regeln ist ihr zufolge somit an eine Nachvollziehbarkeit für die Kinder gebunden und damit das Resultat einer intergenerational vermittelnden Kommunikation. Deutlich wird ein Verhandlungshaushalt<sup>105</sup> mit einem solidarisch sozialen Miteinander der Generationen.

In der Rekonstruktion zeigt sich ein Bereich, bei dem die praktizierte Erziehung in dieser Familie als direktiv erscheint. Die bisher rekonstruierte Orientierung an schulischer Leistung und Optimierung derselben schlägt sich auch in der Erziehung nieder. Tamaras Mutter bemerkt, dass alle Kinder „von der Pike auf gelernt“ (M-747f.) haben, dass kein Kind das Haus verlässt, ohne vorher die Hausaufgaben erledigt zu haben. Dies bezeichnet sie als klare „Anordnung“ (M-749) ihrerseits. Damit verweist sie auf ein allgemeingültiges Prinzip, das alle Kinder kohärent erlernt haben und befolgen müssen. Sie bemerkt weiterhin, dass die Schule an erster Stelle steht und sie dabei eine „gewisse Strenge und Struktur“ (M-932f.) walten lässt. Alles andere muss ihr zufolge „Hobby bleiben“ (M-934). Zentral ist hierbei eine Orientierung an schulischer Leistung und persönlicher Entwicklung. Freizeitgestaltung wird von Tamaras Mutter als nachrangig, wenngleich keinesfalls als bedeutungslos bezeichnet. Wenn auch Tamara ihre Aktivitäten mit ihren Eltern verhandeln kann, so ist bei diesen in allen Aspekten jedoch – wie bereits gesehen – eine Orientierung an Leistung inhärent. Orientierungsrahmen und Erziehung gehen im konjunktiven Erfahrungsraum der Familie somit ineinander über. Leitend sind die Orientierungen an Leistung auch für einen Erziehungsgestus, der hier zwischen Gegenstands- und Subjektbezogenheit

---

105 Mit Ecarius (2002) kann als ein Kennzeichen des Erziehungsmusters des Verhandeln die Reflexion mit der eigenen erlebten und praktizierten Erziehung ausgemacht werden (ebd., 231). Dieser Aspekt trifft auf Tamaras Mutter zu, die bemerkt, dass sie ihre Kinder „tendenziell [...] zu viel“ (M-629) unterstützt und dies für sich kritisch als „Arbeitsfeld“ (M-630) bezeichnet.

wechselt. Tamara soll für die Schule lernen, Erfolge feiern, sich dabei nicht überanstrengen (gegenstandsbezogen) und sich gleichwohl als selbstbestimmte Jugendliche entfalten und kontinuierlich weiterentwickeln (subjektbezogen) (vgl. Müller/Krininger 2016).

Es kann also festgehalten werden, dass hier ein Erziehungsstil vorliegt, der sich in einem hohen Maß an Strukturierung äußert und den Kindern Grenzen setzt, diese gleichzeitig jedoch als Akteure wahrnimmt sowie Raum gibt für eigene Entscheidungen und gegenseitige Empathie evoziert. Kohärent ist eine Unterstützung und empathische Nähe zu Tamara, die gleichzeitig als Akteurin angesprochen wird. Tamara wird beispielsweise von ihren Eltern getröstet, wenn sie sich mit ihren Freundinnen streitet, und bekommt auch Ratschläge von diesen, jedoch mischen sich ihre Eltern nicht ein, sondern sagen: „ihr müsst das klären, ihr seid alt genug“ (541). Gerade dieser Raum für Verantwortungsübernahme, der an dieser Stelle von den Eltern eröffnet wird, kann als Grundbedingung für die Entstehung von Souveränität und Vertrauen angesehen werden, welche wiederum die Entstehung und Realisierung eigener Bildungsorientierungen zu evozieren vermögen.

### Übergänge und mögliche Irritationen

Tamara hat sich zum Ende ihrer Kindergartenzeit „total groß gefühlt“ (8) und sich „total gefreut, in die Schule zu kommen“ (6). Schon zu Beginn des Interviews mit ihr wird hier deutlich: Übergänge im Bildungssystem werden von ihr nicht als Bruch empfunden, sondern sind positiv konnotiert und werden von ihr antizipiert. Ihre große Freude an Übergängen, verbunden mit einer Zielorientierung, drückt sich in homologen Beschreibungen ihrer Gefühle aus, die sie häufig mit Superlativen<sup>106</sup> spickt. Über die Abschlussfeier in der Grundschule berichtet Tamara, dass sie zwar ein bisschen traurig war, aber sich auch „auf das Neue gefreut“ (25) hat. Genau an dieser Stelle wird deutlich, wie sehr Tamaras Gefühle am Übergang durch eine Ziel- und Entwicklungsorientierung gekennzeichnet sind.

Auffällig ist, dass Tamaras Eltern zwar direktiv entscheiden, auf welches Gymnasium ihre Tochter wechselt, damit jedoch gleichzeitig mögliche Diskontinuitäten minimieren. Tamara kann auf Bekanntes zurückgreifen, da sie in ihrem vertrauten sozialen Umfeld verbleiben kann. So wechselt sie mit vielen Freunden auf ein kleines Gymnasium, das sich Tamara zufolge „relativ um die Ecke“ (131) befindet. Zudem sind ihre Geschwister auch dort, was von ihr als „Beruhigung“ (117) bezeichnet wird. Tamaras Eltern minimieren somit die Möglichkeit bruchhafter Erfahrungen. Die Nähe der Schule und Vorerfahrungen Tamaras mit neuen Mitschülern und Lehrkräften der neuen

---

106 So gibt Tamara beispielsweise an, dass sie sich „total“ (6) auf die Schule gefreut hat und in der Zeit vorher „total gespannt“ (21) war.

Schule vermögen es, mögliche Diskontinuitäten zu minimieren. In diesem Sinne spricht Tamaras Mutter von einem „Heimspiel“ (M-21) für ihre Tochter.

Übergänge sorgen auch bei Tamara für kleinere Irritationen, diese tangieren jedoch nicht ihre Kompetenzen und Orientierung an ihren Präferenzen. So berichtet Tamara zwar davon, dass sie ihre beste Freundin nach dem Wechsel zum Gymnasium verloren hat, jedoch orientiert sie sich weiter an ihren Präferenzen und gewinnt neue Freunde.

Die für Übergänge im Bildungssystem relevanten Aspekte werden von Tamaras Mutter in dem Sinne antizipiert, als damit mögliche Diskontinuitäten minimiert werden können. Sie betont, wie wichtig es ist, dass Kinder einen „kleinen Hort des Vertrauten“ (M-237f.) „im Gepäck“ (M-238) mitbringen. Wo sich einige der genannten Aspekte am Übergang durch bruchhafte Erfahrungen negativ auswirken können, wirken diese an dieser Stelle eher positiv. Der Umgang von Tamaras Eltern mit den genannten Kategorien evoziert Entscheidungen, die bei Tamara ein hohes Maß an Kohärenz im Übergang sicherstellen.

Der Übergang festigt familial geteilte Orientierungen, die sich in der Rekonstruktion der Orientierungen dieser Familie insbesondere durch hohe kohärente Leistung und Leistungsbereitschaft äußern.

## Bildungsorientierungen

Bedeutsam im Interview mit Tamara ist ihre Zielorientierung an Übergängen, also eine progressive Präferenz, die stetig ziel- und zukunftsorientiert ist. Dies drückt sich schon früh im Interviewverlauf aus, etwa wenn Tamara bemerkt:

„so in der Vierten wollte ich eigentlich auch aufs Gym- also so auf die weiterführende Schule“ (11f.).

Neben dem vermuteten Common Sense („auch“) der Familie, der bei Tamara die Normalitätserwartung initiiert, auch ein Gymnasium zu besuchen, verdeutlicht sich hier Tamaras Zielorientierung und stetig eingelagerte Entwicklungsperspektive. Bereits ihre Korrektur der Bezeichnung des „Gymnasiums“, welches sie als „weiterführende Schule“ bezeichnet, beinhaltet diese Perspektive des Beginns einer – für Tamara – neuen Passage in ihrer Entwicklung. In der achten Klasse hat Tamara einen Notendurchschnitt von 1,0 erreichen können. Ihre Mutter bemerkt dazu, dass Tamara „für sich beweisen“ (M-47) wollte, dass sie dies erreichen kann. Eine Leistungsorientierung geht hier mit hohen Aspirationen einher, die in diesem Beispiel einen zweckmäßigen Charakter aufweisen: Es geht an dieser Stelle nicht um ein inhaltliches Streben im Sinne einer Verbesserung und inhaltlichen Lernens in bestimmten Fächern, sondern um einen Beweis, das eigene Leistungspek-

trum auf einen 1,0-Schnitt bringen zu können. Die Realisierung dieser hohen Aspirationen geht hier einher mit einem hohen Maß an Bildungsvertrauen. Auch Tamaras Mutter betont diesen Umstand. Ihr zufolge war das vergangene Schuljahr für Tamara „wirklich genial“ (M-223), womit sie meint, dass ihre Tochter „erlebt hat, dass sie’s kann“ (M-223f.). Tamara erscheint hier als planende und ausführende Instanz, die ihre Bildungsorientierungen realisieren kann. Die elterliche Erziehung gibt ihr die nötige Strukturierung, Unterstützung, aber auch Freiheit für die entsprechende Umsetzung. Gleichzeitig erwächst daraus auch ein hohes Selbstvertrauen. Das von Tamaras Mutter angesprochene Selbstvertrauen ihrer Tochter dokumentiert sich im Interview mit Tamara. Sie hat die Erfahrung gemacht, dass sie die Dinge schafft, die sie sich vorgenommen hat. Diese Erfahrung kann als Notwendigkeit für die Genese entsprechender Bildungsorientierungen diskutiert werden.

Im Zusammenhang mit den bisherigen Rekonstruktionen zeigt sich, dass sich neben den geäußerten Aspirationen Tamaras auch entsprechende Bildungsorientierungen rekonstruieren lassen. Neben der sich hier dokumentierenden formalen Bildungsorientierung zeigt sich in dieser Familie auch Orientierung an Aspekten informeller Bildung. So ist Tamaras Hobby, das Basketballspielen, zu nennen. Laut Tamara hat dieses Hobby auch eine große Bedeutung für ihre Eltern, da diese sie – wie beschrieben – bei Spielen begleiten und Fahrten organisieren. Tamara betont jedoch:

„aber ich wollte das halt unbedingt“ (224).

Hier benennt Tamara explizit ihre Präferenz, die bei ihr eine Handlungsaktivität evoziert und sich als vorausschauend im Sinne einer Zukunftsorientierung darstellt. Mit ihrer Forderung danach, Basketball in einer hochklassigen Liga zu spielen, hat sich Tamara gegen die Skepsis ihrer Eltern durchgesetzt und die von ihr explizierten Aspirationen somit realisiert. Mit Stolz bemerkt ihre Mutter dazu, dass Tamaras Mitwirkung in dieser Mannschaft für alle ein „großer Erfolg“ (M-918) ist.

Tamara ist an dieser Stelle ebenfalls eine Akteurin, welche ihre Wünsche durchzusetzen vermag. So bemerkt sie:

„meistens so, wenn ich mir wirklich etwas vornehme, dann schaff ich das eigentlich auch“ (371f.).

Im Konjunktiv betont sie, sie „wäre dann enttäuscht“ (373) wenn ihr etwas nicht gelingen würde. Ihre Aspirationen sind somit zum einen realistisch (insbesondere vor dem Hintergrund ihres Notenschnitts und der Tatsache, dass sie im Basketball die höchste Liga erreicht hat, in der sie spielen kann). Auch zeugen ihre Aussagen von einem hohen Maß an Selbstvertrauen und von der Tatsache, dass sie internal attribuiert und somit ihre eigenen Handlungen auf ihre eigenen Ziele ausrichtet. Das Interview mit Tamaras Mutter unterstützt diese Rekonstruktion. Sie bemerkt, dass Tamara in Bezug auf ihre „individuellen Ziele“ (M-704) meist alles so erreicht, „wie sie sich das vor-



stellt“ (M-706). Tamara wird an dieser Stelle als ein Kind charakterisiert, das individuelle Ziele besitzt und dem alles auf Anhieb gelingt. Bildungsorientierungen erscheinen in dieser Familie als Wert an sich, der im konjunktiven Raum der Familie aufgeht und von allen Familienmitgliedern als Bildungsaspiration geteilt und explizit benannt wird. Bestärkung und Bestrafung haben hier im familialen Alltag offenbar eine nachrangige Bedeutung. Im Unterschied zu Familie Hartmann zeigt sich hier keine Diffusität in der Kommunikation elterlicher Erwartungen: Die Bildungsorientierungen von Tamaras Mutter dokumentieren sich in einer Erziehung, in der Tamara konstant dazu angehalten wird zu Lernen und ein hohes Maß an schulischer Leistung zu erbringen.

Tamara bemerkt, dass sie ihr Handy „unten“ (305) ablegen soll, wenn sie in ihrem Zimmer im Obergeschoss der Wohnung für die Schule lernt. Obwohl und vielleicht gerade weil sie aktuell einen Schnitt von 1,0 erreicht hat, bleiben auch die formalen Bildungsorientierungen der Eltern offenbar so hoch, sodass entsprechende Regelungen nicht gelockert werden. Auch trägt sich ihre Mutter anstehende Klassenarbeiten in ihren eigenen Kalender ein. Ihre Mutter bemerkt, dass es „schon mal“ (M-737) vorkommt, dass Tamara „keine Lust hat“ (ebd.) zu lernen. Tamara lernt ihr zufolge dann jedoch „trotzdem“ (ebd.). Ihre Orientierung an personaler Entwicklung in schulischer Hinsicht ist hier offenbar so dominant, dass ihre Orientierung an Unmittelbarkeit hintangestellt wird. Tamara muss sich dazu überwinden zu lernen, was ihr auch gelingt.

Bei der Rekonstruktion der Bildungsorientierungen im konjunktiven Erfahrungsraum dieser Familie ist zudem bedeutsam, dass die Orientierungen der Familienmitglieder in homologer Weise konstant geteilt werden. Als empirischer Gegenhorizont wäre jedoch denkbar, dass die Erfahrung von Diskontinuität im Setting der Familie (etwa bedingt durch Streit, Strukturlosigkeit, Arbeitslosigkeit etc.) die Persönlichkeitsentwicklung zu behindern vermag. In Familie Herzog lässt hingegen sich ein hohes Maß an Vertrauen, Kohärenz und Kontinuität rekonstruieren, sodass Tamara eine Bildungsorientierung und damit schulische und außerschulische Erfolge generieren kann. Tamara hat den Raum für die Entwicklung und Realisierung individueller Bildungsorientierungen. Auch gibt ihr die Familie die nötige Sicherheit dazu. Somit rücken weniger das Erziehungsverhalten ihrer Eltern, sondern Muster des konjunktiven Raums der Familie in den Fokus der Betrachtung. Kohärenz, Strukturierung, Verantwortungsübernahme etc. sind Hintergrundfolien des familial geteilten Orientierungsrahmens, die einen Einfluss auf Bildungsorientierungen besitzen. Es zeigt sich ein solidarisch-empathisches Miteinander der Familienmitglieder im konjunktiven Erfahrungsraum der Familie, in dem sich ein Vertrauen in Tamara und ihre Orientierungen ausdrückt. Dieses Vertrauen stärkt wiederum Tamara in der Wahrnehmung ihres Leistungsspektrums, sodass sie auch während der Erfahrung von Diskontinuität (an

Übergängen) Bildungsorientierungen entwickelt beziehungsweise aufrecht-erhalten und an der Realisierung dieser kontinuierlich arbeiten kann. Hier zeigt sich auch die Verwobenheit der Bildungsorientierungen mit den geteilten familialen Orientierungsrahmen. Nimmt man die Bildungsorientierungen zwischen den Generationen in den Blick, so lassen sich diese bei Tamara als auch Jan als bewahrende Bildungsorientierungen bezeichnen: Tamara reproduziert Orientierungen, die sie aus dem konjunktiven Erfahrungsraum ihrer Familie aufgenommen hat. Die von ihr als kohärent wahrgenommene familiäre Erziehung stützt Tamaras Verhalten und damit ihre Orientierungen.

## 5.3 Familie Müller

### 5.3.1 Falldarstellung

Ina: „wenn ich’s nicht gut gemacht habe, dann ärgert’s mich selber“ (406f.)

Auf die Frage nach ihrem Weg durch die Schule merkt Ina zunächst an zu glauben, dass ihr der „Übergang“ (7) vom Kindergarten in die Grundschule „eher schwergefallen“ (8) ist. Das erste und das zweite Schuljahr in der Grundschule waren dann „eigentlich eher so gemütlich“ (9), wohingegen das dritte und vierte Schuljahr von Ina als „ziemlich anstrengend“ (10) bezeichnet werden. Ina bemerkt: „weil, wir haben eine neue Lehrerin bekommen“ (11).

Der Wechsel von der Grundschule zum Gymnasium fiel Ina „nicht so schwer“, da „viele“ (12) ihrer Freunde auf das Gymnasium „auch mitgekommen“ (13) sind. Vor den Sommerferien haben alle Kinder die „Klasse kennengelernt“ (22), sodass Ina angibt, „schon fünfzig Prozent“ (23) der Kinder beim Wechsel zum Gymnasium gekannt zu haben. Dabei wurden ihr zufolge noch „ein paar Spielchen“ (24) gemacht. Nach den Sommerferien konnte Ina dann alle Kinder intensiver kennenlernen. Somit waren ihr bereits „viele“ (99) Kinder in ihrer neuen Klasse bekannt und sie konnte dort „sehr, sehr schnell auch neue Freunde“ (102) finden.

Ihre beste Freundin wechselte nicht gemeinsam mit Ina auf ein Gymnasium, was Ina als „halt schon blöd“ (166) bewertet. Jedoch haben es beide geschafft, diesen Kontakt auch nach dem Schulwechsel aufrechtzuerhalten. Ina erinnert sich:

„auch wenn die nicht mit auf meine Schule gekommen ist, haben wir uns schon gegenseitig ein bisschen unterstützt und auch voneinander erzählt und die Schulen verglichen und so“ (169ff.).

Beim Wechsel hat Ina ihr neues Gymnasium als „halt eine große Schule“ (75f.) wahrgenommen, sodass sie sich „halt schon umgewöhnen“ (76) musste. Ina war jedoch auch „stolz darauf“ (110), auf eine so große Schule zu wechseln und verweist auf ihre Geschwister, die auch ein Gymnasium besuchen: „wenn man’s dann halt auch schafft, dann findet man das, glaube ich, ziemlich gut“ (114f.). Der Prozess der Umgewöhnung ist ihr jedoch „schon ziemlich leicht gefallen“ (77), wie sie bemerkt. Sie bringt dies damit in Verbindung, dass sie „neue Leute kennengelernt hat“ (78) und das alle Schüler ja das „gleiche Problem“ (79) hatten und mit dem Wechsel „klarkommen mussten“ (79). Auch verweist Ina in diesem Zusammenhang auf ihren „guten Klassenlehrer“ (80), der eine gute Klassengemeinschaft „hinbekommen“ (81) hat. Den Schulwechsel bewertet Ina resümierend als „ganz gut“ (82) und bemerkt: „das ist mir auch nicht so schwer gefallen“ (26).

Auf dem Gymnasium ging dann alles „ziemlich gemütlich“ (14) weiter. Ab dem siebten Schuljahr wurde die Schulzeit jedoch „anstrengender und man musste auch viel lernen und so“ (15), wie Ina berichtet. Ihre Geschwister besuchen mit dem Stadtgymnasium eine andere Schule als sie selber. Dazu berichtet Ina:

„da wollte ich zuerst auch hin, aber irgendwie, meine halbe Klasse ist halt auch auf die andere Schule gegangen und, ähm, ich wollte auch nicht so weit fahren und deswegen habe ich mich dann dafür entschieden“ (32ff.).

Auf die Frage danach, ob auch eine andere Entscheidung denkbar gewesen wäre, antwortet Ina: „eigentlich nicht“ (38). Weiter führt sie aus, dass sie wenn sie aktuell überlegen würde, vielleicht eher auf eine Gesamtschule wechseln würde. Abschließend bemerkt sie jedoch: „aber so auf dem Gymnasium fühle ich mich schon wohl und also, ich muss jetzt auch nicht so viel lernen oder so“ (40ff.). Zum damaligen Zeitpunkt war eine andere Entscheidung jedoch nicht denkbar: „damals hätte ich mir das nicht vorstellen können, weil, es waren halt alle meine Freunde dort“ (127f.).

Die Einschätzung, dass bei der Schulwahl ausschließlich ein Gymnasium in Frage kam, wird – so glaubt Ina – auch von ihren Eltern geteilt. Vor der Entscheidung für ein Gymnasium hat Ina „ziemlich viel“ (119) mit ihren Geschwistern über die anstehende Schulwahl gesprochen. Diese waren zwar „auf einer anderen Schule“ (120), aber kannten einige Jugendliche „von meiner Schule“ (121), so Ina. Ihre Geschwister haben sie „ziemlich beeinflusst“ (122), aber sie bemerkt: „aber letztendlich habe ich mich ja doch für die andere Schule entschieden“ (122f.) und fügt hinzu: „das war eigentlich hauptsächlich meine Entscheidung“ (124f.).

Mit Blick auf den Kontakt zu ihren Lehrern an Grundschule und Gymnasium verweist Ina auf die „Umstellung“ (58), da sie in der Grundschule „immer nur eine Lehrerin“ (ebd.) hatte. Sie resümiert: „das war, glaube ich, auch so das Einzige, wo ich mich so richtig dran gewöhnen musste“ (59f.). Zudem benennt sie den Aspekt des Umgangs mit den Lehrern, der am Gymnasium

ein „anderer“ (61) war, „weil, in der Grundschule war es jetzt mal so freundschaftlich“ (ebd.). Auf die Frage, wie sie den Kontakt zu ihren aktuellen Lehrern einschätzt, führt Ina aus: „also, die sind, ich find desto höher man kommt, also in welche Stufe, da werden die Lehrer einerseits auch lockerer im Umgang mit uns“ (63f.). Sie verweist jedoch auch auf die Leistungsebene und bemerkt: „die fordern viel mehr, und ja, das hat sich schon geändert“ (65). Die erhöhten Anforderungen bedeuten laut Ina, dass sie auf dem Gymnasium „mehr lernen“ (68) muss. Abschließend bemerkt sie jedoch: „aber ich find’s jetzt nicht so schlimm“ (69).

Die Frage nach dem Verhalten ihrer Eltern am Übergang zum Gymnasium bringt Ina zum Lachen und sie verweist darauf, dass ihre Eltern zu der Zeit „eigentlich normal“ (86) waren. Ihr zufolge haben diese „immer gefragt wie’s war“ (89) und sie „unterstützt“ (90). Zudem haben sie ihr bei den Hausaufgaben „geholfen“ (91). Ina verweist jedoch darauf, dass sich daran nichts geändert hat, sodass das Verhalten ihrer Eltern in dieser Hinsicht konstant geblieben ist.

Die aktuelle schulische Situation in ihrer Klasse findet Ina „ganz okay“ (134), berichtet jedoch: „wir haben jetzt mittlerweile nicht mehr so eine gute Klassengemeinschaft“ (134f.). Mit ihren Noten ist Ina „schon ziemlich zufrieden“ (136). Die Lehrer findet sie aber „nicht zu gut“ (137), was für sie bedeutet: „die sind halt eigentlich schon ziemlich schlau und die können auch ihr Fach, die können gut unterrichten“ (139f.). Jedoch beschreibt Ina folgendes Problem: „die kriegen unsere Klasse nicht in den Griff und so“ (141) und haben „nicht so ’n Draht zu uns“ (142).

### *Familialer Alltag*

Die Beschreibung ihrer Familie beginnt Ina mit ihrer Schwester. Diese ist „ja schon ausgezogen“ (178) und studiert. Ina bemerkt: „und für mich gehört die halt schon dazu, auch wenn ich die nicht so oft sehe, ist es halt ja trotzdem meine Schwester“ (179f.). Weiter bemerkt Ina, dass sie mit ihrer Schwester auch im Blick auf die Schule „viel zu tun“ (181) hat, da ihre Schwester ihr auch „immer helfen“ (182) kann. Ihr Bruder ist Ina „auch total wichtig“ (183) und für sie „in Sport [...] ein Vorbild“ (184). Ihren Vater sieht Ina ihr zufolge „nicht so oft“ (185) da dieser „halt immer“ (187) bis sechs oder sieben Uhr arbeitet. Jedoch ist ihr Vater „morgens auch immer da und macht halt Frühstück“ (188), sodass Ina ihn morgens „auch immer“ (189) sieht. Mit ihm bespricht Ina auch „Schulsachen“ (ebd.), weil er auch „manchmal mittags da [ist], wenn ich Mittag esse“ (190), so Ina. Ihre Mutter arbeitet Ina zufolge meist bis vier Uhr. Weiter führt sie aus:

„ja, der erzähle ich dann halt nachmittags auch nochmal, also, ich erzähl halt beiden immer so ziemlich gleich viel (..) das kommt immer auf die Situation an“ (194ff.).

Auf die Frage danach, ob noch jemand zur Familie gehört, antwortet Ina: „der Exfreund meiner Schwester“ (200). Dieser war ihr zufolge „halt immer hier, also vier Jahre oder so“ (201). Die Trennung von Sarah und sein damit einhergehender Auszug sind Ina „ziemlich schwergewollt“ (202f.). Sie verweist jedoch darauf, dass sie ihn noch „ab und zu“ (203) sieht und dass er auch noch mit ihrer Schwester „befreundet“ (204) ist. Abschließend bemerkt Ina: „der war halt wie ein Bruder für mich und jetzt seh’ ich den halt immer noch ab und zu und der hat halt auch zur Familie gehört“ (205ff.).

In einer typischen Woche steht Inas Vater gemeinsam mit ihr auf und macht ihr Frühstück. Auch Inas Bruder ist morgens „manchmal“ (219) schon wach, sodass gemeinsam gefrühstückt wird. Ina hat am Montag in der Schule einen „langen Tag“ (212). Dann ist sie ihr zufolge bis vier Uhr dort. Nach der Schule unternimmt Ina dann „gar nichts mehr“ (216), was für sie bedeutet: „also ich lerne und ruh mich aus“ (216f.). Abends essen dann alle „meistens gemeinsam [zu] Abend“ (217). Dienstags hat Ina „nur sechs Stunden“ (222) und „immer Training“ (218). Nach der Schule erledigt sie dann ihre Hausaufgaben, wobei ihr „manchmal“ (223) ihr Vater hilft. Weiter führt sie aus: „und dann lern ich halt auch was und dann gehe ich zum Training und dann danach essen wir“ (223f.). Jedoch verweist Ina auch darauf, dass der zeitliche Ablauf sich ändern kann, da sie lieber nach dem Training ihre Hausaufgaben erledigt. Sie bemerkt: „ich kann mich abends besser konzentrieren“ (225f.). Auch zu dieser Zeit helfen Inas Eltern ihr, wenn sie bei der Erledigung der Hausaufgaben Unterstützung benötigt. Am Mittwoch hat Ina ebenfalls „noch Training“ (228), zu dem sie „manchmal“ (ebd.) von ihren Eltern gefahren wird. Am Donnerstag „arbeitet meine Mama auch bis vier und mein Papa komm- ist dann auch manchmal da, aber halt nicht immer“ (230f.), so Ina. Sie kommt dann nach der sechsten Stunde nach Hause und bemerkt: „und dann essen wir und dann gehe ich zu Malteser“ (232). Über den Freitag berichtet Ina: „dann essen wir halt auch zusammen Mittag und so“ (235f.). Am Samstag schlafen alle „meistens halt was länger“ (237). Inas Eltern machen dann ihr zufolge „was im Garten“ (237) und sie „halt noch was für die Schule“ (ebd.). Abends „essen wir gemeinsam oder gehen mal essen oder so“ (239), so Ina. Der Ablauf am Sonntag ist ihr zufolge identisch. Weiter bemerkt sie, dass sie manchmal „halt noch nen Auftritt“ (241) hat, „vom Zirkus“ (242) und verweist auf ihre Eltern, die sie dabei stets „unterstützen“ (241). Ihre Eltern machen dabei „immer so Catering und sowas“ (247). Zu Auftritten sind auch Inas Geschwister „meistens so einmal im Jahr“ (244) anwesend. Auch ihre Oma und Opa sowie ihre Tanten „kommen halt auch so ein bis zwei Mal im Jahr“ (245f.), wie Ina abschließend bemerkt.

Mindestens einmal in der Woche kommt Inas Schwester zu Besuch. Dann „spielen wir etwas zusammen“ (255). Auch wird dann etwas zu essen bestellt und „dann reden wir halt immer so zum Beispiel über die neue Arbeit von meinem Papa oder sowas“ (256f.), wie Ina weiter bemerkt. Mit Blick auf die

neue Arbeitsstelle ihres Vaters berichtet Ina, dass dies eine „kleine Änderung“ (259) für ihren Vater bedeutet, die Entscheidung jedoch „schon zusammen gefallen“ (260) ist und alle gemeinsam „mitüberlegt“ (261) haben. In diesem Zusammenhang verweist Ina auch auf die Bedeutung ihrer älteren Geschwister:

„das finde ich halt auch gut, wenn so meine El- meine Geschwister auch älter sind, weil, dann kann man über sowas halt immer reden und so“ (261ff.).

Laut Ina werden zahlreiche Aspekte des familialen Alltags gemeinsam besprochen. Als Beispiele nennt sie „Sachen von der Uni oder so von meinen Geschwistern“ (275) oder „von der Schule“ (275f.) sowie „über den Zirkus und über den Urlaub und sowas“ (276f.).

Auf die Frage nach ihren Aufgaben und Pflichten in der Familie verweist Ina zunächst auf ihre Mutter. Diese kocht ihr zufolge „immer und sowas und räumt auch auf und alles“ (282). Weiter führt Ina an, dass jeder einzelne „seine eigenen Sachen hier mal wegräumen“ (283) muss. Dies funktioniert ihr zufolge „teilweise“ (284), wie sie lachend bemerkt. Zwischen ihr und ihrem Bruder besteht die Abmachung, dass ihr Bruder einmal in der Woche „ein bisschen staubsaugt“ (285) und sie selbst „das kleine Bad“ (286) putzt. Auch das funktioniert laut Ina „nicht ganz so gut“ (286). Sie resümiert: „ich glaube, jeder macht so ein bisschen, wenn er grad mal so die Spülmaschine ausräumt oder so“ (287f.). Weiter berichtet sie, dass ihr Vater „oft am Wochenende“ (288f.) mit ihrer Mutter zusammen kocht und dass diese gemeinsam und „relativ oft“ (291) im Garten arbeiten.

Erwartungen der Eltern an Ina sind, dass sie ihre eigenen Sachen wegräumt. Weiter bemerkt sie: „mein Zimmer sollte ordentlich sein“ (295f.). Gleichzeitig verweist Ina darauf, dass es „halt“ (296) ihr Zimmer ist und bemerkt: „wenn’s dann nicht ordentlich ist dann ist es halt so“ (297). Abschließend beteuert sie: „aber dass ich so meinen Teller immer wegstelle und sowas so, das ist schon so“ (ebd.). Mit Blick auf die Frage nach dem Umgang mit Aufgaben und Regeln benennt Ina das Beispiel, wenn sie ihr Zimmer nicht aufgeräumt hat. Meistens fordert ihre Mutter sie dann „nochmal“ (312) dazu auf. Wenn Ina dieser Aufforderung nicht nachkommt, gibt es ihr zufolge „eine kleine Diskussion“ (313), aber Ina bemerkt: „das legt sich eigentlich auch direkt wieder“ (314). Sie resümiert: „so richtig Streit oder so ist hier eigentlich nie“ (314). Auf die Frage nach Unterstützung von Seiten ihrer Eltern fragt Ina zunächst zurück, ob die Frage „auf Schule bezogen“ (320) ist und antwortet nachfolgend primär aus dieser Perspektive. Auf „Schule bezogen“ (ebd.) ist es laut Ina ihr Vater, zu dem sie ausführt: „wenn ich für Arbeiten lerne oder so, kann der mir gut helfen“ (321f.). Zu Hausaufgaben bemerkt sie, dass sie dabei „halt keine Hilfe“ (322) benötigt. Sie führt aus: „meine beiden Eltern unterstützen mich halt auch total im Zirkus und so und die bringen mich da auch oft hin und alles“ (323f.). Bei genauerer Nachfrage

nach einer Situation in der sie richtig unterstützt wurde, muss Ina zunächst einige Sekunden lang überlegen und bemerkt: „ich glaube, so ähm, beim Schulwechsel also vom Kindergarten auf die Grundschule“ (329f.). Zu diesem Zeitpunkt hat Ina „schon ziemlich viel Unterstützung gebraucht“ (330) und ihre Eltern haben sie ihr zufolge dann „ziemlich unterstützt“ (331f.).

Wenn sich Ina mit ihrer Mutter streitet, dann „motzen wir uns an und dann habe ich keine Lust mehr und dann geh ich hoch“ (343). Streit mit ihren Eltern kommt jedoch eigentlich „gar nicht“ (344) vor. Auch mit ihren Geschwistern streitet sich Ina ihr zufolge „nicht mehr“ (345). Sie führt dazu aus:

„wenn überhaupt, streite ich mich halt mit meiner Mutter, aber das läuft eigentlich so, dann motzen wir uns halt an, aber es ist nicht so, dass dann der Hausseggen schief hängt oder so [...], dann habe ich keine Lust mehr und dann irgendwann komm ich wieder runter und dann hat sich's auch irgendwie wieder geklärt“ (346ff.).

### *Umgang mit schulischen Anforderungen*

Auf die Frage nach ihrem Umgang mit Situationen, in denen ihr etwas nicht gelingt, was sie sich eigentlich vorgenommen hat, antwortet Ina: „ich glaub, dann bin ich genervt von mir selber und dann habe ich schlechte Laune“ (355f.). Ihre Eltern sind dann ihr zufolge „auch ein bisschen genervt“ (356), da sie in solchen Situationen in der Familie schlechte Laune verbreitet. Als Beispiel benennt Ina die Situation, wenn sie in der Schule „ne schlechte Note geschrieben“ (358) hat. Dann ist sie von sich selber genervt und versucht, ihre Emotion in intensives Arbeiten umzusetzen:

„dann streng ich mich total an und überanstreng mich, glaube ich, ein bisschen, so damit ich's nächstes Mal besser mache und dann kommt da wieder 'ne Eins oder sowas bei raus“ (359).

Ärgert sich Ina über eine aus ihrer Sicht schlechte Note, wird sie von ihren Eltern „halt“ (364) unterstützt, „dass ich's beim nächsten Mal besser mache“ (363). Weiter führt sie aus:

„wenn ich 'ne schlechte Note oder so hab, meine Eltern sind dann nicht sauer auf mich oder so, das waren die noch nie, weil, ich mein, das kommt ja auch voll selten vor oder so, dann reden wir halt so 'n bisschen“ (365ff.).

Meistens redet Ina ihr zufolge dann jedoch mit ihrer Schwester über ihren Ärger und bemerkt: „dann geht das auch wieder und so“ (368f.).

Lust darauf zu lernen, hat Ina „eigentlich nie“ (375). Sie berichtet:

„ich bin so eine, die schiebt das immer auf, und meine Mutter und mein Vater erinnern mich dann tausend Mal und so, aber letztendlich mach ich's halt doch“ (376ff.).

Ina verweist darauf, dass sie sich „abends total gut konzentrieren“ (379) kann und daher abends lernt, wovon ihre Eltern ihr zufolge „so ein bisschen genervt“ (381) sind. Abschließend fasst sie zusammen: „irgendwann muss ich's halt auch machen und dann mach ich's dann halt auch“ (382f.).

Ist Inas Lernen von Erfolg gekennzeichnet, „freuen sich al-, also eigentlich alle“ (388), wie sie berichtet. Sie verweist jedoch darauf, dass sie mit ihrem Bruder „nicht über Noten“ (389) spricht. Jedoch ruft Ina ihre Schwester „halt an“ (389) und dann „freut die sich total für mich“ (390), wie Ina berichtet. Mit Blick auf für sie schlechte Noten bemerkt Ina: „ich hatte mal 'ne Fünf“ (395). Laut ihr sind ihre Eltern bei schlechten Noten „nicht sauer oder so“ (396), dies kam „noch nie“ (396) vor. Ihre Eltern sagen dann: „beim nächsten Mal machen wir das halt besser“ (397f.). Ina bemerkt, es geht dann darum, „dass ich mich halt ein bisschen mehr anstrenge“ (398). Über ihre Zeugnisse konnte sich Ina bis jetzt jedoch „immer [...] freuen“ (400f.). Für sie wäre alles unter einem Durchschnitt von 2,0 ein „schlechtes Zeugnis“ (403). Sich selber charakterisiert sie dabei wie folgt:

„wenn ich's nicht gut gemacht hab, dann ärgert's mich selber, dann ist's jetzt nicht so, jetzt habe ich mir alles versaut, aber dann denke ich mir so, hätte ich besser machen können“ (406ff.).

Weiter bemerkt sie: „ich bin jetzt nicht so, dass ich denke, ja ich muss das jetzt unbedingt so schaffen, also das Zeugnis von der achten Klasse, da fragt später eh niemand mehr nach“ (409ff.). Die Kernaussage zum Umgang mit schlechten Noten bleibt für Ina folgende: „dann mach ich's halt das nächste Mal besser“ (415).

Mit ihren ehemaligen Mitschülern hat Ina „eigentlich fast nichts mehr zu tun“ (443). Mit jenen aus dem Gymnasium hat Ina hingegen „jetzt halt total viel zu tun“ (444). Wenn Ina etwas mit jemanden unternimmt, den oder die ihre Eltern noch nicht kennen, sind diese „gechillt“ (462f.) und fragen ihr zufolge nicht zu viel nach. Auch sind diese „immer ganz cool“ (490), wenn jemand bei Ina übernachten möchte. Dann fragt Ina ihre Eltern ihr zufolge „ob die Lust haben, zum Beispiel essen zu gehen oder so“ (485f.). Sie führt dazu aus:

„und ja, dann gehen die halt essen oder so, und dann haben wir halt ein bisschen sturmfrei und das finde ich halt dann auch ganz gut und dann schlafen wir halt zusammen bei mir oben im Zimmer“ (486ff.).

### *Inas Freizeitaktivitäten und Freundeskreis*

Inas Freundesgruppen setzen sich aus „den Leuten aus der Straße“ (469), ihren Mitschülern, und Freunden aus der Malteser- und Zirkusgruppe zusammen. Dies spiegelt sich auch in ihren Freizeitaktivitäten wider. Sie gibt an: „ich, äh, backe gerne und äh, ich geh zu Malteser und mache Zirkus“ (497). Zum Zirkus ist Ina über ihre Mutter gekommen, die mal „einen Einradkurs“ (500) gemacht hat. Ina bemerkt: „jetzt bin ich halt in so `ner festen Gruppe mit [...] unserer festen Auftrittsgruppe“ (503f.). Mit dieser Gruppe gestaltet Ina regelmäßig eine eineinhalbstündige Show. Sie berichtet weiter:



„ich hab drei Mal die Woche Training und so und wir haben halt auch Tanzen und alles und ja also, da in diese Gruppe kommt auch nicht jeder halt rein“ (505ff.).

Wenn Ina das Handy oder Internet zu lange nutzt, diskutiert sie ihr zufolge mit ihrer Mutter darüber. Diese spricht sie dann auf den zu großen Konsum an. Ina berichtet:

„dann bringe ich immer irgendwelche Argumente und ja, dann einigen wir uns halt darauf, dass ich ein bisschen weniger dann an meinem Handy bin“ (517f.).

Ihr zufolge diskutieren beide dann „ein bisschen“ (519) und sie ist „ein bisschen motzig“ (519). Ina sagt, dass sie ihr Handy „abends vielleicht mal“ (522) abgeben müsste, wenn sie sich zu sehr ihrer Mutter widersetzen würde.

### *Blick in die Zukunft*

Mit Blick auf ihre Zukunftswünsche bemerkt Ina zunächst, dass sie ein „gutes Abitur“ (528) erwerben möchte. Weiter führt sie aus, dass sie „auf jeden Fall studieren“ (529) will, damit sie „irgendwas gelernt“ (ebd.) hat und auf etwas „zurückgreifen kann“ (535). Nach dem Studium möchte sie „zur Polizei“ (537), wo sie ihr zufolge nun auch das anstehende Schulpraktikum absolviert. Bezüglich in Frage kommender Studienfächer führt sie weiter aus:

„also, mich interessieren so irgendwas mit Behinderten, das interessiert mich total und, aber so Sachen mit Computer und alles durch Informatik interessiert mich halt auch, aber ich kann mich jetzt gar nicht festlegen, weil, es sind so zwei unterschiedliche Richtungen“ (538ff.).

Weiter gibt Ina an, dass sie immer einen „guten Draht“ (542) zu ihrer Familie haben möchte und bemerkt dazu: „aber ich glaub, das wird auch nicht so schwer, also den da beizubehalten“ (542f.). Über das anstehende schulische Pflichtpraktikum berichtet Ina:

„also, ich bin ja relativ sportlich und so, und ich hab mich halt ein bisschen informiert und ich bin eigentlich direkt so auf Polizei gekommen [...], ich wollte mich erst in einem Altersheim bewerben, weil ich das eigentlich auch total interessant finde, aber meine Freunde haben halt alle gesagt, dass Polizei total gut zu mir passt“ (544ff.).

Nach der Rückmeldung ihrer Freunde hat sich Ina dann „halt für die Polizei entschieden“ (549) und sich gemeinsam mit ihrem Vater dann „richtig Mühe gegeben, bei der Bewerbung“ (550). Abschließend bemerkt sie dazu: „dann bin ich halt auch angenommen worden und das war halt auch ziemlich schwer, da angenommen zu werden“ (550ff.). Ihre Eltern denken – so glaubt Ina – dass sie später „viel mit Finanzen und so“ (562) arbeiten möchte, da sie dies „immer so aus Spaß“ (563) sagt. Weiter bemerkt sie: „die wünschen sich, glaube ich, vor allem, dass ich später eine gesunde glückliche Familie und sowas hab“ (565f.). Abschließend spricht Ina erneut den Umgang ihrer Eltern mit ihrer schulischen Leistung an:

„wenn ich halt zum Beispiel, jetzt sag ich mal, nicht so gutes Zeugnis oder ´ne nicht so gute Note geschrieben habe, dann sagen die zwar ist zwar, blöd, aber fragt später niemand mehr nach, und es muss jetzt also, dann muss jetzt die nächste Note besser werden“ (568ff.).

Inas Eltern: „es gibt hier irgendwie so einen common sense in der Familie, ja dann haben halt alle Abitur gemacht [...] Default ist, ich mach auch Abitur, ja? (V-386ff.).

Im Jahr 2006 wurde Ina als drittes Kind der Familie eingeschult. Laut ihrer Mutter war die Schulwahl für die Eltern daher „nicht so schwierig“ (M-9). Zudem sind zehn Kinder aus Inas Kindergartengruppe gemeinsam mit Ina in die Grundschule gewechselt, sodass es „ganz klar“ (M-11) war, dass auch Ina „halt auf die Nachbargrundschule geht“ (M-11f.). Bei beiden anderen Kindern war die Schulwahl „schwieriger“ (M-13). Inas Mutter bemerkt: „da haben wir uns schwer getan“ (M-13). Bei Ina war es jedoch „eigentlich sehr problemlos“ (M-14). Für Inas Vater war die Einschulung seiner Tochter ein „Erlebnis“ (V-8), das im Kindergarten durch „deutlich mehr Sonderprogramm“ (V-10) vorbereitet wurde, sodass sich die Kinder auf den anstehenden Übergang als „Brücke zur Schule“ (V-18) vorbereiten konnten. Für Ina war dies ihm zufolge eine „sehr wichtige Zeit“ (V-13), in der sie sich „mental“ (ebd.) auf die Schule vorbereiten konnte. Früher hat die Familie in einem anderen Stadtteil gewohnt. Die beiden „Großen“ (M-24) haben dort einen integrativen Kindergarten besucht. Dazu führt Inas Mutter aus:

„da waren viel weniger Kinder und sind eben auf ganz verstreute Schulen gegangen, hinterher, und da haben wir uns noch sehr viel mehr Gedanken gemacht, wo die hingehen sollen“ (M-25ff.).

Bei Ina waren viele Kinder, „die halt auch nett waren“ (M-29), in ihrer Kindergartengruppe. Mit diesen Kindern war Ina befreundet, sodass die Schulwahl „kein Thema“ (M-30) mehr war. Inas Mutter zufolge ist es wichtig, dass die Kinder sich „wohl fühlen in der Schule und Freunde haben“ (30f.). Inas Vater rekurriert auch auf das Lernverhalten seiner Tochter zu dieser Zeit. Er führt aus, dass Ina „von ihrem Typ immer etwas langsamer war (.) ähm gut zurechtgekommen, aber (.) nicht so rasant schnell“ (V-29f.). Insgesamt ist der „Umbruch“ (V-32) jedoch „relativ problemlos“ (V-33) verlaufen. Als Gründe führt er an: „das Umfeld war stabil, die Schule war direkt neben dem Kindergarten, wie gesagt, viele [Freunde] mitgekommen“ (V-33f.). Auch die „familiären Umstände“ (V-35) waren ihm zufolge zu diesem Zeitpunkt keinen Veränderungen unterworfen.

Inas Eltern haben in ihrer Kindheit beide eine katholische Privatschule besucht. Schnell war beiden dann „klar“ (M-48), dass diese Art von Schule „zu elitär“ (M-50) war. Ihre Mutter begründet die Schulwahl für ihre Kinder wie folgt: „wir wollten eigentlich das ganz normale Umfeld haben, in dem die

Kinder auch leben und groß werden“ (M-50f.). Sie führt diesbezüglich weiter aus:

„wir waren ja dann auch verwöhnt, beide, und haben dann aber entschieden, wir brauchen nicht Privataudienz bei der Schulleitung und so Sachen, wo wir einfach den Eindruck hatten, dass alle meinten, sie müssten das haben, jetzt nochmal, wir sind ja was ganz besonderes, nä? (.) das wollten wir nicht“ (M-270ff.).

Die Wahl der weiterführenden Schule Inas war, so Inas Mutter, „sehr einfach“ (M-15). Hier waren „genauso wieder“ (ebd.) viele Schüler aus Inas Klasse gemeinsam mit ihr in die kommende Schule gewechselt. Die Rolle von Freunden beim Schulwechsel wird von Inas Mutter als „ganz wichtig“ (M-238) eingeschätzt. Sie grenzt dies von Inas Geschwistern ab, bei denen sie vom „Gegenteil“ (M-241) spricht:

„also die äh haben beide entschieden, dass sie nicht auf die Schule gehen wollen, wo alle Grundschulmitchüler hingehen (.) sie wollten ganz bewusst nicht mehr mit denen in eine Klasse“ (241ff.).

Inas Eltern haben ihrer Mutter zufolge „ganz stark“ (M-250f.) die Wünsche ihrer Kinder berücksichtigt. Im Gegensatz dazu haben beide „wenig drauf geguckt“ (ebd.), um welche Schule es sich handelt und welche „Ausrichtung“ (M-251f.) diese besitzt. Eine Ausnahme bildet lediglich die älteste Tochter, bei der ein sprachliches Profil „bewusst gewählt“ (M-255) wurde, „weil sie das auch wollte“ (ebd.). Inas Vater bemerkt, dass seine Frau und er im Vergleich zu anderen Familien am Übergang „viel stärker“ (V-462) darauf geachtet haben, was Inas „Freunde machen“ (ebd.). Zudem haben sich Inas Eltern ihrer Mutter zufolge „den Stress [...] nicht mehr gemacht, nochmal fünf andere Schulen anzugucken“ (M-17f.). Sie führt weiter aus, dass sie für Ina „keine Ganztagschule wollten“ (M-18f.). Ihr Mann und sie sind der Meinung, dass Kinder nachmittags „nochmal andere Freunde sehen sollen und auch kennenlernen sollen (.), dass die ihre Hobbys noch machen können“ (M-45f.). Aus diesem Grund war ihnen „wichtig“ (M-44), dass Ina keine Ganztagschule besucht. Für Inas aktuelles Gymnasium sprach der Aspekt, dass „Freunde mit auf die Schule gehen“ (V-208). Zudem hat Ina aktuell zur Schule nur einen „kurzen Weg“ (V-208f.). Ihr Vater bemerkt auch, dass das gewählte Gymnasium „zumindest den Anschein“ (V-210) erweckte, „nicht ganz so verkopft zu sein“ (ebd.). Man schien dort „pädagogisch hier und da etwas andere Wege zu gehen“ (V-21ff.). Während Inas Grundschulzeit haben Inas Eltern zudem überlegt, ob Ina „auf die Waldorfschule geht“ (M-69f.). Dies begründet Inas Mutter damit, dass Ina ein „extrovertiertes Kind“ (M-70) ist und zudem „sehr praktisch, auch veranlagt [ist] in vielen Dingen“ (M-71). Ihr zufolge hat man sich aber „nicht so richtig getraut“ (M-72) Ina dort anzumelden, weil diese Schule „relativ weit weg ist“ (M-73) und somit Inas Freunde „so weit weg sind“ (M-73). Wichtig war zu diesem Zeitpunkt aber, dass Ina sich auch weiterhin noch mit ihren Freunden „verabreden“ (M-75)

kann. Als der Wechsel zum Gymnasium anstand, gingen bis auf zwei Kinder alle Freunde von Ina auf die gleiche Schule. Ina wollte „gerne mit denen zusammen auch in eine Klasse“ (M-78), was ihre Eltern auch „akzeptiert“ (M-79) haben, so Inas Mutter. Dieser Aspekt wird von ihr auch als „das Wichtigste“ (ebd.) bezeichnet. Für sie war es „irgendwie schon klar“ (M-85), dass Ina auf ein Gymnasium geht, da „wir beide Abitur haben“ (ebd.). Sie führt weiter aus:

„man hofft’s irgendwie, dass das geht, und äh (4) zwischendurch habe ich mal gezweifelt, also da war ich mir nicht so sicher, ob das-, ob wir sie nicht überfordern, damit“ (M-86f.).

Eigentlich, so Inas Mutter, war die Entscheidung jedoch „so richtig“ (M-88), da die Lehrer ihr und ihrem Mann immer gesagt haben: „ne, ist überhaupt kein Thema, klar geht die aufs Gymnasium“ (M-88f.). Die Entscheidung für Inas Gymnasium wurde „in der Familie getroffen“ (M-225). Sie verweist dabei auf gemeinsame Gespräche sowie auf die „Ratschläge“ (M-226) von Inas Geschwistern. Gewisse von Inas Mutter angesprochene Zweifel klingen auch im Interview mit ihrem Vater durch. Er bezeichnet die Zeit, als Ina in der dritten Klasse war, als „ne aufregende Zeit“ (V-47), die „ein bisschen aufgeregt angespannt“ (V-48) war. Dies führt er darauf zurück, dass „dieses Thema“ (V-49) der „Empfehlung fürs Gymnasium“ (V-50) immer präsent war. Die Frage der Empfehlung war ihm zufolge eine Fragestellung, die in seiner Wahrnehmung „immer wie so ’n Schatten über diesen letzten zwei Schuljahren gelegen hat“ (V-51f.). Er führt aus:

„unsere anderen beiden Kinder sind auch auf dem Gymnasium, äh wie gesagt, meine Frau und ich haben auch Abitur, es ist natürlich so ’n bisschen naheliegend und auch wahrscheinlich, dass auch das dritte Kind dann äh sich empfiehlt“ (52ff.).

Aus seiner Wahrnehmung heraus ist dies jedoch „überhaupt nicht sicher und auch kein Muss“ (V-55f.). Zudem gibt er an, dass der Übergang nach der vierten Klasse „viel zu früh“ (V-62) kommt und führt aus:

also, im dritten Schuljahr schon immer vor Augen zu haben, das Zeugnis muss stimmen und das dann nach dem ersten Halbjahr vierte Klasse, glaube ich, ist dann das, womit beworben wird [...], da hing auch schon eine unheimliche Bedeutung drüber, ja? (62ff.).

Mit Blick auf die getroffene Schulwahl im Rahmen der Familie bemerkt Inas Vater, dass Ina

„natürlich sagt, okay, es gibt hier irgendwie so einen common sense in der Familie, ja, dann haben halt alle Abitur gemacht, ähm, also ich sag mal so Default ist, ich mach auch Abitur ja? [...] es stiftet, sag ich mal, schon so ’nen Rahmen, wo man sagt, okay, so, das ist so die Bildungs- äh äh Liga ähm äh, wo meine Familie drin ist und das ist selbstverständlich auch meine“ (V-386ff.).

Die frühe Entscheidung ist ihm zufolge „unangemessen für Kinder in dem Alter“ (V-67) und insgesamt „schädlich für die Lernentwicklung“ (V-69). Zudem sieht er die Gefahr, dass bei den Kindern in diesem Alter „das Spielrische, die Freizeit [...] immer zu kurz [...] kommen“ (V-71f.). Als positiv bewertet Inas Vater, dass bei Ina zu dieser Zeit ein „enormer Entwicklungsschub“ (V-144) stattgefunden hat, der mit einer „persönlichen Entwicklung“ (V-161) seiner Tochter einhergegangen ist. Schulisches Lernen ist ihm in dieser Phase jedoch „nicht so wichtig“ (V-148):

„also manchmal hat man so in Gesprächen mit anderen Eltern, kriegt man dann mit, dass die sich- äh dass die sagen, oh, unser Sohn oder Tochter kann das und das noch nicht und die anderen können das, und dann machen die sich verrückt, ja, und äh da hab ich eigentlich immer die Einstellung zu, ähm, bleibt mal locker, ja? Das soll die doch alles auf der Schule erst lernen“ (V-149ff.).

Diese Diskussionen haben ihn „ein bisschen angefressen“ (V-155f.), da er auch sich selbst von einem Vergleich mit anderen Kinder nicht gänzlich frei machen konnte und dachte „vielleicht was ist ja schon dran, wenn dann alle schon was vor sind, und mein Kind ein bisschen da noch nicht so mitgemacht hat“ (V-157f.).

Beim Wechsel zum Gymnasium lief dann „eigentlich alles recht problemlos“ (M-20). Ina ging es ihrer Mutter zufolge zu diesem Zeitpunkt „sehr gut“ (M-56) und sie hat sich zu Beginn ihrer Schulzeit „sehr mit ihrer Schule auch identifiziert“ (M-56f.). Ebenso verweist sie darauf, dass Ina auf dem Gymnasium „super aufgenommen“ (M-62) wurde. Sie fasst zusammen: „also sie fand das toll, also sie hat sich total identifiziert mit ihrer Schule und war einfach total stolz“ (M-166f.). Zudem hatte Ina „Glück“ (V-165), da sie einen „sehr strukturierten und guten Klassenlehrer“ (V-165) bekommen hat. Ihrem Vater zufolge gab es im Klassenverbund mit Mitschülern jedoch Schwierigkeiten:

„also die waren enorm temperamentvoll und äh viele Störenfriede sozusagen, also die den Unterricht gestört haben (.) äh, und Probleme bis hin zu Mobbing äh Geschichten“ (171ff.).

Laut ihrem Vater war Ina von Mobbing jedoch „nicht betroffen“ (V-174). Dennoch war die Klasse für Ina ein Umfeld, das „dieses konzentrierte Lernen und sich darauf einstellen (.) total ausgebremst hat“ (V-175). Zu dieser Zeit haben alle „natürlich ganz viel gefragt, wie es ihr geht“ (M-230). Inas Mutter zufolge haben sich auch Inas Geschwister für Inas Schulwechsel „interessiert“ (M-231), weil es eine „andere Schule“ (M-232) war, die Ina besucht. Sie bemerkt dazu: „Ina hat ganz viel erzählt halt von ihrer Schule (.), grenzt sich dann auch ein bisschen ab von ihren Geschwistern“ (M-232f.). Nach dem Beginn der Erprobungsstufe wurde laut Inas Vater die Situation „entspannter“ (V-99) und von ihm und seiner Frau „nicht mehr so stark als [...] Druck empfunden“ (V-100). Zudem gab es in der fünften Klasse eine frühe

Klassenfahrt. Ihre Eltern haben Ina zu diesem Zeitpunkt als „ein bisschen hasenfüßig“ (V-329) eingeschätzt und vermutet, dass Ina ein „Heimwehkandidat“ (V-311) sein könnte, so Inas Vater. Dies war jedoch während der Klassenfahrt „überhaupt kein Problem“ (V-331f.), sodass diese frühe Klassenfahrt ihm zufolge ein „richtiges Highlight“ (V-332) dargestellt hat. Auch unabhängig von der Klassenfahrt ist Ina laut ihm „mit Begeisterung“ (V-334) an die neue Phase „dran gegangen“ (ebd.). Jedoch bemerkt er, dass „ihre Art, nicht ganz so stringent an Aufgaben und sowas dran zu gehen“ (V-335), dann „relativ bald“ (V-336) wieder durchgekommen ist. Später kam somit auch bei Inas Mutter das Gefühl auf, dass „doch nicht alles so toll“ (M-58) ist. Laut ihr findet Ina ihre Lehrer aktuell „sehr schlecht“ (M-59) und reagiert „genervt“ (M-173), weil diese „schlechte Vorbilder geben“ (M-174). Ihr Vater führt an, dass die Schule „nicht so das dollste Niveau“ (V-221) hat. Ihm zufolge „hahert“ (V-222) Ina seit dem achten Schuljahr mit der getroffenen Schulwahl. Auch Inas Mutter übt Kritik: „teilweise kommen die zu spät und sind sehr unmotiviert“ (M-60f.). Ina hat sich laut ihrer Mutter „mal überlegt“ (M-177f.), die Schule zu wechseln. Dies war jedoch „nicht so richtig ernsthaft“ (M-178f.), da Ina nicht aus ihrem Klassenverband wechseln möchte. Ihre Mutter bemerkt: „da fühlt sie sich halt immer noch wohl, zumindest bei den Mädchen“ (M-179f.). Jedoch hat sich Ina überlegt, stattdessen in der zehnten Klasse „ins Ausland zu gehen“ (M-184). Dies wird von ihren Eltern befürwortet: „toll, soll sie machen“ (M-185).

Inas Eltern bemerken einen „Unterschied unserer Kinder“ (M-90), so Inas Mutter. Die älteste Tochter wird von ihr als „sehr fleißig“ (M-90f.) bezeichnet. Diese kann sich auch „unheimlich gut strukturieren“ (M-91). Dagegen lässt Ina „alles auf sich zukommen“ (M-92) und handelt erst dann „wenn's sein muss“ (ebd.). Dies macht Ina „dann auch gut“ (M-93), aber „stresst“ (ebd.) ihre Eltern dann „ein bisschen“ (ebd.), so Inas Mutter. Ina „strengt sich an in der Schule“ (V-236) und Noten sind ihr „auch wichtig“ (V-236), so Inas Vater. Jedoch berichtet er:

„ich stelle nur fest, sie hat, ähm, sie ist nicht so hundert Prozent von ihrem eigenen Leistungsstand überzeugt, obwohl sie ein gutes Zeugnis hat“ (V-237f.).

Ihm zufolge ist Ina der Meinung, dass „sie nicht so gut ist wie ihre Geschwister“ (V-239). Weiter berichtet er, dass die älteste Tochter „immer ganz hervorragende Zeugnisse“ (V-240f.) hatte, während Inas Bruder „sehr auf Effizienz“ (V-241) bedacht war und lediglich „das Nötigste“ (ebd.) für die Schule getan hat. Inas Wahrnehmung wird ihm zufolge maßgeblich durch den Vergleich mit ihren Geschwistern geprägt. Er glaubt, dass Ina aus ihrer Wahrnehmung heraus „denkt, sie ist da zurück“ (V-245). Dies bezeichnet er als „das Problem des dritten Kindes, auch von der Position in der Familie“ (V-274f.). Als aktuelles Beispiel berichtet er von der Diskussion, ob Ina für einige Zeit an einem Austauschprogramm der Schule teilnehmen soll:

„sie überlegt, ob sie ein Vierteljahr oder ein halbes Jahr ins- nach USA gehen soll [...] und sagt sich, wenn ich zu lange bleibe und nicht zurückkomme, dann muss ich die Klasse wiederholen und das will ich eigentlich nicht, und äh sowohl ihre- also, vor allen Dingen ihre Geschwister sagen auch aus Erfahrung mit anderen und so (.), das ist kein Problem, ja, das schaffst du, das holst du auf, ja? [...] aber sie selber traut sich das nicht so zu“ (V-246ff.).

Die älteren Geschwister hatten Inas Vater zufolge „manchmal so Anwendungen“ (V-410), an Ina „rumzuerziehen“ (V-411). Dies ist aktuell zwar kein Thema mehr, da sich alle Kinder aufgrund ihrer Alters nun „auf Augenhöhe“ (V-412f.) begegnen. Dieses Verhalten führte früher jedoch zu Konflikten:

„das war aber in der Zeit, glaube ich, äh, wo sich das so `n bisschen aufschaukelte, so von der dritten Klasse über diesen Übergang, und auch noch danach, ähm, dass die Geschwister, wie gesagt ähm äh, auch ihr ständig irgendwelche Zurechtweisungen oder sonst was gegeben haben, wo meine Frau und ich natürlich immer protestiert haben, wenn wir es mitbekommen haben, weil man bekommt’s ja nicht immer mit, und äh das führt dann, wie gesagt, auch wenn man’s mitbekommt, dann zu Konflikten, ja?“ (V-414ff.).

Ihm zufolge gab es während der gemeinsamen Mahlzeiten teilweise „Meinungen oder [...] Kommentare“ (V-425) von Inas älteren Geschwistern, die „wenig kindgerecht“ (ebd.) und „überzogen und verletzend“ (V-426) waren:

„ja und das eskalierte dann schon manches Mal, ja, in äh Diskussionen oder, dass sie dann irgendwann äh selber massiv äh sich zur Wehr gesetzt hat oder rausgerannt ist und so, also das habe ich in Erinnerung, das muss in dieser Zeit gewesen sein, dass eigentlich ähm ja gerade eben Themen, die eigentlich Sache der Erziehung sind, ja da auf einmal in so einer Dreierkonstellation für Konfliktstoff sorgten.“ (V-427ff.).

Diese Situationen haben Ina „belastet“ (V-433) und waren „nicht gut für sie“ (V-433f.), so Inas Vater. Dies war ihm zufolge auch der Grund, dass Ina auf eine andere Schule gegangen ist; so konnte sich Ina von ihren älteren Geschwistern „differenzieren“ (V-438). Er bemerkt: „sowas, finde ich, tut keinem Menschen gut in der Entwicklung, wenn man ständig verglichen wird und erst recht nicht mit älteren Geschwistern“ (V-450f.).

Zu Inas Lernverhalten führt ihr Vater aus:

„unsere Tochter musste man immer so `n bisschen antreiben, weil sie halt immer so `n bisschen äh, sich gerne ablenken lässt, sich für viele andere Dinge interessiert, vor allen Dingen viele Sachen gleichzeitig und so und das ähm so, dieses Lernverhalten zu lernen und zu fördern, das war immer Thema“ (V-89ff.).

Zu der Zeit, als es in der dritten und vierten Klasse bei Ina „ernst wurde“ (V-94), war dieses Thema des Lernverhaltens von Ina „sehr präsent“ (V-94f.) und hat ihrem Vater zufolge zu „Konflikten“ (V-95) geführt, die ausgetragen wurden und sich noch „ein bisschen fortgesetzt“ (V-96) haben. Mit Blick auf das Ziel einer Empfehlung für ein Gymnasium führt Inas Vater aus:

„wenn man dann so auf dieses Ziel hinarbeitet, dass sie es hinterher schaffen, äh passen muss äh, Familie hat sie [...] immer wieder natürlich gedrängt, disziplinierter zu arbeiten, ja? Also nicht nur meine Frau und ich, sondern auch ihre älteren Geschwister“ (V-404ff.).

Mit der Zeit haben sich diese Probleme jedoch gegeben, sodass die sechste Klasse für Ina „fast nur noch Formsache war“ (V-99), so Inas Vater. An späterer Stelle im Interview bemerkt er jedoch:

„rechtzeitig wirklich mal den Dreh zu kriegen und die Hausaufgaben anzufangen und auch zu Ende zu bringen, das ist ihr immer schwer gefallen und äh fällt ihr heute noch schwer“ (V-104ff.).

Ina hat „zwischendurch zwar mal ein paar schlechte Arbeiten geschrieben“ (M-197f.), jedoch holt sie durch ihre guten mündlichen Noten „alles wieder raus“ (M-199f.). Ihr letztes Zeugnis war „unerwartet gut“ (M-199f.), wie ihre Mutter berichtet.<sup>107</sup> Ina „tut halt nicht so viel“ (M-200f.), was man ihrer Mutter zufolge „in den Sprachen merkt“ (M-201). Jedoch kommt Ina aktuell noch „immer ganz gut durch“ (M-202). Ihre diesbezügliche Haltung beschreibt sie wie folgt:

„also ich bin eigentlich eher so die, die immer schon mal ermahnt und sagt, komm setz dich mal hin (.), lern ein bisschen Vokabeln oder so, musst du nicht mal langsam (.), aber mein Mann ist so, der sagt ganz klar (.), ne eigentlich müssen die da auch selber (.), äh, das merken, und wenn sie das nie merken, dann merken sie eben auch nicht, wann es zu spät ist“ (M-208ff.).

Inas Mutter vertraut ihrem Mann dahingehend „ganz doll“ (M-211) und verweist darauf, dass er „Lehrer als Eltern“ (M-212) hat, die von ihr als „immer sehr tolerant“ (ebd.) im Umgang mit schulischen Anforderungen beschrieben werden. Ihre eigenen Eltern haben ihr zufolge „kein Abitur“ (M-213) und sie bemerkt dazu: „das merkt man auch“ (ebd.). Auch Inas Vater verweist darauf, dass er und seine Frau dahingehend „ein bisschen unterschiedlich“ (V-933f.) sind. Er selbst ist der Meinung, dass „die Sachen sich entwickeln müssen, dass Kinder das selber auch irgendwann erkennen müssen“ (V-933f.). Dies entspricht seiner „Grundhaltung“ (V-937), die auch bedeutet, dass entsprechende Prozesse ohne „Androhung“ (ebd.) von Strafen vonstatten gehen sollen.

Grundsätzlich ist Inas Mutter der Meinung, dass der Besuch des Gymnasiums für ihre Kinder keine primäre Pflicht darstellt: „erstens kann man später noch wechseln, wenn man noch Abitur machen möchte“ (M-103f.). Mit diesem Satz führt Inas Mutter eine Interviewpassage ein, in der sie bemerkt, dass ihr eigener Weg eigentlich „immer zu glatt“ (M-105) verlief. Sie selber hätte sich gewünscht, dass sie „mal zwischendurch Schwierigkeiten gehabt hätte“

---

107 Laut Inas Vater hat Ina aktuell einen Notendurchschnitt von 1,8. Er kommentiert: „also von ihren Leistungen her (.) würde ich sagen, was will man noch, das ist doch alles wunderbar“ (V-498f.).



(M-106), sodass ein Schulwechsel nötig gewesen wäre. Sie führt dazu weiter aus:

„ich glaube, man wird auch selbstständiger (.), wenn man zwischendurch mal (.) so einen Wechsel mitkriegt, das stärkt einen auch und oder (.), dass es nicht ganz so glatt geht, einfach“ (M-108ff.).

Sie kann sich „gut vorstellen“ (M-110), die Schullaufbahn in einer Hauptschule zu beginnen, mit der Möglichkeit, am Ende auf ein „Gymnasium zu wechseln“ (M-111). Auch Inas Vater merkt an, dass es für viele Schüler „deutlich besser“ (V-58) ist, zunächst eine Realschule zu besuchen, denn: „man kann immer noch sehen, wohin sich das entwickelt“ (V-59f.).

Ina sieht dies ihrer Mutter zufolge jedoch ganz anders. Für sie war „klar gewesen, dass sie aufs Gymnasium geht“ (M-117f.), aus dem Grunde, dass dort „eben auch andere Kinder“ (M-118f.) hingehen.

Im aktuellen Schuljahr hat Ina ihrem Vater zufolge einen „riesen Entwicklungssprung wieder gemacht“ (V-485). Zudem hat seine Tochter es verstanden, sich innerhalb der Klasse „geschickt zu positionieren“ (V-488):

„also, sie ist Klassensprecherin äh sie (.) ist also anerkannt und hat irgendwie auch (.), sie hat Freunde in der Klasse, sie findet einen ganz- (.) einen großen Teil der Klasse allerdings ziemlich blöd, auf gut Deutsch gesagt, weil da auch noch viel gemobbt wird und viel, sag ich mal, verhaltensmäßig ist, was sie total stört“ (V-488ff.).

Auch gibt es in Inas Klasse noch eine Gruppe von Schülern, die von ihr „als die Streber bezeichnet“ (V-493) wird. Dies sind Schüler, die ausschließlich auf schulische Leistungen achten. Sie sind „einfach nur diszipliniert und äh legen super Noten hin, also die Latte ganz, ganz oben“ (V-495f.), so Inas Vater. Diese gucken „total nur auf ihre schulischen Leistungen“ (V-493f.). Dennoch: Auch Ina achtet ihm zufolge darauf, dass man für „bestimmte Studienfächer“ (V-501) einen bestimmten Notendurchschnitt benötigt. Er führt aus:

„so dieser Druck, dieser Schatten, der, der taucht auch schon auf gerade in dieser Zeit jetzt, also das ist so etwas, was ihr, was sie ein bisschen innerlich unter Druck setzt, und wo sie auch noch nicht so selbstbewusst mit umgeht“ (V-502ff.).

In der Mittelstufe ist laut Inas Vater bedeutsam, „was man lernt und eventuell auch, was man noch nebenher lernt, aber nicht unbedingt äh (.), ob sich das jetzt in einer Zwei oder Drei oder vielleicht auch mal ´ner Vier äußert“ (V-507ff.). Dies wird ihm zufolge „im Abitur irgendwann [...] wichtig“ (V-510). Er verweist hier auf seinen Sohn, der „am Ende kurz mal angezogen“ (V-511f.) hat, was Ina laut ihm mitbekommen hat. Weiter führt er aus:

„es ist aber, immer bei ihr nagt so ein bisschen, Mensch, ich muss ja besser werden in der Schule [...], ich will zwar nicht so ´n Streber-, ich will auch nicht wie die die da nUr noch die Schule sehen und vor allen Dingen dann irgendwie so das ganze soziale Miteinander äh zu kurz kommen lassen, das will sie überhaupt nicht“ (V-517ff.).

Inas Mutter ist häufig zu Hause, wenn Ina von der Schule nach Hause kommt. Hier stellt sie einen Unterschied zu ihrem Mann fest, der ihr zufolge aufgrund seiner Berufstätigkeit weniger Zeit mit den Kindern verbringen kann. Sie führt weiter aus:

„ich glaube, dass man das als Mama doch irgendwie noch anders empfindet, wenn die irgendwas erzählen, nā, wenn’s denen dann nicht so gut geht in der Schule, das sind ja meistens nicht die Lehrer, die einen dann stressen, sondern die Klassenkameraden“ (M-131ff.).

Der Kontakt zu den Lehrern in der Grundschule wird von Inas Mutter als „super“ (M-139) bezeichnet. Den Kontakt zu den Lehrern am Gymnasium beschreibt sie als „auch gut (.), sehr gut sogar“ (M-140). Sie berichtet: „aber mittlerweile ziehe ich mich da auch bewusst mehr raus, also ich habe immer so Klassenpflegschaft und sowas gemacht“ (M-141f.). Ihr zufolge praktiziert sie diesen Rückzug, da sie wahrnimmt, „je älter die Kinder werden, desto weniger wollen die das auch, dass man da so als Eltern immer rumspringt“ (M-145f.). Weiter führt sie aus, dass sie ihren Kindern viel zutraut und dass diese in der Schule „auch selber klar kommen“ (M-147). Wenn es Probleme gibt, berichten ihr ihre Kinder davon, sodass sie zusammenfasst: „deswegen finde ich jetzt den Kontakt nicht mehr so wichtig, in der Mittel- und Oberstufe“ (M-149). Inas Vater hat den Kontakt zu den Grundschullehrern als „viel enger“ (V-282) im Vergleich zur aktuellen Situation in Erinnerung. Mit Blick auf derzeitige Erfahrungen führt er aus:

„also, symptomatisch ist, wir gehen zum [...] Elternsprechtag [...], ich hab mir extra nachmittags freigenommen, bin mit meiner Frau zusammen dahin gegangen, ja? Ähm ja, und dann wird man freundlich begrüßt, äh, aber mehr oder weniger mit den Worten, was wollen Sie denn hier, ja? (V-295ff.).

### *Familialer Alltag*

Ihre Familie vorstellend benennt Inas Mutter zunächst ihre drei Kinder. Inas Vater ist „berufstätig den ganzen Tag“ (M-282). Sie selbst hat während der Kindheit der ältesten Kinder „noch gearbeitet, bis Ina kam“ (M-282f.). Diese Berufstätigkeit musste sie aufgrund der Schließung ihrer Abteilung jedoch beenden und hat es ihr zufolge „nicht geschafft“ (M-285) mit drei Kindern, „komplett neu irgendwo anzufangen“ (M-286). Zudem wollten sie und ihr Mann auch, dass „einer da ist, für die Kinder“ (M-288), sodass sie diese „nicht so viel fremdbetreuen lassen“ (ebd.) mussten. Inas Mutter verweist darauf, dass alle Kinder eine „ganz glatte Schullaufbahn“ (M-289) durchlaufen haben. Inas Geschwister studieren und die älteste Tochter der Familie ist bereits ausgezogen. Diese wird von Inas Mutter als „Reisevogel“ (M-291) bezeichnet, da diese „schon zwei Mal“ (M-292) in Australien war und bald für sieben Monate nach Chile geht, woran sich Inas Mutter allerdings zunächst „gewöhnen“ (M-293) muss. Laut Inas Vater wollte Sarah „gerne dann einfach auch mal raus“ (V-598) und sich etwas „Eigenständigkeit“ (V-599)

erschließen, was er selber „sehr gut“ (ebd.) findet. Weiter berichtet Inas Mutter: „wir fahren zusammen in Urlaub alle (.), aber so ansonsten hat jeder so seine eigenen Hobbys (.), also wir machen alle viel Sport“ (M-295f.). Weiterhin besteht laut ihr „viel Kontakt“ (M-299) zu Inas Großeltern, die „relativ oft“ (ebd.) gesehen werden. Zudem hat eine Zeit lang der Freund der ältesten Tochter „halt hier gewohnt“ (M-301), so Inas Mutter: „der hat eine Zeit lang mit gewohnt, das war einfach total schön auch“ (M-301f.).

Die Woche beginnt für Inas Vater „am Sonntagabend“ (V-619). Dann „schaut man schon so mal ein bisschen Richtung Woche“ (V-620), wie er berichtet. Ihm zufolge klingt der Sonntag in der Familie „ganz gemütlich aus“ (V-621). Abends kommt dann auch die älteste Tochter zum Essen, was sich „so eingebürgert“ (V-623) hat. Nach dem Essen gucken alle meistens „zusammen Fernsehen“ (V-630).

Wenn möglich, so Inas Mutter, wird in der Familie gemeinsam gefrühstückt, was jedoch „immer weniger“ (M-309) wird, da alle „unterschiedlich losgehen“ (M-310). Inas Vater bemerkt:

„ich bin derjenige, der normalerweise als erster aufsteht und Frühstück macht, und (.) ähm dann äh Ina wecke äh, die dann mit mir zusammen frühstückt“ (V-637f.).

Nach dem Frühstück „geht dann jeder seiner Arbeit nach“ (M-311). Auch Inas Mutter arbeitet „wieder [...] im offenen Ganztage“ (M-312). Sie führt weiter aus: „meistens treffen wir uns abends irgendwie dann nochmal so zum Abendessen zusammen, ansonsten haben die auch ihre Hobbys alle ihren Sport“ (M-312ff.). Zudem macht Ina ihr zufolge „intensiv Zirkus“ (M-314) und trainiert dafür drei Mal in der Woche. Hinzu kommen dann „ihre Auftritte“ (M-315) am Wochenende.

Den Gegenhorizont zur eigenen Familie bilden für Inas Vater Familien, die einen „generalstabsmäßigen Plan“ (V-747) bezüglich der Wochenaktivitäten aufliegen.<sup>108</sup> Er betont dabei: „wir reglementieren vor allen Dingen nicht die Zeit unserer Kinder“ (V-752). Dies liegt ihm zufolge daran, dass seine Frau und er „so geartet“ (V-754) sind, dass beide „nicht [...] alles immer so völlig verplanen wollen“ (V-755). Er betont: „wir wollen die Kinder nicht verplanen“ (V-756). Die Sporttermine der Kinder sind ihm zufolge vorgegeben. Dies ist die Entscheidung der Kinder, sodass Inas Vater bemerkt: „dann muss man natürlich diese Termine in Kauf nehmen, ja?“ (V-759).

Inas Mutter kocht zeitlich gesehen so, dass ihre Kinder mittags zusammen essen können. Ihr Mann ist dann manchmal dabei, da dieser „schon mal“ (M-329) zu Hause arbeitet. Über Ina berichtet sie:

---

108 Dies führt Inas Vater zufolge aufgrund der Nichtpassung mit der Spontaneität der eigenen Familie dazu, dass Termine der Kinder abgesagt werden, weil dann plötzlich die andere Familie einen „Familienausflug“ (V-767) plant und die eigenen Kinder dann aufgrund der Absage „enttäuscht“ (V-768) sind.

„Ina hat jetzt mittlerweile auch länger Schule, die kommt an zwei Tagen in der Woche erst um vier (.), ja das ändert sich immer so (.), passen wir uns dann halt an“ (M-330ff.).

Inas Vater versucht sich „ein bis zwei Nachmittage in der Woche“ (V-644f.) freizuhalten, um zu dieser Zeit im Home Office zu arbeiten. Dies sind dann „vorzugsweise der Dienstag und der Donnerstag, weil Ina dann mittags nach Hause kommt“ (V-646f.). Auch wird Ina „meistens“ (V-676) von ihm vom Training abgeholt. Nach dem Mittagessen „muss Ina Hausaufgaben machen“ (V-655). Wenn sie an einem kurzen Schultag nach Hause kommt, sieht der Ablauf wie folgt aus:

„wenn Ina nach Hause kommt, dann essen wir zusammen, Ina macht dann immer etwas Pause, guckt gerne Fernsehen, das ging uns lange Zeit gegen-, völlig gegen den Strich, aber (.) es gehört zu den Dingen, die man irgendwie beim dritten Kind dann auf einmal doch durchgehen lässt, ja? (V-658ff.).

Dieses Verhalten hat sich Inas Vater zufolge „schleichend ein bisschen ausgedehnt“ (V-662), sich jedoch aktuell wieder auf ein „gesundes Maß“ (V-663) reduziert. Er bemerkt: „wir haben mal mit ihr besprochen, dass es doch besser ist, sich relativ direkt dranzusetzen, um auch so gegenzusteuern gegen ihre Zerstretheit“ (V-663ff.). Aktuell beginnt Ina nach einer kurzen Pause dann meist mit der Erledigung der Hausaufgaben, dies jedoch „immer noch vorzugsweise im Esszimmer“ (V-667f.). Der Erfolg der Versuche der Eltern, Ina dazu zu bewegen, die Hausaufgaben in ihrem Zimmer zu erledigen, war lediglich „von kurzer Dauer“ (V-669).

Nach dem Abendbrot bleiben Inas Mutter zufolge alle häufig noch sitzen, um den Abend gemeinsam zu verbringen: „Meistens ist es so, dass wir wirklich einfach am Tisch sitzen bleiben und weiter erzählen“ (M-340f.). Gesprochen wird dann über „Gott und die Welt“ (M-345), sowie insbesondere über Dinge, die „man planen muss“ (M-346). Als Beispiele benennt sie folgende Dinge: „jetzt für die Große Chile und Entscheidungen zum Studium und so Sachen [...], Pläne für Praktika oder eigentlich sehr praktische Dinge, ganz viel auch“ (M-346ff.). Das von ihr erwähnte Praktikum absolviert Ina bei der Polizei. Ina hat laut ihrer Mutter „ganz, ganz viele verschiedene Wünsche“ (M-357f.). So interessiert sich Ina für die Arbeit mit „Behinderten in ner Werkstatt“ (M-359), für Architektur sowie für die Polizei. Inas Mutter führt dazu aus:

„und dann hatten wir eigentlich gesagt, ach komm, dann bewirb dich jetzt schon mal bei der Polizei, weil, da wussten wir, dass man das früh machen muss, und dann hat das direkt geklappt und dann hat sie das auch gar nicht mehr anders versucht (.), war einfach stolz“ (M-363ff.).

Inas Vater bemerkt, dass Ina abends „zunehmend mal in ihr Zimmer“ (V-688f.) geht. Dort „hängt“ (V-689) sie viel an ihrem Handy und erledigt abends noch „Reste von Hausaufgaben, die sie dann in ihrem Zimmer auf 'm Bett liegend macht“ (V-691f.).

Feste Pflichten gibt es für die Kinder der Familie nicht, wie Inas Mutter lachend bemerkt: „Eher so hingucken und machen“ (M-373f.) ist ihre Devise, deren Umsetzung ihr zufolge jedoch nicht immer „klappt“ (M-374). Feste Pflichten mit einer Aufgabenverteilung wurden früher von ihr eingefordert und teilweise umgesetzt. Dies ist aktuell jedoch nicht mehr der Fall und sie bemerkt: „das läuft hier so ein bisschen locker, aber die machen schon alle ein bisschen was“ (M-381f.). Inas Vater bemerkt, dass Ina mit entsprechenden Aufgaben „verschont“ (V-877) wurde, als sie jünger war. Erst im Alter von etwa dreizehn Jahren musste Ina Aufgaben übernehmen. Als nun jedoch die älteste Tochter der Familie ausgezogen ist, hat sich alles von einer „klaren Struktur“ (V-880) etwas „aufgelöst“ (ebd.). Ihm zufolge ist es „eigentlich ein Thema“ (V-881), dass man die Hausarbeit ein wenig mehr „verteilen müsste“ (V-882). Jedoch bezeichnet er sich und seine Frau als dahingehend „nicht so furchtbar diszipliniert“ (ebd.) und führt aus:

„wir haben nie diese Disziplin aufgebracht, also das fällt echt auf, und das äh führt natürlich auch dazu, dass man äh die Kinder nicht so in die Pflicht nimmt, ja? Was uns eigentlich so 'n bisschen auch wieder ein Dorn im Auge ist, aber äh gut, sind wir auch selber schuld, ja?“ (V-888ff.).

Von ihrer Tochter erwartet Inas Mutter jedoch, dass sie „ihr Zimmer selber (.) aufräumt, putzt“ (M-386). Ihr zufolge erledigt sie dies „schon ewig“ (ebd.) nicht mehr für die Kinder. Dem fügt Inas Mutter lachend hinzu: „aber wir sind alle nicht so ober-pingelig, deswegen äh hier liegt auch von uns hier immer mal was und dann kann man auch nicht so pingelig bei den Kindern sein“ (M-389ff.). Auch Inas Vater unterstreicht die Bedeutung der Aufgabe Inas, ihr eigenes Zimmer aufzuräumen:

„und zwar nicht deswegen, weil wir finden, dass immer alles hundert Prozent akkurat sein muss, sondern einfach, weil, sie ist so chaotisch, dass sie äh-, sie lässt einfach alles stehen und liegen, ja? äh und kann ihr Zimmer nicht mehr vernünftig nutzen, nach kurzer Zeit, ja?“ (V-896ff.).

Dies bedeutet, dass Ina nicht mehr ihre Hausaufgaben erledigen kann, weil sie in ihrem Zimmer „nichts“ (V-900) mehr finden kann und Sportkleidung nicht wieder wegräumt, sodass diese dann „einfach liegen“ (V-903) bleibt, so Inas Vater. Dies ist in der Familie ein „Dauerthema“ (ebd.). Er führt weiter aus:

„unsere Erwartung ist eigentlich, dass sie wEnigstens das in den Griff kriegt, deswegen äh (.) kommen wir gar nicht an, ihr andere Aufgaben noch zu geben, die sozusagen den gemeinschaftlichen Bereich betreffen“ (V-903ff.).

Auf die Frage nach No-Go's im familialen Zusammenleben antwortet Inas Mutter ausweichend. Ihr fällt dazu „gar nichts ein“ (M-398), da etwaige Dinge laut ihr auch „nie Thema“ (M-399) in der Familie waren. Als einzige Punkte nennt sie „freundlich miteinander umzugehen“ (M-400f.) sowie „Respekt zu haben“ (M-401) als Leitlinien für das alltägliche Zusammenle-

ben. Wenn Aufgaben von den Kindern nicht erledigt werden, gibt es „kein Ultimatum“ (M-408), so Inas Mutter. Laut ihr gilt dann folgende Devise: „mach es, wann du Zeit hast, aber mach es“ (M-408f.). Sie charakterisiert alle Familienmitglieder als „sehr freiheitsdenkend“ (M-409) und spricht von einem hohen Maß an Akzeptanz ihren Kindern gegenüber:

„ich akzeptier das eben auch, wenn die Kinder (.), wenn ich weiß, die müssen jetzt lernen oder haben jetzt gerade keine Lust, weil sie gerade gelernt haben oder, dann akzeptiere ich das auch, weil das bei mir selber auch so ist (.), wenn ich wiederkomme, irgendwie von der Arbeit, dann habe ich auch erstmal keine Lust“ (M-409ff.).

Die Aussagen von Inas Vater decken sich mit jenen seiner Frau. Auch er betont die Bedeutung der „Art und Weise wie man mit Leuten umgeht“ (V-959f.). Zudem merkt er an, dass es ein No-Go wäre, wenn er und seine Frau „im größeren Stil“ (V-984f.) die Zeit der Kinder „verplanen“ (V-985) würden. Dass dies nicht geschieht, bezeichnet Inas Vater als „common sense“ (V-986f.).

Ihre praktizierte Erziehung beschreibt Inas Mutter auch als „ziemlich locker“ (M-416), womit sie zum Ausdruck bringen will, dass ihre Kinder „eigentlich relativ viel“ (M-416f.) tun dürfen. Ihr zufolge haben sie und ihr Mann ihren Kindern stets „zugetraut, selber zu entscheiden, was okay ist und was nicht“ (M-417f.). Wenn Ina ihren Pflichten im Haushalt nicht nachkommt, „passiert zu wenig“ (V-913), wie ihr Vater bemerkt. Laut ihm „sanktionieren“ (ebd.) er und seine Frau entsprechendes Verhalten „natürlich auch nicht konsequent“ (V-913f.). Inas Vater verweist in diesem Zusammenhang auf das „Phänomen des dritten Kindes“ (V-915) und führt weiter aus:

„es gelingt immer, da so durchzuflutschen, weil es doch einen Grund gibt, warum das jetzt gerade nicht ging, weil dann eben um fünf der Trainingstermin ansteht, äh, weil hausaufgabenmäßig unten gemacht wurde, ja?“ (V-915ff.).

Ihm zufolge gibt es jedoch „ganz ab und zu“ (V-919) Momente der Erziehung, in denen direktiv bestimmt wird. Inas Vater nennt folgendes Beispiel:

„wenn’s uns wirklich reichte, gesagt, okay, wenn du heute Abend Germanys next Topmodel gucken willst, musst du das Zimmer fertig haben, vorher wird nicht angemacht“ (V-918ff.).

Ina „protestiert dann“ (V-922), sodass ihre Eltern dann „sehr hartnäckig“ (V-923) bleiben müssen, wie ihr Vater bemerkt. Sie lässt sich dann darauf ein und erledigt die Aufgabe „zu ’nem gewissen Grad“ (V-924f.). Jedoch unterscheidet Inas Mutter in der Erziehung auch zwischen Ina und ihren Geschwistern: „also, wir haben immer so ein bisschen das Problem, die Großen sind sehr eng aneinander, vom Alter her, und waren immer ein eingeschweißtes Team“ (M-711ff.). Inas Mutter zufolge ist Ina aufgrund des Altersunterschiedes „so ein bisschen das Einzelkind“ (M-716ff.) innerhalb der Familie und hat aus diesem Grund „manche Sachen mal eher bekommen oder da

waren wir dann was lockerer bei ihr so“ (M-717f.). Inas Vater verweist ebenfalls auf den Altersunterschied der Kinder. Ihm zufolge haben die älteren Kinder aufgrund ihrer „fortgeschrittenen Schulsituation [...] sehr viel Aufmerksamkeit“ (V-109) bekommen, sodass Ina „immer so ´n bisschen hinten dran“ (V-111) war. So beurteilt Inas Mutter die Erziehung von Ina als „viel lockerer“ (M-723) im Vergleich zur Erziehung der großen Kinder: „also, wir haben eigentlich dieses richtige, nein, also hatte ich das früher mal, aber das ist schon ganz, ganz lange her, also eigentlich haben wir das hier gar nicht so richtig“ (M-732ff.). Dieses Erziehungsverhalten hat es Ina „sicherlich nicht so leicht gemacht und uns auch nicht“ (V-117f.), so Inas Vater. Elterliches „Gegensteuern“ (V-118) führt laut ihm „auch mal zu Auseinandersetzungen“ (V-120f.). Grundsätzlich hebt Inas Vater im Verlauf des Interviews die Bedeutung von Familie und Erziehung für die Entwicklung der Kinder hervor. Er führt aus:

„ich finde immer aus meiner Warte einen wichtigen (...), ein wichtiger Punkt ist erstmal überhaupt, dass man als Familie eine Basis für ein, (...) äh (...) ja, für die eigene Entfaltung, aber auch so eine Sicherheit äh bietet, also vielleicht könnte man es am ehesten formulieren, ein Punkt ist, wir bieten eine Sicher- gewisse Sicherheit, äh- ähm und damit einen Raum, wo sie sich äh entfalten können“ (V-1011ff.).

Diese Sicherheit besteht ihm zufolge aus „verschiedenen Faktoren“ (V-1016). Zunächst ist dabei der Faktor zu nennen, dass er und seine Frau „als Eltern da sind“ (V-1017) und die Kinder sie „für alles ansprechen“ (V-1018) können. Dies beinhaltet ihm zufolge den Aspekt „eines physischen Zuhause“ (V-1020) sowie den Aspekt „finanzieller Sicherheit“ (ebd.). Er führt aus:

„dazu gehört natürlich, dass wir sagen, wenn sie etwas wollen äh, was sinnvoll ist, was sie in ihrer Entwicklung weiterbringt [...], ob’s Sport ist ob’s Musik [...], Sprachreisen und so weiter, also soweit es irgendwie möglich ist, wird das finanziell unterstützt, ja? ähm erst natürlich im Vordergrund steht immer die Frage, ist das für dich sinnvoll, passt das zeitlich, ist das eine Zusatzbelastung, bringt dir das was, hast du Lust dazu, das sind eher erstmal die Fragen, die stehen immer im Vordergrund“ (V-1020ff.).

Etwaige Angebote sind für Inas Vater „immer wichtiger“ (V-1036) als andere Investitionen. Ihm zufolge wäre es ebenfalls ein No-Go „irgendwelche äh Luxusartikel zu kaufen“ (V-1039f.) und dafür dann beispielsweise „auf einen Englischsprachaufenthalt zu verzichten“ (V-1041). Dies ist laut ihm in seinem „Wertesystem“ (V-1042) nicht denkbar. Weiter führt er aus:

„also wichtigster Punkt, an den ich gerade als allererstes gedacht habe, ist glaube ich, so der ähm (...) neben der emotionalen Sicherheit und so weiter, in diesem ganzen Gefüge ist so die bildungsmäßige Unterstützung natürlich, die Fähigkeit in allen Schulfragen äh helfen zu können“ (V-1055ff.).

Ihm zufolge gibt es „kein Fach“ (V-1059), das er und seine Frau „zusammen nicht in irgendeiner Form abdecken können“ (V-1060). Er bemerkt, dass ihm die Kinder leidtun, die von ihren Eltern „die Unterstützung nicht kriegen“ (V-

1062). Unterstützung im Bereich schulischer Bildung ist „einer der wichtigsten Unterstützungsfaktoren“ (V-1079f.), so Inas Vater. Beschränkungen haben die Kinder laut Inas Mutter nur wenige erfahren. Dies gilt auch für Ausgehzeiten, die „nie irgendwie beschränkt“ (M-433) wurden. Diese offene Haltung der Eltern hat „eigentlich immer funktioniert“ (M-435), so Inas Mutter. Sie bemerkt abschließend: „dass irgendwer über die Stränge schlägt, war einfach nicht“ (M-436f.).

### *Umgang mit schulischen Anforderungen*

Ina kann es „nicht so gut haben“ (M-443f.), wenn sie eine schlechte Note in einer Arbeit bekommt. Ihre Mutter muss Ina dann „ein bisschen trösten“ (M-444), wie sie berichtet. Grundsätzlich unterstützen die Eltern ihre Kinder, „wenn sie es brauchen“ (M-427), so Inas Mutter. Ihr zufolge kommen diese „von selber, wenn was nötig ist“ (M-428), sodass sie als Eltern ihre Kinder nicht permanent unterstützen müssen. Als Beispiel nennt Inas Mutter gemeinsames Lernen: „jetzt wird jeden Tag hier zehn Minuten Vokabeln gelernt oder irgendwie sowas, also das machen wir überhaupt nicht“ (M-429f.). Aber: „wenn sie Hilfe brauchen, sind wir da“ (M-431), so Inas Mutter.

Im Streit wird Inas Mutter „schon mal laut“ (M-459) und bezeichnet sich selbst als „ein bisschen temperamentvoller“ (ebd.). Gleichzeitig gibt sie an, dass sie eigentlich ruhiger reagieren möchte. Ihr Verhalten hat sie in entsprechenden Situationen jedoch „nicht ganz so unter Kontrolle“ (M-462), wie sie bemerkt. Ihren Mann hingegen bezeichnet sie als „sehr ruhig“ (M-463). Dieser kann „noch viel länger diskutieren“ (ebd.). Bei ihr ist jedoch „irgendwann Schluss und ähm [...] hier wird auch schon mal 'ne Tür geknallt“ (M-463), so Inas Mutter. In einem Streit gehen alle zunächst auseinander, sodass dieser dann „vergessen [ist], schon wieder relativ schnell“ (M-471). Wenn Inas Eltern sich streiten, reden diese „einfach länger und heftig miteinander“ (V-1123f.), wie ihr Vater bemerkt. Ihm zufolge kann es dabei auch zeitweise „ein bisschen laut werden“ (V-1124), sodass auch die Kinder „das mitkriegen“ (V-1125). Ina neigt ihm zufolge dazu, bei einem „heftigeren Streit [...] irgendwann hoch zu rennen und sich zurückzuziehen“ (V-1127ff.). Sie ist „sehr feinfühlig“ (V-1129) und kommt „schnell“ (ebd.) an einen Punkt, an dem sie eine Reaktion „unangemessen oder überzogen findet“ (V-1130), so ihr Vater. Er führt aus:

„was aber oft auch damit zu tun hat, dass man vielleicht zu lange sich geduldet hat, ja? und irgendwann das Fass übergelaufen ist, nä, und sie nimmt äh nimmt das dann aber ganz schnell so, dass sie dann äh erstmal noch selber heftig zurück reagiert und dazu neigt (.), sich zurückzuziehen äh und äh hoch zu rennen“ (V-1131ff.).

Inas Mutter gibt an zu glauben, dass sie Inas Enttäuschung manchmal unterschätzt. Sie sieht einzelne Situationen dann „lockerer“ (M-481) und merkt erst anschließend, dass Ina gewisse Dinge unter Umständen doch wichtiger waren, als sie selber dies eingeschätzt hat. Als Beispiele benennt Inas Mutter



etwa, wenn ein „Auftritt nicht so gut war“ (M-481) oder „Noten nicht so sind, wie sie sich das vorstellt“ (M-485f.). Weiter führt sie aus:

„sie hat halt immer ihre großen Geschwister immer so ein bisschen, ja, als Vorbildung, und ähm unsere Älteste ist, ähm, die war so richtig gut, also ähm, und Ina meint immer, sie wäre nicht so gut wie ihre großen Geschwister, und dann kann ich ihr aber immer nur sagen, das stimmt nicht, die waren in der Mittelstufe genauso wie du [...], und dann sage ich ihr auch ganz oft, du machst so viele tolle andere Sachen, du kannst eben auch ganz viele andere Sachen, es geht nicht nur um Noten nur“ (M-486ff.).

Ina vergleicht sich jedoch auch mit ihren Mitschülern. In ihrer Klasse gibt es viele „sehr gute Kinder“ (M-496), die „unheimlich viel lernen“ (M-497), so Inas Mutter. Ihr zufolge ist Ina eben keine Schülerin, die „dauernd lernt“ (M-498), sondern die „ganz viele andere Sachen“ (M-499) macht und darin von ihren Eltern auch entsprechend unterstützt wird. Sie berichtet:

„wir sind auch jetzt nicht so die (.), die jetzt sagen, nur Noten sind wichtig und zählen, sondern eben auch so die anderen Erfahrungen, die man so im Leben macht“ (M-500f.).

Laut Inas Mutter finden sie und ihr Mann es „total wichtig“ (M-503), wie engagiert Ina in der Malteser-Gruppe sowie im Zirkus ist. Über den Zirkus führt sie aus:

„da sind Kinder zwischen acht und achtzehn und da müssen die Großen die Kleinen unterstützen und eben Verantwortung auch für die Gruppe übernehmen, die müssen ja auf- und abbauen, während der Show und (.), ja, da ist einfach ganz viel Engagement gefragt, und das finde ich, also finden wir beide, ist viel wichtiger als Noten, viel, viel wichtiger“ (M-505ff.).

Auch Inas Vater merkt an, dass Ina „viel beschäftigt [ist] neben der Schule“ (V-515), was er selber „unheimlich wichtig“ (V-516) findet:

„also die ganzen, sage ich mal, sozialen Aktivitäten und die sportlichen Aktivitäten, Drum und Dran, die sind ihr wichtig und die verfolgt sie auch, und das ist, glaube ich, ein ganz wichtiges Korrektiv zur Schule“ (V-549ff.).

Zudem ist Ina Klassensprecherin, was ihre Mutter ebenfalls als „einfach toll“ (M-510) bezeichnet und was ihr zufolge ebenfalls „viel wichtiger als Noten“ (M-510f.) ist.

Ina hat des Öfteren keine Lust zu lernen, sodass daraus „schon mal Diskussionen“ (M-518) entstehen, so Inas Mutter. Ihr zufolge macht Ina sich jedoch „selber [...] dann Stress“ (M-518f.) und berichtet:

„also, was wir schon ganz oft hatten, war, das sie einfach ihre Zeit nicht so richtig einschätzt, empfinde ich zumindest so, und dann nachher doch länger braucht fürs Lernen oder für das, was sie noch zu tun hat, und dann eben auch die Nächte länger werden, weil sie es dann noch machen will und sie sich auch nicht davon abbringen lässt, das noch zu machen“ (M-519ff.).

In solchen Situationen gibt es laut Inas Mutter „schon mal Tränen“ (M-524), da Ina das Gefühl hat, nicht genug gelernt zu haben. Sie merkt, dass Ina in

diesen Situationen „Unterstützung“ (M-526) benötigt und sie auch „mal ein mahnendes Wort“ (ebd.) sprechen muss. Sie bemerkt jedoch: „das nützt aber nicht immer“ (M-527). Auch ihr Vater bemerkt, dass Ina im Anschluss an getroffene Absprachen dazu neigt, dann noch „auszuweichen“ (V-1150). Als Beispiel gemeinsamen Lernens nennt er einen Samstag, an dem seine Frau mit Ina „mal ´ne Stunde intensiv“ (V-1152f.) gemeinsam gelernt hat. Danach kam es ihm zufolge jedoch vor, dass Ina „gar nicht mal zur vereinbarten Zeit direkt wied:er äh weiter“ (V-1156) gemacht hat. Diese Situationen empfindet Inas Mutter als „sehr anstrengend“ (M-531) und belastend. Inas Vater möchte seine Tochter dann „aus diesem Frust“ (V-1101) herausholen und sagt ihr hierzu folgendes:

„okay, das ist zwar jetzt knapp, wir schmieden jetzt mal einen Plan, wie man mit Abstrichen und knappem äh Lernen das Wichtigste erreicht, damit da doch noch was Vernünftiges raus kommt, und so Situationen, das hat dann auch schon öfters mal geklappt und auch zum Erfolgserlebnis geführt, und die sind für mich eigentlich sehr wertvolle Unterstützungssituationen gewesen“ (V-1102ff.).

Durch diese Situationen, so glaubt Inas Vater, hat Ina „gelernt, Souveränität zu gewinnen oder Strategien“ (V-1106f.), um mit „kritischen Situationen“ (V-1108f.), die sie „zeitlich oder inhaltlich“ (ebd.) überfordern, „zurecht zu kommen“ (V-1109). Inas Mutter berichtet, dass sie aufgrund solcher Situationen manchmal nachts darüber nachdenkt, ob sie etwas „fälsch gemacht“ (M-533) hat oder Ina „früher zu irgendwas anhalten hätte müssen“ (M-534f.). Inas Vater betont, dass die Kinder eigenständig fragen, wenn sie Hilfe benötigen und berichtet mit Blick auf Ina:

„da gab´s mal ´ne Phase [...], wo wir einfach versucht haben, dann gerade mit Sprachen und Vokabeln lernen, das war immer Krampf mit ihr (.), sie hat das GIÜCK, dass sie extrem leicht lernt und sie kann sich das extrem leicht äh selber äh die Vokabeln auch lernen, aber sie macht das einfach nicht regelmäßig und dadurch entstehen dann doch Lücken“ (V-701ff.).

Ihm zufolge haben seine Frau und er schon häufig versucht, ein solches gemeinsames Lernen „zu institutionalisieren“ (V-706), jedoch gibt es „immer tausend Gründe“ (V-710), weshalb dies nicht zu festen Zeiten funktioniert. Als Gründe führt er etwa seine Arbeits- und Inas Trainingszeiten an (V-708f.). Weiter bemerkt er, dass seine Frau und er „nicht immer ganz zufrieden“ (V-1164) damit sind, wann Ina lernt, aber: „wenn sie´s abends besser kann, dann ist es eben abends, nã?“ (V-1165f.).

Schreibt Ina gute Noten, wird sie dafür von ihren Eltern „gelobt [...], aber mehr auch nicht“ (M-542f.), so Inas Mutter. Sie berichtet:

„es ist so, ja, wird halt drei vier Mal gesagt, dass das toll ist und man merkt auch selber, dass sie sich freut, aber das ist eigentlich so das Wichtigste auch“ (M-543f.).

Laut Inas Vater berichtet Ina zu Hause „fast immer direkt“ (V-1179) von ihren Noten, sodass sie auch „unmittelbar“ (V-1181) ein Lob dafür erfährt.

Dieses gibt es für eine „glatte Eins“ (V-1182), aber auch für eine Drei-plus, wenn Ina „Angst“ (V-1184) davor hatte „ne Fünf zu schreiben“ (ebd.). In diesen Fällen gibt es ein „verstärktes Lob“ (V-1185), aber ansonsten „keine Belohnungen“ (V-1186).

Den Umgang der Familie mit schlechten Noten bezeichnet Inas Mutter als „ähnlich“ (M-555), was laut ihr bedeutet, dass darüber „nicht lange [...] gesprochen“ (ebd.) wird. Konsequenzen im Sinne von Verboten kommen jedoch nicht in Frage. Sie bemerkt dazu: „das gibt’s hier nicht“ (M-557f.) und führt weiter aus: „ja, sie leidet unter der Note dann [...], also das reicht schon, finde ich, da muss man gar nicht mehr viel zu sagen“ (M-559f.).

### *Inas Freizeitaktivitäten und Freundeskreis*

Neben ihren Freundinnen aus der Malteser- und Zirkusgruppe hat Ina in ihrer Schulklasse „natürlich viele Freundinnen“ (M-566). Inas Mutter berichtet jedoch: „Ina ist jetzt nicht so, dass sie sich dauernd verabredet“ (M-567). Dies begründet sie durch Inas „vier feste Termine“ (M-568) in der Woche und mit der Tatsache, dass auch ihre Freundinnen „alle sehr engagiert“ (ebd.) sind. Auch hat Ina in der Schule aktuell „zwei lange Tage“ (M-570), sodass ihrer Mutter zufolge für Verabredungen innerhalb der Woche „wenig Zeit“ (M-571) bleibt.

Sowohl Ina als auch ihre Familie sind neuen Freunden gegenüber „sehr offen“ (M-586). Über den aktuellen Freundeskreis ihrer Tochter ist Inas Mutter nicht immer informiert. Sie bemerkt: „ich weiß nicht so permanent alles von ihr“ (M-597). Sie wiederholt im Interviewverlauf ihre Aussagen, dass es im Haushalt „sehr locker“ (M-603) zugeht und führt aus:

„eigentlich kommt hier jeder rein und an und äh wir hatten letztes Jahr eine Freundin von ihr mit im Urlaub, auch ein türkisches Mädchen, weiß nicht, wir sind da sehr offen“ (M-603ff.).

Auch der aktuell von den Eltern geplante Urlaub lässt Raum für spontane Entscheidungen von Freunden. So bemerkt Inas Vater, dass sie bei der Buchung „vorsichtshalber eine Ferienwohnung mit äh sechs [...] Schlafgelegenheiten“ (V-818f.) gewählt haben. Weiter führt er aus:

„irgendwann fragten unsere älteren Kinder mal so vorsichtig vor, was wir im Urlaub machen, und äh ob wir da noch Platz hätten und so, und das Ende von der Geschichte war, dass die jetzt beide die ersten äh acht Tage mitfahren, ja? und Ina freut sich riesig, ja? Dass sie einfach hier auch nochmal mit der gesamten Familie Urlaub macht, weil, da leidet sie so ein bisschen drunter, dass sie immer so als Einzelkind, jetzt in den letzten Jahren, mit unterwegs ist, und hat sich riesig gefreut“ (V-823ff.).

Auf die Frage nach Inas Umgang mit Streit in ihrer Clique antwortet ihre Mutter zunächst in Bezug auf alle Kinder und bemerkt: „da leiden die drunter“ (M-611). Sie führt aus: „also, da merkt man dann eben, wenn sie aus der Schule kommen, auch dass da irgendwas war“ (M-612f.). Streit unter Freun-

den macht Ina „zu schaffen“ (M-615). Inas Mutter zufolge kann sie „manchmal [...] mit ihr darüber reden, aber oft auch nicht“ (M-615f.). Sie bemerkt: „also oft merk ich auch, die müssen das selber klären irgendwie, dann, also das nützt gar nicht viel, wenn man da als Eltern sich einschaltet“ (M-616f.). Über entsprechende Aspekte des Freundeskreises möchte Inas Mutter „manchmal mehr wissen“ (M-624), jedoch fragt sie „nicht so penetrant“ (M-625) bei Ina nach:

„und wenn ich das Gefühl habe, die möchten das nicht oder Ina möchte das nicht, dass ich da jetzt weiter frage (.), oder sie will da jetzt nicht drüber reden, dann lasse ich sie auch in Ruhe, also manchmal kommt sie dann von selber, irgendwann, und erzählt dann, das ist eigentlich besser, finde ich (M-625ff.).

In ihrer Freizeit ist Ina der Zirkus „ganz wichtig“ (M-643), wie ihre Mutter bemerkt. Ina geht zwei Mal die Woche für zwei Stunden zum Training und hat zusätzlich noch einmal die Woche Tanztraining, so ihre Mutter. Diese führt aus: „das ist ihr total wichtig, da geht die auch mit dem Kopf unterm Arm hin und wenn sie nur zugucken kann, aber auf jeden Fall geht sie dahin“ (M-643f.). Ansonsten ist Ina „viel in ihrem Zimmer“ (M-647) und mit ihrem „Handy leider beschäftigt“ (M-648), so Inas Mutter. Dazu berichtet sie: „das stört mich ein bisschen, aber auch da lassen wir sie, weil wir denken, das hört irgendwann von selber wieder auf“ (M-648). Wenn Ina zu lange mit ihrem Handy beschäftigt ist, ermahnt ihre Mutter sie. Diese bemerkt: „also eigentlich kämpfe ich da mehr innerlich, dann mit mir (.), ich versuch, nichts zu sagen, obwohl ich das merke“ (M-692f.). Ansonsten ist Ina „halt draußen“ (M-654) und nutzt zum Beispiel das Trampolin der Familie im Garten. Weiterhin unternimmt sie „so Sachen mit Freundinnen“ (M-655). Dazu bemerkt Inas Mutter: „wir haben hier in der Straße eine ganz nette Freundesclique, auch so (.) bisschen Bullerbü-mäßig“ (M-655f.). Die Sportlichkeit der Kinder wurde laut Inas Mutter von ihr und ihrem Mann „so ein bisschen gefördert“ (M-661), indem „am Anfang alle“ (M-660f.) in der Familie Sport getrieben haben und den Kindern verschiedene Sportangebote unterbreitet wurden. So haben ihr zufolge „alle mal Leichtathletik gemacht, eine Zeit lang“ (M-663f.). Auch haben alle Kinder mal Musikunterricht genommen. Sie führt dazu aus: „also anfangen wollten sie alle gerne, klar (.) Klavierunterricht und Schlagzeug hat der Große dann noch gespielt, später, ähm mit dem Üben, war das nicht ganz so toll“ (M-666ff.). Inas Mutter resümiert:

„da hätten wir wahrscheinlich auch ein bisschen mehr dranbleiben müssen, auch als Eltern (.), haben wir aber nicht gemacht, wie gesagt, wir lassen die sehr locker (.), weil, es soll auch kein Zwang sein“ (M-668ff.).

Inas Vater bemerkt diesbezüglich: „wir haben aber nie so viel Druck gemacht, was Üben und Disziplin angeht“ (V-1363). Inas Mutter zufolge wurde dann jedoch irgendwann „entschieden“ (M-671), dass Musik gestrichen wird, da allen Kindern Sport immer wichtiger war. Dabei haben Inas Eltern alle

Kinder „immer gebracht, viel gefahren“ (M-675), und sie dadurch unterstützt. Inas Mutter bemerkt: „also haben ihnen gezeigt, uns ist das auch wichtig, dass ihr das macht“ (M-676).

### *Blick in die Zukunft*

In Zukunft möchte Ina „gerne Spießer werden“ (M-739), wie ihre Mutter lachend bemerkt. Dazu gehört „viel Geld haben“ (ebd.) sowie Familie und ein „Haus ganz, ganz gepflegt“ (M-741). Laut ihr hat Ina gesagt, dass sie „irgendwas mit Wirtschaft“ (M-744) machen möchte. In diesem Bereich ist Ina laut ihrem Vater „ein bisschen geprägt durch das, was ihre große Schwester macht“ (V-1440f.). Zudem hat sie ihm zufolge gesagt: „ich will ja auch was machen, wo man gut verdient [...], ich möchte, dass später meine Kinder es auch mal so gut haben“ (V-1448ff.). Inas Mutter berichtet über ihr eigenes Verhalten dazu: „ich sage da gar nicht viel zu, ich versuche sie da eigentlich gar nicht zu beeinflussen, ich gehe nicht groß drauf ein (.), ich sage da gar nicht viel zu, weil ich immer denke, das ändert sich eh noch fünf Mal, bis sie Abitur macht“ (M-749ff.). Erneut verweist sie darauf, dass sie und ihr Mann die Interessen von Ina fördern und ihr viele Einblicke ermöglichen möchten. Obwohl seine Kinder einen „guten Bildungshintergrund haben zu Hause“ (V-1462) und dort „gefördert werden“ (ebd.), nimmt Inas Vater wahr, dass die Generation seiner Kinder sich „verdammte viel Sorgen um die Zukunft macht“ (V-1457f.). Er führt aus:

„dennoch ist diese latente (.) äh oder bewusste Sorge um den Arbeits- äh Markt eines Tages, da geprägt vielleicht durch Zeitung, Medien, wo man Dinge um Arbeitsplatzabbau und sonst was wahrnimmt, aber im völligen Widerspruch zu dem, was sie zu Hause erleben“ (V-1464ff.).

Zudem ist ihm zufolge der „Notendruck [...] immer präsent“ (V-1479), so dass Ina denkt: „ich muss besser werden, ich muss auch so ein tolles Abitur machen“ (V-1480f.).

Andererseits bemerkt Inas Mutter, dass das Interesse ihrer Tochter momentan „an Sport und Zirkus“ (M-757) ausgerichtet ist, was Ina selber jedoch ausschließlich als Hobby betrachtet. Inas Mutter führt dazu aus:

„ich denke nicht, dass sie jetzt irgendwie Artistin werden will oder sowas glaube ich nicht weil sie auch bei ihren Trainern schon merkt das man da nicht reich bei wird (.) ich glaube das will sie nicht“ (M-759ff.).

Sie selber wollte nach dem Erwerb des Abiturs entweder Biologie oder Pädagogik studieren. Jedoch wurde sie durch ihre Eltern „beeinflusst“ (M-766), die ihr ein Studium „nicht so richtig zugetraut haben“ (M-767). Ihre Eltern hatten auf sie „relativ viel Einfluss“ (M-771), sodass sie es auch nach ihrer Ausbildung nicht mehr geschafft hat, ein Studium aufzunehmen. Sie ärgert sich nun über diese Entwicklung, da sie zwar im pädagogischen Bereich arbeitet, aber „eben ohne Abschluss“ (M-776) und resümiert:

„deswegen denk ich immer, die sollen das machen, was ihnen liegt, was ihnen Spaß macht, und ähm ja da muss man hingucken halt ein bisschen, aber eben (.), ich glaube, wenn man zu viel sagt, geht das eher ins Negative“ (M-776ff.).

Inas Vater hebt abschließend hervor, dass Ina ihre „vielfältigen Fähigkeiten“ (V-1485f.) nutzen und daran arbeiten soll. Ziel dabei ist, dass Ina „rauskommt, was ihr am Ende Freude macht und wie sie zufrieden ist“ (V-1487f.). Dabei werden in der Familie auch Ausbildungsberufe für die Zeit nach dem Abitur in Erwägung gezogen und mit den Kindern „auch diskutiert“ (V-1515). Jedoch bemerkt er: „man muss schon, wenn man ganz ehrlich ist, muss man sagen äh, die Diskussion läuft immer eher auf Studium raus, ja“ (V-1517ff.).

### 5.3.2 *Rekonstruktion*

#### Orientierungsrahmen

Wie wirkmächtig Familie als konjunktiver Raum jeweils ist, zeigt sich eindrucksvoll an dieser Familie, in der insbesondere auch Inas Stellung in der Geschwisterreihe zu beachten ist. Vergleichend mit Inas großer Schwester bemerkt ihr Vater etwa, dass Ina schon immer eine gute Schülerin war, „zwar nicht top, aber gut“ (V-390). Er selbst hat die Zeit vor dem Wechsel Inas zum Gymnasium als „aufgeregt[e], angespannt[e]“ (V-48) Zeit in Erinnerung, die auch ihn sehr bewegt hat. Reflektierend stellt er mit Blick auf seine Familie fest:

„natürlich sagt, okay, es gibt hier irgendwie so einen common sense in der Familie, ja, dann haben halt alle Abitur gemacht ähm, also ich sag mal so, Default ist, ich mach auch Abitur, ja? [...] es stiftet sag ich mal, schon so 'nen Rahmen, wo man sagt, okay, so das ist so die Bildungs- äh äh Liga ähm äh, wo meine Familie drin ist und das ist selbstverständlich auch meine“ (V-386ff.).

An dieser Stelle treten auch die Bildungsorientierungen der Familie zu Tage. Worte wie „natürlich“ und „halt“ verweisen auf einen ‚common sense‘, der laut Inas Vater familial gerahmt ist. Im konjunktiven Erfahrungsraum der Familie sind somit Orientierungen eingelagert, die das Ziel der Reproduktion der bereits erreichten Bildungszertifikate beinhalten. Ina wird in diesen Erfahrungsraum hineingeboren, in dem entsprechende Orientierungen bereits vorhanden sind beziehungsweise sich sedimentiert haben und von den Familienmitgliedern inkorporiert wurden. Der darin implizierten Erwartung, auch ein Gymnasium zu besuchen, möchte sie entsprechen, was für Ina im Interview als Maßstab der Bewertung des Übergangs zum Gymnasium fungiert:

„ich hab das als ziemlich positiv erlebt, so [...], weil, meine Geschwister waren ja auch auf dem Gymnasium und wenn man's dann halt auch schafft, dann findet man das, glaube ich, auch ziemlich gut, und darauf war man dann, glaube ich, auch ein bisschen stolz“ (112ff.).

Auf der anderen Seite wird deutlich, dass neben der Erwartungshaltung, auch das Abitur zu erwerben, informelle Bildung und damit insbesondere Lernfelder abseits des Settings Schule eine wesentliche Bedeutung in den Orientierungen der Familienmitglieder spielen. Ina sollte gerade keine Ganztagschule besuchen, um neben der Schule einigen Freizeitaktivitäten nachgehen und um sich verschiedene Freundeskreise aufbauen zu können. Ina ist ihrer Mutter zufolge keine Schülerin, die „dauernd lernt“ (M-498), sondern eine, die „ganz viele andere Sachen“ (ebd.) macht und darin Unterstützung von ihren Eltern erhält. Ihre Mutter bemerkt: „wir sind auch jetzt nicht so die (.), die jetzt sagen, nur Noten sind wichtig und zählen, sondern eben auch so die anderen Erfahrungen“ (M-500f.). Diese Betonungen informellen Lernens finden sich in homologer Weise in den Interviews mit Inas Eltern wieder. Der ‚common sense‘ der Familie – auch bedingt durch die Geschwisterreihung – ist offenbar jedoch auch aus der Wahrnehmung der Mutter heraus sehr eindrücklich, wenn sie mit Blick auf Ina berichtet:

„sie hat halt immer ihre großen Geschwister immer so ein bisschen, ja, als Vorbildung, und ähm unsere Älteste ist ähm, die war so richtig gut, also ähm, und Ina meint immer, sie wäre nicht so gut wie ihre großen Geschwister“ (M-486ff.).

Auch Inas Vater spricht dies als in gewisser Weise problematisierend an:

„so ’n bisschen, wie gesagt, nagt der Leistungs- äh Gedanke an ihr, ohne dass sie sich dem jetzt irgendwie in aller Konsequenz hingeben will, ja? Was ich auch gut finde“ (V-531f.).

An dieser Stelle kann eine Verbindung zu Inas von ihren Eltern eben auch kritisierten Lernverhalten hergestellt werden: Würde sich Ina uneingeschränkt einem schulisch bedingten Leistungsgedanken unterordnen, müsste sie aufgrund des Lernens die Bedeutung anderer Bereiche – hier etwa Zirkus und Malteser – reduzieren, was gleichzeitig ihrem Willen und dem ihrer Eltern nicht entspricht. Die Bedeutung formaler und informeller Bildung und persönlicher Entwicklung stehen sich hier offenbar diametral gegenüber. So bezeichnet Inas Vater die zahlreichen „sozialen“ (V-549) und „sportlichen Aktivitäten“ (V-550) als ein wichtiges „Korrektiv zur Schule“ (V-551) und hebt informelle Bildung stets hervor. Gleichwohl ist aus seiner Wahrnehmung der „Notendruck [...] immer präsent“ (V-1479), was für ihn bedeutet, dass Ina aus seiner Wahrnehmung heraus stets denkt: „ich muss besser werden, ich muss auch so ein tolles Abitur machen“ (V-1480f.).

Häufiger Inhalt der bisherigen Ausführungen war der Vergleich Inas mit ihrer großen Schwester. Dieser ist jedoch nicht ausschließlich als negativ im Sinne einer als druckvoll erlebten Erwartungshaltung zu schildern. Inas Vater etwa macht deutlich, dass Ina durch das „geprägt“ (V-1440) ist, „was ihre große Schwester macht“ (V-1440f.). Gleichwohl betont Ina immer wieder die Bedeutung der positiven und empathischen Beziehung zwischen ihr und ihrer Schwester. So verwundert es nicht, dass Ina auf die Frage nach der Vorstel-

lung ihrer Familie zunächst mit „meine Schwester“ (178) antwortet. Auch ist es ihre Schwester, mit der sie sich über gute Noten austauscht und die sich „total“ (390) für Ina freut. Deutlich wird somit eine Orientierung Inas an ihrer großen Schwester, die aus der Wahrnehmung ihrer Eltern heraus teilweise kritisch bewertet wird, da sie vermuten, dass Ina hier einen gewissen Druck verspürt. Der konjunktive Erfahrungsraum Familie stellt einen Rahmen für intersubjektive Aushandlungen dar. Zugleich bedingt er eine eigene Praxis gegenüber weiteren Settings, die für Familien von Bedeutung sind. Horizont der Bildung eigener Bildungsorientierungen und Bildungsaspirationen (Inas) sind (intergenerational) nicht nur die Eltern, sondern (intragenerational) auch die Geschwister, genauer gesagt Inas große Schwester Sarah.

Zudem lässt sich aus zahlreichen Interviewpassagen homolog rekonstruieren, dass Ina von ihren Eltern als eine Jugendliche angesprochen wird, deren Meinung bedeutsam ist und die Entscheidungen selbstbestimmt treffen soll. Neben einer Wertschätzung und Orientierung an empathischer intergenerationaler Beziehung wird Ina als autonome (also selbstständig und selbstbestimmt handelnde) Jugendliche angesprochen, was sich auch im Rahmen der Erziehung – gewissermaßen als Produkt der geteilten Orientierungsrahmen – widerspiegelt.

### Familiale Erziehung

Nicht nur an Übergängen und an der getroffenen Schulwahl für Ina lässt sich bei ihren Eltern ein hohes Maß an Reflexion über getroffene Entscheidungen und über die praktizierte Erziehung rekonstruieren. Zunächst zeigt sich dies an der bewussten elterlichen Entscheidung, dass die Kinder keine „elitär[e]“ (M-50) Schule besuchen, sondern in einem „ganz normale[n] Umfeld“ (M-51) aufwachsen sollen. Zudem hinterfragen Inas Eltern die getroffene Schulwahl für Sarah und Tom und entscheiden sich bewusst dafür, dass für Ina „kein Ganztag“ (M-44) in Frage kommt. Mit Ecarius (2002) können Aspekte der Reflexion erfahrener Erziehung auf einen Wandel der Erziehung deuten, der in einen demokratischen Verhandlungshaushalt mündet. An dieser Stelle erstreckt sich die retrospektive Bewertung der Eltern nicht nur auf ihre eigenen Erfahrungen in der Kindheit, sondern auch auf die praktizierte Erziehung bei den älteren Kindern. Hieraus leiten sie Änderungen ab und passen die von ihnen ausgeübte Erziehung bei ihrer Tochter Ina offenbar an. Inas Vater benennt dies *expressis verbis* in Bezug auf Inas Lernverhalten: „es gehört zu den Dingen, die man irgendwie beim dritten Kind dann auf einmal doch durchgehen lässt, ja?“ (V-660f.). Aus Sicht ihrer Eltern verschätzt sich Ina offenbar häufig bei der zeitlichen Strukturierung des Lernens. Dies hat sich offenbar auch nach Hinweisen und Unterstützungsangeboten ihrer Eltern nicht gebessert:



„das klappt nicht, also dann kann sie eh nicht schlafen, und dann macht sie's halt noch [...], aber dann kann ich eben einfach nur sagen, merk dir das für nächstes Mal, nä (. .) klappt aber auch nicht unbedingt“ (M-528).

Ihre Mutter empfindet dies als „sehr anstrengend“ (M-531) und belastend. Sie berichtet, dass sie nachts manchmal darüber nachdenkt, ob sie bei der Erziehung von Ina etwas „falsch macht“ (M-532). Sie denkt über getroffene Entscheidungen nach und reflektiert die eigene praktizierte Erziehung. Dieser Aspekt gibt mit Ecarius (2002, 258) ebenfalls einen Hinweis darauf, dass sich bei dieser Familie Erziehungsmuster des Verhandeln zeigen. Verweisend auf das „Phänomen des dritten Kindes“ (V-915) bemerkt Inas Vater, dass Inas Verhalten „natürlich auch nicht konsequent“ (V-913f.) sanktioniert wird, wenn sie Erwartungen ihrer Eltern nicht erfüllt. Jedoch verweist er auch darauf, dass es „ab und zu“ (V-919) Momente gibt, in denen er Anforderungen an Ina stellt. Er nennt das Beispiel, dass Ina ihre Liebblingssendung im Fernsehen nicht sehen darf, ehe sie nicht ihr Zimmer aufgeräumt hat. In solchen Situationen – so ist sich Inas Vater sicher – weiß Ina jedoch ganz genau, dass er lediglich „rein verstandesmäßig ´nen harten Stiefel fährt“ (V-940f.), sodass Ina die gestellte Aufgabe dann auch nur „zu ´nem gewissen Grad“ (V-924f.) erledigt. Das von Ina benannte Beispiel mit Blick auf die Ansprache ihrer Mutter, dass sie zu lange am Handy ist, veranschaulicht den Modus des Verhandeln aus ihrer Sicht:

„dann bringe ich immer irgendwelche Argumente, und ja, dann einigen wir uns halt darauf, dass ich ein bisschen weniger dann an meinem Handy bin“ (517f.).

Die praktizierte Erziehung beschreibt Inas Mutter somit auch als „ziemlich locker“ (M-416) und verweist zudem auf das elterliche Vertrauen in ihre gemeinsamen Kinder, denen sie stets zutrauen, „selber zu entscheiden was okay ist und was nicht“ (M-417). Inas Vater fokussiert die Bedeutung der Eltern bei der Unterstützung der Kinder in der „Meinungs- und Willensbildung“ (V-1005f.). Auch er rekurriert auf die Bedeutung der eigenen Meinung seiner Kinder und macht deutlich, dass dieser ein hoher Stellenwert zukommt. So sind seine Frau und er „nicht immer ganz zufrieden“ (V-1163) damit, wann Ina lernt. Jedoch äußert er eine Akzeptanz gegenüber Inas Meinung. Hier zeigt sich ein Vertrauen in die Kinder, denen im Rahmen der praktizierten Erziehung auch Raum gegeben wird, eine eigenständige Meinung auszubilden und diese auch auszuleben. Mit anderen Worten: Inas Eltern geben die Selbstständigkeit ihrer Kinder nicht lediglich – auf der Ebene kommunikativen Wissens – als Erziehungsziel aus, sondern ermöglichen ihnen im Alltag ein entsprechendes Maß an individueller Selbstbestimmung. Zusammen mit dem Aspekt des Vertrauens bildet eine vorbehaltlose Akzeptanz bedeutende Dimensionen der hier rekonstruierten Erziehung. Die genannten Bedeutsamkeiten der Akzeptanz und der eigenen Reflexion bringt das folgende Zitat Inas Mutter anschaulich zur Geltung: „ich akzeptier das

eben auch [...], wenn ich wiederkomme, irgendwie von der Arbeit, dann habe ich auch erstmal keine Lust“ (M-409ff.).

Wie sich Vertrauen und die Ansprache der Kinder als autonom handelnde Akteure im Rahmen der Erziehung verbinden, zeigt sich exemplarisch ebenfalls deutlich am Umgang mit Lernsituationen der Kinder. So betont Inas Mutter, dass die Kinder unterstützt werden, „wenn sie es brauchen“ (M-427), sodass diese nach Unterstützung fragen, „wenn was nötig ist“ (M-427). Sie bemerkt: „jeden Tag hier zehn Minuten Vokabeln gelernt oder irgendwie, sowas also, das machen wir überhaupt nicht“ (M-429f.).

Inas Mutter verweist im Interviewverlauf auf ihren Mann, zu dem sie ein großes Vertrauen hat. Wenn sie selbst unzufrieden ist, „ermahnt“ (M-207) sie ihre Kinder zwar, versucht sich jedoch zu disziplinieren, da ihr Mann an die Selbstständigkeit und Selbstbestimmung der Kinder appelliert. Beispielfhaft kann an dieser Stelle der Handykonsum von Ina benannt werden, zu dem ihre Mutter bemerkt:

„das stört mich ein bisschen, aber auch da lassen wir sie, weil wir denken, das hört irgendwann von selber wieder auf“ (M-648).

Ihre eigenen Präferenzen stellt Inas Mutter – soweit es geht – in diesem Rahmen hinten, sodass hier eine gemeinsame Orientierung der Eltern aufscheint, aus der heraus die Kinder ein hohes Maß an Eigenständigkeit erreichen sollen und darin unterstützt werden:

„die lassen wir laufen, die machen das schon“ (M-637).

Der Ausdruck des ‚Laufenlassens‘ der Kinder ist in diesem Falle jedoch kein Ausdruck einer vernachlässigenden Erziehung, sondern sie werden von den Eltern im Rahmen der Erziehung begleitet und unterstützt; die Meinung der Kinder wird von den Eltern erfragt und berücksichtigt. An grundlegenden Mustern des familialen Zusammenlebens werden diese Modi der Aushandlung deutlich. So berichtet Inas Vater, dass sich Sarah bei der Familie „meistens“ (V-798) samstags meldet und fragt, ob das wöchentliche Treffen der Familie am Sonntag stattfinden kann. Inas Eltern fragen dann Tom, „was er vorhat“ (V-800), und versuchen, die Terminpläne aller Familienmitglieder entsprechend so abzustimmen, damit eine gemeinsame Familienzeit möglich ist. Dies bezeichnet er als „geschick[es] Zirkeln“ (V-781). ‚Zirkeln‘ steht hier als Metapher für eine von den Eltern strukturierte Rahmgebung mit dem Ziel, möglichst die Interessen aller Familienmitglieder zu berücksichtigen. Im Rahmen der Erziehung wird die Meinung der Kinder angefragt, wertgeschätzt und somit auch in entsprechende Entscheidungen einbezogen.

Ina selbst verweist während des Interviews häufig auf sich selbst als Instanz, die Entscheidungen trifft und deren Meinung berücksichtigt wird. Beispielfhaft steht hier etwa ihre Begründung für ihre Schulwahl:

„ich wollte auch nicht so weit fahren und deswegen habe ich mich dann dafür entschieden“ (34f.).

Homolog rekonstruierbar ist auch Inas Aussage mit Blick auf ihren Umgang mit einer aus ihrer Sicht schlechten Note:

„dann streng ich mich total an und überanstreng mich, glaube ich, ein bisschen, so damit ich's nächste Mal besser mache und dann kommt da wieder `ne Eins oder sowas raus“ (359).

Deutlich wird, dass Ina die Ansprache ihrer Eltern als eigenständige und verantwortliche Akteurin inkorporiert hat. Sie selbst äußert ihre Meinungen, trifft Entscheidungen und übernimmt Verantwortung für erbrachte schulische Leistung.

Wenn bei Ina eine Freundin übernachtet, gehen ihre Eltern Ina zufolge häufig Essen, sodass sie „sturmfrei“ (486) hat. Ina darf sich somit im Haus der Familie frei bewegen und kann den Raum gemeinsam mit ihrer Freundin nutzen, ohne dass ihre Eltern anwesend sind. Hier wird – auf physischer Ebene – deutlich, dass Inas Eltern ihren Kindern Raum geben für eine eigene Entwicklung und Realisierung eigener Orientierungen. Ina schätzt diese Einstellung ihrer Eltern, indem sie diesen Umstand als „cool“ (490) bezeichnet.

In homologer Weise wird rekonstruierbar, dass bei Inas Eltern eine erzieherische Grundhaltung besteht, durch die die Kinder dazu angeleitet werden sollen, Dinge autonom zu erkennen und umzusetzen. Selten gibt es direktive Eingriffe und Befehle, sodass eine demokratisch-verhandelnde Erziehung als rekonstruierbarer Erziehungsstil sichtbar wird, die gleichzeitig durch intergenerationale Wertschätzung, Empathie und Anerkennung gekennzeichnet ist.

## Übergänge und mögliche Irritationen

Gefragt nach dem Verlauf ihrer Schulzeit benennt Ina von sich aus den „Übergang“ (7) vom Kindergarten in die Grundschule sowie den von der Grundschule in das Gymnasium. Beide bewertet sie, indem sie benennt, dass ihr der erste Übergang „eher schwer“ (8) und der zweite „nicht so schwer“ (12) gefallen ist. Sie hebt anhand der Übergänge die Bedeutung sozialer Kontakte hervor. So gibt sie an, dass eine „neue Lehrerin“ (11) für Anstrengung gesorgt hat und dass beim Wechsel zum Gymnasium viele ihrer Freunde „mitgekommen“ (13) sind. Grundsätzlich war der Übergang laut Ina jedoch „nicht so eine Umstellung“ (17) und ist ihr „nicht so schwer gefallen“ (26). Ina antwortet an dieser Stelle äußerst strukturiert und gibt den Verlauf ihrer Schulzeit chronologisch wieder. Jeweilige Übergänge und damit einhergehende Aspekte werden von ihr benannt und bewertet. Häufig relativiert sie etwaige Anforderungen am Übergang, womit sie sich jedoch nicht auf die soziale Erfahrungsdimension bezieht. Diese Erfahrungsdimension nimmt aus Inas Sicht eine bedeutsame Position in der Erfahrung und Bewertung durch-

lebter Übergänge ein. Dies zeigt sich auch in ihrer Ausführung zur Schulwahl, bei der ihre Geschwister wollten, dass Ina auch zum Stadtgymnasium wechselt:

„meine halbe Klasse ist halt auch auf die andere Schule gegangen und, ähm, ich wollte auch nicht so weit fahren und deswegen habe ich mich dann dafür entschieden“ (33f.).

Der Faktor der sozialen Einbindung fungiert an dieser Stelle als Maßstab bei der Beurteilung in Frage kommender Schulen. Inas Eltern akzeptieren eine entsprechende Argumentation ihrer Tochter. So ist es Inas Mutter, die darauf verweist, dass die Schulwahl bei Ina „sehr einfach“ (M-15) war, da viele Mitschüler von Ina gemeinsam mit ihr zum Gymnasium wechseln konnten. Ihr zufolge ist es wichtig, dass die Kinder sich in der Schule „wohl fühlen“ (M-30) können und „Freunde haben“ (M-31). Das „Wichtigste“ (M-79) mit Blick auf die Schulwahl ist aus Sicht der Mutter, dass sie und ihr Mann die Entscheidung Inas „akzeptiert“ (ebd.) haben, sodass Ina beim Schulwechsel nicht von ihren Freunden getrennt wurde. Homolog rekonstruierbar sind diese Aspekte auch im Interview mit Inas Vater, der betont, dass Ina auf dem Gymnasium „Glück“ (V-27) hatte mit der Klassenlehrerin und bereits „einige Kinder“ (ebd.) kannte, sodass sie sich dort „schnell wohlgefühlt“ (ebd.) hat.

Das „Einzige“ (59), an das sich Ina nach dem Übergang auf das Gymnasium richtig „gewöhnen musste“ (60), war der Umgang mit den Lehrern, der auf dem Gymnasium „anders“ (62) wurde. Zwar war Ina beim Schulwechsel „total aufgeregt“ (108), hat jedoch „sehr, sehr schnell“ (102) neue Freunde gefunden, viele Kinder aus ihrer ehemaligen Grundschule wiedergetroffen und den Wechsel als „ziemlich positiv erlebt“ (112).

Die Schulwahl hat Ina insbesondere mit ihren älteren Geschwistern besprochen, die sie dabei „ziemlich beeinflusst“ (122) haben, wie sie bemerkt. Eine andere Schulwahl wäre für sie damals nicht in Frage gekommen, da „alle [...] Freunde“ (128) das gewählte Gymnasium besuchen. Zudem resümiert sie mit Blick auf ihre älteren Geschwister, die zum damaligen Zeitpunkt ebenfalls ein Gymnasium besuchen:

„wenn man’s dann halt auch schafft, dann findet man das, glaube ich, auch ziemlich gut“ (114f.).

Was sich hier andeutet, ist eine Normalität in der Orientierung Inas, ein Gymnasium zu besuchen. Diese Antizipation speist sich sicherlich aus ihren Noten, aber auch aus ihrer Erwartungshaltung vor dem Hintergrund der Geschwisterreihung und der Orientierungen, die im konjunktiven Raum der Familie vorhanden sind. Die Wirkmächtigkeit entsprechender Orientierungen im konjunktiven Erfahrungsraum der Familie zeigt sich homolog rekonstruierbar und eindrucklich in folgender Aussage Inas Vater:

„unsere anderen beiden Kinder sind auch auf dem Gymnasium, äh wie gesagt, meine Frau und ich haben auch Abitur, es ist natürlich so ’n bisschen naheliegend und auch wahrscheinlich, dass auch das dritte Kind dann äh sich empfiehl“ (V-52ff.).

Zwar beteuert Inas Vater, dass dieser Aspekt für Ina „überhaupt [...] kein Muss“ (V-55f.) ist, jedoch verweist das „natürlich“ des vorangegangenen Zitats auf einen innerfamiliären ‚common sense‘, der sich in gewisser Weise institutionalisiert hat und von ihm *expressis verbis* so benannt wird:

„es gibt hier irgendwie so einen common sense in der Familie [...], default ist, ich mach auch Abitur, ja?“ (V-386f.).

Somit ist Ina eben auch „stolz“ (110), als sie auf das Gymnasium wechselt. Auf die Frage nach der Unterstützung ihrer Eltern während des Übergangs auf das Gymnasium weist Ina ihren Eltern eine „ziemlich groß[e]“ (155) Rolle zu. Sie verweist darauf, dass der Wechsel „halt ziemlich anstrengend“ (155f.) für sie war und sie in dieser Zeit von ihren Eltern unterstützt wurde. Inas Vater bemerkt, dass es im Rahmen der Familie eine „echte Diskussion“ (V-188) bezüglich Inas Schulwahl gab. Rekonstruierbar wird eine (intergenerationale) Kompetenzzuweisung auf den Ebenen synchroner und diachroner Interaktion (vgl. Ecarius 2002, 39): Die Bedeutung ihrer Geschwister hebt Ina insbesondere mit Blick auf die Schulwahl hervor. Mit ihnen konnte sich Ina austauschen und mögliche Vor- und Nachteile von in Frage kommenden Schulen besprechen. Im Übergang als solchen fokussiert sie auf die Bedeutung ihrer Eltern, deren Unterstützung für sie sehr relevant wird. Der von Ina und ihrer Familie antizipierte Übergang<sup>109</sup> evoziert somit Interaktionserfahrungen auf der Ebene unterschiedlicher „Interaktionsbeziehungsstrukturen“ (Grundmann 1992, 40). Somit dürfen die häufigen Relativierungen Inas über die Bedeutung der durchlebten Übergänge und damit verbundener Anforderungen nicht darüber hinwegtäuschen, dass auch in dieser Familie gewisse Irritationen – evoziert durch Übergänge im Bildungssystem – rekonstruierbar werden. Retrospektiv verweist Ina zudem darauf, dass seit dem Übergang auf das Gymnasium auch ihre Peer-Struktur einer grundlegenden Änderung unterworfen ist. Mit ihren ehemaligen Mitschülern hat sie ihr zufolge „eigentlich fast nichts mehr zu tun“ (443). Sie hebt stattdessen die Bedeutung ihrer neuen Schulfreunde hervor, mit denen sie aktuell „total viel zu tun“ (444) hat. Weiter führt sie aus:

---

109 Inas Vater hebt die Bedeutung dessen hervor, dass eine Antizipation bevorstehender Übergänge auch durch die Institutionen Kindergarten und Schule strukturiert wurde. So wurde ihm zufolge am Ende der Kindergartenzeit Inas „deutlich mehr Sonderprogramm gemacht“ (V-10), durch das die Kinder auf den anstehenden Übergang vorbereiten wurden. Dies bedeutet gleichzeitig auch eine familiäre Auseinandersetzung mit entsprechenden Themen, so dass Inas Vater die Zeit an der „Brücke zur Schule“ (V-18) als „sehr wichtige Zeit“ (V-13) bezeichnet. Noch eindrücklicher ist seine Beschreibung der Zeit Inas in der dritten und vierten Klasse, die er als „ne aufregende Zeit“ (V-47) bezeichnet, da „dieses Thema“ (V-49) der „Empfehlung für 's Gymnasium“ (V-50) für ihn immer präsent war. Grundsätzlich führten die Übergänge im Bildungssystem, die seine Kinder bewältigen mussten, bei ihm zu einer „angespannt[en]“ (V-340) Stimmung.

„seit diesem Wechsel habe ich zum Beispiel im Zirkus oder so jetzt wieder was mit den Älteren zu tun, als eher mit den Jüngeren und so, ich glaub, das hat sich schon verändert auch“ (446ff.).

Im Interview mit Inas Eltern wurde sehr deutlich, dass genau diese Freiheit zur Veränderung und Ausweitung entsprechender sozialer Bezüge von den Eltern bewusst initiiert wurde, da Ina aus Sicht ihrer Eltern keine Ganztagschule besuchen sollte. Inas Eltern sind der Meinung, dass Kinder nachmittags „nochmal andere Freunde sehen sollen und auch kennenlernen sollen (.), dass die ihre Hobbys noch machen können“ (M-45f.).

Hervorgehoben werden kann an dieser Stelle erneut, wie bedeutsam auch für Ina die soziale Erfahrungsdimension am Übergang (vgl. Kapitel 2.2) ist. Es sind veränderte Erfahrungen im Umgang mit Lehrern sowie die Bedeutung von Freunden und veränderten freundschaftlichen Konstellationen, die von ihr hervorgehoben werden. Thematisiert wird dies im Rahmen der Familie, in dem Ina aus ihrer Sicht Unterstützung erfährt, um etwaige Diskontinuitäten zu bewältigen. Bedeutsam wird der Übergang zwischen Grundschule und Gymnasium für Ina und ihre Familie insbesondere dadurch, dass sich an diesem manifestiert, dass Ina es auch geschafft hat, auf ein Gymnasium zu wechseln und somit gute Chancen besitzt, das Abitur zu erwerben.

### Bildungsorientierungen

In den vorangegangenen Rekonstruktionen wurde das Zitat des Vaters bezüglich eines ‚common sense‘ in der Familie wiederholt dargestellt. So lassen sich die Bildungsorientierungen von Inas Eltern zunächst am Besuch des Gymnasiums und damit als Orientierung an formaler Bildung (vgl. Graßhoff/Ullrich/Binz/Pfaff/Schmenger 2013, 100), festmachen. Auf die Frage nach möglichen alternativen Schulformen antwortet Inas Mutter:

„erstens kann man später noch wechseln, wenn man noch Abitur machen möchte“ (M-103f.).

Inas Eltern möchten nicht, dass Ina eine Ganztagschule besucht, jedoch steht für sie fest, dass Ina ebenfalls auf ein Gymnasium wechselt. Auf Ebene des kommunikativen Wissens betont insbesondere Inas Vater an einigen Passagen im Interview, dass der Erwerb des Abiturs und die Aufnahme eines Studiums nicht zwingend notwendig sind. Das vorangegangene Zitat steht jedoch beispielhaft dafür, inwieweit auf konjunktiver Ebene das Abitur als Ziel der Bildungsbestrebungen bedeutsam ist und bleibt. Die elterliche Erwartungshaltung resultiert – so wird auch mit Blick auf Inas Mutter deutlich – aus der Sedimentierung von Bildungsorientierungen im konjunkativen Raum der Familie. So war es ihr zufolge „schon klar“ (M-85), dass Ina zum Gymnasium wechseln wird, da „wir beide Abitur haben“ (ebd.), so Inas Mutter. Mit Blick auf das Ziel Abitur bemerkt Inas Vater:

„wenn man dann so auf dieses Ziel hinarbeitet, dass sie es hinterher schaffen, äh passen muss, äh Familie hat sie [...] immer wieder natürlich gedrängt, diszipliniertes zu arbeiten, ja? Also nicht nur meine Frau und ich, sondern auch ihre älteren Geschwister“ (V-404ff.).

Wie bereits beschrieben, nimmt Ina somit den innerfamilial vermittelten Auftrag wahr, die bisher erreichten Abschlüsse und damit die Orientierung an formaler Bildung reproduzieren zu müssen. Diese wird offenbar inter- als auch intragenerational mit Nachdruck vermittelt.

Die Einbettung etwaiger Orientierungen in den konjunktiven Raum der Familie wird jedoch auch bei der Betrachtung der Orientierungen bedeutsam, die nicht an formalen Bildungsabschlüssen orientiert sind. Inas Mutter berichtet, dass Ina „gerne“ (M-187) für vier Monate ins Ausland gehen möchte. Diesen Zeitraum strebt sie an, da sie nicht zu viel Lernstoff verpassen und kein Schuljahr wiederholen möchte. Ihrer Mutter zufolge möchte Ina „das Jahr dann eben schaffen, hier und äh dann (...), ja, will sie nicht so lange fehlen“ (M-188f.). Ihre Eltern befürworten dies: „toll, soll sie machen“ (M-185), so ihre Mutter. Die von Ina verbalisierten Aspirationen (hier nicht orientiert an formaler Bildung) werden somit in der Familie aufgenommen und diskutiert. In Inas Ziel, ins Ausland zu gehen, ist eine Perspektivität eingelagert. Zudem antizipiert sie damit einhergehende Aspekte und plant einen Zeitraum vor dem Hintergrund der eigenen Einschätzung ihrer Fähigkeiten. Bei der Realisierung dieser zielgerichteten Aspirationen kann sich Ina der Unterstützung ihrer Eltern sicher sein.

Laut Inas Mutter ist ihre Tochter keine Schülerin, die „dauernd lernt“ (M-498). Eher unternimmt sie „ganz viele andere Sachen“ (ebd.) und wird darin von ihren Eltern auch „unterstützt“ (M-499). Sie führt aus:

„wir sind auch jetzt nicht so die (...), die jetzt sagen, nur Noten sind wichtig und zählen, sondern eben auch so die anderen Erfahrungen, die man so im Leben macht“ (M-500f.).

Im Anschluss an die dargelegten Rekonstruktionen der elterlichen Orientierungen an formaler und informeller Bildung lässt sich rekonstruieren, dass Inas Eltern vor dem Hintergrund der Beurteilung der Fähigkeiten ihrer Tochter – insbesondere im Vergleich der Kinder – die Bedeutung von Bildungsorientierungen im Sinne informeller Bildung in den Vordergrund rücken. Formale Bildungsorientierungen artikulieren sich im Wunsch nach dem Abitur als Bildungsabschluss. Eine Spezifizierung dieser Orientierungen, etwa anhand von Noten, wird nicht vorgenommen, sodass sich die elterlichen Orientierungen am jeweiligen Kind zu orientieren scheinen und somit als realistische Bildungsaspirationen (vgl. Paulus/Blossfeld 2007, 494) der Eltern artikuliert werden. Dies geht auch mit einer Abschwächung der Bedeutung eigener Aspirationen einher, da alle Kinder als autonom handelnde Akteure im Rahmen der Erziehung angesprochen werden. Somit – und das verbalisie-

ren Inas Eltern auch – sind Inas eigene Bildungsorientierungen sehr bedeutsam und Ina wird dabei unterstützt, diese zu realisieren.<sup>110</sup>

Für die Rekonstruktion von Inas Bildungsorientierungen scheint folgende Interviewpassage äußerst gehaltvoll: Laut Ina ist ein Zeugnis mit einem Durchschnitt von „schlechter als 2,0“ (404) ein „schlechtes Zeugnis“ (403). Dabei charakterisiert sie sich wie folgt: „wenn ich’s nicht gut gemacht hab [...], dann denke ich mir so, hätte ich besser machen können“ (406ff.). Außerdem bemerkt sie: „ich bin jetzt nicht so, dass ich denke, ja, ich muss das jetzt unbedingt so schaffen“ (409f.). Für sie bleibt bei einer aus ihrer Sicht schlechten Note zentral: „dann mach ich’s halt das nächste Mal besser“ (415).

Zunächst wird hier erneut deutlich, inwieweit Ina inkorporiert hat, dass sie selber für ihre Leistung verantwortlich ist. Es dokumentiert sich, dass sie sich eine etwaige Verantwortung ebenso zuschreibt wie eine Fähigkeit zur Selbstregulation. Zudem drückt sich in den vorangegangenen Passagen ein hohes Maß an antizipierter Selbstwirksamkeit aus. Der Bezugspunkt ihrer Bildungsorientierungen und -aspirationen ist dabei jedoch stetig in der aktuellen Situation verortet und scheint nicht als vorausschauende Präferenz auf. Ina „ärgert“ sich über eine schlechte Note nicht, weil sie eigentlich (als möglicher Gegenhorizont) eine Eins erreichen wollte. Eher rührt ein solcher Ärger daher, dass sie ihre Leistungen eigentlich anders einschätzt und sie weiß, dass sie es aus ihrer Sicht hätte besser machen können. Vorausschauende Bildungsorientierungen (im Sinne einer individuellen Antizipation der eigenen Entwicklung) scheinen bei Ina eher in Settings informeller Bildung auf. So berichtet sie darüber, im Zirkus in einer „festen Auftrittsgruppe“ (504) zu sein und führt dazu aus:

„wir haben halt auch Tanzen und alles, und ja, also, da in diese Gruppe kommt auch nicht jeder halt rein“ (506f.).

Stolz berichtet Ina darüber, es in diese Gruppe geschafft zu haben. Dabei zeigt sich, dass dies nicht ohne eine entsprechende Zielsetzung und ohne entsprechende Fähigkeiten möglich wäre. Entsprechende Bezüge greift Ina auch bei der Frage nach ihren Zukunftswünschen auf, indem sie betont, dass sie „relativ sportlich“ (544) ist. Gleichwohl – und dies zeigt erneut die Bedeutung der Orientierungen im konjunktiven Raum dieser Familie – fokussiert auch Ina mit Blick auf die Frage nach ihren Zukunftswünschen formale Aspekte von Bildung. Sie möchte ein „gutes Abitur“ (528) erwerben und danach „auf jeden Fall studieren“ (529).

---

110 Inas Vater etwa benennt das Beispiel, dass Ina für unerwartet gute Noten gezielt gelobt wird. Ihm zufolge ist dies etwa bei einer Drei plus der Fall, wenn Ina „Angst“ (V-1184) davor hatte „ne Fünf zu schreiben“ (ebd.). Dies ist ein Ausdruck realistischer elterlicher Bildungsaspirationen vor dem Hintergrund der Einschätzung von Inas Fähigkeiten im Rahmen der Erziehung.



Offen bleibt, ob der „Druck“ (V-522), von dem Inas Vater immer wieder berichtet, sowie Inas Vergleich mit ihrer großen Schwester (auch aus der Wahrnehmung beider Elternteile) die Ausbildung formaler Bildungsorientierungen erschweren, im Rahmen derer Ina eine eigenständige Entwicklung antizipieren kann. Zudem ist dabei auch die Rolle der elterlichen Erziehung zu reflektieren, die Ina in genau dieser Einschätzung unterstützt und nicht reglementierend eingreift. Gerade im Unterschied zu ihrer großen Schwester wird Ina mit Blick auf ihre Fähigkeiten im Bereich informeller Bildung bestärkt:

„und dann sage ich ihr auch ganz oft, du machst so viele tolle andere Sachen und du kannst eben auch ganz viele andere Sachen, es geht nicht nur um Noten nur“ (M-491ff.).

Mögliche Erfahrungsdimensionen der Veränderung am Übergang zwischen Grundschule und Gymnasium rücken jedoch bei der Betrachtung von Bildungsorientierungen im Rahmen dieses Familienfalls in den Hintergrund. Ina kann sich mit ihrer Schulwahl und ihren Hobbys in gewisser Weise von ihren Geschwistern abgrenzen. Insbesondere am Übergang von der Grundschule zum Gymnasium kann sie eine gewisse Eigenständigkeit erlangen, die sich etwa in ihrer selbstbestimmten Schulwahl dokumentiert. Gleichwohl – dies zeigt die Rekonstruktion der Interviews – verbleiben die von Ina und ihren Eltern geteilten Orientierungen im Modus der (intergenerationalen) Reproduktion.

## 6. Kontrastierung aller Familienfälle

Nach der Betrachtung der ausführlichen Rekonstruktionsergebnisse zu den Familien Hartmann, Herzog und Müller sollen die bisherigen Rekonstruktionen in die Ergebnisse der komparativen Analyse der Interviews mit allen zehn Familien eingerückt werden. Im Fokus stehen dabei die Bildungsorientierungen der Jugendlichen und ihrer Eltern, die familiäre Erziehung, mögliche Irritationen durch Übergänge im Bildungssystem sowie rekonstruierbare Orientierungen und Orientierungsrahmen. Angestrebt wird an dieser Stelle keine quantifizierende Zuordnung der Aussagen der Familien. Vielmehr sollen exemplarisch Interviewpassagen und Rekonstruktionen aller Familienfälle kontrastierend dargestellt werden, um der Beantwortung der meiner Studie zugrunde liegenden Fragestellung näher zu kommen. Dabei geht es nicht mehr, wie noch zuvor bei den Familien Hartmann, Herzog und Müller, um eine ausführliche Darstellung des jeweiligen Erfahrungsraums der Familie, sondern um eine pointierende Diskussion verschiedener Aspekte, die sich aus der komparativen Analyse aller Familienfälle ergibt.

### 6.1 Bildungsorientierungen

Alle interviewten Jugendlichen werden zur Zeit der Durchführung der Interviews auf einem Gymnasium beschult. So zeigt sich bei allen Familien auch, dass der Erwerb des Abiturs eine hohe Priorität besitzt. Zwar wird auf die Frage nach möglichen Alternativen zum Gymnasium auch die Gesamt- oder (selten) die Realschule genannt, Ziel der Erwartungen bleibt jedoch stets der Erwerb der Hochschulreife, welche auch nach dem Besuch einer nicht gymnasialen Schulform „immer noch“ (FIII-V, 59)<sup>111</sup> erworben werden kann. Die Referenzkategorie aller Befragten bildet in der Regel der Erwerb des Abiturs. Bis auf Jan (FII) und Miriam (FVIII) – beide möchten eine Ausbildung absolvieren – benennen die Jugendlichen den Wunsch, nach dem Erwerb der Hochschulreife ein Studium aufzunehmen. Es lassen sich bei der Betrachtung von rekonstruierten Bildungsorientierungen und explizierten Bildungsaspirationen jedoch wesentliche Unterschiede herausarbeiten.

Die Unterscheidung zwischen idealistischen und realistischen Aspirationen (vgl. Paulus/ Blossfeld 2007) spiegelt sich auch in der Rekonstruktion

---

111 Da nun die Ebene der detaillierten Fallbeschreibung und -rekonstruktion verlassen wird, werden die Zitate ausführlicher gekennzeichnet, damit diese den jeweiligen Familien und Personen zugeordnet werden können (siehe hier auch die Übersicht der Familien in Kapitel 4.2). Zunächst wird die Nummer der Familie angegeben. Anschließend folgt eine Angabe der Person (V=Vater, M=Mutter, S=Sohn, T=Tochter) sowie die Zeilennummer.

der Empirie meiner Studie wider. Allerdings soll mit dieser Differenzierung nicht primär weitergearbeitet werden. Dies begründet sich zum einen darin, dass mit der Nutzung dieser Heuristik stets zu klären ist, ab wann Bildungsaspirationen als realistisch oder idealistisch einzustufen sind. Da meine Studie das Setting Familie (und nicht das Setting Schule) in den Mittelpunkt der Betrachtung rückt, erfolgt keine systematische Erhebung der Noten der befragten Jugendlichen. Zudem stehen in der von mir vorgelegten Studie Bildungsorientierungen im Fokus. Diese wiederum erschöpfen sich nicht in einer ausschließlichen Bezugnahme auf formale Aspekte des Bildungssystems. Ob die Jugendlichen zum Zeitpunkt der Durchführung der Interviews ‚gute‘ oder ‚schlechte‘ Noten vorweisen können, soll an dieser Stelle nicht diskutiert werden. Gleichwohl drängt sich bei einigen befragten Jugendlichen der Eindruck auf, dass gewisse Aussagen wohl eher als idealisierend zu fassen sind. So trifft beispielsweise Ayla (FVI) folgende Aussage zu ihren Zukunftswünschen:

„ich will, dass ich jetzt (.) dieses Abitur schaffe [...], damit ich dann Philosophie studieren kann und danach habe ich auch vor, Kunst zu studieren und dann vielleicht auch Mathe und dann will ich nach England ziehen“ (FVI-T, 762ff.).

Ina (FIII) antwortet auf die Frage nach ihren Zukunftswünschen wie folgt:

„ich möchte auf jeden Fall studieren, damit ich irgendwas gelernt hab, und ich mach jetzt halt auch ein Praktikum bei der Polizei [...], ich möchte halt erst studieren und dann danach zur Polizei“ (FIII-T, 529ff.).

Man könnte den Eindruck gewinnen, dass sich Ayla und Ina schlichtweg viel vorgenommen haben. Gleichwohl kann danach gefragt werden, inwieweit beide über ein realistisches Bild bezüglich der Zugänge in Studiengänge und Ausbildungsberufe verfügen und in ihrem Alter schon verfügen können. Auch ist danach zu fragen, welche Informationen beide bisher in welchen Settings (etwa durch Eltern, Lehrer oder die Peergroup) erhalten haben. Deutlich wird: Die aus der quantitativen Forschung bekannte Unterscheidung zwischen idealistischen und realistischen Bildungsaspirationen scheint im Rahmen qualitativer Forschung mit Blick auf Bildungsorientierungen nicht zielführend aufgreifbar zu sein. Allein die Benennung von Kriterien zur Bestimmung von Bildungsaspirationen erscheint als zu vielfältig. Es sollen daher begriffliche Differenzierungen dargestellt werden, welche sich aus der Analyse der Interviews ergeben. Wie in der Studie von Graßhoff/Ullrich/Binz/Pfaff/Schmenger (2013) möchte ich im Folgenden die Bildungsorientierungen der Eltern in formale und informelle Bildungsorientierungen differenzieren. Geäußerte Aspirationen werden dabei als Bestandteil spezifischer Bildungsorientierungen gefasst.

### 6.1.1 Formale Bildungsorientierungen

Zunächst lassen sich Orientierungen ausmachen, die sich an Aspekten des formalen Bildungssystems orientieren und somit explizit auf den Erwerb spezifischer Bildungstitel gerichtet sind. Dies lässt sich exemplarisch an den Antworten der Interviewteilnehmer auf die Frage nach Zukunftswünschen aufzeigen. Für viele Jugendliche ist diese Thematik zum Zeitpunkt der Durchführung des Interviews aktuell, da im kommenden neunten Schuljahr das Pflichtpraktikum ansteht. Diejenigen Jugendlichen, die im Interview auf das anstehende Praktikum verweisen, thematisieren, dass sie sich im Austausch mit ihren Eltern befinden. Ihre Eltern helfen bei der Orientierung und unterstützen die Jugendlichen im Prozess der Bewerbung:

„dann bin ich irgendwann zum Prak- zum Optiker hingefahren und meine Mutter hat halt gesagt, was ich sagen muss beim Vorstellungsgespräch, sie hat mich auch auf spätere Vorstellungsgespräche vorbereitet“ (FII-S, 609ff.).

Auch die Geschwister werden von den Jugendlichen benannt. So führt etwa Marvin (FIX) aus:

„zum Praktikum geh-, möchte ich auf die äh Sporthochschule [...], also da mein Bruder ja immer äh, auch der ist ja älter als ich (.), und dann hat der das schon erlebt, deswegen (.) habe ich mir, während er darüber geredet hat, habe ich mir auch Gedanken darüber gemacht, und dann (.) habe ich das genommen, was mich so interessiert“ (FIX-S, 319ff.).

Neben der Familie sind es auch Freunde, mit denen prospektive Wünsche – hier manifestiert am anstehenden Praktikum – besprochen werden. Gleichwohl bleibt die Familie jedoch eine wichtige Orientierung und Quelle möglicher Unterstützung:

„ich wollte mich erst in einem Altersheim bewerben, weil ich das eigentlich auch total interessant finde, aber meine Freunde haben halt alle gesagt, dass Polizei total gut zu mir passt, und dann hab ich mich halt für Polizei entschieden und dann hab ich mir mit meinem Papa halt auch richtig Mühe gegeben bei der Bewerbung und so“ (FIII-T, 546ff.).

In der Regel ist es jedoch die Orientierung an der aktuellen Schulform, vor deren Hintergrund – zumeist an erster Stelle genannt – der Erwerb des Abiturs als Ziel expliziert wird. Nicht alle Jugendlichen explizieren den Wunsch danach, nach ihrer Schulzeit ein Studium aufzunehmen. Alle äußern sich jedoch in ähnlicher Weise wie Miriam: „dass ich mein Abi schaffe“ (FVIII-T, 705f.).

In der Elterngeneration finden sich zunächst Verweise darauf, dass die Kinder in der Zukunft glücklich werden und ein Leben nach den eigenen Vorstellungen führen können sollen. So werden etwa elterliche Wünsche wie: „er soll ein möglichst glückliches Leben führen“ (FII-V, 795f.) oder „für mich ist wichtig, dass der gesund und richtige Weg ist“ (FVII-M, 643f.) be-

nannt. Natürlich können diese Aussagen etwa durch ein vermeintlich als sozial erwünscht geltendes Antwortverhalten zustande kommen. Die nähere Betrachtung der Interviews zeigt zudem (siehe hier exemplarisch die Rekonstruktionen der detaillierten Familienfälle in Kapitel 5): Formale Bildungsorientierungen sind in den Familien präsent und dokumentieren sich häufig in Äußerungen, die von den Eltern meist im gleichen Atemzug getätigt werden. So wünscht Ilkays Mutter (FVII) ihrem Sohn, dass er gesund bleibt und einen „richtige[n] Weg“ (FVII-M, 639) einschlägt, bemerkt jedoch gleichwohl:

„natürlich, als Mutter, wollte ich, mein Kind studiert“ (FVII-M, 638).

Familien, in denen sich formale Bildungsorientierungen in mit Nachdruck geäußerten Aspirationen dokumentieren, sind insbesondere diejenigen, in denen die Eltern in die Bundesrepublik Deutschland emigriert sind. Dies trifft auf Ilkays ebenso wie auf Aylas Mutter zu, die bemerkt:

„natürlich, für jede Mutter, ich möchte in Uni geht“ (FVI-M, 888).

Auch kann an dieser Stelle die Rekonstruktion des Interviews mit Familie Müller (FIII) (siehe Kapitel 5) rekapituliert werden. Inas Eltern werden in den Interviews nicht müde zu betonen, wie häufig sie ihrer Tochter vermitteln, dass es nicht nur auf Noten ankommt. Sie fördern Ina gezielt in außerschulischen Bereichen und verweisen auf ihre Talente und Fähigkeiten in eben diesen Bereichen. Gleichwohl – und hier dokumentieren sich die formalen elterlichen Bildungsorientierungen – verweisen beide Elternteile darauf, wie „klar“ (FIII-M, 85) es war, dass Ina ein Gymnasium besucht. Dies ist, so Inas Vater, eben dem „common sense in der Familie“ (FIII-V, 387) geschuldet.

Ayla (FVI) internalisiert die elterlichen Orientierungen offenbar ebenso wie Ilkay (FVII), was deutlich macht, wie sehr dies vor dem Hintergrund der eigenen Familie als ein an ihn gerichteter Bildungsauftrag gedeutet werden kann:

„also, meine beiden Schwestern, die haben Ausbildung gemacht [...], meine Mutter wollte halt gerne, dass ich studiere, weil äh, sowas will sie halt auch, das hat die mir auch gesagt, dass sie das auch mal erleben will“ (FVII-S, 496ff.).

Im Interview mit Ilkays Mutter findet sich eine Passage, die den an Ilkay gerichteten Bildungsauftrag detaillierter zu fassen vermag:

„früher war das nicht wie JETZT, jetzt sind wir hier, wir versuchen, unsere Kinder (.) was lernen und was Beruf machen, studieren oder irgendwas, kämpfen wir dafür (.), was aber meine Eltern haben, die-, also früher, also die erste Generation sagen wir (.), also die Kinder, wenn die Arbeit hat (.), Geld verdient, dann alles (.), war alles“ (FVII-M, 67ff.).

Ilkays Mutter hebt im Unterschied zur Generation ihrer Eltern die Bedeutung von Schulbildung, Ausbildung und Studium explizit hervor. Bedeutsam ist

neben ihrem Verweis auf den aktuellen Status der Familie („jetzt sind wir hier“) die Metapher des ‚Kampfes‘: Ihre Generation ist in der deutschen Gesellschaft angekommen. Nun kämpft sie dafür, dass die Generation ihrer Kinder sich – auch in der Orientierung an formaler Bildung – weiterentwickelt. Ihre eigene Orientierung an formaler Bildung, vor dem Hintergrund des damit verbundenen und an ihren Sohn gerichteten Bildungsauftrages, dokumentiert sich in zahlreichen weiteren Passagen des Interviews. Ilkays Mutter unternimmt zahlreiche Anstrengungen, um die aus ihrer Sicht problematischen schulischen Leistungen ihres Sohnes zu verbessern. Sie organisiert ihrem Sohn Nachhilfe in Französisch, Englisch und Mathematik, worin sich ihr Schulengagement ausdrückt, welches auch im familialen Alltag von Bedeutung ist. So berichtet Ilkay, dass er täglich nach der Schule berichten „muss“ (FVII-S, 261), wie es in der Schule war. Dabei ist ein einfaches „gut“ (ebd.) ihm zufolge nicht ausreichend, denn er muss seiner Mutter „auch wirklich Schritt für Schritt“ (ebd.) von seinem Schultag berichten. Ilkay hat die siebte Klasse nur „knapp [...] geschafft“ (FVII-M, 189), möchte die achte Klasse jedoch lieber wiederholen, als die Schule zu verlassen, wie seine Mutter berichtet. Sie selber ist in ständigem Kontakt mit Ilkays Lehrern und kommt zu der Einschätzung, dass ihr Sohn den Beginn der achten Klasse „nicht ernst“ nimmt (FVII-M, 212). Auch in diesen Passagen dokumentiert sich – eben durch ihr Schulengagement – eine grundlegende formale Bildungsorientierung. Wenn Ilkays Mutter beanstandet, dass ihr Sohn die Schule aktuell nicht ernst nimmt, so beinhaltet dies, dass Ilkay ihr zufolge eigentlich die Fähigkeiten besitzt, bessere Leistungen zu erzielen. Der gewählte Ausdruck des ‚Ernstnehmens‘ impliziert zudem die Unterstellung, dass Ilkay momentan eine im Vergleich zur Mutter äquivalente Orientierung an schulischer Leistung fehlt. Vor dem Hintergrund der formalen Bildungsorientierung von Ilkays Mutter erscheint es als folgerichtig, dass Schule und schulische Anforderungen aus ihrer Sicht grundsätzlich und stetig ‚ernst‘ zu nehmen sind.<sup>112</sup>

Wie bedeutsam Bildungsorientierungen im konjunktiven Erfahrungsraum Familie auch in der Lebenswelt für die Jugendlichen sind, zeigt sich bei Darja (FX). In den Interviews mit Darjas Eltern dokumentiert sich eine hohe formale Bildungsorientierung. Darja leidet in der Grundschule unter Schulangst. Ihre Mutter berichtet:

---

112 Hier zeigt sich eine Nähe zur Falldarstellung der Familie Aslan bei Korucu-Rieger (2013). Die jeweils erste Generation der jeweiligen Familien hegt – angekommen in der Bundesrepublik Deutschland – den Wunsch nach einer Statusverbesserung und nach materiellem Zuwachs. In der nachfolgenden Generation wird dieser – wie in meinem Fallbeispiel bei Ilkays Mutter – inkorporiert und in eine Bildungsorientierung transformiert (vgl. auch ebd., 249ff.). Ilkays Mutter stellt diese Entwicklung im Interview dar. Die bisherige Rekonstruktion zeigt, wie weit sich in ihren Äußerungen formale Bildungsorientierungen dokumentieren, die ihr Sohn Ilkay offenbar inkorporiert hat.

„meiner Tochter ging's zu der Zeit auch psychisch so schlecht, dass ich in den Herbstferien mit ihr in Kur war [...], es war wirklich so, ihr ging's (.) äh richtig schlecht nach dieser Grundschulzeit, die hatte Schulangst ohne Ende, mit (.) jeden Morgen übergeben und (.), also richtig schlimm“ (FX-M, 221ff.).

Am Ende der vierten Klasse bekommt Darja zunächst keine Empfehlung für ein Gymnasium. Ihre Mutter interveniert jedoch:

„ich bin dann hier zur Direktorin gegangen ähm und hab darum gebeten, es wenigstens zu versuchen, dann hat sie 'ne eingeschränkte Gymnasialempfehlung draus gemacht“ (FX-M, 102ff.).

Anschließend gelingt es Darjas Mutter, ein Gymnasium für ihre Tochter zu finden. Jedoch muss sich Darja mit dem Wechsel auf dieses Gymnasium von ihren Freunden trennen.

Darjas Eltern nehmen wahr, wie massiv ihre Tochter unter der Schule leidet. Dennoch halten diese an ihrer formalen Bildungsorientierung fest und nehmen in Kauf, dass mit dem Wechsel Darjas zum Gymnasium zusätzlich ein Bruch in den Beziehungen zu ihren Freunden einhergeht. Die Frage danach, ob Bildungsorientierungen an Übergängen im Bildungssystem möglicherweise einer Veränderung unterworfen sind und intergenerational verhandelbar werden, muss mit Blick auf diese Familie verneint werden. Deutlich wird die Konstanz der im konjunktiven Erfahrungsraum Familie inhärenten Orientierungen. Diese sind am Übergang handlungsleitend und bedingen die Bildungsentscheidung der Eltern. Doch wie nimmt Darja die elterlichen Bildungsorientierungen wahr?

Aktuell hat Darja erneut mit einem Leistungseinbruch zu kämpfen, sodass gemeinsam überlegt wird, ob Darja die Schule wechseln soll. Ihr Vater möchte Darja zufolge jedoch nicht, dass sie auf eine Gesamtschule wechselt, „einfach, weil es Gesamtschule heißt und nicht Gymnasium“ (FX-T, 81). Ihre Mutter verweist auf ihre Einschätzung, dass das „Gymnasialabitur doch (.) 'ne andere (.), ein anderer Absprung ist“ (FX-M, 154). Ihr Mann sieht schulische Aspekte ihr zufolge „ein bisschen (.) straffer“ (FX-M, 166f.). Für ihn zählt nur die Devise: „auf Deubel komm raus (.), Abi muss sein“ (FX-M, 164).<sup>113</sup> Diese formalen Bildungsorientierungen ihrer Eltern nimmt Darja im Alltag wahr. Sie führt aus:

---

113 Darjas Mutter vermutet, dass die formale Bildungsorientierung ihres Mannes entscheidend von dessen eigener Biografie geprägt wurde. So hat es ihr Mann ihr zufolge „immer bereut“ (FX-M, 994), das begonnene Studium nicht abgeschlossen zu haben. Sie bemerkt: „er sagte, sein (.) Leben wäre ganz anders geworden, hätte er das durchgezogen, womit er ja nicht Unrecht hat“ (FX-M, 995f.). Eine solche *Verwobenheit rekonstruierbarer Orientierungen mit biografischen Erfahrungen* zeigt sich auch in der Rekonstruktion der Interviews mit Mitgliedern anderer Familien. Siehe beispielsweise die Rekonstruktionen des Interviews mit Inas (FIII) Mutter in Kapitel 5 meiner Studie.

„mein Vater unterstützt mich nur (.) da, wo er wirklich Sinn drin sieht [...], in der Schule unterstützt er mich wirklich sehr“ (FX-T, 293f.).

Auf die Frage danach, inwieweit ihre Eltern sie unterstützen, verweist Darja hier abstrakt auf das Setting der Schule. In diesem Bereich unterstützt sie der Vater ihr zufolge sehr. Bedeutsam ist, dass ihr Vater Darja offenbar lediglich in den Bereichen unterstützt, die sich mit seiner formalen Bildungsorientierung decken. Damit kann ein Zusammenhang mit den Bildungsorientierungen der Eltern Darjas und reziproker Anerkennungsverhältnisse zwischen den Generationen vermutet werden: Denkbar sind somit auch Anerkennungsentzüge des Vaters, wenn Darja seine Erwartungen für das Setting Schule nicht erfüllen kann. So verweist Darja darauf, dass sie beruflich Schauspielerin werden möchte. Diesbezüglich erhält sie jedoch wenig Unterstützung von ihrem Vater, da er diesen Wunsch seiner Tochter für unrealistisch hält. Im Interviewverlauf verweist Darja darauf, dass sie im siebten Schuljahr einen Notenschnitt von 1,9 erreichen wollte, aber lediglich einen Schnitt von 2,3 erreicht hat. Doch wie kam es zur Setzung dieses Ziels? Lässt sich diesbezüglich auch bei Darja eine formale Bildungsorientierung rekonstruieren? Sie führt aus:

„dann habe ich ähm mit meinem Vater geredet und ich wollte `ne Website, eine eigene Website aufmachen, oder in eine Agentur, eine Schauspielagentur (.), und dann hat mein Vater gesagt, ja okay, wenn du 1,9 (.) also Eins-Komma-Durchschnitt schaffst, dann äh melden wir dich da an (.), aber das hat leider nicht geklappt“ (FX-T, 350ff.).

Ihr Vater heißt Darjas Pläne, Schauspielerin zu werden, zwar nicht gut, hat diese Vereinbarung jedoch so vorgeschlagen, weil ihm schulischer Erfolg seiner Kinder „ziemlich wichtig“ (FX-T, 355) ist, mutmaßt Darja. Es zeigt sich, dass Darjas Ziel, einen entsprechenden Notendurchschnitt, zu erreichen, eben nicht durch eine formale Bildungsorientierung ihrerseits geleitet war. Gleichwohl erscheint sie im generationalen Gefüge in gewisser Weise als ‚Komplizin‘ (vgl. Bühler-Niederberger/Türkiylmaz 2014). Ihre „Komplizenschaft“ (ebd., 344) dokumentiert sich in den vorgestellten Interviewpassagen darin, dass sie die formalen Bildungsorientierungen ihres Vaters wahrnimmt und für ihre eigenen Ziele – abseits formaler Bildung – nutzbar machen will.

Doch auch in den Familien ohne Migrationserfahrung zeigen sich deutliche Aspirationen, die der Ebene formaler Bildungsorientierungen entstammen. So finden sich Eltern, die das Abitur als „Grundstock“ (FI-V, 38) bezeichnen, und Jugendliche, die vom Studium als „GrundbAUstein“ (FX-T, 635) sprechen. Etwaige Bildungsorientierungen dokumentieren sich somit auch deutlich in der Schulwahl am Ende der Grundschulzeit.

Exemplarisch für ein deutliches Zutagetreten formaler Bildungsorientierung steht hier bei den Jugendlichen erneut Ilkay. Nach seinen Aussagen wollte ihn seine Mutter auf einer Gesamtschule anmelden. Ilkay bemerkt jedoch: „ich wollt aufs Gymnasium“ (FVII-S, 32), und konnte sich mit seiner



Meinung durchsetzen. Mit anderen Worten: An der Schulwahl zeigt sich, dass Ilkay seine eigenen formalen Bildungsorientierungen – letztlich auch vor dem Hintergrund der Empfehlung seiner Lehrer – realisieren konnte. Mit Blick auf formale Bildungsorientierungen der Elterngeneration kann weiterhin exemplarisch der Vater von Max (FI) genannt werden. Max hatte keine Empfehlung für ein Gymnasium erhalten, konnte jedoch nach einer „Art Einstellungstest“ (FI-V, 40f.) ein Gymnasium besuchen. Max' Vater positioniert sich:

„vielleicht hab ich auch am meisten Druck gemacht, aber das wollte ich tatsächlich nicht, dass der auf die Realschule kommt, so“ (FI-V, 43f.).

Weiter bemerkt er:

„ehrlich gesagt Gymnasium ja, oder nein (..), hätte ich nicht akzeptiert, also weil ich da zu bildungsorientiert bin [...], ich habe das sehr deutlich entschieden [...] und da (..) hab ich damals, glaube ich, auch zu Recht gesagt, >sehr leise< mich interessiert jetzt eigentlich nicht, was der Max dazu denkt+“ (FI-V, 105ff.).

Hier deutet sich an, was Helmut Fend (2014) damit meint, wenn er konstatiert, dass Eltern vor dem Hintergrund der eigenen durchlaufenen Schullaufbahn – der Vater von Max hat nicht nur das Abitur, sondern auch einige akademische Bildungstitel erworben – den Erhalt des Bildungsniveaus in den „Fokus aller Bemühungen“ (ebd., 46) rücken, womit auch „tief greifende familiäre Krisen“ (ebd.) ausgelöst werden können. Angedeutet sind hier eben auch Fragen nach familialer Interaktion und Erziehung sowie Erfahrungen am Übergang an diesem Beispiel insbesondere für Max.

### *6.1.2 Informelle Bildungsorientierungen*

Eltern fördern ihre Kinder in Bereichen, die nicht formalisiert oder standardisiert im Sinne formaler Bildung sind. Dies trifft auch auf die Eltern im Sample meiner Studie zu. Es kann jedoch herausgearbeitet werden, dass sich hinter einer entsprechenden Förderung informeller Lernbereiche auch entsprechende elterliche Orientierungen verbergen. Zunächst ist hier eine Förderung sprachlicher Fähigkeiten zu nennen. Aylas Mutter etwa nimmt ein hohes Interesse ihrer Tochter an Sprachen wahr. Sie berichtet von gemeinsamen Fahrten ins Ausland (Frankreich und England) und bemerkt stolz, dass Ayla die jeweilige Landessprache dort „problemlos“ (FVI-M, 338) und „perfekt“ (FVI-M, 336) sprechen konnte. Marens Mutter berichtet, dass sie mit ihrer Tochter schon sehr früh „unglaublich viel gelesen“ (FV-M, 715) hat. Stolz führt sie aus:

„auch im Englischen das finde ich auch total toll [...], sie liest schon ihr drittes englischsprachiges Buch“ (FV-M, 491ff.).

Gezielt nimmt Marens Mutter dieses Interesse ihrer Tochter auf und belohnt Maren für gute Noten, indem sie ihrer Tochter einen englischsprachigen Roman schenkt. Weiter sind sportliche und kreativ-musische Tätigkeiten vorhanden, die in homologer Weise gemeinsam mit den Orientierungen der Familienmitglieder rekonstruiert werden können. Auch ist bei einigen Jugendlichen Thema, nach dem Abitur (oder auch noch während der Schulzeit) eine gewisse Zeit im Ausland zu verbringen. Dies wird von den Eltern interessiert aufgenommen und gezielt gefördert. Einige dieser Aspekte wurden im Nachgang an die Falldarstellung von Familie Müller (FIII) ausführlich diskutiert, sollen hier jedoch kurz in Erinnerung gerufen werden. So möchte Ina laut ihrer Mutter „gerne“ (FIII-M, 187) einige Monate im Ausland verbringen. Gemeinsam wird in der Familie inter- und intragenerational diskutiert, welche Zeiträume dafür in Frage kommen und wie Ina ihr Ziel erreichen kann. Ihre Mutter freut sich über Inas Wunsch und bemerkt: „toll, soll sie machen“ (FIII-M, 185). Des Weiteren bezeichnet sich Ina als „relativ sportlich“ (FIII-T, 544) und verleiht dieser Sportlichkeit durch ihre Mitwirkung im Zirkus Ausdruck. Stolz berichtet sie: „in diese Gruppe kommt auch nicht jeder halt rein“ (FIII-T, 507). Ohne eine gewisse Orientierung Inas wäre ein solches Training in dieser Gruppe wohl nicht möglich. Bewusst haben sich auch Inas Eltern für ein Gymnasium entschieden, das nicht über einen Ganztagsbetrieb verfügt, sodass Ina ihren außerschulischen Präferenzen nachgehen kann. Inas Mutter betont die Bedeutung informeller Kontexte, in denen (etwa bei der Mitwirkung im Zirkus) „ganz viel Engagement“ (FIII-M, 508) gefragt ist. Für sie sind diese außerschulischen „Erfahrungen“ (FIII-M, 501) wesentlich „wichtiger als Noten“ (FIII-M, 509).<sup>114</sup> Eindrücklich dokumentieren sich informelle Bildungsorientierungen auch am Fall von Familie Herzog (FIV). Tamara will „halt unbedingt“ (FIV-T, 224) in einer hochklassigen Basketballmannschaft mitwirken. Ihre Eltern unterstützen sie dahingehend und begleiten alle ihre Kinder auch bei entsprechenden Aktivitäten. Dass Tamara zum Zeitpunkt des Interviews in einer Bundesligamannschaft Basketball spielt, wird von ihrer Mutter auch als ein „großer Erfolg“ (FIV-M, 918) für die gesamte Familie bezeichnet.

Informelle Bildungsorientierungen dokumentieren sich in elterlichen Aktivitäten und Interaktionen in der Familie. Neben unbewussten Formen in-

---

114 Grundsätzlich relativieren einige Eltern im Sample der vorliegenden Studie die Bedeutung von Noten beziehungsweise der schulischen Laufbahn ihrer Kinder. Vielmehr ist es ihnen zufolge wichtig, dass die Kinder ‚ihren Weg‘ finden und ein glückliches Leben führen können. Dabei ist darauf hinzuweisen, dass ein Großteil dieser Eltern – und dazu gehören auch Inas Eltern – diese Aussagen vor dem Hintergrund der aktuellen schulischen Situation ihrer Kinder treffen. Sie können aufgrund der (aus ihrer Sicht) guten Noten ihrer Kinder vermeintlich sicher sein, dass diese das Abitur erreichen und ihnen damit entsprechende Zugangsmöglichkeiten zu Hochschulen und in Ausbildungsberufe offenstehen.

formeller Lernaktivitäten sprechen einige Eltern an, dass sie ihre Kinder ganz gezielt in spezifischen Bereichen gefördert haben.

Hauptsächlich bedeutet dies ein Vorlesen (FV, FVI), gemeinsames Hören von Musik (FV), gemeinsames Malen und Basteln (FVI, FX) oder das Näherbringen gesellschaftlicher und politischer Themen (FI, FVII). So führt etwa Ilkays Mutter (FVII) aus:

„dann sag ich ihm, guck mal um acht Uhr immer Nachrichten [...] soll der immer Nachrichten hören, sag ich immer, ich empfehle ihm immer Nachrichten, hör, dann hast du viel Erfahrung, was da passiert, nää?“ (FVII-M, 337ff.).

Nachdem Ilkays Mutter im Verlaufe des Interviews nahezu durchgängig auf die Bedeutung formaler Bildungstitel hinweist, deutet die wiedergegebene Interviewpassage auf den Wunsch der Förderung nicht formaler Bildungsaspekte bei ihrem Sohn Ilkay hin. Sie hält ihn dazu an, sich täglich Nachrichten im Fernsehen anzuschauen, um sich über gesellschaftlich relevante Dinge zu informieren. Für Ilkays Mutter ist eine umfassende Bildung, eben auch abseits des formalen Bildungssystems, insbesondere vor dem Hintergrund der Abgrenzung von der Generation ihrer Eltern von Bedeutung (siehe Kapitel 6.1.1).

Entsprechende elterliche Orientierungen – dies zeigt sich insbesondere eindrücklich an den Familien Müller (FIII) und Herzog (FIV) – beziehen sich jedoch auch auf eine Förderung der Kinder außerhalb der Familie. Dazu zählen sportliche und kreative Tätigkeiten der Jugendlichen in Peergroups und Vereinen. Gleichwohl wird deutlich, dass dies nie losgelöst von der Familie betrachtet werden kann: Einige Eltern begleiten ihre Kinder bei entsprechenden Aktivitäten; mindestens versuchen sie jedoch, entsprechende Aktivitäten zu initiieren. Dazu zählt etwa das frühe Anmelden der Kinder bei der musikalischen Früherziehung (FVIII) oder in einer Malschule (FVI). Viele Eltern wollen ihren Kindern damit ermöglichen, eigene Fähigkeiten zu entdecken und zu entfalten. Jans Mutter (FII) bringt es auf den Punkt:

„ich glaube, das ist auch die Idee, ihm Angebote zu machen und dann gucken, ob es klappt oder nicht“ (FII-M, 662f.).

Eingebettet in familiäre Interaktionen sind damit auch Fragen der familialen Erziehung (siehe K 6.2) von Bedeutung. Zunächst soll jedoch eine weitere Differenzierung mit Blick auf die rekonstruierbaren Bildungsorientierungen vorgenommen werden: Bildungsorientierungen und der damit einhergehende Grad an Antizipation einer eigenen Entwicklung.

### *6.1.3 Bewahrende und vorausschauende Bildungsorientierungen*

Bei der Betrachtung der rekonstruierten Bildungsorientierungen zeigt sich, dass sich diese bei beiden Generationen im Grad ihrer Progressivität – im

Sinne der spezifischen Antizipation einer individuellen Entwicklung – unterscheiden lassen. Diese zentrale Erkenntnis war auch ausschlaggebend für die Auswahl der Familienfälle, die jeweils detailliert im vorherigen Kapitel dargestellt wurden: Die drei diskutierten Fälle stehen exemplarisch für die möglichen Pole der Progressivität der Bildungsorientierungen im gesamten Sample der vorliegenden Studie.

Bewahrende (Bildungs-) Orientierungen werden sichtbar, wenn man sich erneut die Rekonstruktion des Familienfalls um Jan (FII) vor Augen führt. Laut ihm soll alles so bleiben, „wie es ist“ (FII-S, 583). In der Schule kommt er „halt noch durch“ (FII-S, 583f.). Rekonstruiert wurde, dass seine Eltern ein gemeinsames Lernen strukturieren und Verantwortung für etwaige Misserfolge ihres Sohnes übernehmen. Intrinsische Motivation und zielgerichtete Präferenzen im Sinne des Erwerbs neuer Erfahrungen und Fähigkeiten lassen sich bei Jan nicht herausarbeiten. Eher dokumentiert sich bei ihm eine Art und Weise der Handlungspraxis mit dem Ziel der Bewahrung des aktuellen Status quo. Parallelen können hier auch zu Ina (FIII) gezogen werden. Bei ihr zeigen sich progressive Präferenzen und intrinsische Motivation im Hinblick auf ihre Teilnahme am Zirkus und ihrem Ziel, in die feste Auftrittsgruppe aufgenommen zu werden. Gleichwohl orientiert auch sie sich mit Blick auf formale Aspekte von Bildung am Status quo und bezieht sich auf ihre aktuelle schulische Situation. Diese zeigt sich am Besuch des Gymnasiums sowie an ihrem Notendurchschnitt, der laut Ina noch nie schlechter war als 2,0. Sie ärgert sich ihr zufolge, wenn eine Note aus ihrer Sicht schlecht ist und denkt sich, sie hätte es besser machen können. Auch bemerkt sie: „ich bin jetzt nicht so, dass ich denke, ja ich muss das jetzt unbedingt so schaffen“ (FIII-T, 409f.). Auch hier zeigt sich eine Orientierung am Status quo ihrer – aus ihrer Sicht – guten schulischen Leistung. Diese ist eben auch Maßstab bei ihrer Bewertung der eigenen Fähigkeiten. Eine Orientierung am eigenen Erleben eines auch familialen Status quo beinhaltet hier auch eine Reproduktion elterlicher Orientierungen. Dies zeigt sich ebenfalls etwa auf der Ebene der Elterngeneration bei Familie Diercks (FVIII). Die Familie führt ein mittelständisches Handwerksunternehmen. Familienthema in dieser Familie – und dies zeigt sich homolog an den Interviews mit beiden Generationen – ist die Selbstständigkeit. Formale Bildungsorientierungen sind hier kaum rekonstruierbar; Bildungstitel werden in den Interviews kaum thematisiert. Beide Kinder besuchen ein Gymnasium, weil damit der Empfehlung der Lehrer entsprochen wurde:

„sie hatte die Empfehlung fürs Gymnasium [...], mein Mann meinte dann, sie ge-, nä, wenn 'se dann die Empfehlung haben, sollen 'se auch beide, oder auch die Miriam, dann auf 's Gymnasium“ (FVIII-M, 63ff.).

Auf die Frage nach den Zukunftswünschen ihrer Tochter bemerkt Miriams Mutter zunächst: „wir sind ja selbstständig (.), die Große möchte schon gerne in unsere Fußstapfen (.) gehen“ (FVIII-M, 559). Die Orientierung, wenn auch

keine Bildungsorientierung, der Mutter Miriams bezieht sich hier ebenfalls auf eine Reproduktion des vorhandenen Status quo. Die Kinder der Familie sollen das Familienerbe, die Selbstständigkeit, weiterführen. Sie sind mit diesem Familienthema konfrontiert und nehmen es als familiäre Aufgabe wahr (vgl. auch Ecarius 2002, 46).

Vorausschauende Bildungsorientierungen zeigen sich – wie bereits gesehen – im Bereich informeller Bildung bei Ina (FIII), die gezielt für die Aufnahme in einer entsprechenden Zirkusgruppe trainiert, sowie bei Tamara (FIV), die ebenfalls sportlich vorankommen und in einer hochklassigen Basketballmannschaft mitwirken will. Auch Ilkay (FVII) möchte seine vorausschauende Bildungsorientierung realisieren und setzt sich mit seinem Wunsch, ein Gymnasium besuchen zu wollen, gegen seine Mutter durch. Dass in dieser Familie noch keinerlei Erfahrung mit gymnasialer Bildung vorliegt, verdeutlicht: Ilkay hat sich ein Ziel gesetzt, muss für dessen Realisierung jedoch ein gewisses Maß an Unsicherheit kalkulieren. Dafür scheint die Erfahrung eigener Selbstwirksamkeit ebenso notwendig wie ein entsprechendes Maß an Selbst- und Bildungsvertrauen und die Gewissheit, Unterstützung erfahren zu können. Welche Bedeutung dabei letztlich auch der Familie zukommt, macht ein erneuter Blick in die Rekonstruktion der Familien Herzog (FIV) und Hartmann (FII) deutlich: Während Tamara (FIV) in ihrer Familie empathische Unterstützung erfährt und ihre Eltern gleichzeitig Erfahrungen der Selbstwirksamkeit bei ihrer Tochter evozieren, zeigen sich bei Jan (FII) gegenläufige Tendenzen. Er verlässt sich auf seine Eltern, die ihn entlasten und vor vermeintlich negativen Erfahrungen schützen wollen. Selbstwirksamkeitserfahrungen scheinen so im Vergleich zu Tamara schwer möglich, da mit der Erziehung der Eltern bei ihm kaum autonomes Verhalten evoziert wird.

Grundsätzlich zeichnen sich vorausschauende Bildungsorientierungen durch ihre eingelagerte Perspektivität aus. Jugendliche mit entsprechenden Orientierungen antizipieren die Zeit nach der Schule und beschäftigen sich damit, wie sie ihre Leistungen verbessern können. So gibt etwa Maren (FV) an, dass ihre Mutter nicht möchte, dass sie „schon“ (FV-T, 475) als „Minderjährige“ (ebd.) studiert. Aus diesem Grunde möchte sie „auf jeden Fall“ (ebd.) ein „Auslandsjahr“ (FV-T, 476) absolvieren. Weiter bemerkt sie: „und danach würde ich ganz gerne studieren“ (FV-T, 477). Maren und ihre Mutter antizipieren somit den anstehenden Übergang beziehungsweise das Ende der Schulzeit und besprechen gemeinsam den weiteren Weg. Eingelagert in Marens Präferenzen ist hier eine Perspektivität: Maren möchte Neues erleben und formuliert Ziele, die sie erreichen möchte. Ihre Orientierungen treten hier als prospektive Orientierungen – vor dem Hintergrund einer eingelagerten Entwicklungsperspektive – zu Tage. Deutlich wird dabei auch die Bedeutung des konjunktiven Erfahrungsraums der Familie, in dem entsprechende As-

pekte besprochen werden, die hier zu einer intergenerationalen Verständigung über Marens weiteren Werdegang führen.

Mit Blick auf die rekonstruierten Bildungsorientierungen im intergenerationalen Vergleich zeigt sich jedoch ein anderes Bild: Insbesondere in den Familien Hartmann, Herzog und Müller manifestieren sich an Übergängen die Bildungsorientierungen der Familienmitglieder. Tamara und auch Ina reproduzieren die Bildungsorientierungen ihrer Eltern. Sie nehmen diese aus dem konjunktiven Erfahrungsraum ihrer Familie auf. Ihre eigenen Bildungsorientierungen – im Gegensatz zu den geäußerten Bildungsaspirationen – sind also in dem Sinne bewahrend, sodass die von ihnen in Familie vorgefundenen Orientierungen reproduziert werden. Somit lässt sich rekonstruieren, dass sich trotz des gleichbleibenden Modus der intergenerationalen Reproduktion von Bildungsorientierungen unterschiedliche individuelle Nuancen dieser Orientierungen ausmachen lassen. Je nach Familie sind diese auf spezifische Inhalte (formale und informelle Bildung, persönliche Entwicklung, biografische Erfahrungen etc.) bezogen, lösen sich dabei jedoch nie vom jeweiligen konjunktiven Wissen der Familien ab.

Abschließend sei darauf verwiesen, dass bei zwei Jugendlichen im Sample meiner Studie kaum Bildungsorientierungen – weder informelle noch formale – in homologer Weise rekonstruierbar waren. Dazu zählen Jan (FII) wie auch Max (FI).

Bei Jan wurde bereits im fünften Kapitel auf das hohe Ausmaß erlebter Diskontinuität verwiesen. Der Umzug in den neuen Stadtteil und der Wechsel in die Grundschule äußerten sich bei Jan in dem Sinne körperlich, dass er „immer mal wieder eingenässt hatte, in der [...] Schule“ (FII-V, 13f.). Jans Vater beschreibt zudem diffuse Ängste seines Sohnes beim Übergang zum Gymnasium. Hinzu kommt weitere Erfahrung von Diskontinuität, bedingt durch den Umzug der Familie nach Malta. Markant war dabei insbesondere, dass die Erziehung von Jans Eltern gerade an diesen ökologischen Übergängen (vgl. Bronfenbrenner 1981) durch direktive Entscheidungen gekennzeichnet war: Jan musste an den durchlebten Übergängen den Entscheidungen seiner Eltern passiv Folge leisten.

Ähnlichkeiten zeigen sich auch bei Max. In der Grundschule hatte Max eine Klassenlehrerin, die er „nicht so gerne mochte“ (FI-M, 22). Seiner Mutter zufolge kamen die Leistungen ihres Sohnes schon damals „immer sehr negativ rüber“ (FI-M, 23f.), weil seine Schrift „sehr schlecht war“ (FI-M, 24). So waren die Schularbeiten ihres Sohnes „ein bisschen hingesaut“ (FI-M, 26). Das „Bild“ (FI-M, 31), das die Lehrer von ihrem Sohn hatten, hat sich ihr zufolge „verfestigt“ (ebd.), sodass Max keine Gymnasialempfehlung bekommen hatte. In den Sommerferien vor dem Wechsel zum Gymnasium plagten Max dann „große Ängste“ (FI-M, 103). In der Folge war es für Max nicht leicht, Freunde zu finden. Seine Mutter berichtet von Mobbingfah-

rungen, sein Vater davon, dass Max sich zu Hause in sein Zimmer zurückzieht und stundenlang PC-Spiele spielt.

In dieser kurzen Darstellung wird deutlich: Max wie auch Jan sind offenbar mit einem hohen Maß an Diskontinuität konfrontiert. Beide machen Erfahrungen, die von ihnen und ihren Eltern als in gewisser Weise bruchhaft beschrieben werden. In der Folge berichten die befragten Elternteile von ‚Ängsten‘ ihrer Kinder. Meines Erachtens kann hier eine Verbindung zwischen den kaum rekonstruierbaren Bildungsorientierungen und der Frage nach einem möglichen Bildungsvertrauen (siehe Kapitel 2.1.2) hergestellt werden. Wenn Bildungsvertrauen mit Pfaff/Zschach (2014) als eine „auf Erfahrung beruhende Bezugnahme auf Akteure und Institutionen“ (ebd., 180) bezeichnet werden kann, stellen sich folgende Fragen: Können Max wie auch Jan im Setting Schule vertrauensvolle Beziehungen zu Lehrkräften und Mitschülern knüpfen? Folgen im Setting Schule Selbstwirksamkeitserfahrungen? Die dargestellten Interviewauszüge geben Hinweise darauf, dass zunächst kein Bildungsvertrauen entstehen konnte, da das Setting Schule nach dem Übergang von Jan und Max eher als ‚belastend‘ wahrgenommen wurde. Bei beiden zeigt sich, dass in unterschiedlichen Dimensionen die Erfahrungen am Übergang zum Gymnasium weiterhin ein hohes Maß an Diskontinuität evozieren. Es finden sich in den Interviews mit Familie Meyer und Familie Hartmann keine Interviewpassagen, die darauf schließen lassen, dass aus neuen Erfahrungen heraus ein Bildungsvertrauen bei Max oder Jan entstehen konnte. Neben dem Setting der Schule rückt jedoch das Zusammenspiel mit rekonstruierbaren Orientierungen in Familie – und damit auch die Erziehung – sowie der familiäre Umgang mit Übergängen im Bildungssystem in das Blickfeld. Die folgenden Ausführungen verdeutlichen, wie die Erziehung in Familie, der Umgang mit Übergängen im Bildungssystem sowie rekonstruierbare Orientierungsrahmen im jeweiligen konjunktiven Erfahrungsraum der Familie miteinander verwoben sind.

## **6.2 Erziehung**

Die Perspektive meiner Studie evoziert einen Blick auf die spezifischen Besonderheiten der Interaktion – auch in der Erziehung – je Familie. Voranstellen möchte ich dabei folgenden Aspekt: Bei aller Heterogenität der jeweiligen familialen Erfahrungsräume zeigt sich auch im Sample meiner Studie, dass sich ein Wandel der Erziehungsmuster – wie von Ecarius (2002) konstatiert – vollzogen hat. Ein Großteil aller Familien im Sample meiner Studie ist mit Blick auf die rekonstruierte Erziehung einem demokratischen Erziehungsstil zuzuordnen, der durch empathische Beziehungen zwischen den Generationen und einem je spezifisch ausgeprägten Modus der Verhandlung

beider Generationen gekennzeichnet ist. Die in Familie Meyer (FI) rekonstruierte Erziehung kann dagegen in gewisser Weise als vernachlässigend beschrieben werden. Max wird weitestgehend sich selbst überlassen und erfährt eine wenig strukturierende Erziehung, die lediglich durch punktuelle direkte Praktiken gekennzeichnet ist (ein Beispiel bildet hier die direkte Schulwahl des Vaters). Auch bei Familie Hartmann (FII) lassen sich insbesondere an für Jan bedeutsamen ökologischen Übergängen (Schulwechsel und Umzug ins europäische Ausland) direkte elterliche Entscheidungen rekonstruieren. Bedingt durch die formalen Bildungsorientierungen der Eltern Darjas (FX) zeigt sich auch in dieser Familie eine direkte Praxis der Erziehung, da Darjas Eltern direktiv entscheiden, dass ihre Tochter ein Gymnasium besuchen soll. Dennoch zeigt sich im Sample meiner Studie die deutliche Tendenz einer empathischen Erziehung im Modus intergenerationalen Verhandelns.

Die ausführlichen Rekonstruktionen aus Kapitel 5 zeigen: Erziehung scheint gewissermaßen als das Produkt elterlicher Orientierungen auf. Eine zentrale Differenz zwischen allen Fällen ergibt sich somit aus der Tatsache, dass diverse elterliche Orientierungen zu einem je spezifischen elterlichen Erziehungsverhalten führen. So unterscheiden sich die Familien in der Rekonstruktion teilweise erheblich darin, inwieweit Eltern die Tagesabläufe ihrer Kinder und damit etwa auch Aspekte wie Lernen, Freizeitgestaltung etc. strukturieren, welche Regeln befolgt werden müssen und ob die Eltern auf die Missachtung aufgestellter Regeln mit Konsequenzen reagieren. Diese Unterschiede werden insbesondere bei der Betrachtung der Rekonstruktion der Familien in Kapitel 5 deutlich: Jans Eltern (FII) strukturieren seinen Tagesablauf in erheblichen Umfang und nehmen ihm somit eine gewisse Eigenständigkeit ab. Schützend übernehmen sie die Verantwortung für vermeintlich negative Situationen und versuchen, ihren Sohn kontinuierlich zu unterstützen. Gleichwohl zeichnet sich ihre Erziehung durch relativ autoritäre Entscheidungen und damit direkte Eingriffe an ökologischen Übergängen (vgl. Bronfenbrenner 1981) aus. Seine Eltern beschreiben die Erziehung als ein ‚Kümmern‘, das jedoch auch als Grenzüberschreitung und Einengung diskutiert werden kann. Als Gegensatz erscheint die rekonstruierte Erziehung in Familie Müller (III). Inas Eltern reflektieren getroffene Entscheidungen und passen ihre Erziehung im Laufe der Jahre und damit je Kind an. Diese greifen jedoch wesentlich weniger strukturierend ein, wenn sie mit ihren Kindern unzufrieden sind. So äußern beide Eltern im Interview ihren Unmut darüber, dass Ina teilweise noch spät abends lernt. Jedoch bemerkt Inas Vater: „wenn sie’s abends besser kann, dann ist es eben abends, nä?“ (FIII-V, 1165f.). Eine für die Erziehung in dieser Familie charakteristische Aussage ist ebenfalls folgender Satz Inas Mutter: „die lassen wir laufen, die machen das schon“ (FIII-M, 637). Für Tamara (FIV) wiederum könnte dies nicht uneingeschränkt gelten. Zwar genießt auch sie ein hohes Vertrauen ihrer



Mutter und kann im Modus der Verhandlung ihrer Perspektive Ausdruck verleihen. Jedoch gibt es in dieser Familie klare Regeln. So betont Tamaras Mutter, dass eine „Anordnung“ (FIV-M, 749) der Eltern besteht, dass kein Kind nach der Schule das Haus verlassen darf, ohne dass die Hausaufgaben erledigt sind. Schule steht für sie an erster Stelle, sodass sie bei ihren Kindern in diesem Bereich eine „gewisse Strenge und Struktur“ (FIV-M, 932f.) walten lässt. Diese Regelung – so zeigt sich – ergibt sich aus einer stetigen Orientierung an schulischer Leistung und Optimierung.

Auch die Erziehung in Marvins Familie (FIX) ist durch klare Regeln und Transparenz gekennzeichnet. Marvins Vater bemerkt über seine beiden Söhne: „jetzt sind die in so ´nem Alter, wo man sagt (.), da muss man auch den Kindern irgendwann vertrauen“ (FIX-V, 676ff.). Rekonstruierbar wird nicht ausschließlich ein Vertrauen in die Kinder, sondern eine Intention der Familienerziehung: Marvin und sein Bruder sollen Verantwortung für gewisse Lebensbereiche übernehmen und genießen diesbezüglich das Vertrauen ihrer Eltern. So führt Marvin aus: „da wir ja Taschengeld bekommen, müssen wir auch was dafür tun“ (FIX-S, 160). Dazu gehört insbesondere die Versorgung des Kaninchens der Familie, für das beide Brüder bereits früh Verantwortung übernehmen mussten. Sein Vater benennt weitere Aufgaben und Zuständigkeiten seiner Söhne und verweist darauf, dass seine Frau und er „Sanktionen“ (FIX-V, 528) verhängen, wenn Regeln und Aufgaben von den Kindern nicht eingehalten werden. Er bemerkt: „d:A: achten wir schon sehr drauf“ (ebd., 538). Im Gegensatz zu Familie Herzog (FIV) ist die Familienerziehung hier weniger ein Ausdruck formaler elterlicher Bildungsorientierungen. Eher dokumentiert sich in den entsprechenden Interviewpassagen eine elterliche Orientierung an einer Erziehung der Kinder mit dem Ziel, dass diese Verantwortung für spezifische Lebensbereiche entwickeln und mit einem sich entwickelnden Maß an Autonomie zu agieren lernen.

Die folgenden Kapitel sollen etwaige Zusammenhänge weiter klären und Erziehung als Produkt elterlicher und familialer Orientierungen kennzeichnen. Gleichwohl sind einige Muster familialer Erziehung familienübergreifend von Bedeutung. Neben Erziehungsvorstellungen, welche die Bedeutung von Tugenden wie Respekt, Ehrlichkeit, Ordnung und Zuverlässigkeit betreffen, sollen im Folgenden Dimensionen der Familienerziehung benannt werden, welche im Zusammenhang mit der Rekonstruktion von Bildungsorientierungen von Bedeutung sind.

### „Unterstützung“ der Kinder

Erziehung und Unterstützung für ihre Kinder sind für zahlreiche Eltern direkt miteinander verbunden. Zunächst verweisen sie auf die Bedeutung, als zuverlässige und kontinuierliche Ansprechpartner für ihre Kinder zur Verfügung zu stehen. Sie wollen in der „Nähe“ (FVII-M, 409) ihrer Kinder sein und sich

so „emotional“ (FV-M, 401) mit ihren Kindern verbunden fühlen. Aussagen wie: „ich saß mit meiner Tochter hier und sie hat gemalt und sie hat mir was erzählt“ (FX-M, 654) verweisen darauf, dass durch die Anwesenheit der Eltern ein diskursiver Raum geschaffen werden kann, in dem ein empathischer Austausch zwischen Eltern und ihren Kindern stattfindet. Die Eltern betonen die Bedeutung dessen und unterstreichen demzufolge auch die Bedeutung gemeinsamer Mahlzeiten. Dabei können sich Eltern über Aspekte der Lebenswelt ihrer Kinder informieren und einer Unterstützung und Begleitung Ausdruck verleihen. Das Bedürfnis nach Anwesenheit in der Familie heben insbesondere die Eltern hervor, die aus ihrer Sicht beruflich sehr eingespannt sind und sich zwischen den Settings Familie und Arbeit hin und her gerissen fühlen. So macht Tamaras Mutter (FIV) deutlich, dass sie stets pünktlich Feierabend machen möchte, um dann zu Hause zu sein, wenn Tamara von der Schule kommt. Marens Mutter (FV) stellt wiederum fest:

„von der Zeit, die wir gemeinsam zur Verfügung haben, verbringen wir die meiste Zeit zusammen“ (FV-M, 290f.).

Zwischen den Settings Schule (Maren) und Arbeit (Mutter) verbleiben zeitliche Schnittmengen, die Mutter und Tochter gerne miteinander verbringen. Am Beispiel von Tamaras Mutter wird ebenfalls deutlich, dass zahlreiche Eltern – wenn möglich – versuchen, die Arbeit so zu organisieren, dass sie zu bestimmten Zeiten zu Hause sein können. So betont beispielsweise auch Inas Vater, dass er, wenn möglich, gemeinsam mit seiner Tochter frühstückt und an einigen Tagen von zu Hause (Tele- und Heimarbeit) arbeitet. Entsprechende Tage dafür sind „vorzugsweise der Dienstag und der Donnerstag, weil Ina dann mittags nach Hause kommt“ (FIII-V, 646f.). In diesem Zeitfenster kann er für seine Tochter ebenfalls eine Unterstützung im Bereich des Lernens darstellen. Auch dies wird von einigen Eltern betont. Dabei ist jedoch im Rahmen der praktizierten Erziehung zu unterscheiden, inwieweit Eltern hier strukturierend eingreifen oder lediglich zur Verfügung stehen, sodann ihre Kinder Unterstützung benötigen. Während Jans Vater (FII) betont, dass er es als eine Pflicht empfindet, seine Kinder „anzuschieben“ (FII-V, 379), bemerkt Jan, dass seine Eltern einen „Weitblick“ (FII-S, 179) besitzen und „das Wichtigste“ (FII-S, 180) mit ihm lernen. Ein empirischer Gegenhorizont wird hier etwa bei Familie Meyer (FI) ersichtlich. Herr Meyer bezeichnet sich selber als einen „Vater, den man ähm vieles fragen kann“ (FI-V, 604f.). Er führt aus:

„Anna<sup>115</sup> fragt fünfmal: Ich habe kürzlich noch einen Text von ihr gegengelesen, also, Max kommt damit gar nicht (.), der sagt irgendwann, ich hab hier ein Referat abgegeben, und das heißt, das geht gar nicht, da ist er viel zu verschlossen [...] und das ist auch seine Entscheidung“ (FI-V, 645ff.).

---

115 Anna ist Max' ältere Schwester, die zum Zeitpunkt des Interviews die zehnte Klasse desselben Gymnasiums besucht.

Eine konkrete elterliche Unterstützung kann hier, so Herr Meyer, nur erfolgen, wenn die Kinder bei ihren Eltern einen bestimmten Bedarf kommunizieren. Bleibt dies aus, so wird dies (hier im Fall von Max) von den Eltern augenscheinlich akzeptiert, sodass dann auch keine praktische Unterstützung erfolgt.

Weiterhin betonen einige Eltern, dass sie ihre Kinder im Rahmen der Erziehung auch durch ihren Kontakt zu den Lehrern unterstützen beziehungsweise ihre Kinder darin bestärken, gute Beziehungen zu ihren Lehrern zu unterhalten. Zum einen sind die Eltern zu nennen, bei denen ein hohes Schullinteresse und -engagement rekonstruierbar wird. Im Rahmen praktizierter Erziehung wird dieser Aspekt jedoch insbesondere dann bedeutsam, wenn Jugendliche Probleme artikulieren oder Eltern schulische Probleme bei ihren Kindern wahrnehmen. Beispielhaft können hier Frau Meyers (FI) Ausführungen genannt werden. Ihr zufolge gab es eine Zeit, in der Max von einigen Mitschülern gehänselt wurde. Dies betraf insbesondere den Unterricht eines bestimmten Lehrers (bei dessen Unterricht zwei Klassen zusammengelegt wurden). Max kam eines Tages nach Hause und hat ihr zufolge „bitterlich geweint“ (FI-M, 556f.). Sie führt aus:

„ja, sag ich, Max, was machen wir denn jetzt (...), sag ich, Max, weißt du was [...], wir schreiben diesen Lehrer sofort an, was da passiert ist, dass der mit dir spricht [...], wir schreiben dem jetzt einen Brief und den schreibst du mit mir zusammen, damit du dich nicht schämen musst, JA, ich weiß ja nicht, wie er das formuliert haben will ähm, und er will ja auch nicht so als Muttersöhnchen dastehen“ (FI-M, 557ff.).

Max' Mutter weiß, dass die E-Mailadressen der Lehrer auf der Homepage der Schule öffentlich einsehbar sind. Dies greift sie auf und macht ihrem Sohn den Vorschlag, den Lehrer umgehend anzuschreiben. Jedoch übergeht sie ihren Sohn dabei nicht, sondern geht empathisch auf ihn ein und nimmt seine Meinung bei der Formulierung der E-Mail ernst. Bei einigen Interviews mit den Eltern des Samples finden sich ähnliche Stellen, welche die Eltern als Unterstützung im Rahmen der Erziehung ihrer Kinder werten. Weiterhin explizieren einige Eltern, dass sie ihre Kinder selbstverständlich monetär und auch logistisch unterstützen. Zu letztem Bereich zählen beispielsweise das Bringen und Abholen sowie die Begleitung der Kinder bei diversen Freizeitaktivitäten.

Einige Eltern thematisieren auch die ‚Gratwanderung‘ zwischen zu wenig und zu viel ‚Strenge‘ beziehungsweise ‚Lenkung‘ im Rahmen der von ihnen praktizierten Erziehung. Sie möchten ihren Kindern einerseits klare Strukturen vermitteln und Grenzen aufzeigen, andererseits jedoch nicht die aus ihrer Sicht gute Beziehung zu ihrem Kind gefährden und ihren Kindern vieles ermöglichen. So führt etwa Darjas Mutter (FX) aus:

„ich versuche, immer ein offenes Ohr für sie zu haben (...), möchte immer für sie da sein (...), möchte eigentlich streng sein in dem Moment, wo es wichtig ist (...), und möchte eigentlich auch nicht zu streng sein, und damit sie wissen (...), dass ich für sie da bin und

dass ich sie immer lieb hab, aber diese Gradwanderung ist manchmal unheimlich schwer (..), manchmal habe ich's Gefühl es, gelingt nicht und das sind dann immer bittere Momente (.), weil (.), nur Zügel loslassen (.), ist es auch nicht“ (FX-M, 569).

Darjas Mutter ringt in manchen Situationen damit, was sie tun soll. Was wäre eine Unterstützung für ihre Tochter? Ein direkter Eingriff? Das Einfordern der Einhaltung gewisser Regeln? Oder wäre es eine Unterstützung der Tochter, ihr ein hohes Maß an Freiheit einzuräumen? Letztlich ist die Erziehung der Eltern häufig Änderungen unterworfen, die sich auch an diesem Ringen um den vermeintlich besten Weg zeigen können. Einige Eltern argumentieren dabei letztlich auch mit dem Alter ihrer Kinder, die sich in ihren Augen eben in der Pubertät befinden, sodass teilweise Grenzen ausgelotet werden müssen, die aus Sicht der Eltern bis dato noch gar nicht denkbar waren. Teilweise sind es auch besondere Lebensumstände, die zu einer Modifikation der Erziehung führen. Ayla (VI) etwa hat in der Zeit vor der Durchführung des Interviews einen stationären psychiatrischen Aufenthalt hinter sich, da sie in der Schule akuten Mobbing Erfahrungen ausgesetzt war. Ihrer Mutter zufolge besitzt Ayla seitdem mehr Freiheiten und muss weniger Regeln beachten. Sie führt aus:

„ich bin nicht so streng (.), ja, im Moment lass ich so in (.) Ruhe, weil sie hatte schwierige Zeit gehabt“ (FVI-M, 402f.).

Diese Änderung des eigenen Erziehungsverhaltens zeigt sich auch bei Jan (FII), den die Eltern – so wurde deutlich – nach dem Wechsel ins Ausland und dem Umzug nach Deutschland entlasten wollen. Aus Sicht dieser Eltern ist eine ‚lockerere‘ Erziehung eine Reaktion auf das Schutzbedürfnis ihrer Kinder. Sie wollen damit für eine Entlastung sorgen, damit ihre Kinder andere lebensweltliche Aufgaben vermeintlich besser bewältigen können. Auch dies stellt aus der Sicht dieser Eltern eine Unterstützung ihrer Kinder im Rahmen der Erziehung dar.

### Autonomie als Ziel

Dass ihre Kinder selbstständig werden und selbstbestimmt Entscheidungen treffen sollen, wird von einigen Eltern als Erziehungsziel benannt. So werden einige Jugendliche von ihren Eltern als eigenverantwortlich handelnde Akteure angesprochen. Gleichzeitig wird ihnen – im Rahmen der familialen Erziehung – Freiraum dafür gelassen, ihren eigenen Willen auch entsprechend selbstbestimmt auszuleben, was sich wiederum in den rekonstruierten Interviews dokumentiert. Durch die wiedergegebenen Zitate von Herrn Meyer (FI) sowie Frau Müller (FIII) wurde dies bereits deutlich. Als Ausdruck elterlicher Orientierungen an einer Autonomie der Kinder zeigt sich hier die Erziehung in verschiedensten Mustern. Eigenständiges Handeln und Entscheiden – und dessen Einfordern – dokumentiert sich nicht nur am Beispiel

der Wahl der Schule oder des Praktikumsbetriebes. So verfolgen zahlreiche Eltern die Strategie, mit nicht elterlich strukturierten Lernsettings auch die Selbstständigkeit ihrer Kinder zu fördern.

Es ist, so der Vater von Max, die eigene „Entscheidung“ (FI-V, 651) seines Sohnes, dass „sein Zimmer so unordentlich ist“ (ebd.). Es wurde bereits dargestellt, dass Max laut seiner Mutter in der Grundschule Probleme wegen seiner Schrift bekommen hat. Sie führt aus:

„ich bin nicht besonders ordentlich, aber dann habe ich gesagt, ne du musst das nochmal schreiben und (.) ich musste immer so ein bisschen hinterher sein, aber (...) es war dann immer so für mich sozusagen immer das Gefühl (.) treibe ich ihn zu sEhr an soll ich in Selbstständigkeit lassen was war so ein bisschen schwierig“ (FI-M, 18ff.).

Im Mittelpunkt ihrer Ausführung steht hier eine Situation, in der Max Hausaufgaben erledigt und schreiben übt. Die dargestellte Interviewpassage steht exemplarisch für die sich hier dokumentierende Erziehung: Es erfolgt kein gemeinsames Lernen, sondern lediglich eine zeitliche Strukturierung des Lernens. Obwohl Max sich erst in der ersten Klasse befindet, muss er die Hausaufgaben alleine erledigen. Seine Mutter ermahnt ihn lediglich dazu, die Aufgabe erneut zu erledigen, wenn diese aus ihrer Sicht nicht gut genug erledigt wurde. Mit den bisherigen Ausführungen aus Kapitel 6.1.3 kann danach gefragt werden, ob die praktizierte kaum strukturierende Erziehung genau das Gegenteil von dem evoziert, was sich die Eltern von Max erhoffen: Max kann kaum Selbstwirksamkeitserfahrungen generieren und kein Bildungsvertrauen entwickeln. Stellt das von ihm erwartete Maß an Selbstständigkeit und Selbstbestimmung für ihn eine Überforderung dar? Es zeigt sich bereits an dieser Stelle ein deutlicher Kontrast zu den Familien, bei denen Bildungsorientierungen auch bei den befragten Jugendlichen in homologer Weise rekonstruierbar werden.

Neben Familie Meyer (FI) kann an dieser Stelle Familie Yildiz (FVI) benannt werden. Ein gemeinsames, also durch die Mutter begleitetes Lernen findet laut Aylas Mutter nur dann statt, wenn Ayla dies einfordert. Sie bemerkt: „ich sage nicht, komm wir machen jetzt zusammen (.), ne, sie kommt“ (FVI-M, 623f.). Die hinter dieser Erziehung verborgene Orientierung hat Ayla ebenfalls internalisiert. Gleichwohl – so steht zu vermuten – würde auch Ayla ein höheres Maß an elterlicher Strukturierung unterstützen. Auch sie hat mit einem aktuellen Leistungseinbruch und Mobbing Erfahrungen im Setting Schule zu kämpfen. Diese mündeten bei ihr sogar in einer stationären und ambulanten psychiatrischen Behandlung. Es finden sich zwar Hinweise darauf, dass Ayla die an sie gerichteten formalen Bildungsorientierungen internalisiert hat, diese jedoch nicht realisieren kann. Die Orientierung ihrer Mutter an einer Selbstständigkeit Aylas dokumentiert sich in zahlreichen Passagen und kennzeichnet die praktizierte Erziehung. Im Rahmen dieser wird Ayla die Verantwortung für ihre schulische Leistung übertragen:

„wenn 'ne schlechte Note kommt, und wir sagen immer, mein Mann und ich (.), ja (.) schade, aber (.) wir ha- wir können nichts anders (.), das liegt an dir (.), oder besser noch mehr Zeit zu lernen (.) sonst nochmal aufpassen [...], sie schafft das bestimmt“ (FVI-M, 645ff.).

Aylas Mutter vertraut ihrer Tochter und ist sich sicher, dass sie die Anforderungen auf dem Gymnasium bewältigen kann. Jedoch gibt es aus der Sicht von ihr und ihrem Mann lediglich eine Handlungsoption, auf vermeintlich ‚schlechte‘ Noten zu reagieren: Stetig wird Ayla als Jugendliche angesprochen, die selbstständig und selbstbestimmt lernen soll. Sie muss Verantwortung für ihre schulische Leistung übernehmen, eine inhaltliche Strukturierung im Rahmen gemeinsamen Lernens findet nicht statt. Es zeigt sich: Gerade bei Ayla und Max scheint der elterliche Anspruch mit dem Ziel der Generierung von Selbstständigkeit der Kinder zu kippen. Beide sind auf sich alleine gestellt und mit den schulischen Anforderungen offensichtlich überfordert. Damit geht eine von den Eltern thematisierte Trennung der Settings Familie und Schule einher, die ebenfalls von weiteren Eltern im Sample meiner Studie angesprochen wird: Für alle Aspekte bezüglich des Settings Schule sollen ihre Kinder Verantwortung übernehmen und selbstständig agieren. So ergeben sich laut Marvins Vater (FIX) aus den Anforderungen der Schule Aufgaben für die Kinder, die er mit Blick auf Marvin als „seine Aufgaben“ (FIX-V, 16) bezeichnet. Er führt aus:

„Hausaufgaben (.), das Lernen (.), die Zeit (.), wie wann lerne ich (.), äh wie kann ich mich am besten auf die Schule vorbereiten, das macht er schon alles selbstständig“ (FIX-V, 44f.).

Dass Marvin auch die Möglichkeit gegeben wird, eigene Entscheidungen zu treffen und seine Präferenzen umzusetzen, zeigt sich in dieser Familie am Beispiel der Schulwahl. Marvins Vater führt diesbezüglich aus:

„das war wirklich wortwörtlich, wir brauchen uns die Schulen nicht anzuschauen (.), ich (.) hab meine Entscheidung getroffen und ich möchte dahin (.), und wir würden da 'nen Teufel tun zu sagen (.), wir (.), klar für uns von der logistischen Seite her konnte man sagen, klar wir schicken dich auch nach B-Stadt, weil der Große halt in B-Stadt am Gymnasium ist [...], aber wir haben uns wirklich äh (.) dazu entschieden und gesagt, okay Marvin, [...] A-Gymnasium, gar kein Problem“ (FIX-V, 70ff.).

Es gäbe also Gründe, die für eine direktive elterliche Entscheidung sprächen. Laut Marvins Vater würde es den Eltern einiges leichter machen, wenn beide Söhne dasselbe Gymnasium besuchen könnten. Letztlich führt die elterliche Orientierung an einer Selbstständigkeit der Kinder hier auch dazu, dass den Kindern – im Rahmen der Erziehung – Möglichkeiten gegeben werden, diese Selbstständigkeit auch selbstbestimmt auszuleben. Diese Unterstützung in der „Meinungs- und Willensbildung“ (FIII-V, 1005f.) der Kinder hat das Ziel, die Kinder zu befähigen dann handlungsfähig zu sein, wenn es darum geht,

„Entscheidungen zu treffen“ (FIII-V, 1008), so Inas Vater. Verbunden ist damit auch eine Akzeptanz der von den Kindern getroffenen Entscheidungen.

Es zeichnet sich somit in der Gesamtheit aller Familien die Tendenz ab, dass ein Großteil der Eltern ein hohes Maß an Autonomie ihrer Kinder als Zielsetzung ihrer Eltern-Kind-Beziehung ansieht (vgl. Nave-Herz 1994, 67). Sie erklären ihren Kindern Entscheidungen und räumen ihnen das Recht ein, eigenständige Entscheidungen zu treffen und entsprechend zu handeln. Dabei spielt Vertrauen als Kennzeichen familialer Erziehung eine besondere Bedeutung.

Das Ziel einer größtmöglichen Autonomie der Kinder kann somit auch für den Erziehungsgestus entsprechender Familien (vgl. Müller/Krinninger 2016) charakteristisch sein. Wenn etwa die Erlangung von Autonomie von den Eltern intentional (vgl. ebd., 81) im Rahmen der Erziehung angestrebt wird, so ist dies – ebenso wie der weitere Inhalt der Erziehung (vgl. Ecarius 2002, 49) – nicht losgelöst von den rekonstruierbaren Orientierungsrahmen der Eltern zu betrachten.

## Vertrauen

Lassen sich bei den Familien Erziehungsziele herausarbeiten, welche auf die Selbstständigkeit der Kinder gerichtet sind, so geht dies in allen Fällen auch mit einem hohen Vertrauen der Eltern in die Fähigkeiten ihrer Kinder einher. Inas Mutter (FIII) vertraut ihren Kindern dahingehend, dass diese sich mit ihren Sorgen an sie wenden und um Hilfe bitten, wenn sie Hilfe benötigen. Sie vertraut ihren Kindern, dass diese „selber [...] entscheiden, was okay ist und was nicht“ (FIII-M, 417). Häufig lässt sich ein solches Vertrauen in die Eigenständigkeit der Kinder an den Passagen rekonstruieren, in denen die Eltern ihren Kindern dahingehend vertrauen, dass sie ‚ihre‘ Aufgaben bezüglich des Settings Schule verantwortungsvoll erledigen. Aylas Mutter (FVI) ist zwar mit den Noten ihrer Tochter unzufrieden und in Sorge. Sie vertraut jedoch auf die Fähigkeiten ihrer Tochter und bemerkt: „sie schafft das bestimmt“ (FVI-M, 647). Weiterhin zeigt sich ein Vertrauen der Eltern in ihre Kinder auch dahingehend, dass sie ihren Kindern vertrauen, dass gesetzte Grenzen eingehalten werden. Dies bezieht sich insbesondere auf die Zeit, die Eltern mit ihren Kindern nicht gemeinsam verbringen können. Tamaras Mutter (FIV) etwa spricht von einem „Vertrauen“ (FIV-M, 826) darauf, dass ihre Tochter bezüglich ihrer freundschaftlichen Kontakte eine „gute Wahl trifft“ (ebd.). Marens Mutter (FV) sieht ihre Tochter erst abends nach Feierabend, sodass Maren nachmittags alleine zu Hause ist. Ihre Mutter betont:

„da traue ich ihr auch, dass sie (.), ich frage sie jetzt nicht ab, was sie macht in ihrer Freizeit“ (FV-M, 362f.).

Maren wiederum hat dieses Vertrauen der Mutter in sie im Rahmen einer ihr gewährten Eigenständigkeit offenbar internalisiert. Sie bemerkt:

„also bei Latein-Vokabeln muss ich auf jeden Fall mindestens jeden zweiten Tag lernen [...], bei Klassenarbeiten ist das meistens so, das kommt immer von mir selber und (. da erwartet sie von mir auch eine gewisse Selbstständigkeit“ (FV-T, 305ff.).

Es dokumentiert sich, dass Maren die Verantwortung für ‚ihr‘ Lernen übernimmt und dieses eigenständig plant. Sie kann ebenfalls die Erwartung ihrer Mutter mitteilen. Eine Selbstständigkeit, die Maren letztlich auch vor dem Hintergrund des Vertrauens ihrer Mutter in sie im Alltag in entsprechenden Freiräumen erproben und realisieren kann. Wie sehr elterliches Vertrauen und das Ziel der Erlangung größtmöglicher Autonomie mit der Ermöglichung von Selbstwirksamkeitserfahrungen einhergehen kann, zeigt sich letztlich auch in der Familie Herzog (FIV): Ein hohes Maß an elterlichem Vertrauen in die Kinder sowie Kohärenz und Kontinuität empathischer (intergenerationaler) Beziehungen ermöglichen es Tamara, ihre Präferenzen und damit schulischen und außerschulischen Erfolg generieren zu können. Ihre Familie gibt ihr Sicherheit, aber auch Freiheiten, selbstständig und auch in gewissem Maße selbstbestimmt ihre Bildungsorientierungen realisieren zu können. Letztlich verweist dies jedoch auch auf den empirischen Gegenhorizont: Die Eltern, bei denen sich in diesem Maße ein Vertrauen in ihre Kinder rekonstruieren lässt, betonen gleichzeitig die Abwesenheit von Diskontinuitäten im Prozess des Erziehens. Irritationen im Sinne von (aus ihrer Sicht) deviantem Verhalten ihrer Kinder oder Enttäuschungen kommen kaum vor. Auch gab es hier offenbar nur wenige Situationen, die bei den Eltern das Gefühl evoziert haben, ihre Kinder eventuell auch grenzüberschreitend schützen zu müssen. Eingangs wurde bereits Aylas Mutter (FVI) zitiert, die ein Vertrauen in Aylas Fähigkeiten betont und ihre Tochter in eigenständigen Entscheidungen bestärken möchte. Gleichwohl – und hier zeigt sich auch, wie Erziehung alltäglichen Änderungen unterworfen sein kann – überschreitet Aylas Mutter aus eben dem Motiv des Schutzes ihrer Tochter offenbar eine Grenze, in der Situation, in der Ayla in der Schule akuten Mobbing Erfahrungen ausgesetzt war. In dieser Situation hat sie während einer Pause auf dem Schulhof einen Mitschüler Aylas zur Rede gestellt. Diese Grenzüberschreitung bewertet sie retrospektiv als „große[n] Fehler“ (FVI-M, 527), da Ayla aufgrund dessen von ihren Mitschülern als „Mutterkind“ (FVI-M, 543) bezeichnet wurde. Ihre Mutter bemerkt: „ich hab nie wieder gemacht“ (FVI-M., 536). Eine gewisse Ambivalenz zwischen Vertrauen und Misstrauen leitet die Erziehung der Mutter und offenbart ein tägliches Ringen um den vermeintlich richtigen Weg einer unterstützenden Erziehungspraxis. Aylas Mutter äußert ein „große[s] Vertrauen“ (FVI-M, 504) in ihre Tochter, jedoch nicht in „andere Leute“ (FVI-M, 505). An ähnlichen weiteren Aussagen zeigt sich ein weiterer Aspekt, welcher für die von Aylas Mutter praktizierte Erziehung kennzeichnend ist. Ihre Sorge um ihre Tochter manifestiert sich etwa in der von ihr



klagend hervorgebrachten Frage „wie kann ich noch mehr schützen?“ (FVI-M, 740f.).

Vertrauen oder der Wunsch danach, vertrauen zu können, sind somit immer abhängig von Erfahrungen und Vorerfahrungen der Familienmitglieder, die diese im konjunktiven Raum der Familie oder weiteren Settings wie etwa der Schule gemacht haben. Es wird deutlich, wie sehr Erziehung die Ermöglichung von Selbstständigkeit und Selbstbestimmung moderiert, und somit auch die Genese von Selbstvertrauen und die Realisierung von Bildungsorientierungen bedingt.

### 6.3 Übergänge im Bildungssystem

Übergänge im Bildungssystem können die mit ihnen konfrontierten Beteiligten vor Herausforderungen stellen. Eltern und Kinder erfahren einen Schulwechsel in unterschiedlichsten Dimensionen. Mit Blick auf die „Ko-Konstruktion“ (Griebel/Niesel 2011, 116) von Übergängen kann dabei danach gefragt werden, wie eine Konstruktion von Übergängen durch und mit Familie aussehen kann. Zudem ist danach zu fragen, inwieweit die Übergänge im Bildungssystem – auch von Familien – antizipiert werden. Weiterhin kann rekonstruiert werden, ob und wie Eltern ihren Kindern bei der Schulwahl ein Mitbestimmungsrecht zusprechen beziehungsweise wie sie mit den Rückmeldungen ihrer Kinder umgehen. Zuletzt sollen die drei bereits bekannten Dimensionen der Erfahrung schulischer Übergänge (vgl. Kapitel 2.2) durch die Empirie weiter präzisiert werden.

#### 6.3.1 Antizipation des Übergangs

Die Debatten um Übergänge im Bildungssystem und ihre Gestaltung haben dazu geführt, dass einige Institutionen ihre Bemühungen stetig intensivieren, um Übergänge so zu gestalten, dass diese möglichst gut bewältigt werden können.<sup>116</sup> Dies spiegelt sich auch in den im Rahmen meiner Studie durchgeführten Interviews wider. So berichten einige Jugendliche (FIII, FIV, FV, FVI, FVIII) davon, dass sie bereits vor den Sommerferien zwischen der vierten und fünften Klasse ihre neue Schule besucht haben. Dort wurden dann „ein paar Spielchen“ (FIII-T, 24) gemacht, sodass Ina bemerkt, dass sie dadurch ihre zukünftigen Mitschüler bereits vor den Sommerferien „kennen-

---

116 Wer etwa via Google nach „Übergänge gestalten“ sucht, erhält circa 431.000 Ergebnisse (Stand 10.06.2016). Diese Ergebnisse verweisen auf zahlreiche Studien zu Übergängen im Bildungssystem sowie auf die Homepages von Ministerien und Schulen, die durch entsprechende Initiativen zu einer positiven Übergangsbewältigung beitragen wollen.

gelernt“ (FIII-T, 25) hat. Auch Jans Mutter (FII) betont, dass das Gymnasium eine „Eingewöhnungsphase“ (FII-M, 158) gestaltet hat, in der die Kinder etwa eine „Rallye“ (FII-M, 156) durch das Schulgebäude gemacht haben. Inas Vater (FIII) verweist auf die Bedeutung einer institutionellen Übergangsbegleitung und findet lobende Worte bezüglich der Gestaltung der Übergangsphase:

„das war wirklich ´ne super Sache ähm, haben die im Kindergarten toll gemacht, und es ist auch gut, dass man da irgendwie in den Kindergärten heute äh Wert drauf legt, diese Phase aktiv zu gestalten“ (FIII-V, 146ff.).

Nicht zuletzt durch die institutionell bedingte Thematisierung bevorstehender Übergänge, werden auch Familien früher oder später mit der Frage konfrontiert, wie der anstehende Übergang gestaltet werden soll und welche Entscheidungen dabei zu treffen sind. Für zahlreiche Familien ist es dabei selbstverständlich, dass man sich vor dem Übergang „natürlich“ (FIX-V, 25) die in Frage kommenden Schulen ansieht. Unabhängig von der Frage danach, wer letztlich die Entscheidung für oder gegen eine Schule trifft (siehe Kapitel 6.3.2), antizipieren die meisten Familien den bevorstehenden Wechsel und beschäftigen sich gemeinsam damit. Dies äußert sich insbesondere darin, dass die Eltern gemeinsam mit ihren Kindern verschiedene Schulen besuchen, um eine Grundlage für die Schulwahl herzustellen (FIII, FIV, FV, FVI, FVIII). Insbesondere die Jugendlichen mit Geschwistern verdeutlichen, dass sie sich auch mit ihren Geschwistern über den bevorstehenden Wechsel unterhalten (siehe etwa Familie Müller, Kapitel 5.3), Erfahrungen austauschen und Argumente für oder gegen Schulen sammeln. Sind ältere Geschwister vorhanden, so sind die jüngeren Geschwisterkinder möglicherweise schon früh mit der Thematik des Wechsels zur weiterführenden Schule konfrontiert. So war beispielsweise Marvin (FIX) in der zweiten Klasse, als bei seinem älteren Bruder die Schulwahl anstand. Marvins Vater betont, dass sein jüngerer Sohn „natürlich [...] mitgefahren“ (FIX-V, 25f.) ist, um sich bereits ebenfalls mögliche Schulen anzusehen. Auch Eltern sind bezüglich des Schulwechsels ihrer Kinder untereinander „im Gespräch“ (FIV-M, 116) und versuchen, einen gemeinsamen Nenner zu finden.

Maren (FV) etwa berichtet, dass sie sich „natürlich“ (FV-T, 56) gemeinsam mit ihrer Mutter verschiedene Gymnasien angesehen hat und der Meinung ihrer Mutter bezüglich der Schulwahl sehr „vertraut“ (FV-T, 149) hat. Es zeigt sich, dass mit Blick auf diese Muster familialer Interaktion auch die jeweilige Erziehung in den Familien in das Blickfeld rückt. Bei Familie Meyer (FI) fand eine Antizipation des Wechsels zum Gymnasium von Max kaum statt, da die Eltern offenbar davon überrascht wurden, dass Max keine Gymnasialempfehlung erhalten hat. In Kapitel 6.1.1 meiner Studie wurde bereits dargestellt, wie direktiv Herr Meyer vor dem Hintergrund seiner formalen Bildungsorientierungen am Übergang seines Sohnes zum Gymnasium ge-

handelt hat. Bezüglich der Entwicklung am Ende von Max' Grundschulzeit führt er aus:

„ich kann mich ganz genau daran erinnern, an dieses Gespräch (..), ähm sozusagen das finale Urteil, ja? Also, man wird dann also einge- eingeladen, da kann ich mich sehr gut dran erinnern äh (..), wie die dann so einen Bogen auspackte und ich sag, das darf ja nicht wahr sein, und ich merkte eben auch, das hat jetzt auch gar keinen Sinn da (.) zu diskutieren [...], das war auch sinnlos, äh da jetzt irgendwie was zu machen, die Frage war nur, wo bringen wir ihn unter“ (FI-V, 285ff.).

Deutlich wird, wie eindrücklich negativ Herr Meyer diese Situation wahrgenommen hat. Vor dem Hintergrund seiner formalen Bildungsorientierung muss das „finale Urteil“ bei ihm einen hohen Druck ausgelöst haben, der in der Frage mündet: „wo bringen wir ihn unter“. Dies zeigt: Müssen etwaige Entscheidungen (aus welchen Gründen auch immer) kurzfristig getroffen werden, rückt die Frage nach der Antizipation des Übergangs und einer Einbeziehung des betroffenen Kindes vermeintlich in den Hintergrund. Es deutet sich an, dass genau bei dieser Frage nach der Mitwirkung der Kinder am Übergang erhebliche Unterschiede zwischen den Familien im Sample meiner Studie deutlich werden. Diese ergeben sich aus der familialen und institutionellen Art und Weise der Antizipation, aber auch aus dem elterlichen Umgang mit der Schulwahl, wie die folgenden Ausführungen zeigen.

### *6.3.2 Teilhabe der Kinder an der Schulwahl*

Tritt bei Eltern eine Orientierung an einer größtmöglichen Autonomie ihrer Kinder zu Tage, äußert sich diese im Rahmen der praktizierten Erziehung häufig auch mit Blick auf die Schulwahl. Ina (FIII) etwa soll eigenständige Entscheidungen treffen und besitzt im Rahmen familialer Beziehungen gewisse Freiheiten, um ihren Willen selbstbestimmt durchzusetzen. Dies ändert sich auch nicht mit Blick auf die Schulwahl. So führt Ina in ihrem Interview die Gründe ihrer Schulwahl an und betont: „deswegen habe ich mich dann dafür entschieden“ (FIII-T, 34f.). Zwar werden Inas Geschwister auf einer anderen Schule beschult, jedoch haben ihre Eltern die Entscheidung ihrer Tochter umgehend „akzeptiert“ (FIII-M, 79), so Inas Mutter. In der gesamten Familie wurde die anstehende Schulwahl besprochen: Ina hat mit ihren Geschwistern „ziemlich viel [...] drüber gesprochen“ (FIII-T, 119f.), was sie ihr zufolge auch „beeinflusst“ (ebd., 122) hat. Marvin (FIX) betont: „dann haben [...] meine Eltern mir freie Wahl gegeben“ (FIX-S, 31). Er hat sich gegen das Gymnasium entschieden, auf dem sein älterer Bruder beschult wird. Dass seine Eltern seine Entscheidung akzeptieren, ist für Marvin selbstverständlich, da er sich nicht von seinen Freunden trennen wollte. Er kommentiert: „ich wollte ja mit denen zusammen in 'ne Schule“ (ebd., 36).

Ilkay (FVII) konnte sich gegen die Wahl seiner Mutter durchsetzen. Er ist zu einem Gymnasium gewechselt, anstatt eine Gesamtschule zu besuchen. Auch in dieser Familie wurde die Thematik in der gesamten Familie besprochen. Ilkay berichtet:

„die haben auch gedacht ähm (.), wenn du glaubst, dass du das (.) äh, dass das gut ist, dass du im Gymnasium bist (.), dann kannst du das zwar machen, also es war ja am Ende meine Entscheidung, also (.) viele haben mit mir geredet, meine Schwester, meine Cousine, die haben sich auch sehr interessiert“ (FVII-S, 127ff.).

Ilkay tauscht sich mit für ihn wichtigen Bezugspersonen aus. Gleichwohl kann er sich offenbar darüber sicher sein, dass die Schulwahl letztlich nach wie vor seine Entscheidung ist. Grundsätzlich evoziert eine aktive Einbindung der Kinder in die Entscheidung der Schulwahl auch eine Aktivität bei ihnen. Sie beschaffen sich Informationen, machen sich Gedanken und bilden so eine Präferenz für eine Schule aus. Letztlich trägt auch dies zur Antizipation und damit vermeintlich zur positiven Bewältigung des Übergangs bei, wie das Beispiel von Maren (FV) zeigt. Auch sie betont: „ich hab mir Schulen angeguckt“ (FV-T, 53). Mit diesem Wissen hat sie sich dann ihr zufolge gemeinsam mit ihrer Mutter für ein passendes Gymnasium entschieden. Ihr Interesse für diese Schule und ihre Freude auf den bevorstehenden Wechsel äußerten sich auch darin, dass Maren sich überlegt und darüber informiert hat, wie sie den Schulweg in Zukunft bewältigen kann. Zudem hat sie sich auf der Homepage ihrer zukünftigen Schule die Namen ihrer zukünftigen Lehrer „durchgelesen“ (FV-T, 46). An den entsprechenden Interviewpassagen dokumentiert sich eine Aktivität, bei der von der Annahme ausgegangen werden kann, dass dadurch letztlich auch eine mögliche Übergangsbewältigung positiv beeinflusst wird. Einen empirischen Gegenhorizont bilden hier (wie am Ende des vorangegangenen Kapitels bereits angedeutet) neben Familie Meyer (FI) die Familien Hartmann (FII) und Aziz (FX). Max (FI) hat keine Empfehlung für ein Gymnasium bekommen. Sein Vater entscheidet jedoch direktiv, dass ein Gymnasium gesucht werden soll, das ihn gleichwohl aufnimmt. Max wird hier eine Passivität auferlegt. Er muss der Entscheidung seiner Eltern Folge leisten. Sein Vater führt aus:

„EHRlich gesagt haben wir nicht allzu viel mit Max darüber gesprochen [...], auch so, er als Junge, hat das jetzt nicht ausgestrahlt, dass er da irgendwie was sinnvolles zu hät-te sagen können“ (FI-V, 300ff.).

Max wird von Seiten seiner Eltern somit nicht in den Entscheidungsprozess eingebunden. Mehr noch: Sein Vater disqualifiziert seinen Sohn im Nachhinein als jemanden, dessen Meinung zu diesem Thema kaum Relevanz besitzt. Ein anderes Erziehungshandeln seinerseits wäre für Herrn Meyer eine „Pseudoverhandlung“ (FI-V, 305) und damit undenkbar gewesen. Er stellt fest: „deswegen war das quasi klare Kante“ (FI-V, 313). Mit dem Gymnasium, das auch Max' Schwester besucht, konnte letztlich ein Gymnasium gem-

funden werden, welches Max nach einem Testverfahren aufgenommen hat. Mit Blick auf die Schule seiner Schwester bemerkt Max: „sie hat sich dann die Schule ausgesucht, ich bin dann gefolgt“ (FI-S, 86). In diesem Satz dokumentiert sich die Passivität von Max. Er muss die Entscheidung seiner Eltern akzeptieren und seiner Schwester folgen. Gleichzeitig bleibt hier wenig Raum für eine Vorbereitung und Antizipation des bevorstehenden Übergangs zum Gymnasium. Dies manifestiert sich auch am Beginn der Zeit auf dem Gymnasium. Max berichtet:

„man wurde dann ja eingeteilt, und dieses Gefühl, als man dann also da saßen, alle ähm (...) neuen Fünfer saßen dann in der Halle, und dann wurden halt die Namen aufgerufen [...] und dann hat man wusste man nicht, äh in welche Klasse man kommt [...], und wenn man dann aufgerufen wurde, dann wurde man, ähm haben die einen auch schon mal notlert [...] sie haben sich halt auch gedacht, ah der sieht nett aus, er kö- oder er ähm ist blöd“ (FI-S, 177ff.).

Diese Anfangsszene aus seiner Zeit auf dem Gymnasium zeigt eindrücklich, wie sich das Gefühl von Passivität bei Max vermeintlich fortgesetzt hat: Max muss die Entscheidung seiner Eltern hinnehmen und kennt außer seiner Schwester niemanden auf der neuen Schule. Am Schulbeginn kommen alle Schüler zusammen und werden aufgerufen. Das gegenseitige ‚Mustern‘ in dieser Situation muss Max ebenfalls (passiv) erdulden. Ähnlich bemerkt auch Jan: „der erste Schultag im Gymnasium jetzt, der war-, da war man in der Aula drin und da wurde [...] ich halt aufgerufen“ (FII-S, 26ff.). Seine Passivität am Übergang dokumentiert sich insbesondere in folgender Aussage: „bei der weiterführenden Schule ähm wurde ich ja erst mal von meinen Freunden aus der Grundschule getrennt“ (FII-S, 10f.). Diese Erfahrung scheint für Jan maßgeblich, da er erst in den Ferien einen „ersten richtigen Freund“ (FII-S, 34f.) finden konnte.

Letztlich sind damit bereits Fragen möglicher Erfahrungsdimensionen an Übergängen angesprochen, die im folgenden Kapitel näher erläutert werden.

### *6.3.3 Erfahrungsdimensionen am Übergang*

Aus der Perspektive einer subjektorientierten Übergangsforschung stellt sich die Frage, wie genau Schüler den Wechsel einer Schule oder Schulform erleben und welche Erfahrungen sie dabei machen. Mit Akos (2004) können entsprechende Erfahrungen unterschiedlichen Bereichen zugeordnet werden. In der Folge habe ich daraus drei Dimensionen der Erfahrung schulischer Übergänge abgeleitet (vgl. Abbildung 2). Es zeigt sich, dass sich die herausgearbeiteten Erfahrungsdimensionen der von Akos (2004) untersuchten amerikanischen Schüler nicht von denen der Schüler im Sample meiner Studie unterscheiden. In allen Familien hat mindestens eine interviewte Person Aspekte benannt, die alle herausgearbeiteten Erfahrungsdimensionen betreffen.

Alle befragten Personen rekurren dabei zunächst auf Aspekte sozialer Eingebundenheit.

## Soziale Dimension

Übergangserfahrungen, welche dieser Dimension zuzuordnen sind, beziehen sich zumeist auf Aspekte der Einbindung in die Klassengemeinschaft sowie in Peerstrukturen. Auch rekurren einige Schüler und Eltern zudem auf einen Wandel der Interaktionsqualität mit Lehrkräften. Dabei wird häufig thematisiert, ob beziehungsweise dass Schüler gemeinsam mit ihren Freunden die Schule wechseln und auch in der neuen Schule zeitnah Freundschaften geschlossen werden konnten. Deutlich wird, dass Aspekte der sozialen Eingebundenheit als primäre Faktoren benannt werden. Erfahrungen in dieser Dimension besitzen eine hohe Bedeutung für eine mögliche Übergangsbewältigung. Jan (FII) etwa betont, dass er nach seinem Wechsel zum Gymnasium zunächst versucht hat, sich „überall [...] zu befreunden“ (FII-S, 83). Dies ist wenig überraschend, musste Jan sich doch beim Schulwechsel von seinen Freunden trennen und die Schulwahl seiner Eltern akzeptieren. Andere Eltern betonen, dass sie gerade aus diesem Grunde die Schulwahl ihrer Kinder akzeptieren, da es „ganz wichtig“ (FIII-M., 238) ist, dass sie auch auf der neuen Schule bereits auf bestehende freundschaftliche Kontakte zurückgreifen können. Teilweise sind hier jedoch auch die Beziehungen zu den Geschwistern zu nennen. So hat beispielsweise Miriam (FVIII) zu ihrer älteren Schwester eine sehr enge Bindung und bezieht diesen Aspekt in die Bewertung der Gymnasien, die für einen Wechsel in Frage kommen, mit ein:

„dann, bei diesen Besuchen (.), war das B-Gymnasium schon, wo ich so dachte, ja, das ist modern und alles (.), aber ähm irgendwie gab's dann doch mehr Pro auf dem A-Gymnasium wegen meiner Schwester, auch dass ich da (..) ähm mehr Kontakt mit meiner Schwester habe“ (FVIII-T, 77ff.).

Auch Max (FI), der sich ebenfalls durch den Schulwechsel von seinen Freunden trennen musste, hebt die Rolle seiner Schwester hervor. Sie war ihm in der Phase des Übergangs „ziemlich wichtig“ (FI-S, 233) und hat ihm den Einstieg auf dem Gymnasium „ein bisschen erleichtert“ (FI-S, 234):

„ich hab äh, ich bin halt mir ihr auch zur Schule gefahren (.), mit ihr nach Hause gefahren, wir haben aufeinander gewartet, weil ich da noch ähm jung war und unsicher [...] und in den Pausen bin ich dann auch manchmal mit ihr rumgegangen, mit ihren Freunden, auch äh geredet und die waren auch alle ziemlich nett“ (FI-S, 234ff.).

Soziale Einbindung, Freunde haben und die Zeit gemeinsam verbringen können, dies sind – so dokumentiert sich in den Interviews – Kennzeichen einer gelungenen Übergangsbewältigung. Mit Blick auf die Bedeutung von Freunden am Schulwechsel seines Sohnes führt Marvins Vater aus:

„also, der hatte sehr viele, sehr viele, sehr viele Freunde auch aus `m Kindergarten mit in die Schule reingenommen (.), was natürlich sehr positiv war und gerade, was seine Entwicklung betraf“ (FIX-V, 8ff.).

Neben der Betonung der Anzahl an Freunden, die mit Marvin auf die Grundschule gewechselt sind, ist der Ausdruck „natürlich“ von Interesse. Offenbar ist es für Marvins Vater selbstverständlich, dass eine hohe Anzahl an sozialen Kontakten den Schulwechsel seines Sohnes „positiv“ beeinflusst hat. Zudem haben sich die vorhandenen sozialen Kontakte ihm zufolge positiv auf die „Entwicklung“ von Marvin ausgewirkt. Auch Maren (FV) positioniert sich mit Bezug auf bedeutsame Aspekte des Wechsels zum Gymnasium: „mir war wichtig [...], dass ich auch mit Freundinnen auf einer Schule bin“ (FV-T, 30f.).

Empirische Gegenhorizonte zeigen sich eindrücklich bei den Jugendlichen, die beim Wechsel an das Gymnasium zunächst von Ausgrenzung betroffen waren. Max etwa war erleichtert, als er nach einigen Jahren auf dem Gymnasium Freunde gefunden hatte. Für ihn zeichnete sich dies etwa dadurch aus, dass er „in der Pause was zu tun hatte und nicht alleine in der Ecke stand“ (FI-S, 268). Insbesondere an den nicht durch die Schule strukturierten Pausenzeiten manifestieren sich somit offenbar intensive Erfahrungen sozialer Einbindung oder Ausgrenzung. Dies wird auch von Ayla (FVI) thematisiert, wenn sie über ihre Anfangszeit am Gymnasium berichtet:

„am Anfang war ich sehr schüchtern, hatte nur (.) eine Freundin in der Klasse, und das konnte man sogar noch nicht mal `ne Freundin nennen, sie war halt einfach nur (.), die hat halt nur was mit mir gemacht in den Pausen“ (FVI-T, 59ff.).

Obwohl Ayla diesen sozialen Kontakt in seiner Wertigkeit abschwächt und retrospektiv die vermeintliche ‚Freundschaft‘ zu diesem Mädchen in Frage stellt, scheint die Beziehung doch eine gewisse Bedeutung gehabt zu haben. Ayla hat die Erfahrung gemacht, dass man „direkt als Mobbingopfer abgestempelt“ (FVI-T, 219) wird, wenn man nach einem Wechsel in der neuen Schule keine Freunde findet. Sie beschreibt dies wie folgt:

„von wegen (.), ja, halt niemand mag das Mädchen, wenn die und die (.), wenn kEiner mit der redet, dann müssen wir die jetzt auch nicht mehr mögen (.), also stempeln wir die dann ab und es ist sehr wichtig, halt Freunde zu haben“ (FVI-T, 219ff.).

Es dokumentiert sich in diesen Passagen, dass der Übergang in eine neue Schule eine potenzielle Vulnerabilität evozieren kann. Auf der Ebene sozialer Erfahrung äußert sich dies insbesondere durch einen sozialen Anerkennungsentzug. Insbesondere die schulisch nicht strukturierte Zeit der Pause erscheint als eine Zeitphase, die für einige Jugendliche eine Vulnerabilität bedeuten kann, da ein gewisser sozialer Druck herrscht, nicht ‚alleine‘ sein zu dürfen. Dies erklärt, warum Ayla quasi nebenbei bemerkt, dass ihre Freundin eigentlich keine ‚Freundin‘ war und auch Jan (FII) von einem recht abstrakten „erstmal integrieren“ (FII-S, 13) spricht. Er bemerkt:

„ich war fast der Einzige, der da noch keIne Freunde hatte (.), aber danach wurde es immer fester halt, und ja (.) dann ging's weiter normal“ (FII-S, 14ff.).

Jan verwendet also eine hohe Energie darauf, Freunde zu finden. Erst wenn feste Beziehungen geknüpft sind, kann es ihm zufolge „normal“ weitergehen. Für Max (FI) und Miriam (FVIII) manifestiert sich das Fehlen sozialer Kontakte in der neuen Schule – neben den Pausen – auch an Gruppenarbeiten. Miriam (FVIII) führt auf die Frage nach der Bedeutung von Freunden beim Schulwechsel aus:

„die steht auch (.) im Vordergrund, weil (.), man macht ja auch die Partnerarbeiten die Gruppenarbeiten, die Pausen und so macht man halt was zusammen (.) und wenn man denn-, ich glaub, hätte man denn nicht die FreundE (.), ich hab ja auch 'ne Zeit ohne Freunde gehabt (.), und das war auch ziemlich schrecklich, also schrecklich für mich“ (FVIII-T, 218ff.).

Hier zeigt sich ein Ausmaß lebensweltlicher Bearbeitung, das den Jugendlichen insbesondere auf Ebene der sozialen Erfahrungsdimension einiges abverlangt. Der Entzug sozialer Anerkennung beeinträchtigt die Selbstschätzung und das Selbstvertrauen Miriams (vgl. Honneth 1992). Sie verweist eindrücklich darauf, wie „schrecklich“ (FVIII-T, 221) die Zeit für sie war.

Einige Jugendliche wechseln gemeinsam mit ihren Freunden die Schule. Sie besitzen somit in der neuen Schule einen „kleinen Hort des Vertrauten“ (FIV-M, 237f.) und können sich den schulischen Anforderungen stellen. Ayla, Jan und Max und Miriam stehen exemplarisch für die Jugendlichen, die zunächst in ihrer neuen Schule sozial kaum eingebunden waren und sich daher zu allererst gewisse Grundlagen in einer für sie wichtigen Ebene schaffen müssen.

Bedeutsam ist ebenfalls, dass alle Eltern und Jugendlichen, die eindrücklich negative Erfahrungen mit Übergängen im Bildungswesen schildern, Aspekte der sozialen Erfahrungsdimension benennen. Marens Mutter (FV) etwa berichtet mit Blick auf den Beginn ihrer Tochter auf dem Gymnasium:

„es gab wieder 'ne große starke Mädchengruppe [...], sie wollte definitiv (.) erstmal nicht Teil dieser Gruppe sein [...], das war wiederum erstmal schwierig für sie [...] mit Bauchschmerzen“ (FV-M, 172ff.).

Mit den bisherigen Rekonstruktionen deutete sich eine potenzielle Vulnerabilität aufgrund entsprechender Erfahrungen in dieser sozialen Dimension am Übergang an. Marens Mutter schildert nun jedoch, dass sich ihre Tochter im sozialen Gefüge der sich neu bildenden Klassengemeinschaft am Gymnasium zunächst so unwohl gefühlt hat, dass sich ihre Erfahrungen tatsächlich „körperlich“ (FV-M, 176) geäußert haben. Ähnlich äußert sich auch Darjas Mutter (FX). Ihre Tochter ist auf ein Gymnasium gewechselt, welches nicht direkt nach den Sommerferien – also nach dem Beginn der fünften Klasse – eine Klassenfahrt durchführt, sondern erst nach den Herbstferien. Eine Klassenfahrt direkt nach den Sommerferien wäre ihr zufolge für Darja eine hohe



Anforderung gewesen, da sie in der Grundschulzeit eine „Schulangst“ (FX-M, 224) entwickelt hat. Sie führt aus:

„ich fand's total toll, dass sie äh ganz am Anfang (.), viele Schulen fahren ja direkt weg (.), das finde ich manchmal eine Überforderung, ähm also meine Tochter hätte das, glaube ich, nicht geschafft (.), direkt (.) ähm, die fahren immer erst so (.) in den Herbstferien, nä? Das man wenigstens ein bisschen Zusammenhalt (.) hat, äh meine Tochter ging's zu der Zeit auch psychisch so schlecht, dass ich in den Herbstferien mit ihr in Kur war und äh danach ist sie dann direkt auch auf diese Fahrt gefahren, und das war dann auch super also (.), es war wirklich so, ihr ging's (.) äh richtig schlecht nach dieser Grundschulzeit, die hatte Schulangst ohne Ende mit (.) jeden Morgen übergeben und (.), also richtig schlimm, und äh (.) und sie hatte dann eben diese paar Wochen erst Eingewöhnung in dieser Schule und da war sie eigentlich unglaublich gut aufgehoben“ (FX-M, 217ff.).

Die sozial unsichere Situation der sich neu bildenden Klassengemeinschaft hätte also auch für Darja eine Überforderung dargestellt, wie ihre Mutter bemerkt. Aufgrund der großen körperlichen als auch psychischen Auswirkungen der Schulangst auf ihre Tochter fährt sie mit Darja gemeinsam in eine Mutter-Kind-Kur und hofft darauf, dass die anstehende Klassenfahrt für ihre Tochter eine positive Erfahrung darstellen kann. Offen bleibt, wie genau die Eingewöhnung ihrer Tochter am Gymnasium gestaltet wurde, also warum Darja sich letztlich doch gut an der neuen Schule zurechtfinden konnte. Ihre Mutter verweist lediglich darauf, dass sich die Klassenlehrer an Darjas Gymnasium „wirklich sEhr herzlich um die Klasse bemüht“ (FX-M, 229) haben, sodass sich Darja in der neuen Klasse „sehr angenommen“ (FX-M, 236) gefühlt hat und den Übergang zum Gymnasium bewältigen konnte. Die immense Bedeutung der sozialen Erfahrungsdimension beim Übergang zur neuen Schule zeigt sich hier von einer anderen Seite: Letztlich waren es bei Darja positive Erfahrungen im Bereich der sozialen Erfahrungsdimension, die ihr geholfen haben, ihre Angst vor der Schule zu überwinden. Sich im sozialen Miteinander der Klasse zurechtzufinden, hat für Darja letztlich dazu beigetragen, ihre Schulangst bewältigen zu können. Somit konnte sie den Wechsel zum Gymnasium für sich letztlich positiv gestalten.

Aufgrund der bisherigen Rekonstruktionen gehe ich im Folgenden von der Annahme aus, dass ein hohes Maß an lebensweltlicher Bearbeitung am Übergang die Realisierung individueller Bildungsorientierungen verhindern kann. Diese Annahme wird im folgenden Kapitel weiter verfolgt. Zunächst werden jedoch weitere Erfahrungsdimensionen an Übergängen dargestellt.

### Räumliche Dimension

Bei ihrer Begründung für die erfolgte Schulwahl verweisen Eltern und Jugendliche häufig auf Aspekte, die einer räumlichen Dimension zuzuordnen sind. Dazu zählen der Schulweg sowie die Größe der Schule. Marens Mutter (FV) hatte ihr zufolge überlegt, ihre Tochter auf einer Montessori-Schule

anzumelden. Diese war jedoch „einfach zu weit weg“ (FV-M, 137) und sie hätte ihre Tochter „ungern“ mit „Bus und Bahn“ (FV-M, 138) in den entfernten Stadtteil fahren lassen. Auch kommen für sie Schulen nicht in Frage, die aus ihrer Sicht zu groß sind. Als Beispiel nennt sie eine Schule, auf der „zweitausend Schüler“ (FV-M, 125) beschult werden und kommentiert: „das passt nicht zu meinem Kind“ (FV-M, 126). Die Größe der Schule wird für Marens Mutter damit zu einem wesentlichen Aspekt bei der Schulwahl, da sie ihre Tochter als ein Kind charakterisiert, das „kleinere Einheiten“ (ebd.) benötigt, um sich „schneller positionieren“ (FV-M, 127) zu können. Es sind letztlich ebenfalls Aspekte räumlichen Bezugs, die auch Tamaras Mutter (FIV) anspricht, wenn sie darauf verweist, dass Tamara als Grundschulkind bereits gemeinsam mit der Familie Veranstaltungen ihres zukünftigen Gymnasiums besucht hat. Da ihre beiden großen Geschwister bereits auf dem Gymnasium beschult wurden, war Tamara etwa bei Schulfesten immer mit dabei. Laut ihrer Mutter kannte Tamara somit bereits „den Hof, sie kannte die Räumlichkeiten, die Turnhalle, da war sie überall schon unterwegs“ (FIV-M, 250f.). Laut ihr hat das den „Vorteil“ (FIV-M, 251), dass Tamara beim Wechsel zur Schule diese Aspekte „nicht mehr fremd“ (FIV-M, 252) waren. Auch rekurriert Tamaras Mutter letztlich auf die Größe der Schule, wenn sie diese als „relativ überschaubar“ (FIV-M, 261) beschreibt und betont, wie wichtig es ist, dass dort „wenig[e] anonyme Räume“ (FIV-M, 262) vorhanden sind.

Auch die Jugendlichen machen – bedingt durch den Übergang – Erfahrungen, die einer räumlichen Dimension zuzuordnen sind. Zunächst bemerken viele Jugendliche, dass sie in den Sommerferien vor dem Schulwechsel aufgeregt waren, da sie sich über den Schulweg wie auch bezüglich der Größe der Schule Gedanken machen. In der neuen Schule angekommen, gilt es Anforderungen zu bewältigen, die letztlich räumliche Erfahrungen beinhalten. So betont Jan (FII), dass seine große Schwester, die dasselbe Gymnasium besucht, ihm zunächst gezeigt hat, „wo zum Beispiel Toiletten oder Kunst-raum oder so sind“ (FII-S, 150). Auch Max (FI) verweist auf seine Schwester, die ihm gezeigt hat, „wo die einzelnen Räume sind“ (FI-S, 195f.). Dies war wichtig, damit „man sich da, wenn man noch alleine ist, nicht verläuft“ (FI-S, 196), so Max. Eindrücklich zeigen sich Erfahrungen in dieser Dimension zudem bei ihm, da er mit dem Wechsel zum Gymnasium einen aus seiner Sicht sehr weiten Schulweg bewältigen muss. Gemeinsam mit seiner Schwester fährt er mit der Straßenbahn, was ihm viel bedeutet, da er damals „Angst“ (FI-S, 236) davor hatte, sich zu „verfahre[n]“ (ebd.). Er führt aus:

„zwei Mal umstei- ne, einmal umsteigen, ist ähm (.), und dann bei der Richtigen aussteigen (.), äh die Strecke sind wir auch in den Ferien, haben wir geübt“ (FI-S, 237).

Hier zeigt sich, dass der Übergang im Bildungssystem letztlich auch von den Jugendlichen und ihren Eltern als ein ökologischer Übergang im Sinne Bron-

fenbrenners (vgl. Bronfenbrenner 1981) wahrgenommen wird, da mit dem Wechsel die Erschließung neuer Umwelten einhergeht. Letztlich verbinden sich auch Faktoren der sozialen Erfahrungsdimension mit räumlichen Aspekten. Max' Beispiel zeigt: „Alleine“ (FI-S, 196) sein, in einer noch fremden Umgebung, kann in einem hohem Maß in Anforderungen lebensweltlicher Bearbeitung münden. Letztlich – so meine Annahme – kann davon ausgegangen werden, dass auch dies die Umsetzung von Bildungsorientierungen erschwert, da individuelle Anstrengungen unternommen werden müssen, um zunächst die Anforderungen dieser Erfahrungsdimension zu bewältigen und Erfahrungen der Diskontinuität in Kontinuität und Kohärenz zu generieren.

### Dimension (formaler) schulischer Anforderungen

Aus den Aussagen der Jugendlichen lässt sich rekonstruieren, dass mit dem Wechsel zum Gymnasium ein Anstieg im Erleben schulischer Anforderungen einhergeht beziehungsweise einhergehen kann. Dabei zeigt sich, dass schulische Anforderungen aus Sicht der Jugendlichen wiederum in Qualität und Quantität zu fassen sind. Jan (FII) verweist darauf, dass auf dem Gymnasium „jede zweite Woche“ (FII-S, 38) ein Vokabeltest geschrieben werden musste und dass im Unterricht „viel mehr Abfragen“ (ebd.) im Fokus standen. Auch Max (FI) verweist auf diese „Umstellung“ (FI-S, 56).

Der Wechsel auf das Gymnasium ist laut vielen der befragten Jugendlichen mit einem Anstieg schulischer Anforderungen verbunden. Grundsätzlich ist bei Übergängen im Bildungssystem auch denkbar, dass die jeweiligen Personen ein Absinken der Anforderungen wahrnehmen. Zumindest – so wird deutlich – zeigt sich eine Änderung schulischer Anforderungen aus Sicht der jeweiligen Jugendlichen. Mit dem Übergang zum Gymnasium wurden schulische Themen für Max (FI) „immer schwerer“ (FI-S, 23f.) und auch „herausfordernder“ (ebd.). Miriam (FVIII) führt aus:

„i:m: Gymnasium der Umstieg war (.) am Anfang ganz okay (.), dann wurde der aber immer ein bisschen schwerer (.), weil ja mit der Schule (.), die Themen wurden schwerer für mich“ (FVIII-T, 12ff.).

Die Interviewpassage zeigt einen Auszug auf Miriams Antwort auf die Einstiegsfrage in das Interview (gefragt wird nach ihrem „Weg durch die Schule“). Den Übergang zum Gymnasium bezeichnet Miriam als einen „Umstieg“, der ihr im zeitlichen Verlauf immer „schwerer“ gefallen ist. Ursache dafür waren offensichtlich formale schulische Anforderungen, da die „Themen“ im Unterricht für sie stetig schwieriger zu bewältigen waren.

Bei den Jugendlichen, welche die Schule aktuell ohne große Anstrengung durchlaufen, scheinen Anforderungen auf dieser Dimension jedoch lediglich als möglicher Gegenhorizont auf. Zudem werden diese möglichen Anforderungen in ihrer subjektiven Bedeutung geschmälert:

„man muss halt schon mehr lernen und so, und ich glaub, da muss man sich umstellen, ziemlich (.) so, aber ich find's jetzt nicht so schlimm“ (FII-T, 68f.).

Deutlich wird, dass sich besonders durch den Wechsel zum Gymnasium aufgrund der Erfahrungen in dieser Dimension mögliche Überforderungen ergeben können. Dies zeigt sich etwa bei Max (FI), der auch keine Empfehlung für ein Gymnasium bekommen hatte. Ihm zufolge gibt es auf dem Gymnasium „echt saftige Hausaufgaben“ (FI-S, 33), bei denen er „bis abends sieben mit Lernen (.) äh davor sitzt“ (FI-S, 33f.). Max musste die Schulwahl seiner Eltern passiv erdulden und seiner Schwester auf das Gymnasium folgen. Eine Passivität dokumentiert sich jedoch auch in diesen Aussagen. Er sitzt ‚davor‘; vor den Hausaufgaben und Anforderungen, mit denen er durch den Übergang zum Gymnasium konfrontiert wurde und wird. Gleichwohl sind damit Fragen nach einer möglichen Unterstützung angesprochen. Es zeigt sich – vor dem Hintergrund der Rekonstruktion der familialen Erfahrungsräume –, wie hier etwa auch Erziehung und familiale Orientierungsrahmen ineinandergreifen.

Die Rekonstruktion der Erfahrungen der Jugendlichen in allen drei Dimensionen zeigt auch, dass eine Antizipation des Übergangs und eine entsprechende Übergangsgestaltung durch die Familie oder Schule Kontinuität bei aller Diskontinuität bedeuten kann. So wird etwa an der Dimension räumlicher Erfahrungen erkennbar, dass der Übergang zum Gymnasium von Tamara (FIV) wohl kaum als bruchhaft erfahren wurde. Empirische Gegenhorizonte sind hier etwa bei Max (FI) und Jan (FII) zu finden.

### Erfahrungen der Eltern mit dem Übergang ihrer Kinder zum Gymnasium

Auch die Eltern nehmen an den Übergängen ihrer Kinder Veränderungen in den genannten Erfahrungsdimensionen wahr. Einige von ihnen antizipieren Faktoren dieser Dimensionen und begründen damit ihr Handeln und Verhalten vor dem Übergang (etwa bei der Schulwahl). Diejenigen Eltern, bei denen ein hohes Maß an Schulinteresse und Schulentagement rekonstruiert werden kann, nehmen sich nach dem Übergang peu à peu aus dem Setting Schule zurück. Dies wurde in den detaillierten Rekonstruktionen der Familien von Ina (FIII) und Tamara (FIV) deutlich. Beide Mütter argumentieren diesbezüglich mit der Entwicklung ihrer Töchter beziehungsweise ihrer Kinder und der damit steigenden Selbstständigkeit. Aus ihrer Sicht wäre eine konstante elterliche Präsenz im Setting Schule im weiteren Verlaufe der Schulzeit ihrer Kinder unpassend. Bei einigen Eltern lässt sich jedoch eine gewisse Enttäuschung rekonstruieren, dass mit dem Übergang ihrer Kinder auch die Qualität ihrer Beziehung zum Setting Schule gemindert wurde. Dies betrifft insbesondere die Eltern, deren Kinder nach dem Übergang zum Gymnasium aus Sicht ihrer Eltern negative Erfahrungen gemacht haben,

sodass offenbar der Wunsch besteht, auch im Setting Schule weiterhin bei den Kindern sein zu können. So berichtet Aylas Mutter (FVI):

„das war unseren Heim oder so denken Sie in Grundschule immer noch, wenn zum Beispiel jetzt meine Tochter ist schon längst raus (.), aber äh zum Beispiel Lateinabend oder so besondere Tag, ich gehe immer zu besuchen, ich bringe Kinder was kleine Geschenke und so (.) und wir teilen zusammen schöne Zeit (.), äh jetzt beim Gymnasium, ja (.) Elternsprechtag [...], dann ist Zehn-Minuten-Takt, nää?“ (FVI-M, 161ff.).

Offenbar hält Aylas Mutter auch jetzt noch engen Kontakt zu Lehrkräften der ehemaligen Grundschule ihrer Tochter. Sie war dort sehr engagiert und oft vor Ort, sodass sie diese Schule als „unseren Heim“ bezeichnet. Auf Aylas aktueller Schule bleibt offenbar lediglich der Elternsprechtag als Möglichkeit der Kontaktaufnahme. Das gemeinsame Teilen einer „schöne[n] Zeit“ scheint dabei im Rahmen eines „Zehn-Minuten-Takt[s]“ kaum möglich. Ihrem Schulengagement im Setting der Schule kann sie mit dem Wechsel ihrer Tochter zum Gymnasium kaum noch Ausdruck verleihen.

Auch Miriams Mutter (FVIII) positioniert sich. Für sie selber war am Wechsel ihrer Töchter zum Gymnasium besonders bedeutsam, dass sie „gar nichts mehr mitbekommen“ (FVIII-M, 49) hat und „nicht mehr so mit einbezogen“ (FVIII-M, 52) wird. Sie führt aus:

„hab das ja in der Grundschule gesehen, da habe ich Lesemama gemacht und sowas alles, ähm da war man irgendwie immer noch mit dabei, nää? Man konnte irgendwie auch immer, was den Kindern auch gut getan hat, denk ich mir, dass man das dann auch mal so gesehen hat (.), das war halt das, was mich so ein bisschen gestört hat“ (FVIII-M, 55ff.).

Weiter führt sie mit Blick auf diesen Unterschied aus:

„wir wollten unsere Kinder haben und dann habe ich auch immer gesagt, dann nehme ich mir die Zeit auch dafür, nää? Und der Wechsel dann auf die- (.), der weiterführenden Schule, sind die ja gar nicht (.), wird das ja gar nicht mehr gefragt [...], man wird auch so wenig involviert“ (FVIII-M, 82ff.).

Bedingt durch diesen Übergang im Bildungssystem stellt sich hier eine für Miriams Mutter wesentliche Veränderung ein. Sie kann ihrem Schulinteresse am Gymnasium nicht mehr wie bisher Ausdruck verleihen. Bis dato hatte sie sich ihre Arbeitszeiten so strukturiert, dass sie zeitweilig in der Schule ihrer Kinder anwesend sein konnte. Aktuell ist sie aufgrund des Schulwechsels offenbar enttäuscht, da ihr Engagement von Seiten der Schule nicht mehr ‚gefragt‘ ist. Die Anfangszeit Miriams auf dem Gymnasium war auch für sie als Mutter „anstrengend“ (FVIII-M, 109). Sie führt aus:

„für mich ist es anstrengend, wenn ich dann sehe, wie mein Kind denn da sitzt und sitzt und sitzt [ja], immer weiter lernen muss und wenn ich dann (.) schon mal sage, jetzt mach einfach mal Feierabend, weil es reicht auch irgendwann mal (.) und das ist dann anstrengend, nää?“ (FVIII-M, 109ff.).

Im Sinne der bereits beschriebenen „Ko-Konstruktion“ (Griebel/Niesel 2011, 116) von Übergängen ist auch Miriams Mutter mit den neuen schulischen Anforderungen ihrer Tochter konfrontiert und muss im Rahmen der Familienerziehung auf die neue Situation reagieren.

Die herausgearbeiteten Erfahrungsdimensionen an Übergängen im Bildungssystem spiegeln sich somit auch in der Empirie meiner Studie wider. Jugendliche wie auch ihre Eltern sind auf der Ebene lebensweltlicher Bearbeitung mit Anforderungen einer sozialen und räumlichen Dimension sowie der Dimension formaler schulischer Anforderungen konfrontiert. Je nach rekonstruierter Orientierung messen einzelne Jugendliche wie auch ihre Eltern einzelnen Dimensionen eine je spezifische Bedeutung bei. Im empirischen Material zeigt sich, dass selbst das kommunikative Wissen über Übergänge im Bildungssystem und mögliche Einflüsse die Erfahrung dessen beeinflussen kann: Die Jugendlichen, die positiv über den Wechsel zum Gymnasium berichten, können in allen Fällen einen normativen Horizont benennen. So dienen mögliche Probleme in den beschriebenen Erfahrungsdimensionen als Abgrenzungsfolie für das eigene Erleben. Doch auch wenn der Schulwechsel retrospektiv als positiv bezeichnet wird, so sind die Erfahrungen vor und während des Übergangs in ihrer möglichen Intensität nicht zu unterschätzen. Eindrücklich beschreibt Inas Vater (FIII) seine Gefühle und Wahrnehmung der Zeit vor dem Schulwechsel seiner Tochter:

„es war dann so 'ne aufgeregte Zeit im dritten Schuljahr, also ein bisschen aufgeregter angespannt, weil in der Schule natürlich immer so dieses Thema präsent ist, ähm was wird die weiterführende Schulform, da wird es eine Empfehlung fürs Gymnasium geben, ja? [mhm] das ist so eine Fragestellung die in meiner Wahrnehmung immer wie so 'n Schatten über diesen letzten zwei Schuljahren gelegen hat“ (FIII-V, 47ff.).

Rufen wir uns vor der näheren Betrachtung dieses Zitats erneut in Erinnerung: Ina konnte ein der Grundschule gute Noten erreichen und bekam in der Folge eine Empfehlung für ein Gymnasium. So erscheint es auf den ersten Blick möglicherweise als etwas befremdlich, dass Inas Vater so in Sorge um den schulischen Werdegang seiner Tochter ist. Bis zum Übergang gab es auch ihm zufolge keinerlei Anzeichen, die auf eine andere Schulempfehlung hingedeutet hätten. Doch für ihn war die Zeit Inas in der dritten und vierten Klasse eine Zeit voller ‚Anspannung‘, bei der die Frage nach der möglichen Empfehlung wie ein „Schatten“ (FIII-V, 51) über allem lag. Erneut zeigt sich an dieser Stelle die Bedeutung rekonstruierbarer Orientierungsrahmen: Auch wenn Ina eine gute schulische Leistung erbringen kann, ist es der vom Vater beschriebene ‚common sense‘ der Familie, der auch in der Erfahrung des Übergangs als Orientierungsrahmen fungiert: Es geht um die Frage, ob sich Ina als das „dritte Kind“ (FIII-V, 54) der Familie eben auch für ein Gymnasium „empfiehlt“ (FIII-V, 55).

Auch bei der Betrachtung elterlicher Erfahrungen an den Übergängen im Bildungssystem ihrer Kinder zeigt sich ein hohes Maß an Komplexität. Eltern

beschäftigen sich – evoziert durch den anstehenden Schulwechsel ihrer Kinder – mit ihren eigenen Erfahrungen im Setting Schule. Sie setzen sich mit einzelnen Familienmitgliedern – und insbesondere mit ihren Partnern – auseinander und in Beziehung. Hinzu kommen die Informationen und Meinungen der Fach- und Lehrkräfte, die sich in der gegebenen Schulempfehlung manifestieren (vgl. Griebel/Niesel 2011, 166). Es deutet sich jedoch an, dass den rekonstruierbaren Orientierungsrahmen der Familienmitglieder eine konstante Wirkung – auch bei der Frage nach dem Umgang mit Übergängen im Bildungssystem – zukommt.

## 6.4 Orientierungsrahmen

Insbesondere die Familie zeichnen sich als konjunktiver Erfahrungsraum durch eine spezifische Perspektivität aus, die sich in familialer Interaktion entfaltet. In Familie, verstanden als gruppenspezifischer Erfahrungsraum, sind somit vor allem Orientierungsrahmen und Orientierungen der Familienmitglieder zu betrachten. Wird ein Kind geboren, trifft es in Familie auf „signifikante Andere“ (Berger/Luckmann 2010, 141) beziehungsweise es erlebt in Familie eine „Für-einander-Existenz“ (Mannheim, 1980, 214). Dadurch konstituiert sich ein konjunktiver Erfahrungsraum, der ein stetiges Moment der Reflexion beinhaltet, welches insbesondere durch das Medium der Sprache vermittelt wird. Ob Kinder die Orientierungsrahmen ihrer Eltern teilen und Orientierungen, die den konjunktiven Erfahrungsraum ihrer Familie kennzeichnen, internalisieren, konnte je Familie rekonstruiert werden. Die Wirkmächtigkeit familial geteilter Orientierungsrahmen zeigt sich eindrücklich an den Familien Hartmann (FII) und Herzog (FIV), die in Kapitel 5 der vorliegenden Studie detailliert beschrieben wurden. Führen wir uns einige Aspekte der Rekonstruktionen erneut vor Augen:

Für Jan ist nach dem Wechsel zum Gymnasium formaler schulischer Erfolg zunächst nicht bedeutsam. Sein Ziel ist es, sich auf dem Gymnasium „integrieren“ (FII-S, 13) zu können. Ihm fiel die Anfangszeit auf der neuen Schule schwer, weil er aus der Grundschule eher ein „familiäre[s] Gefühl“ (FII-S, 35) kannte. Kausal verbindet er eine Bewertung der Schulzeit mit Faktoren sozialer Anerkennung beziehungsweise mit dem Grad sozialer Einbindung. Diese Orientierung lässt sich homolog auch bei seinen Eltern rekonstruieren. Sein Vater etwa bemerkt, dass Jans Klassenlehrerin seinen Sohn in einer aus seiner Sicht problematischen Phase in „keiner Weise irgendwie aufgefangen“ (FII-V, 17) hat. Jans Mutter bemängelt ein geringes Maß an „herzlicher Wärme“ (FII-M, 116), welche Jan zuteilwurde. In homologer Weise konnte für diese Familie ein geteilter Orientierungsrahmen kollektiver Verortung herausgearbeitet werden. Die familiale Erziehung – als Produkt

dieses Orientierungsrahmens – strukturiert Jans Alltag und äußert sich in der Bedeutsamkeit eines schützenden Kümmerns, das Jan vor (vermeintlich) negativen Einflüssen schützen soll. Jan reproduziert passiv familiäre Handlungsmuster und Orientierungen. Diese haben sich im konjunktiven Erfahrungsraum der Familie sedimentiert und sind von Jan internalisiert worden.

Dies ist auch bei Tamara der Fall. Auch sie hat die familialen Orientierungen, die sich in den Aussagen ihrer Mutter dokumentieren, internalisiert. Auch hier beinhaltet der Orientierungsrahmen eine Orientierung an Familie und damit eine Stärkung familialer Beziehungen. Jedoch zeigt sich hier kein Bewahren und Schützen, sondern eine stetige Optimierung. Im Modus der Selbstverständlichkeit nimmt Tamara affirmativ eine progressive Leistungsorientierung ihrer Eltern und Geschwister auf. Zum Interviewzeitpunkt äußern sich diese Orientierungen etwa in ihrem 1,0-Notendurchschnitt sowie in ihrer Mitgliedschaft in einer Bundesliga-Basketballmannschaft. In homologer Weise konnte bei Mutter und Tochter rekonstruiert werden, dass eine Strukturierung und Synchronisierung der Tagesabläufe vorhanden ist, die mit einer Optimierung zeitlicher Abläufe verbunden ist. Eingelagert ist hier ebenfalls eine Orientierung an formaler Bildung. Tamaras Eltern „sorgen“ (FIV-M, 49) dafür, dass alle Kinder „kontinuierlich“ (ebd.) lernen. Nicht zuletzt für Tamara war es daher „eigentlich klar“ (FIV-T, 52), dass sie, wie ihre Geschwister, auf ein Gymnasium wechselt.

Intergenerational geteilte Bildungsorientierungen als Bestandteil jeweiliger Orientierungsrahmen lassen sich bei zahlreichen Familien rekonstruieren. In Kapitel 5 meiner Studie wurden etwaige Orientierungen an Aspekten formaler und informeller Bildung bereits bei Familie Müller (FIII) rekonstruiert. Exemplarisch für eine Orientierung an Bildung als geteiltem Aspekt der Orientierungsrahmen steht beispielsweise auch Familie Yildiz (FVI). Aylas Mutter bemerkt, wie „stolz“ (FVI-M, 219) sie und ihr Mann auf ihre Tochter sind. So wird Ayla auch mit Geld oder Geschenken bedacht, wenn sie aus Sicht ihrer Eltern gute Noten schreibt.

„und meine Mann hat immer gewünscht (.), eines Tages kommst du zur Uni, und meine Elternteil alle sind Uni gegangen, nä? [...] meine Mann hat leider hier und zwei Neffe, ich glaube, in Berufsschule gegangen, und äh in Bekanntenkreis keiner so hoch studiert (.), deshalb immer sagte äh, Ayla, ich habe so große Vertrauen zu dir, guck mal, du bist jetzt in Gymnasium (.), ich glaube es dir, ich bin hinter dir, du schaffst das und ich warte deine Erfolg [...], er war immer stolz“ (FVI-M, 222ff.).

Damit grenzt Aylas Mutter die eigene Familie deutlich von der ihres Mannes ab. Sie zieht eine Grenze zwischen der eigenen akademischen Bildungserfahrung und der Familie ihres Mannes, in der keine Erfahrungen mit gymnasialen Schulformen oder akademischer Bildung vorliegen. Auch wird ein Bildungsauftrag deutlich: Ayla soll im deutschen Bildungssystem das erreichen, was bislang allen Familienmitgliedern vorenthalten blieb. Sie soll nach dem Erwerb des Abiturs ein Studium beginnen. Zu berücksichtigen ist dabei, dass



sich Erfahrungen von Aylas Mutter mit dem Hochschulsystem nicht auf die Bundesrepublik Deutschland beziehen. Es liegt somit ein Bildungsauftrag vor, der sich aus entsprechenden elterlichen Bildungsorientierungen speist. Deutlich wird eine Orientierung an (formaler) Bildung mit Blick auf das deutsche Schulsystem. Aylas Mutter bemerkt, dass Ayla sich an ihrer „Seite“ (FVI-M, 272) der Familie ein Vorbild genommen hat. Dies kann als Hinweis darauf diskutiert werden, dass Ayla den Bildungsauftrag ihrer Eltern angenommen und Muster der Orientierung an formaler Bildung ihrer Mutter ebenfalls internalisiert hat. Entsprechende Passagen finden sich in homologer Weise im Interview mit Ayla. Obwohl sie aus ihrer Sicht aktuell keine guten Noten schreibt, bemerkt sie mit Blick auf einen Verbleib auf dem Gymnasium:

„aber es ist schon wichtig für mich und ich glaub schon, dass meine Mutter das schon als Muss ansieht“ (FVI-T, 393ff.).

Aufgrund der derzeitigen schulischen und gesundheitlichen Situation Aylas (Ayla hat einen stationären psychiatrischen Aufenthalt hinter sich und befindet sich in ambulanter Behandlung) äußert Aylas Mutter an einigen Stellen des Interviews, dass sie ihrer Tochter anbietet, die Schule zu wechseln: „du kannst Gesamtschule gehen oder Realschule“ (FVI-M, 644). Es ist Ayla, die diese Angebote ablehnt und vermutet, dass ihre Mutter ihren Verbleib auf dem Gymnasium als ein „Muss“ (FVI-M, 394) ansieht. Bei Aylas Mutter lässt sich also eine Anpassung der als idealistisch erscheinenden Bildungsaspirationen feststellen. Es ist die derzeitige persönliche und schulische Situation, die dazu führt, dass Aylas Mutter Aspirationen äußert, die als realistischer einzuordnen sind und im Angebot münden, dass Ayla zu einer Gesamt- oder Realschule wechseln kann. Ayla wiederum geht offenbar davon aus, dass sich die Bildungsorientierungen ihrer Mutter auch aufgrund der aktuellen schulischen Situation nicht geändert haben. Auf diesen Umstand möchte ich im folgenden Kapitel detailliert eingehen.

Zunächst ist mit Blick auf intergenerational geteilte Bildungsorientierungen insbesondere die Frage interessant, inwieweit sich elterliche Orientierungen in entsprechender Erziehung niederschlagen. Es zeigt sich in den Rekonstruktionen der Familienfälle, dass die Jugendlichen hier ein unterschiedliches Maß an elterlicher Unterstützung benötigen. Bei den Eltern wiederum zeigt sich ein je unterschiedliches Ausmaß an Strukturierung im Rahmen der praktizierten Erziehung. So übersetzt sich eine Orientierung am familialen Binnenraum, der Jan von schlechten Erfahrungen schützen soll, bei Familie Hartmann in eine Erziehung, die Jan die Verantwortung für seine schulische Leistung weitestgehend abnimmt. Tamara hingegen wird vor dem Hintergrund einer formalen Bildungsorientierung im Rahmen der konstanten Erziehung zu einer kontinuierlichen Leistungserbringung angehalten. Gleichwohl ist dabei eine weitere Orientierung von Bedeutung:

Eine Orientierung an der Selbstständigkeit und Selbstbestimmung des eigenen Kindes ist die Grundlage für eine entsprechende Bedeutsamkeit der Familienerziehung (siehe Kapitel 6.2). Neben den Familien Müller (FIII), Herzog (FIV) und Yildiz (FVI) dokumentiert sich diese Orientierung auch in den Orientierungsrahmen der Familienmitglieder weiterer Familien. Maren (FV) führt etwa mit Blick auf die Thematik des Lernens aus: „also bei Latein-Vokabeln muss ich [...] jeden zweiten Tag lernen und das hat sie auch im Auge [...], da erwartet sie von mir auch eine gewisse Selbstständigkeit“ (FV-T, 305ff.).

Maren verweist auf eine gewisse Kontrolle seitens ihrer Mutter, die ein Auge darauf hat, wann Klassenarbeiten anstehen. Gleichwohl legt diese ihr zufolge darauf Wert, dass Maren für den Bereich der Schule eigenständig Verantwortung übernimmt. Vor dem Hintergrund dieser offenbar inkorporierten Orientierung ihrer Mutter entwickelt Maren eine realistische Einschätzung ihrer Fähigkeiten. Sie hat eine eigene Lernstrategie entwickelt und kann einschätzen, für welche Fächer sie wie lange und wie intensiv lernen muss. Dokumentiert sich in den elterlichen Orientierungsrahmen eine Orientierung an der Selbstständigkeit des eigenen Kindes, so manifestiert sich dies aus Sicht der Eltern häufig an der Verantwortung der Kinder für das Setting Schule. Marvins Vater (FIX) führt aus:

„schon der Übergang von der Grundschule, dann halt äh auf aufs Gymnasium und dann natürlich weiterer Verlauf, was dann auch später, sage ich jetzt mal, die Wahl des Berufs oder der Richtung (.), sollte man die Kinder natürlich unterstützen, auf der anderen Seite, denk ich mal, ist es wichtig, dass man dann auch als Elternteil auch den, den Kindern auch sagen wir mal 'ne gewisse Freiheit gibt, ja? Dass die dann auch wirklich, dann auch die Persönlichkeit entwickeln und sagen, okay, ich möchte das und das machen“ (FIX-V, 221ff.).

Es gibt zwar Fächer, in denen Marvin „nur noch 'ne Drei oder so hat“ (FIX-V, 240), aber sein Vater bemerkt: „da werden wir ihm jetzt auch nicht groß reinreden“ (FIX-V, 241f.). Er benennt hier eine elterliche Verantwortung, die seiner Meinung nach darin besteht, den Kindern ein hohes Maß an Selbstbestimmung zu ermöglichen.<sup>117</sup> Die Kinder sollen Entscheidungen treffen und eigenverantwortlich handeln. Dazu gehört für die Eltern auch, entsprechende Entscheidungen der Kinder zu akzeptieren.<sup>118</sup> Dass dies auch ge-

---

117 In diesem Falle bedeutet dies auch, dass Marvins Vater seine formale Bildungsorientierung in gewisser Weise hinter seine Orientierung mit Blick auf die Selbstständigkeit und Selbstbestimmung seiner Kinder stellt. Beide Kinder werden auf einem Gymnasium beschult. Aufgrund ihrer aktuellen Noten scheint der Erwerb des Abiturs als realistisches Ziel. Vor dem Hintergrund dieser Erfahrung zeigt sich bei Marvins Vater eine deutliche Betonung der Selbstbestimmung seiner Kinder, die sich eben auch am elterlichen Verhalten bezüglich der Schulwahl dokumentiert.

118 Bei Marvins Vater dokumentiert sich nicht nur eine Akzeptanz der Entscheidungen seiner Kinder, sondern auch eine positive und wertschätzende Bezugnahme. So äußert er beispielsweise mit Blick auf die Schulwahl Marvins, dass Marvin schnell eine Entscheidung

schieht, zeigt das Beispiel Schulwahl (siehe Kapitel 6.2). Die Eltern geben ihren Kindern damit Raum zur eigenen Entfaltung und stärken damit – aus Sicht des Vaters – die Entwicklung der Persönlichkeit der Kinder.

Wie sehr formale Bildungsorientierungen mit dem konjunktiven Erfahrungsraum der Familie verwoben sind und somit auch weitere Aspekte des familialen Zusammenlebens beeinflussen, zeigt das Beispiel der Familie Göcer (FVII). Ilkays Mutter verweist darauf, dass im Gegensatz zu ihrer Elterngeneration formale Bildungstitel in der heutigen Zeit eine hohe Bedeutung besitzen (siehe Kapitel 6.1.1.). Den an ihren Sohn gerichteten Bildungsauftrag, der als Familienthema stetig präsent ist und von allen Verwandten kontinuierlich in aktualisierter Form an Ilkay gerichtet wird, hat dieser internalisiert. Ihm zufolge will seine Mutter, dass er studiert, weil sie dies bei ihren Kindern „auch mal erleben will“ (FVII-S, 498f.). Ein möglicher Bildungsaufstieg ist als Familienthema dauerhaft präsent. Dies gesteht sich auch Ilkays Mutter ein. Ihr zufolge spricht sie sehr häufig stundenlang mit ihrem Sohn über schulische Themen, sodass es Ilkay manchmal zu „viel“ (FVII-M, 540) wird. Sie bemerkt: „ich weiß ein bisschen übertrieben“ (FVII-M, 537). Die Erziehung ist von klaren Regeln, Konsequenzen und Transparenz gekennzeichnet. Bildung und ein an Ilkay gerichteter Bildungsauftrag spiegelt sich in homologer Weise auch in der Art und Weise, wie Ilkays Mutter sich und ihren Sohn sieht und über Schule mit ihrem Sohn spricht, wider:

„ich erwarte von dir (.) Noten und du (.) erwartest von mir was anderes (.), meine äh wie nennt man das nochmal (.), ROLLE, ich mache meine Rolle als Mutter, was muss, was sein sollte (.), du bist ein Kind und du sagst, ach meine Mama macht das (.), und was sie von mir erwartet, nur Note (.), ich muss nur das beibringen (.), nur das bringen für Mama (.), die wird auch davon glücklich“ (FVII-M, 531ff.).

Ihrem Sohn gegenüber äußert Ilkays Mutter somit ihre Erwartungen. Sie sieht sich in einer Rolle als Mutter, in der sie ihren Sohn nach Kräften unterstützt. Wie bereits geschildert äußert sich dies auch darin, dass sie ihrem Sohn über private Kontakte wie auch über eine entsprechende Organisation Nachhilfe organisiert. Bildung und Schule als Familienthemen scheinen omnipräsent und werden als solche offenbar auch stetig verbalisiert. Gleichwohl wird das Setting Schule von Ilkays Mutter deutlich ihrem Sohn zugeordnet. Er muss in seiner ‚Rolle‘ als Schüler und ihr Sohn gute Noten „bringen“ (FVII-M, 535), womit er seine Mutter „glücklich“ (FVII-M, 536) macht. Auf der anderen Seite sanktioniert Ilkays Mutter aus ihrer Sicht schlechte Noten. So bemerkt sie, dass sie Ilkay das Handy einige Tage lang weggenommen hat, nachdem er auf dem ersten Zeugnis der achten Klasse „schlechte Noten“ (FVII-M, 508) bekommen hat.

---

getroffen hat. Er kommentiert: „der Junge weiß, was er will, schon im jungen Alter“ (FIX-V, 35f.).

Im konjunktiven Erfahrungsraum der Familie verbinden sich somit Orientierungen und Bildungsorientierungen mit spezifischen biografischen Erfahrungen. Die eigene Migrationsgeschichte, die Abgrenzung von der Eltern-generation sowie die Erfahrung, dass die eigenen Töchter eine Ausbildung erfolgreich abgeschlossen haben, münden in einer formalen Bildungsorientierung der Mutter, aus der heraus sie einen Bildungsauftrag an ihren Sohn richtet. Gleichwohl spiegelt die Erziehung ihres Sohnes diese Orientierungen wider und macht Bildung als Familienthema in dieser Familie stetig präsent.

In gleicher Weise schließen sich hier die Rekonstruktionen der Interviews mit Familie Aziz (FX) an. Darja wurde trotz ihrer Schulangst, einer zunächst nicht vorhandenen Gymnasialempfehlung sowie der damit einhergehenden Trennung von ihren Freunden auf dem einzigen Gymnasium angemeldet, in das sie aufgenommen werden konnte. Die Schulwahl ihrer Eltern konnte anhand der entsprechenden Interviewpassagen in homologer Weise als ein Ausdruck entsprechender formaler Bildungsorientierungen rekonstruiert werden. Wie präsent dies als grundlegende Orientierung im konjunktiven Erfahrungsraum der Familie wird, verdeutlichen die folgenden Interviewpassagen mit Darjas Mutter. Ihr zufolge hat sie manchmal das Gefühl, dass die Schule das „ganze Leben versaut“ (FX-M, 724). Jedoch „zwingt“ (FX-M, 731) alles um sie herum sie dazu, auf ihre Kinder Druck aufzubauen, damit diese ein gutes Abitur erreichen. Dabei fühlt sich Darjas Mutter „wirklich hilflos“ (FX-M, 732), weil sie ihre Kinder eigentlich nicht unter Druck setzen will, es jedoch „trotzdem“ (FX-M, 733) im Rahmen ihrer Erziehung tut. Sie reflektiert:

„aber eigentlich nur, weil ich will, dass es (.) ihr gut geht, damit aber (.), eigentlich geht's keinem gut damit, also es ist schon irgendwie ein Dilemma“ (FX-M, 733ff.).

Reflektierend stellt Darjas Mutter fest, dass sie eigentlich nur Gutes für ihre Kinder will. Jedoch geht es ihr zufolge mit dem von ihr ausgeübten ‚Druck‘ weder ihr noch ihren Kindern gut. Gleichwohl lässt sich an keiner Stelle der erhobenen Interviews rekonstruieren, dass diese kritische Reflektion Darjas Mutter eine Bedeutung für das familiäre Alltagsleben und die Familienerziehung zukommt. Trotz aller Skepsis und Widerstände halten Darjas Eltern an ihren formalen Bildungsorientierungen fest.<sup>119</sup> Diese sind Kennzeichen

---

119 Bedeutsam ist, dass Darjas Mutter darauf verweist, sich „total gut“ (FX-M, 751) in ihre Tochter hineinversetzen zu können, da auch sie ihr zufolge keine gute Schülerin war. Sie führt aus: „ich verstehe sie so gut wie wahrscheinlich KEiner sie sonst versteht, also (.) ich sehe (.) eigentlich, in ihrem Lebenslauf sehe ich mich [...], ich kann das so gut verstehen [...], was es für ein Gefühl ist, so 'ne Drecknote rauszukriegen oder diese Angst vor der Arbeit, für die ich nicht gelernt habe, aber ich kann einfach nicht dafür lernen (.), ich kann es so verstehen (.), aber (.) ich kann es ihr eben auch nicht nehmen“ (FX-M, 752ff.). Damit verweist Darjas Mutter auf ihre eigene Biografie. Sie selber hat offenbar negative Erfahrungen mit dem Setting Schule gemacht und begründet damit ihr Verständnis für die ‚Angst‘ ihrer Tochter. In diesen Passagen dokumentiert sich eine Verwobenheit *biografischer Erfah-*

eines grundlegenden Orientierungsrahmens, welcher den konjunktiven Erfahrungsraum der Familie maßgeblich prägt.

Weiterhin lässt sich bei zahlreichen Familien eine Orientierung an Familie als Familie rekonstruieren. Damit gehen Betonungen der Bedeutung familialer Beziehungen und gemeinsam verbrachter Zeit einher. Neben Familie Hartmann (FII), Familie Müller (FIII) und Familie Herzog (IV) zeigen sich entsprechende Orientierungen auch in den Interviews mit Familie Dircks (FVIII). Miriams Mutter führt aus:

„wenn sie nach Hause gekommen ist (.), wir machen das auch immer noch so, nä?, wenn wir nach Hause kommen, setzen wir uns erstmal an den Tisch (.), ich trinke mir erstmal meinen Kaffee (.), dann erzählen beide und äh (.) und das finde ich halt immer so wichtig, dann kriegt man ja schon einiges von den Kindern mit“ (FVII-M, 304ff.).

Vor dem Hintergrund der Orientierung an Familie wird in dieser und weiteren Familien der Tagesablauf so geplant, dass möglichst viel Zeit gemeinsam verbracht werden kann. Die Interviewpassage mit Miriams Mutter verdeutlicht, dass durch ihr Handeln ein diskursiver Raum entsteht, in dem Mutter und Tochter empathisch aufeinander Bezug nehmen können. Als Ausdruck dieser Orientierung kann bei Miriam auch gewertet werden, dass sie häufig in einem ‚wir‘ spricht, womit für Miriam „meine Schwester und ich“ (FVIII-T, 94) gemeint sind. In ihrer Familie erfährt Miriam einen diskursiven Raum, der durch intra- wie auch intergeneracionales Vertrauen und Empathie geprägt ist. So hebt sie auch die Rolle der Familie während ihres Wechsels zum Gymnasium hervor:

„ich glaub, ohne meine Mutter hätte ich das gar nicht alle so (.), auch klar, ohne meinen Vater auch nicht und meine Schwester auch >lachend< nicht +, aber äh ohne die hätte ich nicht ähm (.), glaube ich, gar nicht so die Kraft gehabt [...], ich glaub ohne meine Eltern hätte das gar nicht alles so geklappt“ (FXIII-T, 207ff.).

Miriam verweist auf die Unterstützung, die sie von ihrer Familie erhalten hat. Gleichwohl dokumentiert sich in dieser Orientierung an Familie auch eine gewisse Bedürftigkeit. Laut Miriams Mutter hat die Familie Miriam beim Übergang zum Gymnasium „Rückhalt gegeben“ (FVIII-M, 151). In derartigen Situationen stehen ihr zufolge alle Familienmitglieder „zusammen“ (FVIII-M, 154). Sie betont: „ich denke mir auch, Miriam braucht auch ihre Familie [...], das ist schon alles sehr eng bei uns“ (FVIII-M, 154ff.). Neben dem Verweis auf die Nähe aller Familienmitglieder zueinander dokumentiert sich in dieser Orientierung an Familie ebenfalls die Zuschreibung einer Bedürftigkeit Miriams, auf der die Familie reagiert. Vor dem Hintergrund der

---

*rungen* mit der rekonstruierten *Bildungsorientierung*: Darjas Mutter möchte, dass es ihrer Tochter gut geht. Aus Sicht von Darjas Eltern gehört dazu der Erwerb des Abiturs, mit dem den Kinder breite Möglichkeiten und Zukunftschancen eröffnet werden sollen. Dafür müssen Darja und ihre Geschwister lernen, wozu sie im Rahmen der *Familienerziehung* stetig angehalten werden.

eigenen Orientierung an Familie als empathisches Beziehungssystem rekurriert Miriams Mutter auch auf Mobbing Erfahrungen Miriams, welche diese in der Schule erleiden musste:

„deswegen war auch diese Mobbingzeit mal so, nä weil Miriam hat halt manche Sachen, die manche Kinder nicht haben, nä, und (.), aber ich sag mal, da kommt's gar nicht drauf an (.), Hauptsache, wir haben uns, nä? Dass man als Familie zusammen steht“ (FVIII-M, 268ff).<sup>120</sup>

Mit Verweis auf Mobbing Erfahrungen außerhalb der Familie wird der Zusammenhalt in der eigenen Familie in seiner Bedeutung nochmals gestärkt. Eine Orientierung an Familie bedeutet hier die Antizipation der Sicherheit empathischer vertrauensvoller Beziehungen, die auch ein Maß an Unterstützung und Schutz bedeuten können.

Einschränkend muss an dieser Stelle jedoch erwähnt werden, dass nicht bei allen Familien in homologer Weise einzelne Orientierungen als auch Orientierungsrahmen rekonstruierbar wurden. Die in Kapitel 5 meiner Studie dargestellten Familien stehen exemplarisch für die Familien, in denen – auch abseits von Bildungsorientierungen – weitere Orientierungen homolog rekonstruierbar wurden. Einen empirischen Gegenhorizont bildet Familie Meyer (FI). Hier zeigt sich insbesondere in intergenerationaler Perspektive eine gewisse Diffusität an möglichen Orientierungen. Dieses Rekonstruktionsergebnis schließt damit an meine Annahme an, dass je Familie heterogene Orientierungen rekonstruierbar sind, die zudem nicht zwingend intergenerational geteilt sind (vgl. auch Zschach 2010).<sup>121</sup>

Wie zu Beginn meiner Studie angenommen, zeigt sich mit Blick auf die dargelegten Rekonstruktionen: Orientierungsrahmen, Bildungsorientierungen, Erziehung in Familie wie auch das Handeln an Übergängen im Bildungssystem sind miteinander verwoben. Es ist der konjunktive Erfahrungsraum je Familie, an den die spezifischen Orientierungen und Erfahrungen rückgebunden sind. So lässt sich erklären, warum sich alle rekonstruierten Muster familialen Zusammenlebens bei aller analytischer Trennschärfe im empirischen Material stetig durchkreuzen. Nachfolgend möchte ich die bisher

---

120 Dabei sind die ökonomischen Verhältnisse der Familie zu betrachten. Miriams Eltern sind selbstständig und führen einen erfolgreichen Handwerksbetrieb. Sie besitzen ein eigenes Haus und mehrere PKW. Aufgrund der Nähe zum elterlichen Betrieb befindet sich Miriams Schule in einem Stadtteil, der Bestandteil des Bund-Länder-Programms „Soziale Stadt“ ist. Auf die vermeintliche (ökonomische) Diskrepanz zwischen den eigenen Kindern und den Mitschülern ihrer Töchter verweist Miriams Mutter offenbar in dieser Interviewpassage.

121 So wären beispielsweise mit einer durchgeführten Gruppendiskussion weitere Muster familialer Interaktion sichtbar geworden. Unter Umständen wäre damit eine genauere Rekonstruktion vorhandener geteilter Orientierungen möglich gewesen. Im Rahmen meiner Studie musste eine entsprechende Rekonstruktion jedoch aus dem komparativen Vergleich der Einzelinterviews erfolgen.

gewonnenen Erkenntnisse erneut bündeln und abschließend vor dem Hintergrund der meiner Studie zugrunde liegenden Fragestellung diskutieren.

## 7. Bildungsorientierungen, Familie und Übergänge im Bildungssystem

Ziel dieses abschließenden Kapitels ist es nicht, den Entwurf einer neuen Theorie familialer Bildungsprozesse, welche zudem den Einfluss von Übergängen im Bildungssystem systematisch mit einbezieht, darzulegen. Vielmehr geht es darum, an die in den Eingangskapiteln meiner Studie diskutierten Erkenntnisse der Forschungen anzuknüpfen beziehungsweise Differenzen zu entsprechenden Studien aufzuzeigen. Somit sollen abschließend Ergebnisse der Fallkontrastierung in die Diskurse über Bildungsorientierungen in Familie sowie die der Übergangsforschung eingerückt werden. Dabei wird die herausgearbeitete Heterogenität familienspezifischer Bildungsorientierungen an Übergängen im Bildungssystem hervorgehoben.

Mit dem qualitativ-rekonstruktiven Forschungsdesign eröffnet sich die Möglichkeit, nicht nur Bildungsaspirationen, sondern Bildungsorientierungen einzelner Familienmitglieder zu rekonstruieren und diese vor dem Hintergrund des jeweiligen konjunktiven Erfahrungsraums der Familie zu beleuchten. Die folgenden theoretisierenden Schlussfolgerungen können damit die Grundlage für weitere Forschungen zu familialen Bildungsorientierungen im Speziellen, aber auch zum Zusammenhang dieser Orientierungen mit dem Setting Schule, mit Peer-Strukturen sowie mit der Familienerziehung im Allgemeinen bilden. Dabei werden auch mögliche pädagogische Implikationen für Professionelle in den Settings Familie und Schule aufgezeigt. Das Kapitel schließt mit einer kritischen Einordnung der Ergebnisse und zeigt Anknüpfungspunkte für weiterführende Forschung auf.

### 7.1 Zur Bedeutung von Bildungsorientierungen in Familie

Bildungsorientierungen wurden als dem konjunktiven Erfahrungsraum der Familie immanent und als mit den Orientierungsrahmen der Familienmitglieder verwoben beschrieben. Auch die Rekonstruktionen der Empirie gehen mit dieser Perspektive einher: Bildungsorientierungen stellen keine empirische Entität dar, sondern entfalten ihre Bedeutung im jeweiligen konjunktiven Erfahrungsraum der Familien. Dabei konnten homologe Bezüge zu Orientierungsrahmen, zur Erziehung in Familie sowie zum Umgang der Familien mit Übergängen im Bildungssystem herausgearbeitet werden.

Die im zweiten Kapitel diskutierten Forschungsergebnisse zum Einfluss der Geschwisterreihung zeigen kein einheitliches Bild: Zwar weist Grundmann (1992) nach, dass ältere Geschwister direkten Einfluss auf die Aspira-



tionen ihrer Geschwister nehmen, indem diese die Einflüsse ihrer Eltern indirekt weitergeben. Jedoch bezieht sich der von ihm beschriebene „Sozialisationseffekt der Geschwisterinteraktion“ (ebd., 142) nicht ausschließlich auf eine affirmative Weitergabe von Bildungsaspirationen und Bildungsorientierungen, wie etwa mit den Studien von Schulze/Preisendörfer (2013) oder Girgic/Bayer (2015) diskutiert wurde.

Der Erfahrungsraum Familie wird als objektive Wirklichkeit erlebt, die – so Berger/Luckmann (2010) – eine Geschichte vor der Geburt einzelner Kinder besitzt und sich somit einer persönlich-biografischen Erinnerung entzieht (vgl. ebd., 64). Damit sind Kinder mit den Orientierungsrahmen und Bildungsorientierungen konfrontiert, die im konjunktiven Erfahrungsraum der Familie bereits vor ihrer Geburt vorhanden waren. Die Empirie meiner Studie zeigt eindrücklich, dass Eltern vor dem Hintergrund ihrer (formalen) Bildungsorientierungen ihre Kinder jeweils unterschiedlich charakterisieren und damit in gewisser Weise voneinander abgrenzen. Im Rahmen des Samples sind es stets die älteren Geschwisterkinder, die den rekonstruierten Orientierungen ihrer Eltern aus deren Wahrnehmung heraus eher entsprechen. Davon werden die jüngeren – und zufällig im Rahmen meiner Studie interviewten – Kinder abgegrenzt, wie die folgenden Ausführungen zeigen.

Herr Meyer (FI) etwa, bezeichnet seine ältere Tochter als „so ein Vorzeigemädchen“ (FI-V, 156), die zudem durch ein hohes Maß an Eloquenz auffällt und eine gute schulische Leistung vorweisen kann. Auch bindet sie ihren Vater in ihre Schullaufbahn ein, fragt ihn um Rat und fordert ein gemeinsames Lernen ein. Im Gegensatz dazu macht sein Sohn Max „eher so dieses Höhlending“ (FI-V, 190), ist „nie so richtig glücklich“ (FI-V, 25f.) und entzieht sich gemeinsamen Aktivitäten. An das Einfordern schulischer Hilfeleistung sowie an ein gemeinsames Lernen ist Herr Meyer zufolge nicht zu denken. Dazu ist Max „viel zu verschlossen“ (FI-V, 648). Rufen wir uns auch die Rekonstruktion der Interviews aus Familie Müller (FIII) erneut in Erinnerung: Inas Vater betont, dass seine älteste Tochter „immer ganz hervorragende Zeugnisse“ (FIII-V, 240f.) bekommen hat. Für Ina selbst ist ihre große Schwester eine bedeutsame Bezugsperson, mit der sie sich jedoch – so Inas Vater – stetig vergleicht und aus ihrer Wahrnehmung heraus „denkt, sie ist da zurück“ (FIII-V, 245). Inas Mutter betont diesbezüglich:

„und dann sage ich ihr auch ganz oft, du machst so viele tolle andere Sachen, und du kannst eben auch ganz viele andere Sachen, es geht nicht nur um Noten nur“ (FIII-M, 492ff.).

In diesen Unterscheidungen, bei denen den Kindern ganz unterschiedliche Attribute zugeschrieben werden, werden die formalen Anforderungen des Settings Schule stetig als Kriterium einer Differenzierung genutzt. Dies trifft ebenfalls auf Darjas Mutter (FX) zu. Sie bemerkt, dass ihre beiden „großen“ (FX-M, 59) Kinder in der Rechtschreibung „hundert Prozent sicher“ (ebd.) und zudem „sehr strebsam“ (FX-M, 142) sind. Dagegen bezeichnet sie ihre

jüngste Tochter als „halt anders“ (ebd.). Damit rekurriert Darjas Mutter auf den „lebendige[n]“ (FX-M, 143) Charakter ihrer Tochter, mit dem manche Lehrer ihr zufolge „nicht [...] umgehen“ (FX-M, 143f.) können.

Die bisherigen Rekonstruktionen verweisen auf die Bedeutung von Bildungsorientierungen in diesen Familien. So wird etwa erklärbar, warum Ina ihrer Mutter zufolge „sehr stolz“ (FIII-M, 164) darauf war, eben auch auf ein Gymnasium wechseln zu können. Sie erspürt den von ihrem Vater beschriebenen „common sense“ (FIII-V, 986f.) der Familie: „default ist, ich mach auch Abitur, ja?“ (FIII-V, 388). Familie Meyer (I), Müller (III) und Aziz (X) aus dem Sample meiner Studie zeigen dabei gleichermaßen, dass trotz der Abgrenzung der einzelnen Kinder voneinander sowie trotz formal-schulischer Probleme am Übergang zum Gymnasium (FI und FX), die Bildungsorientierungen in den Familien eine konstante Bedeutung besitzen: Mit Blick auf die getroffene Bildungsentscheidung dokumentiert sich stetig eine formale Bildungsorientierung, sodass alle Kinder der jeweiligen Familie ein Gymnasium besuchen (sollen). Die Bildungsentscheidung der Eltern evoziert somit ein homologes Zusammenwirken von Familie und Schule, womit sich die Chancen für eine Transformation der Bildungsorientierungen verringern (vgl. auch Busse 2010, 245).

Deutlich wird zudem die bereits im zweiten Kapitel an Studien zur Geschwisterreihung hervorgebrachte Kritik: Selbstverständlich können sich ältere Geschwister, die an Gymnasien beschult werden, positiv auf die schulische Entwicklung ihrer jüngeren Geschwister auswirken. Auch kann dies die Herausbildung eigener Bildungsorientierungen positiv beeinflussen. Jedoch scheinen Kinder an dieser Stelle eben nicht als bloße ‚Komplizen‘ (vgl. Bühler-Niederberger/Türkiylmaz 2014) ihrer Eltern und Geschwister auf. Intergenerationale Projektionen und die Bedeutung entsprechender Bildungsorientierungen sind ausschließlich je Familie zu rekonstruieren und zu verstehen. In Familien kann es auch zu Konflikten kommen, die sich inter- und intragenerational je spezifisch äußern. In den Familien dokumentieren sich Bildungsorientierungen als relativ stabile Konstrukte, die den Familienmitgliedern – im Sinne des Ausdrucks – eine tatsächliche Orientierung bieten können. Die Frage nach einer möglichen Transformation vorhandener Bildungsorientierungen rückt dabei in den Hintergrund. Seinen Niederschlag findet dies auch im Schulengagement der Eltern. Bildungsorientierungen entfalten in und für Familie dort eine besondere Bedeutung, wo ein Schulengagement der Eltern die intergenerationalen Beziehungen mitgestaltet. So ist bei zahlreichen Eltern im Sample meiner Studie ein häusliches Engagement ebenso von Bedeutung wie ein innerschulisches Engagement der Eltern (vgl. auch Feldhaus 2015). Zusammen mit der elterlichen Erziehung können Lernen und formale Bildung zu einem Familienthema werden, das sich wie ein roter Faden durch den konjunktiven Raum der Familie zieht. Neben den deutlich zu Tage tretenden Erwartungen der Eltern in den Familien Meyer (I), Müller

(III) und Herzog (IV) stehen dafür auch die Familien Yildiz (FVI), Göcer (FVII) und Aziz (X), bei denen der an die Kinder gerichtete Bildungsauftrag Bildung zu einem Familienthema macht. Dieses Rekonstruktionsergebnis ist jedoch auch durch das Sample der Studie bedingt: Alle befragten Jugendlichen befinden sich zum Zeitpunkt des Interviews auf einem Gymnasium. Ein empirischer Gegenhorizont findet sich etwa bei Berg/Höbl (2014). Sie rekonstruieren Biografien ehemaliger Teilnehmer einer schulpädagogischen Maßnahme. Als maximaler empirischer Kontrast kann beispielsweise der von den Autoren herausgearbeitete Typ „Elementarische Brüche“ (ebd., 107) gedeutet werden. Durch gravierende biografische Brüche – auch bedingt durch familiäre Krisen – erleben die Jugendlichen eine große Verunsicherung, die eine nachhaltige Belastung darstellt. Vor dem Hintergrund fehlender Sicherheit gebender Strukturen erlangen schulisches Lernen beziehungsweise die eigene berufliche Entwicklung keine Relevanz. Schulische und berufliche Bildung bleiben „biographische Randthematiken, die obendrein problembehaftet sind“ (ebd.). Emotionale Sicherheit, stabile Beziehungen in Familie und reziproke Anerkennung bilden somit die Grundlage dafür, dass Jugendliche eigene Bildungsorientierungen entwickeln und diesen Orientierungen im Alltag nachgehen können. Der Frage nach einem entsprechenden Einfluss von Übergängen im Bildungssystem möchte ich im Folgenden weiter nachgehen.

Bildungsprozesse, so drückt es der Begriff des Prozesses bereits aus, sind untrennbar mit Zeit verbunden. Dieser Annahme geht Schmidt-Lauff (2016) in ihrem Beitrag zur temporaltheoretischen Fassung des Bildungsbegriffs nach. Ihr zufolge ist Bildung „sowohl Ereignis *in* der Zeit als auch zugleich spezifische Gestaltgeberin *von* Zeit“ (ebd., 90 [Hervorhebungen i.O.]). In der Zeit eröffnet sich Kontingenz, die spezifische Problemlagen, aber auch Möglichkeitsräume für Bildung eröffnen kann (vgl. ebd.). Hieran anknüpfend kann mit Blick auf die Empirie meiner Studie konstatiert werden, dass Bildungsorientierungen ein reflexives Moment mit Blick auf zeitliche Strukturen beinhalten.

Vorausschauende Bildungsorientierungen bedeuten in ihrer Umsetzung letztlich eine individuelle Zielsetzung, gekoppelt an die Erwartung, diese an einem zukünftigen Zeitpunkt auch realisieren zu können. Selbstwirksamkeitserwartungen beeinflussen das je subjektive Empfinden von Kontingenz. Eine „Vergegenwärtigung von Vergangenen“ (ebd., 95) bedingt lebenslange Suchbewegungen als „wiederholt bestimmungsbedürftige Zielbewegungen“ (ebd.). Hier zeigt sich letztlich, dass auch die rekonstruierten Bildungsorientierungen von Jugendlichen und ihren Eltern noch nicht auf eine entsprechende Realisierung dieser Orientierungen schließen lassen können. Selbst wenn Bildungsorientierungen in Bildungsentscheidungen münden, sind diese nicht abgeschlossen und werden im Alltag irrelevant. Vielmehr wird die Bildungsentscheidung – und damit werden auch die Bildungsorientierungen –

nach dem Übergang zum Gymnasium in den Familien reflektiert. Zukünftige biografische Ereignisse sind ebenfalls relevant und können den Anstoß für eine neue Aushandlung der Bildungsorientierungen bieten. Eine solche Aushandlung vollzieht sich sodann von dem Hintergrund individueller und/oder familial geteilter Orientierungsrahmen, womit der konjunktive Erfahrungsraum der Familie in das Blickfeld gerät.

Dass die vorausschauende Bildungsorientierung im Sinne der Antizipation der eigenen Entwicklung bei Familie Herzog (FIV) als Wert an sich erscheint, wurde in den ausführlichen Rekonstruktionen bereits deutlich. Doch inwieweit wirkt sich diesbezüglich auch der spezifische Umgang mit Übergängen im Bildungssystem auf die Bildungsorientierungen der Familienmitglieder aus? Das nachfolgende Kapitel soll mit Blick auf diese zentrale Fragestellung meiner Studie weitere Erkenntnisse liefern.

## **7.2 Bildungsorientierungen an Übergängen im Bildungssystem**

Die Familie ist als gruppenspezifischer Erfahrungsraum – also auf der Grundlage existentieller Beziehungen – von strukturidentischen Erfahrungsräumen abzugrenzen. Zu diesen zählen beispielsweise geschlechtsspezifische, generationale sowie milieuspezifische Erfahrungsräume, die auf strukturidentischen Erfahrungen beruhen (vgl. Nohl 2013, 50). Im Gegensatz zu empirischen Studien, die Familie im Zusammenhang mit weiteren Erfahrungsräumen – etwa der Milieuzugehörigkeit oder dem Zusammenwirken mit dem Setting Schule – betrachten, nehme ich Familie als konjunktiven Erfahrungsraum in den Blick.

Bereits einzelne Muster familialer Interaktionen stellen in ihrer Verwobenheit mit rekonstruierbaren Orientierungen keine empirische Entität dar. Daher wurde der konjunktive Erfahrungsraum je Familie rekonstruiert und auf sinngenetischer Ebene abstrahiert. Das fünfte Kapitel stellte sodann drei – mit Blick auf die Heterogenität an Bildungsorientierungen in Familie – zentrale Familienfälle detailliert vor. Die folgenden Kapitel standen vor der Herausforderung, einerseits einer nötigen Komplexitätsreduktion gerecht zu werden, ohne andererseits Besonderheiten einzelner konjunktiver Erfahrungsräume der Familien außer Acht zu lassen. Für die Rekonstruktion der Orientierungen in Familie sind dabei folgende Fragestellungen einschlägig:

Welche Bedeutung kommt Bildungsorientierungen an Übergängen im Bildungssystem zu? Bestimmen rekonstruierbare Bildungsorientierungen das Handeln der Familienmitglieder an Übergängen oder sind es umgekehrt Übergänge im Bildungssystem, die den konjunktiven Erfahrungsraum der Familien in dem Maße irritieren, als das die Bildungsorientierungen einzelner Familienmitglieder inter- und intragenerational gewissermaßen neu verhan-

delbar werden? Zusammenfassend können nun folgende aufeinander aufbauende Zusammenhänge dargelegt werden:

1. **Muster familialer Interaktion verschmelzen im konjunktiven Erfahrungsraum Familie mit rekonstruierbaren Orientierungen der Familienmitglieder.** Sie wirken interdependent aufeinander. Mit anderen Worten: Das in Orientierungsrahmen und Bildungsorientierungen verborgene implizite konjunktive Wissen strukturiert ebenfalls die familiäre Erziehung. In den jeweiligen Erfahrungsräumen der Familie lassen sich entsprechende Zusammenhänge homolog rekonstruieren.
2. **Es lassen sich somit homologe Zusammenhänge zwischen der Bildungsorientierung von Eltern, der praktizierten Erziehung sowie der Frage nach der Antizipation des Übergangs beziehungsweise der Teilhabe der Kinder an der Bildungsentscheidung rekonstruieren.** Kontrastierend können hier die Familien Meyer (FI) und Müller (FIII) betrachtet werden. Als äußerst wirkmächtig wurde die Bildungsorientierung von Herrn Meyer (FI) rekonstruiert. Zugleich weist die rekonstruierte Erziehung der Familie ein äußerst geringes Maß an elterlicher Strukturierung auf. Eine Ausnahme bildet die von den Eltern getroffene Bildungsentscheidung. So konnte rekonstruiert werden, dass Herr Meyer – eben vor dem Hintergrund seiner hohen formalen Bildungsorientierung – direkt in das Geschehen am Übergang eingreift. Er entscheidet, dass sein Sohn Max, trotz fehlender Empfehlung für ein Gymnasium, diese Schulform besuchen soll. Die Familie muss im Nachgang an diese Entscheidung ein Gymnasium finden, welches Max aufnimmt. Eine Antizipation des Übergangs scheint hier kaum möglich. Max muss die Entscheidung seines Vaters passiv erdulden. Sein Vater schildert retrospektiv:

„ich kann natürlich dem Kind gegenüber den Eindruck erwecken, dass es mitsprechen, dass es mitsprechen könnte, in einem Familienrat oder so, aber wenn ich's am Ende doch entscheide, dann brauch ich diesen Konsultationsprozess also vorher nicht [...] und deswegen war das quasi klare Kante“ (FI-V, 305ff.).

Auch in Familie Müller (FIII) lassen sich hohe formale Bildungsorientierungen rekonstruieren. So bezeichnet Inas Vater den Erwerb des Abiturs als „common sense“ (FIII-V, 987f.) in der Familie. Jedoch dokumentiert sich bei Inas Eltern zusätzlich eine hohe Orientierung an einer Autonomie der Kinder. Ein hohes Vertrauen und eine Akzeptanz für die Entscheidungen der Kinder kennzeichnen die Erziehung in Familie Müller. Inas Mutter bemerkt:

„die lassen wir laufen, die machen das schon“ (FIII-M, 637).

Nachdem beim anstehenden Wechsel zum Gymnasium verschiedene Schulen angesehen wurden, wurde die Schulwahl innerhalb der Familie besprochen. In homologer Weise – und dies eben vor dem Hintergrund der Erziehung und Orientierung an einer Autonomie der Kinder – konnte somit rekonstruiert werden, dass die Schulwahl Ina obliegt. Sie bemerkt:

„das war eigentlich hauptsächlich meine Entscheidung“ (FIII-T, 124f.).

Deutlich wird dabei zudem, wie Ina die Orientierungen ihrer Eltern am Übergang zum Gymnasium reproduziert. Es findet eine Reproduktion der formalen Bildungsorientierung sowie der Orientierung an einer (vermeintlichen)<sup>122</sup> Selbstbestimmung statt.

---

122 Ich nutze den Ausdruck ‚vermeintlich‘, da vermutet werden kann, dass sich Ina in einem gewissen Maße vom „common sense“ (FIII-V, 987f.) der Familie leiten lässt. Dieser wird

3. **Ein hohes Ausmaß an lebensweltlicher Bearbeitung, bedingt durch die Erfahrung von Diskontinuität am Übergang, erschwert die Realisierung individueller Bildungsorientierungen.** Es zeigt sich, dass zahlreiche Eltern und Jugendliche eine kausale Verbindung zwischen der Übergangsbewältigung und der Möglichkeit einer Fokussierung schulischer Leistung herstellen. Dabei scheint insbesondere die soziale Erfahrungsdimension an Übergängen von hoher Bedeutung zu sein. So bemerkt etwa Jan mit Blick auf die Anfangszeit am Gymnasium, dass er sich „erstmal integrieren“ (FII-S, 13) musste. Von ähnlichen Erfahrungen berichten auch Max (FI) und Ayla (FVI). Empirische Gegenhorizonte bilden die Familien, in denen der Übergang zum Gymnasium mit einer nur geringen Erfahrung von Diskontinuität verbunden war. Erneut kommt hier der sozialen Erfahrungsdimension am Übergang eine primäre Bedeutung zu. Inas Vater (FIII) betont, dass Ina auf dem Gymnasium mit der Klassenlehrerin „Glück“ (FIII-V, 27) hatte und bereits „einige Kinder“ (ebd.) kannte, sodass sie sich dort „schnell wohlgeföhlt“ (ebd.) hat. Tamaras Mutter (FIV) entscheidet zwar in gewisser Weise direktiv, auf welchem Gymnasium ihre Tochter beschult werden soll, jedoch minimiert sie damit mögliche Diskontinuitäten, da Tamara auf ein Gymnasium wechseln kann, welches sich „direkt [...] in der Nähe“ (FIV-M, 98) befindet. Erfahrungen in der sozialen und räumlichen Erfahrungsdimension stellen für Tamara kaum Diskontinuität dar: Lehrer, Räumlichkeiten und einige ihrer neuen Klassenkameraden sind ihr bereits bekannt.
4. **Übergänge im Bildungssystem wirken auf den konjunktiven Erfahrungsraum der Familie. Es kommt zu intra- und intergenerationalen Aushandlungen. Es finden sich jedoch keine rekonstruierbaren Hinweise darauf, dass Bildungsorientierungen durch Übergänge im Bildungssystem nachhaltig irritiert werden.** Lediglich finden sich im empirischen Material Verweise darauf, dass Erfahrungen von Diskontinuität mit einer Veränderung der Bildungsaspirationen – auf der Ebene kommunikativen Wissens – einhergehen können. Ein hohes Ausmaß an Diskontinuität kann bei Ayla (FVI) rekonstruiert werden. Nachdem Ayla am neuen Gymnasium zwar einige Freundschaften knüpfen konnte, war sie dennoch stetigen Mobbingattacken ausgesetzt. Zeitgleich verschlechterten sich auch ihre schulischen Leistungen. Zum Zeitpunkt des Interviews befindet sich Ayla zudem in ambulanter psychologischer Behandlung. In der Auswertung der Interviews mit Aylas Mutter konnte eine hohe formale Bildungsorientierung sowie ein an die einzige Tochter gerichteter Bildungsauftrag rekonstruiert werden. Natürlich bemerkt auch Aylas Mutter, dass ihre Tochter unter den Mobbingverfahren leidet und aktuell ihre psychischen Probleme bewältigen muss. Sie bietet ihrer Tochter daher an, das Gymnasium zu verlassen und sichert Ayla dabei Unterstützung zu. Auch verweist sie auf die Selbstbestimmung Aylas, wenn sie bemerkt:

„ich lass meine Tochter (.), egal (.), wenn sie will, Müllmann, oder kann sie machen, wenn sie das Spaß macht, kann sie das, natürlich für jede Mutter, ich möchte in Uni geht“ (FVI-M, 886ff.).

Neben dem Verweis darauf, dass Ayla eine Entscheidung treffen kann, die sie glücklich macht, fällt ins Auge, dass Aylas Mutter mit dem Ausdruck ‚natürlich‘ auf einen familialen Bezug zu kommunikativem Wissen verweist. Dies fügt sich in homologer Weise in die rekonstruierte Bildungsorientierung und den an Ayla gerichteten Bildungsauftrag ein. Doch wie reagiert Ayla auf die Vorschläge ihrer

---

für sie insbesondere durch den Vergleich mit ihrer großen Schwester geprägt (vgl. dazu die ausführlichen Rekonstruktionen in Kapitel 5.3).

Mutter, das Gymnasium zu verlassen? Sie lehnt das Angebot ab und vermutet, dass ihre Mutter ihren Verbleib auf dem Gymnasium als ein „Muss“ (FVI-M, 394) ansieht. Bei Aylas Mutter lässt sich also eine Anpassung der aktuell als idealistisch erscheinenden Bildungsaspirationen feststellen. Es ist die derzeitige persönliche und schulische Situation, die dazu führt, dass Aylas Mutter Aspirationen äußert, die als realistischer einzuordnen sind und im Angebot münden, dass Ayla zu einer Gesamt- oder Realschule wechseln kann. Ayla geht wiederum offenbar davon aus, dass sich die Bildungsorientierungen ihrer Mutter auch aufgrund der aktuellen schulischen Situation nicht geändert haben. Sie erscheint damit als Komplizin im intergenerationalen Gefüge (vgl. Bühler-Niederberger/Türkiylmaz 2014), indem sie die Bildungsorientierungen ihrer Mutter – und damit den an sie gerichteten Bildungsauftrag – wahrnimmt und diesem nachkommen will. Es erscheint als folgerichtig, dass mit der Konfrontation durch neues kommunikatives Wissen – thematisierter Schulwechsel und ambulante Therapie Aylas – zunächst die Bildungsaspirationen Aylas und ihrer Mutter beeinflusst werden. Es ist das Spannungsverhältnis zwischen kommunikativem und konjunktivem Wissen (vgl. Bohnsack 2013b, 180ff.), das sich in diesen Passagen dokumentiert. Bedingt durch das Ausmaß an erfahrener Diskontinuität greifen Ayla wie auch ihre Mutter auf konjunktive Wissensbestände zurück, welche die Orientierungen im konjunktiven Erfahrungsraum der Familie prägen. Es sind die formalen Bildungsorientierungen und der damit an Ayla gerichtete Bildungsauftrag, der als Familienthema stetig präsent ist. Die „Auseinandersetzung mit den Orientierungsschemata, also u.a. den normativen Anforderungen“ (Bohnsack 2012, 126) erfolgt bei Ayla und ihrer Mutter vor dem Hintergrund eines Rückgriffs auf konjunktive Wissensbestände. Die Bildungsorientierungen von Mutter und Tochter bleiben dabei konstant.

Die Unterscheidung der Begriffe der Bildungsorientierung und Bildungsaspiration lässt sich an die vorangegangene Rekonstruktion rückkoppeln. Die Änderung der Bildungsaspirationen von Aylas Mutter kann mit den von Paulus/Blossfeld (2007) beschriebenen Begriffen der idealistischen und realistischen Bildungsaspirationen erfasst werden. Jedoch führt eine ausschließlich quantitative Erfassung der Bildungsaspirationen an der empirisch zugänglichen familialen Realität vorbei: Im konjunktiven Erfahrungsraum der Familie entfalten die Bildungsorientierungen eine handlungsleitende Bedeutung, auf die durch Bildungsaspirationen – auf der Ebene kommunikativen Wissens – nicht geschlossen werden kann. Aylas Mutter äußert zwar, dass Ayla auf eine Realschule wechseln darf (Bildungsaspiration), weiterhin dokumentiert sich jedoch eine formale Bildungsorientierung: Ayla soll dem Bildungsauftrag ihrer Eltern nachgehen, das Abitur erwerben und ein Studium beginnen. Sie vermutet, dass sich die Bildungsorientierung ihrer Mutter nicht verändert hat. Ob sich – im Falle von Familie Yildiz (FVI) – Bildungsorientierungen auch über einen längeren Zeitraum hinweg als konstant erweisen, müsste eine qualitative Längsschnittstudie ergründen.

Die Kontinuität von Bildungsorientierungen an Übergängen im Bildungssystem zeigt sich eindrücklich auch an Familie Meyer (FI). Herr Meyer hält an seiner Orientierung fest, obwohl sein Sohn keine Gymnasialempfehlung bekommen hat. Er findet dennoch ein Gymnasium und nimmt in Kauf, dass sich Max mit dem Schulwechsel von all seinen Freunden trennen muss. Homolog rekonstruierbar ist eine solche Kontinuität der Bildungsorientierungen ebenfalls bei Darjas Eltern (FX). Auch Darja erhält zunächst keine Empfehlung für ein Gymnasium. Zudem leidet Darja unter Schulangst, die als solche in den Interviews von ihr und ihrer Mutter benannt wird. Darja führt aus:

„ich hatte ziemlich Angst [...], dass ich keine Freunde finde und äh keine Ahnung, dass die Lehrer mich nicht mögen und dass mich keiner mag und so“ (FX-T, 124ff.).

Und dennoch: Darjas Mutter erwirkt bei der Grundschuldirektorin ihrer Tochter eine Änderung der Empfehlung in eine „eingeschränkte Gymnasialempfehlung“ (FX-M, 103). Zudem wird auch Darja mit dem Wechsel zum Gymnasium von ihren Freundinnen getrennt. Vor dem Hintergrund ihrer konstant bleibenden Bildungsorientierungen halten Darjas Eltern – trotz der beschriebenen Diskontinuitäten – am Wechsel ihrer Tochter zum Gymnasium fest.

5. **Der konjunktive Erfahrungsraum der Familie und die hier immanenten Orientierungen wirken sich somit auf den Umgang der Familienmitglieder mit Übergängen im Bildungssystem aus.** Werden Kinder bereits vor dem Übergang zum Gymnasium im Rahmen der Erziehung als selbstbestimmt handelnde Akteure angesprochen, so können diese mit Blick auf die Schulwahl ihren eigenen Wünschen Ausdruck verleihen. Bei der Schulwahl entfalten die bereits im konjunktiven Erfahrungsraum der Familie bestehenden Bildungsorientierungen ihre Wirkung und werden wie im Beispiel von Max (FI) und Darja (FX) nicht durch eine nicht vorhandene Gymnasialempfehlung irritiert. Bildungsorientierungen werden somit zunächst nicht durch Erfahrungen an Übergängen im Bildungssystem beeinflusst, sondern bedingen bei den Familienmitgliedern ein spezifisches Verhalten im Umgang mit dem anstehenden Übergang. Im Falle der Familien Meyer und Aziz zeigt sich weder auf der Ebene geäußerter Bildungsaspirationen (und dies im Unterschied zu Aylas Mutter) noch auf der Ebene der rekonstruierten Bildungsorientierungen eine Veränderung, welche durch die Erfahrung von Diskontinuität an Übergängen im Bildungssystem evoziert wurde.
6. **Gleichwohl bedingt ein Übergang im Bildungssystem eine Konfrontation des konjunktiven Erfahrungsraums Familie mit neuem kommunikativen und in der Folge mit neuem konjunktiven Wissen.** Zunächst kommt es dabei möglicherweise zu einer intergenerationalen Neuaushandlung vorhandener Bildungsaspirationen. Die Rekonstruktionen aller durchgeführten Interviews zeigen jedoch, dass die Bildungsorientierungen der Familienmitglieder während des Weges der Kinder und Jugendlichen durch die Schule konstant bleiben und somit für eine gewisse Kontinuität sorgen. Auf der anderen Seite stellt die Konstanz der elterlichen Bildungsorientierungen für einige Kinder eine Belastung dar. Max (FI) und Jan (FII) müssen die Schulwahl ihrer Eltern passiv erdulden und können an der neuen Schule zunächst keine freundschaftlichen Beziehungen aufbauen. Darja (FX) leidet unter einer Schulangst. Ihre Mutter schildert dies im Interview in drastischen Worten. Jedoch sind es sie und ihr Mann, die – vor dem Hintergrund ihrer formalen Bildungsorientierungen – an ihrem Plan festhalten, Darja von ihren Freunden zu trennen und auf dem einzigen Gymnasium anzumelden, das Darja trotz einer nicht vorhandenen Empfehlung aufnimmt. Auch Ayla (FVI) leidet unter ihrer aktuellen schulischen Situation. Sie befindet sich aufgrund von Mobbing Erfahrungen in psychologischer Behandlung. Durch ihre aktuellen Noten ist eine Versetzung in die nächste Klassenstufe gefährdet. Sie spürt, dass sie dem an sie gerichteten Bildungsauftrag ihrer Eltern nicht nachkommen kann. Dennoch bleibt die Bildungsorientierung ihrer Mutter konstant. Dies ist auch bei Max' Vater (FI) der Fall: Er bezeichnet die von ihm durchgesetzte Schulwahl retrospektiv zwar als einen Fehler, gleichwohl bleiben auch seine Bildungsorientierungen konstant. Je Familie zeigt sich jedoch eine große Heterogenität: In den konjunktiven Erfahrungsräumen der Familien lassen sich neben Bildungsorientierungen auch weitere Orientierungen herausarbeiten. So



zeigt sich in der Rekonstruktion des Interviews mit Inas Vater (FIII) eine formale und informelle Bildungsorientierung. Gleichzeitig dokumentiert sich in seinen Aussagen zudem eine Orientierung an einer Autonomie seiner Kinder. Im Rahmen der Erziehung möchte er seinen Kindern entsprechende Freiräume gewähren und vertraut ihnen, dass sie diese Freiräume für sich nutzen. Dass zahlreiche Eltern, bedingt durch ihre formalen Bildungsorientierungen, einen Druck verspüren, äußert sich auch in der Familienerziehung. Die Eltern ringen mit sich um den vermeintlich besten Weg und versuchen ihre Erziehung zwischen den Polen von zu viel und zu wenig an Strenge und Strukturierung auszubalancieren.

Wenn auch im Rahmen meiner Studie keine Typenbildung (siehe die Ausführungen in Kapitel 4.2) vorgenommen wurde, lassen sich die sechs beschriebenen Zusammenhänge mit Blick auf die Bildungsorientierungen der Jugendlichen weiter spezifizieren. Vor dem Hintergrund des Samples können zwei Gruppen von Jugendlichen analytisch unterschieden werden. Zunächst sind Jugendliche zu erwähnen, bei denen kaum beziehungsweise in nur geringem Maße Bildungsorientierungen rekonstruierbar sind. Dazu gehören Jan (FII), Max (FI) oder Darja (FX). Davon sind Jugendliche zu unterscheiden, bei denen sehr deutlich rekonstruierbare Bildungsorientierungen zu Tage treten. Dazu zählen zudem Bildungsorientierungen, die sich durch einen prospektiven Charakter – also eine Antizipation der individuellen Entwicklung – auszeichnen. Dies trifft auf Ina (FIII) (im Bereich informeller Bildung), Maren (FV), Ilkay (VII) und insbesondere auf Tamara (FIV) zu.

In allen Familien lassen sich auf der Ebene der Elterngeneration Bildungsorientierungen herausarbeiten. Diese unterscheiden sich jedoch in Nuancen und sind mit je spezifischen Familienthemen verflochten. So dokumentiert sich die Bildungsorientierung von Frau Yildiz (FVI) und Frau Dircks (FVIII) in einem hohen Schulengagement, erfährt jedoch im konjunktiven Erfahrungsraum der Familie eine unterschiedliche Relevanz: Während Ayla (FVI) formale Bildung und den damit an sie gerichteten Bildungsauftrag als Familienthema wahrnimmt, ist Miriam (FVIII) stetig mit der Tradition des elterlichen Betriebs konfrontiert. Ihre Eltern wünschen sich, dass Miriam und ihre Schwester den Familienbetrieb weiterführen. Neben den Bildungsorientierungen der Eltern lassen sich jedoch auch weitere Orientierungen herausarbeiten, die sich nicht primär auf Bildung und der Erbringung formaler schulischer Leistung beziehen. In einigen Familien wird auch die Relevanz der Selbstbestimmung und Selbstständigkeit der Kinder betont. Bei der Betrachtung jeweiliger Familien sind daher folgende Fragen relevant: Wie wirken die elterlichen Orientierungen zusammen? In welchem Orientierungsrahmen werden diese verhandelt? Welche biografischen Erfahrungen sind ebenfalls bedeutsam? Und insbesondere: Welche Wirkung entfalten Erfahrungen und Orientierungen im konjunktiven Erfahrungsraum Familie auf die Familienerziehung sowie den Umgang der Familienmitglieder mit Übergängen im Bildungssystem? An dieser Stelle zeigen sich bedeutende Unterschiede zwischen den Familien.

Bei den Jugendlichen, bei denen Bildungsorientierungen als bewahrend zu bezeichnen sind oder sich kaum in homologer Weise herausarbeiten lassen, übersetzen sich die elterlichen Orientierungen inkonsistent in die Familienerziehung. Diese ist durch ein sehr geringes Maß elterlicher Strukturierung oder durch ein sehr hohes Ausmaß an Lenkung gekennzeichnet. Hinzu kommt nun eine durch ein hohes Maß an Diskontinuitäten geprägte Erfahrung von Übergängen im Bildungssystem. Teilweise wurden diese für die Jugendlichen als Belastung wahrgenommenen Erfahrungen von den Eltern bewusst initiiert. Zudem zeigt sich eine Passivität der Kinder am Übergang. Die von mir am Ende des zweiten Kapitels aufgestellte These kann somit bestätigt werden: Ein hohes Ausmaß an lebensweltlicher Bearbeitung – bedingt durch die mit Übergängen im Bildungssystem einhergehende Erfahrung von Diskontinuität – sowie eine als wenig unterstützend wahrgenommene Erziehung, beeinträchtigen die Genese und Realisierung individueller Bildungsorientierungen. Dabei ist auch von Bedeutung, dass sich die genannten Aspekte ebenfalls vermeintlich negativ auf die Entstehung eines Bildungsvertrauens (vgl. Pfaff/Zschach 2014) auswirken. Das Setting der Schule wird – wie bei Max (FI) als auch Jan (FII) – zum Zeitpunkt der Grundschule als auch am Wechsel zum Gymnasium von den Jugendlichen als belastend wahrgenommen. Zu den durch den Übergang evozierten Diskontinuitäten kommt in diesen Familien eine Erziehung, die sich einer Verantwortung für die Entwicklung der Kinder fast zu entledigen scheint (FI) beziehungsweise in welcher die Kinder an der Übernahme von Verantwortung gehindert werden (FII). Hier bilden Familie Meyer (FI) als auch Familie Hartmann (FII) zwei empirische Gegenhorizonte. In der Folge können jedoch bei Max wie auch bei Jan kaum homologe formale Bildungsorientierungen rekonstruiert werden. Aspekte lebensweltlicher Bearbeitung sind es, die beide Jugendlichen dazu nötigen, zunächst ein gewisses Maß an Kohärenz und Kontinuität herstellen zu müssen. So verbleibt die Bildungsorientierung Jans in einem Modus des Bewahrens des aktuellen Status quo.

Auf der anderen Seite stehen Jugendliche, bei denen sich aus den Interviews vorausschauende Bildungsorientierungen rekonstruieren lassen. In den Orientierungsrahmen der Eltern und ihrer Kinder wird eine Orientierung an Bildung und schulischer Leistung deutlich und/oder es dokumentiert sich eine Orientierung an der Selbstständigkeit beziehungsweise Selbstbestimmung der Kinder. Gleichzeitig ist die Erziehung in diesen Familien durch intergenerationale Beziehungen gekennzeichnet, die sich durch Empathie, Vertrauen und positive reziproke Bezugnahme charakterisieren lassen. Die Erziehung der Eltern dieser Familien wirkt dabei gleichzeitig strukturierend, bewahrt den Kindern jedoch ein spezifisches Maß an Selbstbestimmung. Autoritäre Muster der Erziehung zeigen sich in diesen Familien kaum. Eher lässt sich die Erziehung dieser Familien einem Modus des Verhandeln zurechnen.

Sind Eltern und Kinder in stabilen und vertrauensvollen Beziehungen gebunden, werden diese autonomiefördernd und durch Wärme sowie wertschätzende Kommunikation unterstützt, so wirkt sich dies positiv auf die Autonomie, Motivation und Entwicklung der Kinder aus (vgl. Wild 1999, Zimmermann/Spangler 2001, Dornes 2012 sowie Walper/Grgic 2013 et al.). Im Anschluss an diese Erkenntnisse zeigt sich, dass eine entsprechend durch Empathie und Vertrauen gekennzeichnete autoritative Erziehung die Genese individueller Bildungsorientierungen fördert. Das emotional-distanzierte Verhältnis zwischen Max (FI) und seinem Vater und auch die wenig kindzentrierte Erziehung seiner Eltern, stehen dem Wunsch – insbesondere seines Vaters – gegenüber, dass auch Max gute formale schulische Leistungen erbringt.<sup>123</sup>

In den Familien der Jugendlichen, bei denen vorausschauende Bildungsorientierungen rekonstruierbar sind, zeigt sich zudem ein anderer Umgang mit Übergängen im Bildungssystem. Den Jugendlichen wird hier keine passive, sondern eine aktive Rolle zugewiesen. Übergänge werden gemeinsam antizipiert, was bedeutet, dass sich Eltern und Kinder gemeinsam über mögliche Schulen informieren und im gemeinsamen Diskurs eine Bildungsentcheidung generieren. Diskontinuitäten werden dabei zudem aktiv gemindert, etwa wenn ein Schulwechsel zu einer bereits bekannten Schule erfolgt und gerade keine Trennung des Kindes von seinen Freunden evoziert wird.

Die Abbildung veranschaulicht die Ergebnisse der komparativen Fallanalyse. Zunächst sind die Orientierungen im konjunktiven Erfahrungsraum je Familie zu rekonstruieren. Individuelle Orientierungsrahmen und geteilte Orientierungen in Familie bedingen die Art und Weise der Handlungspraxis der Familienmitglieder. Wissensbestände der Ebenen des konjunktiven und kommunikativen Wissens verschmelzen im konjunktiven Erfahrungsraum der Familie, in dem sich jeweils auch heterogene Orientierungen herausarbeiten lassen. So erklären sich mögliche Widersprüche in den einzelnen Familien, in denen Orientierungen und Familienthemen dazu führen, dass einzelne Familienmitglieder Zweifel und Druck im Umgang mit schulischen Anforderungen oder auch Freude am Lernen verspüren. In der letzten Zeile wird ersichtlich, dass in allen Familien Bildungsorientierungen rekonstruiert wurden. Je Familie sind in der Elterngeneration jedoch weitere Orientierungen oder Familienthemen von Bedeutung. Mit Blick auf die Frage danach, ob die Bildungsorientierungen der Jugendlichen eher als bewahrend (mittlere Spalte) oder vorausschauend (rechte Spalte) zu bezeichnen sind, rückt zunächst die Familienerziehung (mittlere Zeile) in das Blickfeld.

---

123 In diesem Fall ergeben sich Parallelen zum Fall „Battmann“ bei Gohlke/Büchner (2006). Herr Battmann tritt hier in eine „Aneignungspraxis der Verweigerung“ (ebd., 155) gegen seinen Vater, der als Pfarrer innerhalb der Familie als übermächtig erscheint. Auch in den Interviews mit Familie Meyer wurde deutlich, dass Max im Schatten seines Vaters steht, der im Bereich der Hochschulbildung einige (Bildungs-)Titel erwerben konnte.

Abbildung 6: Bildungsorientierungen in Familie und die Bedeutung von Übergängen im Bildungssystem

Bildungsorientierungen der Jugendlichen	Bewahrende Bildungsorientierungen	Vorausschauende Bildungsorientierungen
Übergänge	Übergänge gehen mit hohen Diskontinuitäten einher, die z. T. von den Eltern bewusst initiiert werden. Elterliche Bildungsentscheidung wird passiv erduldet.	Übergänge werden antizipiert und Diskontinuitäten aktiv gemindert. Eltern beziehen ihre Kinder in die Schulwahl mit ein.
Erziehung	Entweder wenig strukturierende Erziehung oder hohes Ausmaß an Strukturierung und Abnahme von Verantwortung.	Intergenerationale Beziehung von Empathie, Vertrauen und positiver Bezugnahme geprägt. Gleichzeitig konstante strukturierende und begleitende Erziehung.
Bildungsorientierungen der Eltern und konjunktiver Erfahrungsraum der Familie	Bildungsorientierungen lassen sich rekonstruieren. Teilweise betonen Eltern die Bedeutung der Autonomie ihrer Kinder.	Bildungsorientierungen lassen sich rekonstruieren. Orientierung an einer Leistungserbringung der Kinder. Teilweise betonen Eltern die Bedeutung der Autonomie ihrer Kinder.

Quelle: Eigene Darstellung

Die Familienerziehung kann in gewisser Weise als das Produkt elterlicher Orientierungen bezeichnet werden. In ihr dokumentieren sich neben den Bildungsorientierungen weitere konjunktive Wissensbestände sowie biografische Erfahrungen – beispielsweise die Migrationsgeschichte – sowie Familienthemen. Bei Jugendlichen mit bewahrenden oder kaum rekonstruierbaren Bildungsorientierungen, spiegelt die Familienerziehung empirische Gegenhorizonte zwischen den Polen einer wenig strukturierenden Erziehung wider oder einer Erziehung, in der die Eltern den Tagesablauf ihrer Kinder in hohem Maße strukturieren. Zudem zeigt sich eine gewisse Diffusität im Hinblick auf an die Kinder gerichtete Erwartungen und der Erziehungspraxis der Eltern. Die rechte Spalte macht deutlich, dass die Jugendlichen mit vorausschauenden Bildungsorientierungen in eine Erziehung eingebunden sind, in der sie von intergenerationalen Beziehungen profitieren, die durch Vertrauen, Empathie und eine stringente Kommunikation von elterlichen Erwartungen gekennzeichnet ist. Sie erleben Kontinuität und Halt in der Beziehung zu ihren Eltern.

Die obere Zeile veranschaulicht den Einfluss von Übergängen im Bildungssystem. Ein hohes Ausmaß an lebensweltlicher Bearbeitung wird durch die Erfahrung von Diskontinuität evoziert, sodass einige Jugendliche Bildungsorientierungen kaum realisieren können oder diese am Status quo aus-

richten (mittlere Spalte). Auf der anderen Seite stehen die Jugendlichen mit vorausschauenden Bildungsorientierungen (rechte Spalte). Sie werden aktiv von den Eltern in die Schulwahl eingebunden, können den Übergang antizipieren und am Übergang auf Bekanntes zurückgreifen, sodass sie auch im Übergang ein hohes Maß an Kontinuität erfahren.

Die Erkenntnisse der Übergangsforschung zeigt sich ein differenziertes Bild. Alle Jugendlichen und ihre Eltern sind an Übergängen im Bildungssystem mit spezifischen Anforderungen konfrontiert und erfahren diese in unterschiedlichen Dimensionen. Erziehung und Schulinteresse der Eltern korrespondieren vor dem Hintergrund vorhandener Bildungsorientierungen miteinander. Deutlich wird jedoch, dass Eltern im Sinne eines „doing transitions“ (Coconato/Walther 2015) maßgeblich an der Übergangsgestaltung beteiligt sind. Ihre Entscheidungen wirken sich über die Erfahrungsdimensionen am Übergang auf ihre Kinder aus. Familienangehörige sind dabei als Gate-Keeper Entscheider und Orientierungshilfe zugleich, wenn ihre Kinder den bevorstehenden Übergang antizipieren möchten und die von ihnen anvisierte Schulwahl mit den Orientierungen der Familienmitglieder abgleichen (vgl. auch Walther 2014a, 23f.). Damit wird erneut die Individualität einzelner Familien – also jeweiliger konjunktiver Erfahrungsräume – hervorgehoben. Vor dem Hintergrund der jeweiligen Bildungsorientierungen verhalten sich Familie auch an Übergängen

„in eigener Praxis gegenüber ihren ökonomischen und materiellen, sozialen und politischen, symbolischen und sinnstiftenden Rahmenbedingungen“ (Winkler 2015, 88).

Familie fungiert so als ‚Möglichkeitsraum‘ (vgl. etwa Büchner/Brake 2006) bei der Realisierung individueller Bildungsorientierungen. Die Rekonstruktion der Empirie meiner Studie verdeutlicht: Orientierungen in Familie sowie die praktizierte Erziehung können einerseits zu einer Begrenzung der Genese und Realisierung individueller Bildungsorientierungen führen. Andererseits ist es der konjunktive Erfahrungsraum der Familie, der Lern- und Bildungsprozesse und damit auch die Genese und Realisierung individueller Bildungsorientierungen ermöglicht. Jedoch darf auch ein solches Rekonstruktionsergebnis nicht einem zu engen Bildungsverständnis erliegen: Abseits der Rekonstruktion formaler Bildungsorientierungen zeigen sich in allen Familien Lern- und Bildungsprozesse. Die Orientierungen der Familienmitglieder bedingen eine je spezifische Konstitution von Familie als „generationale Beziehungskonstellation“ (Sabla 2015, 214). Vor diesem Hintergrund lassen sich je spezifische Ausprägungen von Orientierungen, Bildungsorientierungen sowie des Umgangs der Familien mit Übergängen im Bildungssystem rekonstruieren.

Mit einer Betrachtung des familialen Zusammenlebens im Zusammenhang mit dem Setting Schule ergeben sich Implikationen für die pädagogische Praxis.

### 7.3 Sozialpädagogische Implikationen

Welche sozialpädagogischen Implikationen ergeben sich aus den bisher dargestellten Ergebnissen? Anhand der Rekonstruktion von Bildungsorientierungen an Übergängen im Bildungssystem zeigen sich – und dies spiegelt sich auch in der Art der Ergebnisdarstellung wider – zwei Themenbereiche: Neben der Rekonstruktion des Verhaltens der Familienmitglieder an Übergängen im Bildungssystem lässt sich die Rekonstruktion der Bildungsorientierungen, Familienerziehung sowie der Orientierungsrahmen dem konjunktiven Erfahrungsraum der Familie zuordnen. Aus beiden Themenbereichen ergeben sich Schlussfolgerungen für die Sozialpädagogik, welche ich im Folgenden darlegen möchte.

#### Sozialpädagogische Übergangsgestaltung und -Begleitung

Es sind die Bildungsorientierungen in Familie, die den Umgang der Familienmitglieder mit Übergängen im Bildungssystem mit beeinflussen. Gleichwohl gehen Übergänge im Bildungssystem mit Irritationen und der Erfahrung von Diskontinuität einher und können – so zeigen die Rekonstruktionen im Rahmen meiner Studie – bei Jugendlichen und ihren Eltern ein hohes Ausmaß an lebensweltlicher Bearbeitung evozieren. Ein entsprechendes Ausmaß an lebensweltlicher Bearbeitung ergibt sich aus drei Dimensionen, in denen ein Übergang im Bildungssystem erfahren werden kann. Es kann zwischen einer sozialen, einer räumlichen sowie einer Erfahrungsdimension (formaler) schulischer Anforderungen unterschieden werden. Die folgenden Ausführungen schließen an die Unterscheidung dieser Erfahrungsdimensionen an. Es ergeben sich Handlungsmöglichkeiten für eine Sozialpädagogik, die sich als „erzieherische Instanz“ (Sill 2010, 188) zwischen den Settings Familie und Schule<sup>124</sup> versteht. Dieses Verhältnis lässt sich nach Mollenhauer (1993) wie folgt beschreiben:

„In der Familie wird der kulturelle Charakter in seinen Grundzügen fixiert, die Schule vermittelt den kulturellen Wissenskanon mit den zu seinem Erwerb notwendigen Techniken und Einstellungen; die Sozialpädagogik leistet Integrationshilfen an den vielen Übergängen und Konfliktstellen, die das Heranwachsen in der modernen Gesellschaft charakterisieren“ (ebd., 26)

Als von Mollenhauer bezeichnete Übergänge werden im Rahmen meiner Studie Übergänge im Bildungssystem fokussiert. An diesen kommt abgebender und aufnehmender Schule die Aufgabe zu, die Erfahrung von Diskontinuität für Schüler entscheidend zu minimieren. Entsprechende Hinweise darauf

---

124 Somit umfasst die Sozialpädagogik „sämtliche Bereiche der nicht-elterlichen und außerunterrichtlichen Erziehung, Betreuung und Bildung“ (Sill 2010, 188). Gleichwohl ist die Sozialpädagogik mit den Settings Familie und Schule betraut.

finden sich in den durchgeführten Interviews. So betonen zahlreiche Eltern die gute Vorbereitung auf den Schulwechsel, die ihre Kinder in der Grundschule erfahren haben. Auf der anderen Seite finden sich Eltern, welche untermauern, wie hilfreich eine pädagogisch sinnvoll ausgestaltete Anfangsphase auf dem Gymnasium für ihr Kind war. Es lassen sich Handlungsmöglichkeiten ableiten, mit denen Lehrkräfte, Schulsozialarbeiter und weitere pädagogische Mitarbeiter<sup>125</sup> im Setting Schule den Übergang für die Schüler gestalten können. Dabei stehen sich die professionelle Ebene der Akteure im Setting Schule sowie die subjektive Ebene der Kinder gegenüber (vgl. Griebel/Niesel 2011, 115). Doch wie kann sich die Sozialpädagogik der subjektiven Ebene der Kinder am Übergang annähern? Die bisher gewonnen Erkenntnisse geben hier eine Antwort: Die ‚subjektive Ebene‘ der Kinder bezieht sich auf die Erfahrungsdimensionen am Übergang, die auch für die beteiligten Eltern von Bedeutung sind. Aus jeder relevanten Erfahrungsdimension können dabei für die Pädagogik bedeutsame Handlungsschritte abgeleitet werden:

- **Soziale Erfahrungsdimension:** Mit Blick auf die Möglichkeit der Realisierung von Bildungsorientierungen ist diese Erfahrungsdimension äußerst bedeutsam. In den Interviews zeigt sich, dass die Möglichkeit, sich auf die formalen Anforderungen von Schule einlassen zu können, oftmals mit dem Aspekt einer sozialen Integration in den Klassenverband verbunden wird. Auch die Relevanz einer guten Beziehung zu den neuen Lehrkräften wird von Eltern und Jugendlichen in den Interviews thematisiert. An abgebender und aufnehmender Schule können dabei Angebote initiiert werden, welche den Schülern helfen, Freundschaften zu schließen und sich im Gefüge der neuen Klasse einzufinden. Wenn Kinder bereits vor den Sommerferien Kontakte zu neuen Klassenkameraden geknüpft haben, kann die Erfahrung von Diskontinuität mit Blick auf diese Erfahrungsdimension entscheidend minimiert werden.
- **Räumliche Erfahrungsdimension:** Am Übergang werden Grenzen überschritten. Im Sinne der sozioökologischen Theorie Bronfenbrenners (vgl. 1981) erschließen sich Kinder mit dem Wechsel in eine neue Schule eine neue Umwelt. Ein neuer Schulweg muss möglicherweise mit bisher noch unbekanntem Ver-

---

125 Die pädagogische Verantwortung entsprechender Berufsgruppen beruht auf unterschiedlichen Aufträgen. Jedoch ergeben sich gerade an Übergängen im Bildungssystem Schnittmengen, die eine Abstimmung der beteiligten Akteure notwendig macht (vgl. Griebel/Niesel 2011, 117). Im Folgenden unterscheide ich nicht zwischen ‚Sozialpädagogik‘ und ‚Sozialarbeit‘. Damit folge ich Winkler (2003). Er führt aus: „Insofern ist der Streit um eine Differenz von Sozialpädagogik und Sozialarbeit in der Sache längst überholt. Hier geht es vielleicht noch um Worte, nicht aber um Problemlagen, die zu bewältigen sind [...]. Die in Sozialarbeitswissenschaft und Sozialpädagogik entworfenen Theorien sind in der Sache keineswegs inkompatibel, schließen sich nicht gegenseitig aus; Übersetzungen mögen zwar anstrengend sein und zuweilen Pointen kosten, doch ermöglichen sie Lernprozesse“ (ebd., 23). Die Profession der Sozialpädagogik lässt sich Winkler zufolge durch eine Vergewisserung gesellschaftlicher und kultureller Bedingungen kennzeichnen, „welche die Moderne an die Subjekte stellt“ (ebd., 24). Die Aufgabe der Sozialpädagogik äußert sich dabei „als Pädagogik“ (ebd.), als eine Form „rationale[r] Erziehung, welche Bildung ermöglicht“ (ebd.).

kehrsmitteln bewältigt werden. In der neuen Schule vollzieht sich eine räumliche Orientierung. Im Sample meiner Studie äußern Jugendliche, dass sie Angst hatten, sich zu verlaufen beziehungsweise die Toilette nicht zu finden. Zur Minimierung der erfahrenen Diskontinuität sind hier etwa Angebote der abgebenden Schule denkbar, bei denen die Klassengemeinschaft gemeinsam mögliche weiterführende Schulen besucht. So können die Schüler in einem bereits bestehenden Klassenverband – also gemeinsam – entsprechende räumliche Erfahrungen vollziehen. Einen Hinweis gibt hier etwa Jans Mutter (FII): Laut ihr könnte man etwa eine Rallye durch das Schulgebäude veranstalten, um sich den neuen Schulraum „spielerisch“ (FII-M, 157) – und somit abseits formaler schulischer Anforderungen – zu erschließen.

- **Dimension (formaler) schulischer Anforderungen:** Einige Jugendliche standen zum Zeitpunkt des Schulwechsels unter einem großem Druck. Sie hatten keine Empfehlung für ein Gymnasium und machen sich Sorgen, ob sie den schulischen Anforderungen und damit den Bildungsorientierungen ihrer Eltern Stand halten können. Hinzu kommen Diskontinuitäten auf sozialer und räumlicher Ebene. Hilfreich ist dabei insbesondere, wenn den Kindern auch aus formaler Perspektive eine Phase der Eingewöhnung zugestanden wird. Angebote abseits formaler Anforderungen können hier eine Möglichkeit sein, Diskontinuitäten zu minimieren. Hier kommt der Schulsozialarbeit eine besondere Bedeutung zu: Es sind die pädagogischen Fachkräfte, denen Schüler losgelöst vom Kontext einer formalen Leistungsbewertung etwas ‚anvertrauen können‘. Diese Beziehung, konstituiert durch lebensweltliche Bezüge, macht es Schülern möglich, Aspekte lebensweltlicher Bearbeitung in legitimierender Weise im Setting der Schule zu thematisieren (vgl. Bauer/Bolay 2013 sowie Streblov 2010, 146).

Wie positiv eine pädagogisch gestaltete Übergangsphase wirken kann, zeigt eindrücklich die Erfahrung Darjas (FX) am Wechsel zum Gymnasium. Darja litt unter einer Schulangst, die sich in psychischen als auch physischen Beschwerden geäußert hat. Ihre Mutter konnte nachträglich eine eingeschränkte Gymnasialempfehlung erwirken und ein Gymnasium finden, welches Darja aufgenommen hat. Mit dem Schulwechsel ging jedoch eine Trennung Darjas von ihren Freunden einher. Sie musste alleine auf das für sie unbekannte Gymnasium wechseln.

Im Interviewverlauf verweist Darjas Mutter darauf, dass in vielen Schulen direkt nach dem Wechsel in die fünfte Klasse eine Klassenfahrt organisiert wird. Dies hätte ihr zufolge für ihre Tochter eine „Überforderung“ (FX-M, 218) bedeutet. In Darjas Klasse wurde die Klassenfahrt in der fünften Klasse jedoch erst nach den Herbstferien durchgeführt, damit vorher „wenigstens ein bisschen Zusammenhalt“ (FX-M, 220) in der Klasse entstehen konnte. Darjas Mutter verweist damit auf die soziale Erfahrungsdimension am Übergang und misst dieser eine pädagogische Relevanz zu, da eine Klassenfahrt unmittelbar nach Schulbeginn laut ihr die erneute Erfahrung von Diskontinuität evozieren kann. Erleichtert stellt sie fest, dass Darja nicht unmittelbar nach dem Schulwechsel mit einer Klassenfahrt konfrontiert war und führt weiter aus:



„sie hatte dann eben diese paar Wochen erst Eingewöhnung in dieser Schule und da war sie eigentlich unglaublich gut aufgehoben (.), die haben äh sehr viel in der eigenen Klasse verbracht, sEhr viel mit den Klassenlehrern [...], deswegen hat ihr das auch sehr gut getan“ (FX-M, 225ff.).

Darja berichtet über diese Zeit:

„als ich dann in die Fünfte gekommen bin, auf dem Gymnasium, ähm (.), bin ich dann (.) irgendwie entspannter geworden und dann waren die Lehrer auch viel netter und (.), äh, dann hat sich das alles gebessert und eigentlich hatte ich viel mehr Spaß in der Schule“ (FX-T, 10ff.).

Offen bleibt an dieser Stelle, wie genau die ‚Eingewöhnung‘ in der neuen Klasse pädagogisch begleitet wurde. Deutlich wird jedoch, dass der Herstellung einer Klassengemeinschaft einer Integration Darjas in die Klasse und eine positive Beziehungsgestaltung zu den Klassenlehrern hier von Darjas Mutter eine besondere Relevanz beigemessen wird. Es waren genau diese positiven Erfahrungen, mit denen Darja bereits einige Tage nach dem Schulwechsel ihre Schulangst überwinden konnte.

Eine sozialpädagogische Übergangsbegleitung kann Übergänge im Bildungssystem als Chance verstehen. Mit Blick auf die Möglichkeit der Realisierung individueller Bildungsorientierungen kann die pädagogische Reflexion und Gestaltung von Übergängen, die Kontinuität in einer Zeit der Diskontinuität herstellt, äußerst positiv hervorgehoben werden. Bereits Griebel/Niesel (2011) weisen darauf hin, dass insbesondere Eltern (aber auch die gesamte Familie) in den Prozess der Übergangsgestaltung und Übergangsbegleitung einzubeziehen sind. Das Sample meiner Studie zeigt eindrücklich: Sowohl Eltern als auch mögliche Geschwister stellen bedeutsame Bezugspersonen dar, die eine Orientierung bieten und damit auch die Erfahrung von Diskontinuität an Übergängen im Bildungssystem vermindern können.

Nach Sill (2010) kommt der Schule die Aufgabe zu, Kindern und Jugendliche Bildungschancen zu eröffnen, „die diesen im familialen beziehungsweise sozialen Umfeld verwehrt bleiben“ (ebd., 219). Gemeinsam mit pädagogischen Fachkräften und der Schulsozialarbeit ist das soziale Umfeld von Schulen einzubeziehen, sodass lokale Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsinstitutionen berücksichtigt werden (vgl. ebd., 218f.). Ihr zufolge bedürfen „gelingende Übergänge zwischen den verschiedenen Bildungskontexten einer übergreifenden Verknüpfung der Bildungsinstitutionen“ (ebd., 222). Durch die „Entkoppelung von Schule und Unterricht“ (Rauschenbach 2013, 435) bietet insbesondere die Ganztagschule der Schulsozialarbeit die Chance, Schüler in biografischer Perspektive in Bildungsentscheidungen einzubeziehen (vgl. Hermes 2015, 128). Beispielsweise können vorhandene Angebote der Berufsfrühhilfe durch Kooperation mit lokalen Akteuren wie etwa Firmen oder Vereinen ergänzt werden. Entsprechende Angebote konfrontieren die Familien mit neuem kommunikativen Wissen: Professionelle Akteure der Sozialpädagogik bringen Schule und Familie als bedeutsame Sozialisa-

tionsinstanzen zusammen und bieten somit einen Anlass zur intergenerationalen Aushandlung von Bildungsorientierungen und Bildungsentscheidungen. Daraus ergibt sich möglicherweise auch „ein Baustein häufig proklamierter individueller Förderung“ (ebd., 129), wenn die Sozialpädagogik die Orientierungen und Aspirationen einzelner Familienmitglieder wahrnimmt und Möglichkeitsräume für eine Aushandlung und Realisierung vorhandener Bildungsorientierungen generiert.

## Sozialpädagogische Arbeit mit Familien

Mit der Rekonstruktion von Bildungsorientierungen an Übergängen im Bildungssystem geht im Rahmen dieser Studie auch ein spezifisches Verständnis von Familie einher: Familie wird betrachtet als gruppenspezifischer konjunktiver Erfahrungsraum. In diesem Erfahrungsraum verbindet sich der Umgang der Familienmitglieder mit Werten, Normen, Familienthemen und biografischer Erfahrung zu einem konjunktiven Wissen, welches die Familienmitglieder teilen, die am Erfahrungsraum der Familie teilhaben. Orientierungen einzelner Familienmitglieder sind im konjunktiven Erfahrungsraum der jeweiligen Familie miteinander verwoben. Ihnen kommt zudem eine Relevanz bei der Rekonstruktion der Familienerziehung sowie beim Umgang der Familien mit Übergängen im Bildungssystem zu. Doch welche Schlussfolgerungen können daraus vor dem Hintergrund einer sozialpädagogischen Perspektive gezogen werden?

Zunächst einmal lässt sich festhalten, dass die Arbeit mit Familien für die Sozialpädagogik ein bedeutendes Arbeitsfeld darstellt. Sie lässt sich als ein spezifisches sozialpädagogisches Tätigkeitsfeld fassen, in dem „sozialpädagogische Problemstellungen, die durch Bildung und Erziehung bearbeitet werden, im Zentrum stehen“ (Uhlendorff/Euteneuer/Sabla 2013, 13). Im Wesentlichen besteht eine sozialpädagogische Arbeit mit Familien aus einer Arbeit in Familien, also aus „Interaktion zwischen sozialpädagogischen Fachkräften und Familienmitgliedern“ (ebd.). Insbesondere aus diesem Grund wird die Reform des SGB VIII und insbesondere der Entwurf eines Gesetzes zur Stärkung von Kindern und Jugendlichen breit diskutiert und teilweise scharf kritisiert (vgl. etwa Böllert 2016, Münder 2016 sowie Uhlendorff 2016). Tritt der aktuelle Gesetzesentwurf wie geplant Ende 2022 in Kraft, kommt es zu einem Paradigmenwechsel der bisherigen ‚Hilfen zur Erziehung‘: Die bisherige Jugendhilfepraxis nimmt die gesamte Familie in den Blick. Diese Betrachtungsweise würde abgelöst durch eine „individualisierende, kind- bzw. jugendlichenzentrierte Sichtweise“ (Uhlendorff 2016, 379), in der Leistungen für Kinder und Jugendliche vorrangig zu einer Unterstützung der Eltern in der Erziehung ihrer Kinder gewährt werden.

Uhlendorff/Euteneuer/Sabla (2013) weisen darauf hin, dass es neben „typischen Aufgabenstellungen und Konfliktthemen“ (ebd., 14) familiäre Her-

ausforderungen gibt, die „fallbezogen rekonstruiert werden müssen“ (ebd.). Dabei orientieren sich die professionellen pädagogischen Fachkräfte an den vorhandenen Ressourcen der Familienmitglieder. Gleichzeitig erfolgt eine Diagnose<sup>126</sup> der sozialen Probleme, deren Bewältigung den zentralen Gegenstand der Sozialpädagogik darstellen (vgl. Engelke 2004, 301ff.). Doch wie genau erfolgt eine Einschätzung und Bewertung ‚sozialer Probleme‘? An welchen Normalitätserwartungen orientieren sich die Fachkräfte in der Praxis? Und insbesondere mit Blick auf die Arbeit mit Familien stellt sich die Frage: Welche eigenen Familienleitbilder sind bei einer entsprechenden Bewertung von Bedeutung?

Nach Thiersch (2014) wäre zunächst die „Vielfältigkeit und Komplexität gegebener Lebenserfahrungen und Lebensprobleme“ (ebd., 26) der Familienmitglieder zu erfassen. Im Rahmen seines Konzepts der ‚Lebensweltorientierung‘ ist die Rekonstruktion der Lebenswelt der Adressaten sozialpädagogischer Arbeit von zentraler Bedeutung. Ihm zufolge repräsentiert sich die Lebenswelt „im Alltag, in den unmittelbaren Erfahrungen von Menschen“ (Thiersch/Fischer-Gese 2011, 216). Neben einer Akzeptanz der Lebensverhältnisse steht ein ‚Einmischen‘ in die „Verhältnisse“ (ebd.), in denen gemeinsam mit den Adressaten der Sozialpädagogik „tragbare Hilfeentwürfe“ (ebd.) erarbeitet werden. Zunächst zeigt sich, dass im Unterschied zu anderen Angeboten (z.B. dem Besuch einer Beratungsstelle) und methodischen Ansätzen eine Arbeit nach dem Konzept der Lebensweltorientierung in der Lebenswelt der Adressaten stattfindet. Somit werden die Familienmitglieder zunächst im konjunktiven Erfahrungsraum Familie mit kommunikativen Wissen – also dem Wissen der Sozialpädagogen – konfrontiert.

Doch wie genau erfolgt eine Rekonstruktion der Lebenswelt der Adressaten in der sozialpädagogischen Praxis? Thiersch/Fischer-Gese (2011) erwähnen ein „Nebeneinander von biografischen Rekonstruktionen und Hilfeplangentwürfen (oder Diagnosen)“ (ebd., 219). Im Rahmen einer Sozialpädagogischen Familiendiagnose (beispielsweise durchgeführt durch Fachkräfte des ASD) ist nach Uhlendorff/Euteneuer/Sabla (2013) vorgesehen, dass nach der Erstellung eines Genogramms der Familie Interviews mit Eltern und Jugendlichen geführt werden. Anschließend sollen Interviews protokolliert und in einer Teamsitzung nach feststehenden Kategorien ausgewertet werden (vgl. ebd., 174ff.). In der sozialpädagogischen Praxis erfolgt jedoch häufig ein

---

126 Den Begriff der ‚Diagnose‘ verstehe ich hier im Sinne von Schrapper (2004). Er fasst eine sozialpädagogische fallverstehende Diagnostik als durchblickendes „Verstehen, Erkennen und Beurteilen“ (ebd., 49). Im Rahmen einer entsprechenden Diagnostik kommen für ihn auch biografisch-rekonstruktive Verfahren in Betracht. Mit Hilfe von Interpretationstechniken können ihm zufolge zentrale biografische Themen aus Transkripten herausgearbeitet und für die sozialpädagogische Arbeit nutzbar gemacht werden. Das Ziel einer sozialpädagogischen Diagnostik besteht dabei darin, „solche subjektiven Prozesse und Muster zu rekonstruieren, die im Verlauf der Lebensgeschichte eines Menschen seine Wahrnehmungen, Deutungen und Handlungsorientierungen geprägt haben“ (ebd., 47).

Rückgriff auf „bloße Notationssysteme“ (Pantuček 2013, 100), mit denen eine ‚Rekonstruktion‘ auf einer deskriptiv-inhaltsanalytischen Ebene verbleibt. Zu entsprechenden Basisinstrumenten zählen etwa das Genogramm sowie die Netzwerk- und Ressourcenkarte (vgl. Schrapper 2013, 94). Mit Umsetzung des Gesetzesentwurfs zur Reform des SGB VIII würde sich diese Praxis auf eine defizitorientierte Perspektive verengen. So warnt Uhlen dorff (2016) vor einer Abkehr der Logik einer sozialpädagogischen Familienhilfe, welche die Familienerziehung in Gänze betrachtet und den erzieherischen Bedarf feststellt. Ihm zufolge nimmt der Reformvorschlag „Entwicklungsdefizite von Kindern und Jugendlichen“ (ebd., 381) in den Blick:

„Die Fachkräfte der Jugendhilfe müssten Entwicklungsprobleme von Kindern und Jugendlichen spezifizieren. Genau dies schreibt der Gesetzesentwurf ausdrücklich vor. Er zwingt die Fachkräfte der Jugendhilfe bei der Bedarfsermittlung dazu, standardisierte Arbeitsmittel einzusetzen“ (ebd.).

Selbstverständlich können in der sozialpädagogischen Praxis – im Rahmen der Bewältigung der alltäglichen Arbeitsanforderungen – keine ausführlichen Interviewrekonstruktionen geleistet werden. Vor dem Hintergrund der im Rahmen der vorliegenden Arbeit geleisteten Rekonstruktionen der konjunktiven Erfahrungsräume der Familien zeigt sich jedoch: Neben einer inhaltsanalytischen Erfassung von bedeutsamen Leitbildern, Normen und Familienthemen – auf der Ebene kommunikativen Wissens – sind mit Blick auf die familiäre Alltagspraxis folgende Fragen – auf der Ebene konjunktiven Wissens – relevant:

- Welches konjunktive Wissen der Familienmitglieder lässt sich rekonstruieren?
- Welche handlungsleitenden Orientierungen der Familienmitglieder sind bedeutsam?
- Wie kann Familie als konjunktiver Erfahrungsraum durch die vorgenommenen Rekonstruktionen charakterisiert werden?
- Welche Aspekte sind dabei für eine Sozialpädagogische Familiendiagnose zu berücksichtigen?

Die Grenzen der praktischen Arbeit sind somit insbesondere dort bedeutsam, wo ein ‚Verstehen‘ des Gegenübers als zentrale Notwendigkeit professioneller sozialpädagogischer Arbeit (vgl. Schrapper 2013) sowie als traditionelle Verpflichtung der Profession benannt wird (vgl. Gahleitner 2013). Das sozialpädagogische Verstehen – verstanden als „einführendes Nachvollziehen“ (Schrapper 2013, 90) – setzt an der alltäglichen Lebenswelt der Adressaten der Sozialpädagogik an. Nach Thiersch (2014) ist ‚Alltäglichkeit‘

„geprägt durch die Lebensgeschichte der Menschen, durch ihre Erfahrungen, ihre in ihnen gesicherten Kompetenzen, ihre Erwartungen, Hoffnungen und Traumatisierungen“ (ebd., 44).

Mit anderen Worten: Im konjunktiven Erfahrungsraum der Familie verbinden sich biografische Erfahrungen der Familienmitglieder, die sich auch aus ihrer

alltäglichen Auseinandersetzung mit den kommunikativen und konjunktiven Wissensbeständen weiterer Familienmitglieder ergeben. Es ist ihre gemeinsame Existenz in Beziehungen, die nach Karl Mannheim (1980) einen konjunktiven Erfahrungsraum auf der Grundlage gemeinsamer Praxis konstituiert (vgl. Bohnsack 2003, 62).

Die Rekonstruktionen der Empirie dieser Studie verdeutlichen: Bildungsorientierungen sind im konjunktiven Erfahrungsraum jeweiliger Familien nicht losgelöst voneinander zu betrachten. Homologe Bezüge zu Orientierungsrahmen, zur Familienerziehung sowie zum Umgang einzelner Familienmitglieder mit Übergängen im Bildungssystem konnten herausgearbeitet werden. Dieses Ergebnis sensibilisiert für eine Rekonstruktion der Orientierungen in Familie, die neben einer inhaltsanalytischen Betrachtung von Familienthemen, bedeutsamen Normen, Werten etc. für die sozialpädagogische Praxis mit Familien bedeutsam sein können. Ein solches – durch die qualitative Forschung geprägtes – Verständnis von ‚Rekonstruktion‘ geht über ein zusammenfassendes Nachzeichnen spezifischer Fälle hinaus.<sup>127</sup> Im Anschluss an Thiersch (2014) kann eine entsprechende Rekonstruktion ‚Alltäglichkeit‘, als „charakteristischer Modus des Verstehens und Handelns“ (ebd., 45), ernst nehmen und in den Mittelpunkt sozialpädagogischer Arbeit mit Familien rücken. In diesem Verständnis werden Orientierungen nicht nur rekonstruiert und für eine sozialpädagogische Diagnose im Sinne einer Beurteilung genutzt. Vielmehr können die rekonstruierten Orientierungen Themenfelder für weiterführende Beratungsgespräche – im Sinne einer „dialogische[n] Diagnose“ (vgl. Jakobs/Röh 2005) – darstellen. Eine solche Perspektive schließt zudem an die Kritik am Gesetzesentwurf zur Reform des SGBVIII an, nimmt die Bedeutung des konjunktiven Erfahrungsraums der Familie ernst und formuliert die Verantwortung der Eltern – im Sinne der aktuellen Gesetzeslage – ihre Kinder zu ihrem Wohl zu erziehen (vgl. auch Schrapper 2016).

## 7.4 Schlussbetrachtung

Es ist die Konstanz der im konjunktiven Erfahrungsraum Familie immanenten Orientierungen – und damit auch der Bildungsorientierungen jeweiliger Familienmitglieder –, die sich insbesondere in der Auseinandersetzung der Familien mit den Übergängen im Bildungssystem dokumentiert. Die Verwobenheit einzelner Muster familialer Interaktion (etwa der Erziehung) mit

---

<sup>127</sup> Siehe dazu etwa die ‚Rekonstruktion‘ praktischer Fälle familiärer Gewalt bei Schönig/Franken (2015). Zusammenfassend werden hier ‚Fälle‘ mit Blick auf netzwerk- und systemtheoretische Überlegungen ‚rekonstruiert‘. Zu fragen ist also danach, ob eine sozialpädagogische ‚Rekonstruktion‘ von Familienfällen auf kommunikative oder konjunktive Wissensbestände abzielt.

rekonstruierten Orientierungsrahmen stellt dabei ein zentrales Ergebnis meiner Studie dar. Es sind nicht Übergänge im Bildungssystem, die a priori bruchhafte Erfahrungen und Irritationen in Familien hervorrufen. Die Interdependenz der Interaktionen und Orientierungen im konjunktiven Erfahrungsraum Familie evoziert dabei einen je spezifischen Umgang mit Übergängen im Bildungssystem. Diese werden je nach Bildungsorientierung der Familienmitglieder unterschiedlich bewertet und antizipiert. Damit einher geht eine spezifische Perspektive auf Familie: Zahlreiche Studien fokussieren einzelne Muster familialer Interaktion. Forschungen zu Aspekten wie Bildungsaspirationen (vgl. etwa Stocké 2010; Kleine/Birnbaum/Zielonka/Doll 2010; Blossfeld 2010 et. al), Erziehungseinstellungen (vgl. etwa Leyendecker/Citlak/Schräpler/Schölmerich 2014; Raithel 2005 et. al) und Bildungsprozessen in Familie (vgl. etwa Büchner 2006 sowie Brake/Büchner 2011 et. al) können um die Rekonstruktion des konjunktiven Erfahrungsraums der Familie und der hier impliziten Orientierungsrahmen ergänzt werden.

Dass sich die Bildungsorientierungen in den Familien des Samples meiner Studie als konstant erweisen, zwingt dazu, den Blick auf empirische Gegenhorizonte zu erweitern: Alle Interviews wurden mit Jugendlichen geführt, die aktuell auf einem Gymnasium beschult wurden. So kann angenommen werden, dass sich Jugendliche, die sich zum Zeitpunkt der achten Klasse auf einer Haupt- oder Realschule befinden, intensiver mit dem bevorstehenden Schulabschluss beschäftigen müssen. Auch sind Übergänge im Bildungssystem zu betrachten, welche die Jugendlichen nur durch Hilfsmaßnahmen des Übergangssystems bewältigen können. Bildungsorientierungen dokumentieren sich in Bildungsentscheidungen. Interviews mit Jugendlichen und deren Eltern, die nicht an Gymnasien beschult werden, müssten zunächst der Frage nachgehen, ob formale Bildungsorientierungen im konjunktiven Erfahrungsraum entsprechender Familien bedeutsam sind. Die durch das Bildungssystem erzwungenen Bildungsentscheidungen von Eltern ziehen zwar „langfristig bindende, schwerlich revidierbare wie sozial selektive Konsequenzen“ (Becker 2011, 127) nach sich, sind jedoch stets auf die Bildungsorientierungen in Familie zurückzuführen. Mit Karl Mannheim (1980) ist jedoch davon auszugehen, dass konjunktive Erfahrungen – und damit auch die Transformation grundlegender Orientierungen – durch „außenweltliche Dinge (ebd., 214) beeinflusst werden und dadurch einer grundlegenden Sozialität und Offenheit unterworfen sind. Biografische Erfahrungen können Bildungsentscheidungen evozieren und je Biografie einen Wendepunkt darstellen. So zeigen Walther/Walter/Pohl (2007) die Bedeutung einer sozialpädagogischen Begleitung auf. Insbesondere an „institutionell reparierte[n] Übergängen“ (ebd., 122) sind es Sozialpädagogen, die in Maßnahmen Unterstützung für Jugendliche bereitstellen. Über eine durch Vertrauen gekennzeichnete Beziehung zwischen Sozialpädagogen und Jugendlichen kann sich eine Vermittlung zwischen den Anforderungen des Bildungssystems und einer Annähe-

zung individueller Zielsetzungen vollziehen (vgl. Pohl/Stauber 2007). Es besteht also die Möglichkeit pädagogischer Einflussnahme im Rahmen von Maßnahmen am Übergangsgeschehen, wie sie beispielsweise von Berg/Höbl (2014) dargestellt werden. Abseits einer Betrachtung der familialen Bildungsorientierungen sind dabei gleichwohl Peer-Strukturen und biografische Relevanzen zu berücksichtigen.

Selbstverständlich ist jedoch auch das von mir gewählte methodische Vorgehen Grenzen unterworfen. Zunächst ist kritisch zu erwähnen, dass das Sample meiner Studie lediglich zehn Familien und insgesamt 23 Interviews umfasst. Die Befragung vorhandener Geschwisterkinder wäre dazu geeignet gewesen, Muster der jeweiligen Erfahrungsräume der Familien noch detaillierter zu fassen.

Zudem wurde nicht der Alltag der Familie beobachtet (vgl. etwa die Methode der Videografie bei Müller/Krininger 2016). Hinweise auf die Erziehungspraxis konnten sich lediglich aus den rekonstruierten Orientierungen sowie den Erzählungen und Beschreibungen der Familienmitglieder über die praktizierte oder erlebte Erziehung ergeben.

Peer-Beziehungen wurden lediglich aus Sicht der befragten Familienmitglieder rekonstruiert, obwohl diesen mit Blick auf die Genese und Realisierung von Bildungsorientierungen eine gewisse Bedeutung zukommt. Dies gilt zudem für das gesamte Setting Schule, dessen Wirkmächtigkeit zusammen mit dem Setting der Familien mit Blick auf Bildungsorientierungen von Busse (2010) sowie Hummrich (2017) herausgearbeitet wurde. In meiner Studie hingegen wird Familie als konjunktiver Erfahrungsraum exklusiv in den Blick genommen. So wurde argumentiert, dass Orientierungen in Familie als primordial, also vorgeordnet, gegenüber individuellen Orientierungen zu betrachten sind (vgl. Bohnsack 2014, 68 sowie Jung 2007, 117). Busse (2017) bezeichnet Bildungsorientierungen in Familie als „primäre[n] familiale[n] Bildungsorientierungen“ (ebd., 205) und hebt damit die Bedeutung dieser Orientierungen hervor. Auf diese Perspektive können ebenfalls die Ergebnisse meiner Studie bezogen werden. So ist es die Kontinuität der Bildungsorientierungen, die das Handeln der Familien an Übergängen im Bildungssystem prägt und in ihren Bezügen mit der familialen Erziehung rekonstruiert werden konnte.

Die sich im empirischen Material – wenn auch nur in Ansätzen – andeutenden Transformationen bei Aylas (FVI) (Anpassung der Bildungsaspirationen) und Jans (FII) Mutter (sich andeutende Transformation der Verantwortungsübernahme für Jans schulische Leistung) lassen sich letztlich nur durch ein qualitatives Längsschnitt-Design beleuchten. Gleichwohl ermöglicht das Sample meiner Studie einen Einblick in vorhandene Orientierungen, aus denen heraus die befragten Personen retrospektiv über ihr Handeln am Übergang berichten und ihr zukünftiges Handeln antizipieren. Dennoch: Im Rahmen anderer zur Verfügung stehender Möglichkeiten wäre eine Längsschnitt-

studie mit unterschiedlichen Erhebungszeitpunkten auch für die Beantwortung der meiner Studie zugrunde liegenden Fragestellung von Interesse gewesen. So hätte eine Interviewdurchführung vor, während und nach den Erfahrungen der Interviewteilnehmer mit Übergängen im Bildungssystem zu einer quantitativen und qualitativen Erweiterung des Samples beigetragen.

Abschließend kann mit Büchner (2013) folgende Kritik geäußert werden: Ihm zufolge ist es nicht ausreichend, einzelne Familien und einzelne Bildungsverläufe zu betrachten, da diese stets als „relationale Prozesse“ (ebd., 49) sozial hergestellt und nur als solche zu verstehen sind. Im Bildungsort Familie sind Bildungsverläufe – so Büchner – nur dann in ihrer sozialen Logik nachvollziehbar,

„wenn wir das Wechselwirkungsverhältnis zwischen bildungsreichen und bildungsarmen Familien und zwischen den dabei jeweils ermöglichten oder verhinderten Bildungsverläufen mit in den Blick nehmen“ (ebd., 49f.).

Dieser aus bildungssoziologischer Perspektive nachvollziehbaren Kritik kann insofern begegnet werden, als zunächst der jeweilige konjunktive Erfahrungsraum je Familie rekonstruiert werden muss, bevor eine komparative Analyse struktureller Merkmale (etwa der Milieuzugehörigkeit) vollzogen werden kann (im Rahmen der Dokumentarischen Methode als soziogenetische Typenbildung). So zeigen die Rekonstruktionen meiner Studie, dass eine bloße Gruppierung von Familien, etwa in bildungsnahe oder bildungsferne Milieus, gerade nicht der Ergründung relationaler Prozesse in Familie gerecht werden kann, denn: Bildungsverläufe sind nicht hinreichend durch eine Milieuzugehörigkeit zu erklären. Die Rekonstruktion der Bildungsorientierungen von Jugendlichen sensibilisiert für den Ertrag einer subjektorientierten rekonstruktiven Forschung. Vor dem Hintergrund der Übergangsforschung konstatieren Stauber/Walther (2007): „Subjektive (Re-) Konstruktionen beziehen sich implizit oder explizit auf strukturelle Übergangsbestimmungen“ (ebd., 43). Ein entsprechendes Verhältnis zeigt sich auch bei der Rekonstruktion der Bildungsorientierungen in den Familien: Im konjunktiven Erfahrungsraum Familie werden Eltern und ihre Kinder mit Anforderungen des Bildungssystems konfrontiert. In der Schulwahl dokumentiert sich somit, dass sich Familien mit diesen Anforderungen ins Verhältnis setzen. Dies geschieht vor dem Hintergrund einer eigenen Logik. Es sind neben den Orientierungen einzelner Familienmitglieder je individuelle biografische Erfahrungen, die in Familie stetig neu verhandelt werden, im konjunktiven Erfahrungsraum der Familie ineinander übergehen und ihre spezifische Relevanz entfalten.





# Literaturverzeichnis

- Ahtola, A./Silinskas, G./Piokonen, P.-L./Kontoniemi, M./Niemi, P./Nurmi, J.-E. (2011): Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? In: *Early Childhood Research Quarterly* 26 (2011), S. 295–302.
- Akos, P. (2004): Advice and Student Agency in the Transition to Middle School. In: *Research in Middle Level Education Online*. Volume 27, Number 2, S. 1–11.
- Akos, P./Rose, R. A./Orthner, D. (2014): Sociodemographic Moderators of Middle School Transition Effects on Academic Achievement. In: *Journal of Early Adolescence*, Online First Version of Record – Apr 7, S. 1–29.
- Atanasova, V. (2012)<sup>128</sup>: *Bildungsintentionen und Bildungsverläufe von Jugendlichen und jungen Erwachsenen*. Inaugural-Dissertation. Graduiertenschule für Geisteswissenschaften. Julius-Maximilians-Universität Würzburg. Würzburg.
- Athanassiadou, Z./Euteneuer, M./Mücher, F./Uhlendorff, U. (2015): Familienkonzepte – ein sozialpädagogischer Blick auf die Gestaltung familialer Lebenswelten. In: Fegter/Heite/Mierendorff/Richter (Hrsg.). *Neue Aufmerksamkeiten für Familie. Diskurse, Bilder und Adressierungen in der Sozialen Arbeit*. Sonderheft 12, *Neue Praxis*. Lahnstein, S. 12–24.
- Abmann, A. (2012): *Erziehung als Interaktion. Theoriegrundlagen zur Komplexität pädagogischer Prozesse*. Weinheim, Basel.
- Baier, F./Rehbein, F. (2013): Familiäre Erziehung und abweichendes Verhalten. Ein Vergleich der Geschlechter und Familienformen. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 4, S. 399–416.
- Bauer, P./Bolay, E. (2013): Zur institutionellen Konstituierung von Schülerinnen und Schülern als Adressaten der Schulsozialarbeit. In: Spies (Hrsg.). *Schulsozialarbeit in der Bildungslandschaft. Möglichkeiten und Grenzen des Reformpotenzials*. Wiesbaden, S. 47–70.
- Baumert, J./Stanat, P./Demmrich, A. (2001): PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: *Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.). PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen, S. 15–65.
- Baumert, J./Maaz, K./Trautwein, U. (2010): Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In: Baumert/Maaz/Trautwein (Hrsg.). *Bildungsentscheidungen*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Sonderheft 12. Wiesbaden, S. 11–46.
- Baumrind, D. (1989): Rearing Competent Children. In: Damon (Ed.): *Child Development Today and Tomorrow*. San Francisco, S. 349–378.
- Becker, R. (2011): Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In: Becker (Hrsg.). *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. Wiesbaden, S. 87–139.
- Becker-Mrotzek, M./Quasthoff, U. M. (1998): Unterrichtsgespräche zwischen Gesprächsforschung, Fachdidaktik und Unterrichtspraxis. In: *Der Deutschunterricht*, 1, S. 3–13.
- Berg, A./Höbl, S. (2014): Prekäre SchülerInnenbiographien und die Möglichkeit pädagogischer Einflussnahme. In: Miethe/Ecarius/Tervooren (Hrsg.). *Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung*. Opladen, Berlin, Toronto, S. 101–120.
- Berger, L./Luckmann, T. (2010): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt am Main.
- Bernfeld, S. (1990): *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt am Main.

---

128 Im Falle der Angabe von Monografien und Herausgeberwerken, geben die Jahreszahlen stets das Erscheinungsjahr der verwendeten Auflage an.

- Bertram, H. (2010): Die Situation der Familien mit Kindern unter drei Jahren in Deutschland. In: Becker-Stoll (Hrsg.). *Bildungsqualität für Kinder in den ersten drei Jahren*. Berlin, S. 42–54.
- Bertram, H./Deuflhard, C. (2015): Die überforderte Generation. *Arbeit und Familie in der Wissensgesellschaft*. Opladen, Berlin, Toronto.
- Betz, T./de Moll, F./Kaysers, L. (2015): Soziale Determinanten des Lehrerhandelns. Milieuspezifische und berufsbiografische Einflussfaktoren auf die Kooperation und Kommunikation mit Eltern. In: *Zeitschrift für Erziehung und Sozialisation*, 35. Jg., 4, S. 377–395.
- Bjerkedal, T./Kristensen, P./Skjeret G. A./Brevik J. I. (2007): Intelligence test scores and birth order among young Norwegian men (conscripts) analyzed within and between families. In: *Intelligence* 35 (2007), S. 503–514.
- Blumentritt, L./Kühn, S. M./van Ackeren, I. (2014): (Keine) Zeit für Freizeit? Freizeit im Kontext gymnasialer Schulzeitverkürzung aus Sicht von Schülerinnen und Schülern. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 9, S. 355–370.
- Blumer, H. (1980): Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.). *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*. Opladen, S. 80–146.
- Bohnsack, R. (2003): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen.
- Bohnsack, R. (2007): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl (Hrsg.). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden, S. 225–254.
- Bohnsack, R. (2010): Die Mehrdimensionalität der Typenbildung und ihre Aspekthaftigkeit. In: Ecaris/Schäffer (Hrsg.). *Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung*. Opladen & Farmington Hills, S. 47–72.
- Bohnsack, R. (2012): Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. Elementare Kategorien der Dokumentarischen Methode mit Beispielen aus der Bildungsmilieuforschung. In: Schittenhelm (Hrsg.). *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Grundlagen, Perspektiven, Methoden*. Wiesbaden, S. 119–154.
- Bohnsack, R. (2013a): Habitus, Norm und Identität. In: Helsper/Kramer/Thiersch (Hrsg.). *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*. Wiesbaden, S. 33–55.
- Bohnsack, R. (2013b): Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In: Lenger/Schneickert/Schumacher (Hrsg.). *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven*. Wiesbaden, S. 175–200.
- Bohnsack, R. (2014): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen & Toronto.
- Bohnsack, R./Nohl, A.-M. (2007): Exemplarische Textinterpretation: Die Sequenzanalyse der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl (Hrsg.). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden, S. 303–308.
- Böllert, K. (2016): Zur Reform des SGB VIII: Notwendige Sortierungen. In: *Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik*. 46. Jg., 5, S. 500–513.
- Booth, A./Kee, H.J. (2009): Birth order matters: The effect of family size and birth order on educational attainment. In: *Journal of Population Economics* 22 (2009), S. 367–397.
- Bormann, I. (2014): Transformationen der Thematisierung von Vertrauen in Bildung. In: Bormann/Fabel-Lamla/Pfaff/Welter (Hrsg.). *Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*. Opladen, Berlin, Toronto, S. 101–122.
- Boudon, R. (1979): *Widersprüche sozialen Handelns. Soziologische Texte. Neue Folge. Band 115*. Darmstadt und Neuwied.

- Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede – Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M.
- Brademann, S./Helsper, W. (2010): Schulische Übergänge und Peerbeziehungen. Die Bedeutung von Gleichaltrigen für den Übergang in die Sekundarstufe I. In: Brake/Bremer (Hrsg.). Alltagswelt Schule. Die soziale Herstellung schulischer Wirklichkeiten. Weinheim und München, S. 67–96.
- Brake, A./Büchner, P. (2011): Bildungsort Familie. In: Lange/Xyländer (Hrsg.). Bildungswelt Familie. Weinheim und München, S. 142–166.
- Brake, A./Büchner, P. (2013): Stichwort: Familie, Peers und (informelle) Bildung im Kindes- und Jugendalter. In Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 16. Jg., 3, S. 481–502.
- Bronfenbrenner, U. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart.
- Bude, H. (2011): Bildungspanic. Was unsere Gesellschaft spaltet. München.
- Busse, S. (2010): Bildungsorientierungen Jugendlicher in Familie und Schule. Die Bedeutung der Sekundarschule als Bildungsort. Wiesbaden.
- Busse, S. (2017): Bildungsorientierungen Jugendlicher in Familie und Schule. Reproduktionsmechanismen sozialer Ungleichheit in pädagogischen Generationenbeziehungen. In: Böcker/Zölch (Hrsg.). Intergenerationale Qualitative Forschung. Theoretische und methodische Perspektiven. Wiesbaden, S. 193–209.
- Büchner, P. (2006a): Zur Einführung: Die Familie als Bildungsort. In: Büchner/Brake (Hrsg.). Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien. Wiesbaden, S. 11–20.
- Büchner, P. (2006b): Der Bildungsort Familie. Grundlagen und Theoriebezüge. In: Büchner/Brake (Hrsg.). Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien. Wiesbaden, S. 21–48.
- Büchner, P./Brake, A. (2006): Transmission von Bildung und Kultur in Mehrgenerationenfamilien im komplexen Netz gesellschaftlicher Anerkennungsbeziehungen. In: Büchner/Brake (Hrsg.). Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien. Wiesbaden, S. 255–278.
- Büchner, P./Brake, A. (2007): Die Familie als Bildungsort: Strategien der Weitergabe und Aneignung von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien. Forschungsbericht über ein abgeschlossenes DFG-Projekt. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 27. Jg., Heft 2007, S. 197–213.
- Büchner, P. (2013): Familie, soziale Milieus und Bildungsverläufe von Kindern. Rahmenbedingungen einer familienorientierten Bildungsbegleitung von Eltern aus bildungssoziologischer Sicht. In: Correll/Lepperhoff (Hrsg.). Frühe Bildung in der Familie. Perspektiven der Familienbildung. Weinheim und Basel, S. 46–57.
- Bühler, A. (2008): Die Vielfalt des Interpretierens. In: Bühler (Hrsg.). Hermeneutik. Basistexte zur Einführung in die wissenschaftstheoretischen Grundlagen von Verstehen und Interpretation. Heidelberg, S. 99–120.
- Bühler-Niederberger, D./Türkiylmaz, A. (2014): Sozialisation als generationales Ordnen – ein theoretischer und empirischer Versuch. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 4, S. 339–354
- Cuconato, M./Walther, A. (2015): ‚Doing transitions‘ in education. In: International Journal of Qualitative Studies in Education, 28:3, S. 283–296.
- Dausen, B. (2014): Bildungsentscheidungen im Kontext biografischer Erfahrungen und Erwartungen. Theoretische und empirische Argumente. In: Miethe/ECarius/Tervooren (Hrsg.). Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung. Opladen, Berlin, Toronto, S. 39–64.

- Deckert-Peaceman, H./Scholz, G. (2016): Vom Kind zum Schüler. Diskus-Praxis-Formationen zum Schulanfang und ihre Bedeutung für die Theorie der Grundschule. Opladen, Berlin, Toronto.
- Deppe, U. (2013): Familie, Peers und Bildungsungleichheit. Qualitative Befunde zur interdependenten Bildungsbedeutsamkeit außerschulischer Bildungsorte. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 16. Jg., 3, S. 533–552.
- Diabaté, S./Lück, D. (2014): Familienleitbilder – Identifikation und Wirkungsweise auf generatives Verhalten. In: *Zeitschrift für Familienforschung*, 26. Jg., 1, S. 49–69.
- Dornes, M. (2012): Die Modernisierung der Seele. Kind-Familie-Gesellschaft. Frankfurt am Main.
- Ecarius, J. (2002): *Familienerziehung im historischen Wandel*. Opladen.
- Ecarius, J. (2010): Familieninteraktion – Identitätsbildung und Kultur – soziale Reproduktion. In: Müller/Ecarius/Herzberg (Hrsg.). *Familie, Generation und Bildung. Beiträge zur Erkundung eines informellen Lernfeldes*. Opladen & Farnington Hills, S. 17–32.
- Ecarius, J./Eulenbach, M./Fuchs, T./Walgenbach, K. (2011): *Jugend und Sozialisation. Basiswissen Sozialisation Band 3*. Wiesbaden.
- Ecarius, J./Köbel, N./Wahl, K. (2011): *Familie, Erziehung und Sozialisation*. Wiesbaden.
- Ecarius, J. (2012): ‚Generationenordnung‘ der Jugendhase: Zum Wandel von Jugendkonzeptionen und gegenwärtigen Sozialisationskontexten. In: Ecarius/Eulenbach (Hrsg.). *Jugend und Differenz*. Wiesbaden, S. 27–50.
- Ecarius, J. (2016): Von Abgrenzung zur Beratung. Jugend der 2015er – Jugend der 1980er Jahre. In: Schippling/Grundert/Pfaff (Hrsg.). *Kritische Bildungsforschung. Standortbestimmungen und Gegenstandsfelder*. Opladen, Berlin, Toronto, S. 289–302.
- Eckermann, T./Heinzel, F. (2015): Kinder als Akteure und Adressaten? – Praxistheoretische Überlegungen zur Konstitution von Akteuren und (Schüler-) Subjekten. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 1, S. 23–38.
- Euteneuer, M./Uhlendorff, U. (2014): Familie und Familienalltag als Bildungsherausforderung. Ein theoretisches Modell zur empirischen Untersuchung familienkonzeptbezogener Lern- und Bildungsprozesse. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 17, S. 723–742.
- Engelke, E. (2004): *Die Wissenschaft Soziale Arbeit. Werdegang und Grundlagen*. Freiburg im Breisgau.
- Eßer, Florian. (2014). Agency Revisited – relationale Perspektiven auf Kindheit und die Handlungsfähigkeit von Kindern. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 3, S. 233–246.
- Feldhaus, M. (2015): Familiäre Einflussfaktoren auf das elterliche Schulinteresse aus der Sicht von Grundschulkindern. In: *Zeitschrift für Familienforschung*, 2, S. 135–151.
- Fend, H. (2010): Erfolgreiche Bildungsverläufe und was man aus Ihnen lernen kann. In: Lin-Klitzing/Di Fuccia/Müller-Frerich (Hrsg.). *Übergänge im Schulwesen. Chancen und Probleme aus sozialwissenschaftlicher Sicht*. Bad Heilbrunn, S.164–185.
- Fend, H. (2014): Bildungslaufbahnen von Generationen: Befunde der Life-Studie zur Interaktion von Elternhaus und Schule. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, S. 37–72.
- Fischer, M./Geis, W. (2013): Bestimmungsgrößen der Bildungsmobilität in Deutschland. In: *IW-Trends – Vierteljahresschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung aus dem Institut der deutschen Wirtschaft Köln*. 40. Jg., 1, S. 3–17.
- Fthenakis, W.E. (1999): *Transitionspsychologische Grundlagen des Übergangs zur Elternschaft*. In: Deutscher Familienverband (Hrsg.). *Handbuch Elternbildung, Band 1*. Opladen, S. 1–68.
- Fthenakis, W. E. (2003a): Zur Neukonzeptualisierung von Bildung in der Frühen Kindheit. In: Fthenakis (Hrsg.). *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können*. Freiburg im Breisgau, S. 18–37.

- Fthenakis, W. E. (2003b): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. In: Fthenakis (Hrsg.). *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können.* Freiburg im Breisgau, S. 208–242.
- Fthenakis, W.E. (2007): Vorwort zu *Bildungsforschung Band 16, BMBF.* In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). *Auf den Anfang kommt es an: Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung.* Bonn, Berlin, S. 2–9.
- Gahlleitner, S.-B. (2013): Diagnostik in der Jugendhilfe. Zum aktuellen Stand der Theorie- und Methodenentwicklung in der Sozialen Arbeit. In: *Jugendhilfe* 51, 2, S. 80–88.
- Gohlke, H./Büchner, P. (2006): Das familiäre Bildungserbe als Produkt gelebter Generationenbeziehungen. In: Büchner/Brake (Hrsg.). *Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien.* Wiesbaden, S. 143–178.
- Göppel, R. (2007): *Aufwachsen heute. Veränderungen der Kindheit – Probleme des Jugendalters.* Stuttgart.
- Granato, M. (2014a): An der Bildungsmotivation liegt es nicht: Hohe Bildungsorientierungen junger Frauen und Männer mit Migrationshintergrund auch am Übergang Schule-Ausbildung. In: van Capelle (Hrsg.). *Zukunftschancen. Ausbildungsbeteiligung und -förderung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund.* Wiesbaden, S. 73–90.
- Granato, M. (2014b): Bildungsübergänge und Bildungserfolg in der beruflichen Ausbildung: Für junge Frauen mit Migrationshintergrund schwieriger als für junge Männer? In: van Capelle (Hrsg.). *Zukunftschancen. Ausbildungsbeteiligung und -förderung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund.* Wiesbaden, S. 91–114.
- Gräßhoff, G./Ullrich, H./Binz, C./Pfaff, A./Schmenger, S. (2013): Eltern als Akteure im Prozess des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule. Wiesbaden.
- Gresch, C./Baumert, J./Maaz, K. (2010): Empfehlungstatus, Übergangsempfehlung und der Wechsel in die Sekundarstufe I: Bildungsentscheidungen und soziale Ungleichheit. In: Baumert/Maaz/Trautwein (Hrsg.). *Bildungsentscheidungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 12.* Wiesbaden, S. 230–256.
- Grgic, M./Bayer, M. (2015): Eltern und Geschwister als Bildungsressourcen. Der Beitrag von familialem Kapital für Bildungsaspirationen, Selbstkonzept und Schulerfolg von Kindern. In: *Zeitschrift für Familienforschung*, 2, S. 173–192.
- Griebel, W./Niesel, R. (2003): Die Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule. In: Fthenakis (Hrsg.). *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können.* Freiburg im Breisgau, S. 136–151.
- Griebel, W./Niesel, R. (2004): Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. Weinheim, Basel.
- Griebel, W./Niesel, R. (2007): Forschungsergebnisse und pädagogische Ansätze zur Ausgestaltung des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). *Auf den Anfang kommt es an: Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung.* Bonn, Berlin, S. 191–251.
- Griebel, W./Niesel, R. (2011): *Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern.* Berlin.
- Groppe, C. (2008): Erziehung, Sozialisation und Selbstsozialisation als epochale Leitbegriffe und Deutungsmuster. In: Marotzki/Wigger (Hrsg.). *Erziehungsdiskurse.* Bad Heilbrunn, S. 75–93.
- Grundmann, M. (1992): *Familienstruktur und Lebensverlauf. Historische und gesellschaftliche Bedingungen individueller Entwicklung.* Frankfurt am Main.
- Grundmann, M. (2011): *Sozialisation-Erziehung-Bildung: Eine kritische Begriffsbestimmung.* In: Becker (Hrsg.). *Lehrbuch der Bildungssoziologie.* Wiesbaden, S. 63–86.

- Hannah, E./Gorton, H./Jindal-Snape, D. (2010): Small Steps: Perspectives on Understanding and Supporting. Children Starting School in Scotland. In: Jindal-Snape (Hrsg.). *Educational Transitions. Moving Stories from Around the World*. New York, London, S. 51–67.
- Hauri, R./Morgenthaler, C. (2010): Lebensstile und Familienrituale. Zur sozialstrukturellen Einbettung von Taufe, Weihnachtsfeier und Abendritual. In: Morgenthaler/Hauri (Hrsg.). *Rituale im Familienleben. Inhalte, Formen und Funktionen im Verhältnis der Generationen*. Weinheim und München, S. 81–112.
- Helbig, M. (2013): Der positive und negative Einfluss von Geschwistern auf den Gymnasialübergang. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 65, S. 623–644.
- Helfferich, C. (2011): *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden.
- Helsper, W./Kramer, R.-T./Hummrich, M./Busse, S. (2009): *Jugend zwischen Familie und Schule. Eine Studie zu pädagogischen Generationenbeziehungen*. Wiesbaden.
- Helsper, W./Kramer, R.-T./Thiersch, S./Ziems, C. (2010): Bildungshabitus und Übergangserfahrungen bei Kindern. In: Baumert/Maaz/Trautwein (Hrsg.). *Bildungsentscheidungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 12*. Wiesbaden, S. 126–152.
- Hermes, M. (2015): Bildungsaspirationen und Bildungsentscheidungen. Erträge empirischer Forschung und Implikationen der Schulsozialarbeit. In: *Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik*. 45. Jg., 2, S. 121–131.
- Hillmert, S. (2012): Familienstrukturen und soziale Bildungsreproduktion. In: Becker/Solga (Hrsg.). *Soziologische Bildungsforschung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 51/2012*, S. 325–345.
- Hof, C. (2014): Familiengründung als Übergang im Erwachsenenalter. Anschlüsse für eine Pädagogik der Übergänge. In: Meuth/Hof/Walther (Hrsg.). *Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe*. Weinheim, Basel, S. 128–146.
- Honneth, A. (1992): *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt am Main.
- Hummrich, M. (2017): Jugend und Raum. Das Konzept des Möglichkeitsraumes in den intergenerationalen Ordnungen von Familie und Schule. In: Böker/Zölch (Hrsg.). *Intergenerationale Qualitative Forschung. Theoretische und methodische Perspektiven*. Wiesbaden, S. 75–94.
- Iruka, I. U./Gardner-Neblett, N./Matthews, J.S./Winn, C.-M C. (2014): Preschool to kindergarten transition patterns for African American boys. In: *Early Childhood Research Quarterly* 29, S. 106–116.
- Jaeger, M. M. (2007): *Confluence model or resource dilution hypothesis? How sibship size affects educational attainment*. Danish National Institute of Social Research. Working Paper.
- Jakobs, S./Röh, D. (2005): Über die (Un)Möglichkeit einer Sozialen Diagnose. Diagnostizieren in der Sozialen Arbeit ist ein Prozess, an dessen Ende keine Diagnose steht. In: *Soziale Arbeit*, 54, 8, S. 282–288.
- Jindal-Snape, D./Miller, D.-J. (2010): Understanding Transitions Through Self-Esteem and Resilience. In: Jindal-Snape (Hrsg.). *Educational Transitions. Moving Stories from Around the World*. New York, London, S. 11–32.
- Jung, T. (2007): *Die Seinsgebundenheit des Denkens. Karl Mannheim und die Grundlegung einer Denksoziologie*. Bielefeld.
- Jurczyk, K./Keddi, B./Lange, A./Zerle, C. (2009): Zur Herstellung von Familie. In: *Dji Bulletin Plus*. Heft 4, S. I-VIII.
- Jurczyk, K. (2014): Familie als Herstellungsleistung. Hintergründe und Konturen einer neuen Perspektive auf Familie. In: Jurczyk/Lange/Thiessen (Hrsg.). *Doing Family. Warum Familienleben heute nicht mehr selbstverständlich ist*. Weinheim und Basel, S. 50–70.

- Jünger, R. (2010): Schule aus der Sicht von Kindern. Zur Bedeutung der schulischen Logiken von Kindern mit privilegierter und nicht-privilegierter Herkunft. In: Brake/Bremer (Hrsg.). *Alltagswelt Schule. Die soziale Herstellung schulischer Wirklichkeiten*. Weinheim und München, S. 159–184.
- Kaiser, N./Schels, B. (2016): Vorbild Mutter – Vorbild Vater? Wann können wir eine soziale Vererbung in der Berufswahl von Jungen und Mädchen beobachten? In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 1, S. 39–59.
- Kalicki, B. (2003): Die Bedeutung subjektiver Elternschaftskonzepte für Erziehungsverhalten und elterliche Partnerschaft. Ein Überblick über neuere Forschungsergebnisse. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 49, 4, S. 499–512.
- Kessl, F./Koch, N./Wittfeld, M. (2015): Familien als risikohafte Konstellationen: Grenzen und Bedingungen institutioneller Familialisierung. In: Fegter/Heite/Mierendorff/Richter (Hrsg.). *Neue Aufmerksamkeiten für Familie. Diskurse, Bilder und Adressierungen in der Sozialen Arbeit*. Sonderheft 12, Neue Praxis. Lahnstein, S. 60–72.
- Kettler, D./Meja, V./Stehr, N. (1990): Karl Mannheim und die Entmutigung der Intelligenz. In: *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 19, 2, S. 117–130.
- King, V. (2013): Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften. Wiesbaden.
- King, V. (2017): Intergenerationalität – theoretische und methodologische Forschungsperspektiven. In: Böker/Zölch (Hrsg.). *Intergenerationale Qualitative Forschung. Theoretische und methodische Perspektiven*. Wiesbaden, S. 75–94.
- Kleine, L./Birnbaum, N./Zielonka, M./ Doll, J./Blossfeld, H.-P. (2010): Auswirkungen institutioneller Rahmenbedingungen auf das Bildungsstreben der Eltern und die Bedeutung der Lehrerempfehlung. In: *Journal für Bildungsforschung Online*. Volume 2, 1, S. 72–93.
- Kleine, L./Paulus, W./Blossfeld, H.-P. (2010): Die Formation elterlicher Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. In: Baumert/Maaz/Trautwein (Hrsg.). *Bildungsentscheidungen*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Sonderheft 12. Wiesbaden, S. 103–125.
- Kleingeld, P./Anderson, J. (2008): Die gerechtigkeitsorientierte Familie. Jenseits der Spannung zwischen Liebe und Gerechtigkeit. In: Honneth/Rössler (Hrsg.). *Von Person zu Person. Zur Moralität persönlicher Beziehungen*. Frankfurt a.M, S. 283–312.
- Kleinert, C./Jacob, M. (2012): Strukturwandel des Übergangs in die berufliche Ausbildung. In: Becker/Solga (Hrsg.). *Soziologische Bildungsforschung*. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. Sonderheft 51/2012. Wiesbaden, S. 211–233.
- Klumker, C.-J. (1998): Kinderfürsorge und Erziehung. In: Thole/Galuske/Gängler (Hrsg.). *KlassikerInnen der Sozialen Arbeit. Sozialpädagogische Texte aus zwei Jahrhunderten – ein Lesebuch*. Neuwied, Kriftel, S. 199–220.
- Knoblauch, H. (2008): Sinn und Subjektivität in der qualitativen Forschung. In: Kalthoff/Hirschauer/Lindemann (Hrsg.). *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*. Frankfurt am Main, S. 210–233.
- Knoblauch, H. (2014): *Wissenssoziologie*. Konstanz und München.
- Koller, H.-C. (2012): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart.
- Korucu-Rieger, C. (2013): Bildungsverläufe von drei Generationen türkisch-muslimischer Frauen unter besonderer Berücksichtigung der intergenerationalen Transmissionsprozesse. In: Boos-Nünning/Stein (Hrsg.). *Familie als Ort von Erziehung, Bildung und Sozialisation*. Münster, S. 247–272.
- Kramer, R.-T./Busse, S. (2013): Jugend zwischen Familie und Schule. In: Müller/Bohne/Thole (Hrsg.). *Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge. Markierungen und Vermessungen*. Opladen, Berlin & Toronto, S. 269–288.



- Kramer, R.-T./Helsper, W. (2011): Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potentiale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheiten. In: Krüger/Rabe-Kleberg/Kramer/Budde (Hrsg.). Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule, S. 103–126.
- Kreppner, K. (1999): Beziehung und Entwicklung in der Familie. Kontinuität und Diskontinuität bei der Konstruktion von Erfahrungswelten. In: Grundmann (Hrsg.). Konstruktivistische Sozialisationsforschung. Frankfurt am Main. S. 180–207.
- Krohne, H.W./Hock, M. (2001): Erziehungsstil. In: Rost (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim, S. 139–145.
- Kruse, J. (2014): Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. Weinheim und Basel
- Krüger, H.-H./Rabe-Kleberg, U./Kramer, R.-T./Budde, J. (2011): Bildungsungleichheit revisited? – eine Einleitung. In: Krüger/ Rabe-Kleberg/Kramer/Budde (Hrsg.). Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden, S. 7–24.
- Labede, J./Thiersch, S. (2014): Zur familialen Genese schulischer Bildungsentscheidungen – Sozialisationstheoretische Überlegungen und empirische Analysen jenseits rationaler Entscheidungsmodelle. In: Miethe/Ecarius/Tervooren (Hrsg.). Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung. Opladen, Berlin, Toronto, S. 65–84.
- Leyendecker, B./Citlak, B./Schräpler, J.-P./Schölmerich, A. (2014): Diversität elterlicher Einstellungen und vorschulischer Lernerfahrungen – Ein Vergleich deutscher und zugewanderter Familien aus der Türkei, Russland und Polen. In: Zeitschrift für Familienforschung, 1, S. 70–93.
- Liebenwein, S. (2008): Erziehung und soziale Milieus. Elterliche Erziehungsstile in milieuspezifischer Differenzierung. Wiesbaden.
- Lindemann, G. (2008): Theoriekonstruktion und empirische Forschung. In: Kalthoff/ Hirschauer/Lindemann (Hrsg.). Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung. Frankfurt am Main, S. 107–128.
- Lörz, M./Schindler, S. (2011): Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit: Zunahme, Abnahme oder Persistenz ungleicher Chancenverhältnisse – eine Frage der Perspektive? In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 40, 6, S. 458–477.
- Luhmann, N. (1980): Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft, Band 1. Frankfurt am Main.
- Lück, D./Diabaté, S. (2015): Familienleitbilder: Ein theoretisches Konzept. In: Schneider/Diabaté/Ruckdeschel (Hrsg.). Familienleitbilder in Deutschland. Kulturelle Vorstellungen zu Partnerschaft, Elternschaft und Familienleben. Beiträge zur Bevölkerungswissenschaft, Band 48. Opladen, Berlin, Toronto, S. 19–28.
- Lück, D./Ruckdeschel, K. (2015): Was ist Familie? Familienleitbilder und ihre Vielfalt. In: Schneider/Diabaté/Ruckdeschel (Hrsg.). Familienleitbilder in Deutschland. Kulturelle Vorstellungen zu Partnerschaft, Elternschaft und Familienleben. Beiträge zur Bevölkerungswissenschaft, Band 48. Opladen, Berlin, Toronto, S. 61–76.
- Lück, D./Naderi, R./Ruckdeschel, K. (2015): Zur Messung von Familienleitbildern: Studiendesign und Operationalisierung. In: Schneider/Diabaté/Ruckdeschel (Hrsg.). Familienleitbilder in Deutschland. Kulturelle Vorstellungen zu Partnerschaft, Elternschaft und Familienleben. Beiträge zur Bevölkerungswissenschaft, Band 48. Opladen, Berlin, Toronto, S. 29–44.
- Maaz, K./Nagy, G. (2010): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule des Sekundarschulsystems: Definition, Spezifikation und Qualifizierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte. In: Baumert/Maaz/Trautwein (Hrsg.). Bildungsentscheidungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 12. Wiesbaden, S. 153–182
- Maiwald, K.-O. (2013): Die Liebe und der häusliche Alltag. Überlegungen zu Anerkennungsstrukturen in Paarbeziehungen. In: Honneth/Lindemann/Voswinkel (Hrsg.). Strukturwandel

- der Anerkennung. Paradoxien sozialer Integration in der Gegenwart. Frankfurt am Main, S. 155–184.
- Mannheim, K. (1978): *Ideologie und Utopie*. Frankfurt am Main.
- Mannheim, K. (1980): *Strukturen des Denkens*. Frankfurt am Main.
- Mannheim, K./Stewart, W.A.C. (1973): Einführung in die Soziologie der Erziehung. Düsseldorf.
- Matthes, J. (1985): Karl Mannheims „Das Problem der Generationen“, neu gelesen. Generationen-„Gruppen“ oder „gesellschaftliche Regelung von Zeitlichkeit“? In: *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 14, 5, S. 363–372.
- Meuth, M. (2014): ‚Wohnen‘ und ‚Ausbildung‘ als Teilübergänge zwischen Jugend und Erwachsenen. Überlegungen zu einer erweiterten Sicht auf Übergänge. In: Meuth/Hof/Walther (Hrsg.). *Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe*. Weinheim, Basel, S. 104–127.
- Miethe, I. (2010): Bildungsaufstieg in drei Generationen in Ost- und Westdeutschland. Theoretische und methodische Konzeptionen. In: Müller/Ecarius/Herzberg (Hrsg.). *Familie, Generation und Bildung. Beiträge zur Erkundung eines informellen Lernfeldes*. Opladen & Farmington Hills, S. 129–149.
- Miethe, I./Dierckx, H. (2014): Was ist eine Bildungsentscheidung? Theoretische und empirische Betrachtungen aus einer biografischen Perspektive. In: Miethe/Ecarius/Tervooren (Hrsg.). *Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung*. Opladen, Berlin, Toronto, S. 19–38.
- Miller, K. (2015): The Transition to Kindergarten: How Families from Lower-Income Backgrounds Experienced the First Year. In: *Early Childhood Research Quarterly* 43, S. 213–221.
- Mollenhauer, K. (1993): *Einführung in die Sozialpädagogik. Probleme und Begriffe der Jugendhilfe*. Weinheim/Basel.
- Mollenhauer, K./Brumlik, M./Wudtke, H. (1975): *Die Familienerziehung*. München.
- Morek, M. (2011): Explanative Diskurspraktiken in schulischen und außerschulischen Interaktionen: Ein Kontextvergleich. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 33, 2, S. 211–230.
- Morgenthaler, C. (2010): Abendrituale. Wenn Eltern und Kinder gemeinsam Rituale kreieren. In: Morgenthaler/Hauri (Hrsg.). *Rituale im Familienleben. Inhalte, Formen und Funktionen im Verhältnis der Generationen*. Weinheim und München, S. 161–186.
- Morgenthaler, C./Hauri, R. (2010): Familienrituale. Fenster zu Kindern und Kindheiten. In: Morgenthaler/Hauri (Hrsg.). *Rituale im Familienleben. Inhalte, Formen und Funktionen im Verhältnis der Generationen*. Weinheim und München, S. 11–22.
- Mudiappa, M./Kluczniok, K. (2012): Nutzung kultureller Bildungsangebote in Familien mit Kindergartenkindern. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Soziologie der Erziehung*, 32. Jg., 1, S. 75–91.
- Müller, H.-R./Krinninger, D. (2016): *Familienstile. Eine pädagogisch-ethnographische Studie zur Familienerziehung*. Weinheim und Basel.
- Münder, J. (2016): SGB-VIII-Reform – einige Anmerkungen zum Arbeitsentwurf (AE). In: *Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik*. 46. Jg., 6, S. 588–597.
- Nave-Herz, R. (1994): *Familie heute. Wandel der Familienstruktur und Folgen für die Erziehung*. Darmstadt.
- Nave-Herz, R. (2014): *Familiensoziologie, ein Lehr- und Studienbuch*. München.
- Neuenschwander, M. P./Balmer, T./Gasser-Dutoit, A./Goltz, S./Hirt, I./Ryser, H./Wartenweiler, H. (2005): *Schule und Familie – was sie zum Schulerfolg beitragen*. Bern.
- Neuenschwander, M./Rottermann, B./Rösselet, S./Niederbacher, E. (2015): Bedingungen von erwartungswidrigen Schulniveauzuweisungen beim Übergang in die Sekundarstufe I. In: *Zeitschrift für Erziehung und Sozialisation*, 35. Jg., 4, S. 417–433.

- Nohl, A.-M. (2006): Bildung und Spontaneität. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern. Empirische Rekonstruktionen und pragmatische Reflexionen. Opladen.
- Nohl, A.-M. (2013): Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode. Wiesbaden.
- Nohl, H. (1967): Vom Wesen der Erziehung. In: Nohl, H.: Ausgewählte pädagogische Abhandlungen. Paderborn, S. 67–76.
- Oswald, F./Franke, A. (2014): Übergänge im höheren Erwachsenenalter am Beispiel der Themen Erwerbsleben und Wohnen. In: Meuth/Hof/Walther (Hrsg.). Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe. Weinheim, Basel, S. 185–217.
- Pantuček, P. (2013): Verfahren der Sozialen Diagnostik und deren Einsatz in der Jugendhilfe. In: Jugendhilfe 51, 2, S. 98–105.
- Paulick, I. (2011): Zielorientierungen und schulisches Lernen am Grundschulübergang. Dissertation. Sozialwissenschaftliche Fakultät der Georg-August-Universität Göttingen. Göttingen.
- Paulus, W./Blossfeld, H.-P. (2007): Schichtspezifische Präferenzen oder sozioökonomisches Entscheidungskalkül? Zur Rolle elterlicher Bildungsaspirationen im Entscheidungsprozess beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe. In: Zeitschrift für Pädagogik 53, 4, S. 491–508.
- Penk, C./Kühne, S./Maaz, K. (2016): Schulleistungen und -abschlüsse im Spiegel schulstruktureller Veränderungen. In: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) (Hrsg.). Bildung in Deutschland. Befunde und Perspektiven aus dem Bildungsbericht 2016. Nr. 24 / Oktober 2016. Frankfurt am Main, S. 16–20.
- Pestalozzi, J.-H. (1998): Brief an einen Freund über seinen Aufenthalt in Stans. In: Thole/Galuske/Gängler (Hrsg.). KlassikerInnen der Sozialen Arbeit. Sozialpädagogische Texte aus zwei Jahrhunderten – ein Lesebuch. Neuwied, Kriftel, S. 43–66.
- Peuckert, R. (2012): Familienformen im sozialen Wandel. Wiesbaden.
- Pfaff, N./Zschach, M. (2014): Vertrauen in Bildung – dokumentarische Rekonstruktionen zur empirischen Ausdifferenzierung einer neuen Kategorie. In: Bartmann/Fabel-Lamla/Pfaff/Welter (Hrsg.). Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen, Berlin, Toronto, S. 175–202.
- Pohl, A./Stauber, B. (2007): „Auf einmal ist Dir das nicht mehr egal...“. Motivation und Partizipation in zwei Projekten der Jugendsozialarbeit. In: Stauber/Pohl/Walther (Hrsg.). Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim, München, S. 201–226.
- Prange, K. (2005): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der operativen Pädagogik. Paderborn, München, Wien, Zürich.
- Preiß, A. (2013): Determinanten postsekundärer Bildungsaspirationen im Kontext jugendlicher Lebensstile. Eine empirische Analyse entlang eigener Erhebungsdaten. Potsdam.
- Pruisken, H./Golsch, K./Diewald, M. (2016): Berufliche Aspirationen von Jugendlichen als Ergebnis geschlechtsspezifischer elterlicher Ungleichbehandlung. In: Zeitschrift für Familienforschung, 1, S. 65–86
- Przyborski, A./Wohlrab-Sahr, M. (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München.
- Raithel, J. (2005): Erziehungserfahrungen und Lebensstile Jugendlicher. In: Zeitschrift für Pädagogik 51 (2005) 4. S. 568–584.
- Rauschenbach, T. (2013): Jugendhilfe und Schule: Keiner schafft 's alleine. In: Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit, 6, S. 427–435.
- Reckwitz, A. (2012): Subjekt. Bielefeld.
- Ricken, N. (2006): Rezension zu Klaus Prange: Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 52, 6, S. 904–908.

- Roos, J./Treutlein, A./Zöllner, I./Schöler, H. (2013): Gesamtdiskussion. In: Roos/Schöler (Hrsg.). *Transitionen in der Bildungsbiographie. Der Übergang vom Primar- zum Sekundarbereich*. Wiesbaden, S. 197–211.
- Ruckdeschel, K. (2015): Verantwortete Elternschaft: „Für die Kinder nur das Beste“. In: Schneider/Diabaté/Ruckdeschel (Hrsg.). *Familienleitbilder in Deutschland. Kulturelle Vorstellungen zu Partnerschaft, Elternschaft und Familienleben. Beiträge zur Bevölkerungswissenschaft*, Band 48. Opladen, Berlin, Toronto, S. 191–206.
- Ryan, R.M./Deci, E.L. (2000): Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. In: *American Psychologist*. Vol. 55, 1, S. 68–78.
- Sabla, K.-P. (2015): Familie im Spannungsfeld öffentlicher Aufgaben- und Hilfestellungen. In: *Soziale Passagen*, 7, S. 205–218.
- Schinkel, S. (2013): *Familiäre Räume. Eine Ethnographie des „gewohnten“ Zusammenlebens als Familie*. Bielefeld.
- Schmalt, H.-D./Langens, T.-A. (2009): *Motivation*. Stuttgart.
- Schmidt-Lauff, S. (2016): Alles nur eine Frage der Zeit?! Überlegungen zu einer temporaltheoretischen Charakterisierung von Bildung. In: Blömeke/Caruso/Reh/Salaschek/Stiller (Hrsg.). *Traditionen und Zukünfte. Beiträge zum 24. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen, Berlin & Toronto, S. 89–101.
- Schönig, W./Franken, R. (2015): Netzwerk und System: der operative Unterschied. Begriffliche Grundfragen und Illustration an Fallskizzen familiärer Gewalt. In: *Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik*. 45. Jg., 2, S. 145–159.
- Schrappner, C. (2004): *Sozialpädagogische Diagnostik zwischen Durchblick und Verständigung*. In: Maja (Hrsg.). *Diagnostik und Diagnosen in der Sozialen Arbeit. Ein Handbuch*, Berlin, S. 40–54.
- Schrappner, C. (2013): Fallverstehen und Diagnostik in der Kinder- und Jugendhilfe. In: *Jugendhilfe* 51, 2, S. 89–97.
- Schrappner, C. (2016): SGB VIII Reform: Grundsätzliche Anmerkungen zu veränderten Begriffen und zur Neuregelung der Hilfeplanung im Arbeitsentwurf vom 23.08.2016. In: *Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik*. 46. Jg., 5, S. 484–490.
- Schreiber, & N. (2007): Zum Stichwort „Bündnis für Erziehung“: Erziehungsziele von Eltern und Erzieherinnen in Kindertageseinrichtungen. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 27, 1, S. 88–101.
- Schröer, W. (2013): Entgrenzung, Übergänge, Bewältigung. In: Schröer/Stauber/Walther/Böhnisch/Lenz (Hrsg.). *Handbuch Übergänge*. Weinheim und Basel, S. 64–79.
- Schulze, A./Preisendörfer, P. (2013): Bildungserfolg von Kindern in Abhängigkeit von der Stellung in der Geschwisterreihe. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 65, S. 339–356.
- Sill, K. (2010): *Der Übergang von Kindern aus der Familie in die Schule. Ein sozialpädagogisch begründetes Ganztagsbetreuungskonzept im Kontext der Transitionsforschung*. Wiesbaden.
- Soremski, R. (2014): Kontinuität im Wandel – Transformative und reproduktive Aspekte von Bildungsentscheidungen im Prozess des Bildungsaufstiegs. In: Miethe/Earis/Tervooren (Hrsg.). *Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung*. Opladen, Berlin, Toronto, S. 247–263.
- Stauber, B. (2007): *Zwischen Abhängigkeit und Autonomie: Junge Erwachsene und ihre Familien*. In: Stauber/Pohl/Walther (Hrsg.). *Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener*. Weinheim, München, S. 129–155.
- Stauber, B. (2014): *Backspin, Freeze und Powermoves. Zur Gestaltung biografischer Übergänge im Jugendkulturellen Bereich*. Wiesbaden.

- Stauber, B./Walther, A. (2007): Subjektorientierte Übergangsforschung: methodologische Perspektiven. In: Stauber/Pohl/Walther (Hrsg.). Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim, München, S. 41–64.
- Stein, M. (2012): Erziehungsziele von Eltern in Abhängigkeit sozio-struktureller Merkmale und subjektiver Orientierungen – eine längsschnittliche intergenerationale Analyse auf Basis der Daten des World Values Survey. In: *Bildung und Erziehung* 65, 4, S. 427–444.
- Stocké, V. (2010): Adaptivität oder Konformität? Die Bedeutung der Bezugsgruppe und der Leistungsrealität der Kinder für die Entwicklung elterlicher Bildungsaspirationen am Ende der Grundschulzeit. In: Baumert/Maaz/Trautwein (Hrsg.). *Bildungsentscheidungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 12.* Wiesbaden, S. 257–281.
- Streblov, C. (2010): Schulsozialarbeit zwischen schulischer Vorder- und Hinterbühne. In: Deinet/Icking (Hrsg.). *Jugendhilfe und Schule. Analysen und Konzepte für die kommunale Kooperation.* Opladen & Farmington Hills, S. 11–20.
- Sünkel, W. (2011): Allgemeine Theorie der Erziehung. Erziehungsbegriff und Erziehungsverhältnis. Weinheim und München.
- Taylor, C. (1994): *Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität.* Frankfurt a.M.
- Terhart, E. (2014): Wie geht es weiter mit der Qualitätssicherung im Bildungssystem – 14 Jahre nach Pisa? In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 2, S. 249–258.
- Tervooren, A. (2010): Zusammenhänge schulischer und familialer Bildungsprozesse. Theoretische und methodologische Überlegungen. In: Müller/Ecarius/Herzberg (Hrsg.). *Familie, Generation und Bildung. Beiträge zur Erkundung eines informellen Lernfeldes.* Opladen & Farmington Hills, S. 93–109.
- Thiersch, H. (2014): *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel.* Weinheim und Basel.
- Thiersch, H./Fischer-Gese, T. (2011): Das Konzept »Lebensweltorientierte Soziale Arbeit«. In: *Jugendhilfe* 49, 4, S. 215–222.
- Thompson, C. (2015): Eltern als »Bildungsunternehmer«. Zur Ausweitung und Radikalisierung optimiert-optimierender Bildung. In: *psychosozial* 141, III, S.13–25.
- Trebbels, M. (2015): The transition at the end of compulsory full-time education. Educational and future career aspirations of native and migrant students. Wiesbaden.
- Uhlenforff, U. (2016): Stellungnahme zum Entwurf eines »Gesetzes zur Stärkung von Kindern und Jugendlichen«. In: *Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik.* 46. Jg., 4, S. 378–382.
- Uhlendorff, U./Euteneuer, M./Sabla, K.-P. (2013): *Soziale Arbeit mit Familien.* München, Basel.
- van Gennep, A. (1986): *Übergangsriten.* Frankfurt am Main.
- Vasarik-Staub, K. (2015): Die Übergangsphase von der Primarschule ins Gymnasium aus Elternsicht. Eine qualitative Studie zur elterlichen Bildungsbeteiligung. Wiesbaden.
- Wagner, W./Helmke, A./Schrader, F.-W. (2010): Die Rekonstruktion der Übergangsempfehlung für die Sekundarstufe I und der Wahl des Bildungsgangs auf der Basis des Migrationsstatus, der sozialen Herkunft, der Schulleistung und schulklassenspezifische Merkmale. In: Baumert/Maaz/Trautwein (Hrsg.). *Bildungsentscheidungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 12.* Wiesbaden, S. 183–204.
- Walper, S./Grgic, M. (2013): Verhaltens- und Kompetenzentwicklung im Kontext der Familie. Zur relativen Bedeutung von sozialer Herkunft, elterlicher Erziehung und Aktivitäten in der Familie. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft.* 16. Jg., 3, S. 503–532.
- Walper, S./Stemmler, M. (2013): Eltern als Bildungsvermittler für ihre Kinder stärken. Das Bundesprogramm »Elternchance ist Kinderchance« und seine Evaluation. In: Corell/Lepperhoff (Hrsg.). *Frühe Bildung in der Familie. Perspektiven der Familienbildung.* Weinheim und Basel, S.21–45.

- Walper, S./Thönnissen, C./ Alt, P. (2015): Einflüsse von akademischer Sozialisation und der Verbundenheit mit den Eltern auf die schulischen Leistungen von Kindern und Jugendlichen. In: *Zeitschrift für Familienforschung*, 2, S.152–172.
- Walter, O. (2009): Herkunftsassoziierte Disparitäten im Lesen, der Mathematik und den Naturwissenschaften: ein Vergleich zwischen PISA 2000, PISA 2003 und PISA 2006. In: Prenzel/Baumert (Hrsg.). *Vertiefende Analysen zu Pisa 2006*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 10/2008. Wiesbaden, S. 149–168.
- Walther, A. (2014a): Übergänge im Lebenslauf zwischen Standardisierung und Entstandardisierung. In: Meuth/Hof/Walther (Hrsg.). *Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe*. Weinheim, Basel, S. 14–36.
- Walther, A. (2014b): Übergangeregimes. Übergänge zwischen Schule und Arbeit im internationalen Vergleich. In: Meuth/Hof/Walther (Hrsg.). *Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe*. Weinheim, Basel, S. 78–103.
- Walther, A./Walter, S./Pohl, A. (2007): „Du wirst echt in eine Schublade gesteckt...“ Junge Frauen und Männer im Übergangssystem zwischen Wahlbiographie und Cooling-Out. In: Stauber/Pohl/Walther (Hrsg.). *Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener*. Weinheim, München, S. 97–128.
- West, M./Schwerdt, G. (2012): The middle school plunge. In: *Education Next*, 12(2), S. 62–68.
- Whitley, J./Lupart, J. L./Beran, T. (2007): Differences in achievement between adolescents who remain in a K-8 school and those who transition to a junior high school. In: *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne De l'Education*, 30, S. 649–669.
- Wild, E. (1999): Elterliche Erziehung und schulische Lernmotivation. Unveröffentlichte Habilitation, Fakultät für Sozialwissenschaften Universität Mannheim. Mannheim.
- Wild, E. (2001): Familiäre und schulische Bedingungen der Lernmotivation von Schülern. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 47, 4, S. 481–499.
- Winkler, M. (2003): Theorie der Sozialpädagogik – eine Rekonstruktion. In: *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 1. Jg., 1, S. 7–24.
- Winkler, M. (2012): *Erziehung in der Familie. Innenansichten des pädagogischen Alltags*. Stuttgart.
- Winkler, M. (2015): »Dinge wie Kinder haben«: Familie – Notizen eines Pädagogen. In: Fegter/Heite/Mierendorff/Richter (Hrsg.). *Neue Aufmerksamkeiten für Familie. Diskurse, Bilder und Adressierungen in der Sozialen Arbeit*. Sonderheft 12, *Neue Praxis*. Lahnstein, S. 83–97.
- Yaeda, J. (2010): *Transitions From Secondary School to Employment in Japan for Students With Disabilities. Educational Transitions. Moving Stories from Around the World*. New York, London, S. 205–222.
- Zajonc, R./Markus, G. (1975): Birth order and intellectual development. In: *Psychological Review*, 82, S. 74–88.
- Zajonc, R./Sulloway, F. J. (2007): The confluence model: Birth order as a within-family or between-family dynamic? In: *Personality and Social Psychology Bulletin* 33, S. 1187–1194.
- Zschach, M. (2012): Fallkonstituierende Methodentriangulation individueller und kollektiver Orientierungen von Heranwachsenden. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 13, 1/2, S. 263–278.
- Zschach, M./Köhler, S. (2010): Kinder und ihre Freunde – Mehrdimensionale Typenbildung zum Verhältnis von Bildungsbiographien und Peergroup-Einbindung. In: Ecarius/Schäffer (Hrsg.). *Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung*. Opladen & Farmington Hills, S. 187–206.

- Zimmermann, P./Spangler, G. (2001): Jenseits des Klassenzimmers. Der Einfluss der Familie auf Intelligenz, Motivation, Emotion und Leistung im Kontext der Schule. In: Zeitschrift für Pädagogik 47, 4, S. 461–479.
- Zöllner, I./Roos, J. (2013): Entwicklung der Lern- und Leistungsmotivation beim Übergang auf die weiterführende Schule. In: Roos/Schöler (Hrsg.). Transitionen in der Bildungsbiographie. Der Übergang vom Primar- zum Sekundarbereich. Wiesbaden, S. 105–120.

## Online-Quellen

- Griebel, R./Niesel, W. (2006): Transitionen zwischen Familie, KiTa und Schule. Zur Bewältigung von Übergängen zwischen Familie und Bildungseinrichtungen und zwischen den Bildungseinrichtungen. Bildungsserver, Bildung+Innovation. URL: <http://www.bildungsserver.de/innovationsportal/bildungplus.html?artid=503> [Zugriff am 18.01.2014].
- Knop, Karin/Hefner, Dorothee/Schmitt, Stefanie/Vorderer, Peter (2015): Mediatisierung mobil. Handy- und Internetnutzung von Kindern und Jugendlichen – Zusammenfassung. URL: [www.lfm-nrw.de/foerderung/forschung/abgeschlossene-projekte/schriftenreihe-medienforschung/band-77.html](http://www.lfm-nrw.de/foerderung/forschung/abgeschlossene-projekte/schriftenreihe-medienforschung/band-77.html) [Zugriff am 05.10.2015].
- Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest (MPFS) (2012): KIM-Studie 2012. Kinder + Medien, Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6-13-Jähriger in Deutschland. Stuttgart. URL: [http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf12/KIM\\_2012.pdf](http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf12/KIM_2012.pdf) [Zugriff am 17.06.2014].
- Saemisch, C. (2012): Elterlicher Erziehungsstil und Sozialverhalten von Kindern im Kindergartenalter. Düsseldorf. URL: <http://docserv.uni-duesseldorf.de/servlets/DocumentServlet?id=22661> [Zugriff: 16.03.2014].
- Witzel, A. (2000): Das Problemzentrierte Interview. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 1(1), Art. 22, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228>. [Zugriff am 05.03.2013].

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Bildungsorientierungen und Übergänge im Bildungssystem.....	11
Abbildung 2: Dimensionen der Erfahrung schulischer Übergänge .....	49
Abbildung 3: Orientierungsrahmen in der Rekonstruktion .....	91
Abbildung 4: Bildungsorientierungen und Übergänge im Bildungssystem in der Rekonstruktion.....	100
Abbildung 5: Sample-Familieninterviews und Familienstruktur .....	124
Abbildung 6: Bildungsorientierungen in Familie und die Bedeutung von Übergängen im Bildungssystem.....	283

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Bildungsindikatoren in Abhängigkeit von der Stellung in der Geschwisterreihe.....	26
Tabelle 2: Aspekte intergenerationaler Familienerziehung.....	72
Tabelle 3: Wesentliche Transkriptionsregeln für die Darstellung der Interviews.....	125