

Daniel Dravenau

Struktur und Handlungsbefähigung

2015

Soziologie

Dissertationsthema

Struktur und Handlungsbefähigung

Die Handlungslogik und Struktur klassenmilieuspezifischer
Handlungsbefähigung vor dem Hintergrund familialer
Sozialisation

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades Dr. phil.
im Fachbereich Erziehungswissenschaft und
Sozialwissenschaften
der Westfälischen Wilhelms-Universität in Münster

Vorgelegt von
Daniel Dravenau
aus Unna
-2015-

Dekan:

Prof. Dr. Matthias Bosen

Vorsitzende des Prüfungsausschusses:

Prof. Dr. Sabine Gruehn

Erster Gutachter:

Prof. Dr. Matthias Grundmann

Zweiter. Gutachter:

PD Dr. Raphael Beer

Tag der mündlichen Prüfung (Disputation):

20.11.2015

Tag der Promotion:

Inhalt

1. Einleitung	1
1.1. Struktur: Bildungsmilieus als klassenmilieus	5
1.2. Handlungsbefähigung	7
1.3. Struktur und Handlungsbefähigung	9
1.4. Aufbau der Arbeit	12
2. Familiäre Sozialisation	17
2.1. Dimensionen familialer Sozialisation	19
2.1.1. Beziehungsgestaltung	20
2.1.2. Alltagspraxis	23
2.1.3. Wertorientierung	26
2.2. Milieuspezifische familiäre Sozialisation	30
2.2.1. Das bildungsferne Milieu: Restriktiver Konformismus	31
2.2.2. Das bildungspragmatische Milieu: Konventionelle Moralität - Moderate Aspirationen	32
2.2.3. Das leistungsorientierte Milieu – Aspiration & Strenge	34
2.2.4. Das akademische Milieu – Liberale Individualität	36
2.3. Ausblick auf die Handlungsbefähigung	37
3. Die Entwicklung milieuspezifischer Handlungsbefähigung	39
3.1. Persönlichkeit	44
3.2. Lebensführung	53
3.2.1. Bildung & Beruf	54
3.2.2. Freizeit & Werte	63
3.3. Milieuspezifische Handlungsbefähigung	66
4. Bildungserwerb	71
4.1 Familie und Handlungsbefähigung	71
4.2 Lehrerwahrnehmung	76
5. Biographische Skizzen individueller Handlungsbefähigungen	79
6. Struktur und Handlungsbefähigung	172

Literatur

1. Einleitung

Die Geschichte der Sozial- und Kulturwissenschaften ist auch die Geschichte der Frage nach dem Verhältnis handlungsdeterminierender Prägekraft soziokultureller Strukturen und selbstbestimmter Handlungsfähigkeit, der Agency oder Handlungsbefähigung¹ der Individuen.² In der jüngeren Geschichte der Disziplin repräsentieren die sogenannte Structure-Agency Debatte³ und (zumal in der ungleichheitsorientierten Soziologie) die Bourdieusche Sozialraum- und Habitus-Theorie (Bourdieu 1982; 1987) diesbezüglich zentrale und nach wie vor wirkmächtige Diskussionsstränge. Darüber hinaus haben vor allem seit den 1990er Jahren qualitative Analysen in der Tradition der British Cultural Studies das Verhältnis der Strukturkategorien Class und Gender zur Handlungsbefähigung untersucht.⁴

Die vorliegende Arbeit will anhand der Analyse und Rekonstruktion der (Bildungs)Biographien Heranwachsender und unter kritischer Bezugnahme auf die genannten Theorietraditionen einen Beitrag zum Verständnis des Verhältnisses von Struktur und Handlungsbefähigung ausgehend von milieuspezifischen Sozialisations- und Bildungsprozessen leisten.

Ich nehme die Entwicklung und Logik der Handlungsbefähigung aus unterschiedlichen methodischen Perspektiven in den Blick. Anhand der Daten einer Längsschnittstudie⁵ kombiniert sie in der Untersuchung einer Stichprobe von 121 SchülerInnen⁶ aus Reykjavik deskriptive und kausalanalytische

¹ Ich werde die Begriffe Agency und Handlungsbefähigung in dieser Arbeit synonym, in der Regel aber letzteren verwenden.

² Siehe beispielsweise Geulens historisch weit ausholenden Überblick aus sozialisationstheoretischer Perspektive (1980).

³ Vgl. Giddens (1979; 1984), Emirbayer/Mische (1998), Sewell (1992) sowie für die Aufnahme des Agency-Konzepts in der deutschen Jugendforschung Stauber/Riegel (2009), in den Erziehungswissenschaften Mick (2010). Für eine knappe Diskussion der für diese Arbeit wesentlichen Diskussionsbeiträge siehe auch Grundmann/Dravenau (2010).

⁴ Vgl. vor allem die Arbeiten von Skeggs (1997) und Walkerdine u.a. (2001); aber auch Reay (1998), Skeggs (1996; 2004) und Walkerdine (1996) sowie den Themenband, den dieser Beitrag einleitet.

⁵ Die Daten entstammen der von Wolfgang Edelstein initiierten Längsschnittstudie „Individuelle Entwicklung und Sozialstruktur“ (1976-1991). Siehe zu Hintergrund und Anlage dieser Studie und den Sekundäranalysen im Rahmen des Projekts „Milieuspezifische Handlungsbefähigung“, in dessen Rahmen die vorliegende Arbeit konzipiert wurde, Edelstein u.a. (1990) bzw. Grundmann u.a. (2006).

⁶ Ich werde in dieser Arbeit gelegentlich, aber nicht konsequent das sog. „Binnen-I“ als „geschlechterneutrale“ Form benutzen. Nicht um geschlechtergerecht zu schreiben, sondern hier und da daran zu erinnern, dass wir keine Geschlechtergerechtigkeit haben; nicht in der Sprache, nicht in der Gesellschaft.

Methoden quantitativer Statistik mit der qualitativen Auswertung thematischer Interviews. Dieses Vorgehen ermöglicht die Identifikation und differenzierte Analyse wesentlicher Bestimmungsfaktoren und Strukturmerkmale der Handlungsbefähigung sowie die interpretative Rekonstruktion milieuspezifischer Handlungslogiken und des subjektiven biographischen Handelns und Erlebens.

Die verlässliche Identifikation relevanter Faktoren, die die Entwicklung der Handlungsbefähigung und damit beispielsweise den Bildungserwerb („positiv“ oder „negativ“) beeinflussen, ist auf eine multivariate Kausalanalyse dieser Einzelfaktoren und ihres Bedingungsgefüges angewiesen.

Ein angemessenes Verständnis der Handlungsbefähigung als Ganzer, ihrer Milieuspezifik, Handlungslogik und subjektiven Bedeutsamkeiten, ist zum einen angewiesen auf eine synthetisierende Konstruktion auf Grundlage vielfältiger quantitativer Daten (die nicht immer strukturprüfenden oder –entdeckenden multivariaten Analysen zugeführt werden können) und bedarf zum anderen einer interpretativen Rekonstruktion von Berichten und Reflexionen der SchülerInnen in thematischen Interviews.

Allein eine derartige Kombination analytischer und interpretativer Zugänge erlaubt es einerseits, die objektive Bestimmung der Handlungsbefähigung inklusive der relativen Gewichte einzelner Faktoren darin sichtbar zu machen, sowie gleichzeitig andererseits den Blick auf milieuspezifische und individuelle Handlungsspielräume, Motivationen und Wirkmächtigkeiten zu richten.

Die Untersuchung lässt sich dabei von folgenden Vermutungen und (Hypo)Thesen leiten:

1. Die familiäre Sozialisation erfolgt klassenmilieuspezifisch gebrochen. In wesentlicher Abhängigkeit von sozioökonomischen und kulturellen Ressourcen, indiziert insbesondere durch die Bildung der Eltern, konstituieren sich klassenmilieuspezifische Erfahrungs- und Handlungsräume. Diese „Bildungsmilieus“ rahmen die Entwicklung der Handlungsbefähigung, vor allem über die familiäre Beziehungsgestaltung, Alltagspraxis und Wertorientierung, indem sie unterschiedliche Anregungspotentiale, Herausforderungen und Restriktionen darstellen. Es ist davon auszugehen, dass diese Bildungsmilieus sich nicht, wie die Klassen/Schichten der sogenannten schichtspezifischen

Sozialisationsforschung⁷, in allein vertikaler Hierarchie befinden, sondern, wie bspw. im Bourdieuschen Sozialraummodell (Bourdieu1982) , in zweidimensionaler, vertikaler und horizontaler Ordnung.

2. Es ist davon auszugehen, dass die Sozialisation in bildungsnaheren⁸ Herkunftsmilieus der Entwicklung einer Handlungsbefähigung förderlich ist, die sich auszeichnet durch relativ zu bildungsferneren Milieus reifere Ausbildung affektiv-motivationaler Dispositionen, höhere (sozial)kognitive Kompetenzen, stärkere intellektuell-hochkulturelle Orientierung und höheren Schul- und Bildungserfolg.⁹

3. Diese statusreproduktive „Privilegierung“ bildungsnaher Milieus bedeutet nicht, dass eine bildungsnahe Handlungsbefähigung zwangsläufig zu einer subjektiv befriedigenderen Lebensgestaltung, höherem Wohlbefinden o.ä. führt; oder zu einer höheren psychologischen, sozialen oder politischen Selbstreflexion, Kritikfähigkeit, substantiellen politischen Handlungsfähigkeit als tatsächlich Strukturen transformierender oder revolutionierender Agency.

4. Die Handlungsbefähigung bestimmt sich durch eine Vielzahl aufeinander bezogener, sich wechselseitig verstärkender aber ggf. auch dissonanter, konfligierender Dispositionen, Kompetenzen, Wertorientierungen, Praktiken und Handlungsrouninen und einer diese mehr oder weniger erfolgreich koordinierenden Handlungslogik. Sie umfasst also Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata als die klassischen Dimensionen des Bourdieuschen Habituskonzepts. Somit kann die vorliegende Arbeit auch als ein Versuch betrachtet werden, dieses zumindest in Teilen empirisch zugänglich zu machen.¹⁰

⁷ Vgl. klassisch die Arbeiten von Bernstein (1971) und M.L. Kohn (1977).

⁸ Bildungsnähe oder –ferne bezieht sich hier und im Folgenden immer auf die Vertrautheit mit der legitimen, herrschenden Mittelschichts-Kultur, wie sie in bürgerlichen Lebensstilen, Bildungsinstitutionen und den meinungsbildenden Instanzen politischer und kultureller Öffentlichkeiten institutionalisiert ist; also gewissermaßen auf Bildung i.e.S. bürgerlicher Bildung. Das schließt nicht aus von Bildungsprozessen in Unterschichts- oder Arbeitermilieus zu sprechen. Vgl. für diese Zusammenhänge auch Grundmann u.a. (2003), Grundmann u.a. (2004).

⁹ Vgl. aus der Vielzahl klassischer und aktueller Studien und Forschungsüberblicke Bourdieu/Passeron (1971), Argyle (1994), Baumert/Schümer (2001), Baumert u.a. (2003), Lareau (2002, 2003), Lareau/Weininger (2008), Schimpl-Neimanns (2000), Becker/Lauterbach (2004).

¹⁰ Bourdieu belegt empirisch in erster Linie die klassenspezifischen Lebensstile und Praktiken als *Produkte* des Habitus (1982), wohingegen das Habituskonzept zwar theoretisch entwickelt (1979: 139ff; 1987: 97ff) aber nicht systematisch empirisch erfasst wird. Erst in jüngerer Zeit kommt es vermehrt zu versuchen, die theoretische Diskussionen wirkmächtig beeinflussenden Bourdieusche

5. Für die Entwicklung der Handlungsbefähigung wie für den statusreproduktiven Bildungserwerbsprozess sind die Entwicklung angemessener affektiver und motivationaler Dispositionen und die Vertrautheit mit der legitimen Kultur (oder deren Inszenierung) von ebenso großer Bedeutung wie die Entwicklung kognitiver Kompetenzen.¹¹ Die Statusreproduktion verläuft auch über sogenannte leistungsfremde Faktoren als kulturelle Reproduktion.

6. Es ist also davon auszugehen, dass zumindest einige wesentliche milieuspezifische Differenzen der Handlungsbefähigung in der Entwicklung über die Zeit zunehmen. Die Sozialstruktur wirkt auf die Persönlichkeit über die gesamte Entwicklung. Bedeutsame Weichenstellungen finden bereits in der frühen familialen Sozialisation statt.¹² Doch ist davon auszugehen, dass erst mit dem Übergang in die Adoleszenz und schließlich das Erwachsenenalter die Bildung der sozialen Persönlichkeit zwar nicht ihren Abschluss erfährt, jedoch deutlicher sichtbare Formen annimmt als in der Kindheit. Der Umschlag spezifischer sozialstruktureller Sozialisationsbedingungen in „stabile“ Kompetenzen und Dispositionen, Wertorientierungen und Alltagspraktiken braucht nicht nur Zeit, sondern auch den Einfluss der mit der Zeit bedeutsamer werdenden Peer-Beziehungen und gesellschaftlichen Institutionen als außerfamiliale Sozialisationsinstanzen.

7. Die milieuspezifische Handlungsbefähigung der Heranwachsenden impliziert eine Handlungslogik als koordinierendes Strukturprinzip, das an den je eigenen subjektiven und objektiven Voraussetzungen und Möglichkeiten der Handlungsbefähigung zu messen und zu beurteilen ist. Diese Handlungslogik ist nicht vorschnell an Maßstäbe legitimer, hegemonialer bürgerlicher Kulturen und Subjektideale anzulegen. Ich unterstelle der Handlungsbefähigung eigensinnige Rationalitäten, Kompetenzen, Orientierungen und Praktiken, die trotz ihrer Abweichung von vorherrschenden Vorstellungen angemessene Mittel der

Konzepte auf ihre Operationalisierbarkeit hin zu überprüfen, vgl. Robson/Sanders (2009) und Grenfell/Lebaron (2014).

¹¹ Vgl. Bourdieu/Passeron (1971), Baumert/Schümer (2001), Baumert u.a. (2003).

¹² Vgl. für die Bedeutung der Sozialschicht für die frühe Mutter-Kind Interaktion und die kindlichen Bindungsmuster Hopf (2005) van Ijzendoorn/Kronenberg (1988) sowie Gloger-Tippelt u.a. (2000).

Alltagsbewältigung als auch biographischer Handlungsorientierung darstellen *können*. Sie können darüber hinaus, subjektiv oder auch „nur“ objektiv, gegenüber der herrschenden Kultur kritisch-widerständig sein. Sie sind ambivalent an diese gebunden. Die herrschende Kultur enthält Appelle, Aufforderungen und Ermutigungen sich spezifische Praxen zu eigen zu machen, Glücksbilder und Versprechen. Die Heranwachsenden reagieren darauf und entwickeln nicht nur alternative, sondern gegebenenfalls auch kritisch-widerständige Gegenpositionen.¹³

1.1. Struktur: Bildungsmilieus als Klassenmilieus

Handlungsbefähigung bildet sich vor dem Hintergrund gegebener Strukturen, in erster Linie vor dem Hintergrund von Erfahrungs- und Handlungsräumen als Bildungsmilieus, wie sie sich zuvörderst in der familialen Sozialisation konstituieren; und zwar vermittelt der Dispositionen, Kompetenzen, Wertorientierungen und alltagspraktischen Routinen der Eltern (oder primären Bezugspersonen). Die Entwicklung der Handlungsbefähigung als Sozialisationsprozess ist immer in der vorherrschenden Struktur sozialer Ungleichheit situiert. Diese wird in vorliegender Arbeit im Anschluss an Bourdieu als Klassenstruktur eines zweidimensionalen Sozialraums konzipiert.

Bourdieu's Modell des sozialen Raumes wird bekanntermaßen von zwei zentralen Dimensionen oder Achsen strukturiert, einer vertikalen, auf welcher die Akteure und Akteursgruppen je nach Gesamtvolumen ihres ökonomischen und kulturellen Kapitals verortet sind, sowie einer horizontalen, welche ihre Verteilung bezüglich der Struktur ihres Kapitals, d.h. des jeweils relativen Gewichtes ihres ökonomischen bzw. kulturellen Kapitals wiedergibt.

In der Vertikalen ergibt sich auf Grundlage des Gesamtkapital-Volumens eine Unterscheidung der drei großen Formationen des Bürgertum, des Kleinbürgertum und der Volksklassen; in der Horizontalen differenzieren sich diese auf Grundlage der Gesamtkapital-Struktur in Klassenfraktionen aus, die eher durch Bildung oder eher durch Besitz geprägt sind.¹⁴ Vor dem Hintergrund der sozioökonomischen Positionierung im Raum der sozialen Positionen erscheinen

¹³ Dazu klassisch aus der British Cultural Studies Tradition Willis (1977, 1978), Hall/Jefferson (1975).

¹⁴ Oder eben durch ein ausgewogenes Verhältnis kulturellen und ökonomischen Kapitals.

die Klassen und Klassenfraktionen im Raum der Lebensstile als Klassenmilieus, die sich im Kampf um sozioökonomische und symbolisch-kulturelle Ressourcen, Legitimität und Deutungsmacht gegenüberstehen und ihre je eigenen Habitus, Weltansichten und Lebensstile, eher objektiv und unbewusst als subjektiv bewusst, zur Norm erheben und die der anderen abwerten.

Die Handlungsbefähigung bildet sich also, so die These, in einem Sozial- und Diskursraum, der sowohl vertikal durch eine am Gegensatz Macht-Ohnmacht orientierte offene Reihe (oben-unten, stark-schwach, vornehm-gewöhnlich, wertgeschätzt-gering geschätzt, ungezwungen-gezwungen usw.) strukturiert wird, als auch horizontal durch eine am Gegensatz Besitz-Bildung orientierte offene Reihe (Luxus-Askese, konservativ-liberal, pragmatisch-idealistisch, usw.)¹⁵ Die *sozioökonomischen* und die in diesen verankerten, homologen *kulturellen* Strukturen des Sozialraums stellen also die objektiven Strukturen dar, mit denen sich die Individuen auseinandersetzen, in deren Rahmen sich die Entwicklung milieuspezifischer Handlungsbefähigung vollzieht; die objektiven Strukturen, welche die Strukturen milieuspezifischer wie individueller Handlungsbefähigung strukturieren, als je nach sozialräumlicher Positionierung und individueller Erfahrungsbiographie spezifisch gebrochene subjektive Variationen bzw. Verkörperungen dieser objektiven Strukturen.¹⁶

Die vorliegende Arbeit widmet sich der Frage, inwiefern die Strukturen dieses Sozialraummodell¹⁷ sich in der Sozialstruktur einer „kleinen“ Großstadt wie Reykjavik wiederfinden, bzw. inwiefern sie dort zu Erklärung und Verständnis familialer Sozialisationskontexte sowie der Sozialisations- und Bildungsprozesse Heranwachsender beitragen können.

¹⁵ Vgl. Vester u.a. (2001: 218): „Dabei bezeichnet die Achse der vertikalen Distinktion das Spektrum zwischen ‚vulgären‘ und ‚populären‘ Mustern (unten) und ‚hochkulturellen‘ oder ‚elitären‘ Mustern (oben). Die Achse der horizontalen Distinktion bezeichnet das Spektrum von den ‚autoritären‘ und ‚konventionellen‘ Mustern (rechter Pol) über die ‚realistischen‘ und ‚rationalen‘ Muster (Mitte) bis zu den ‚individualistischen‘ und ‚avantgardistischen‘ Mustern (links).“ Vgl. zur Interpretation der Raumdimensionen auch Vester u.a. (2001:316, 334). Siehe auch die angeführten Gegensatzpaare bzw. kategorialen Dimensionen (215ff).

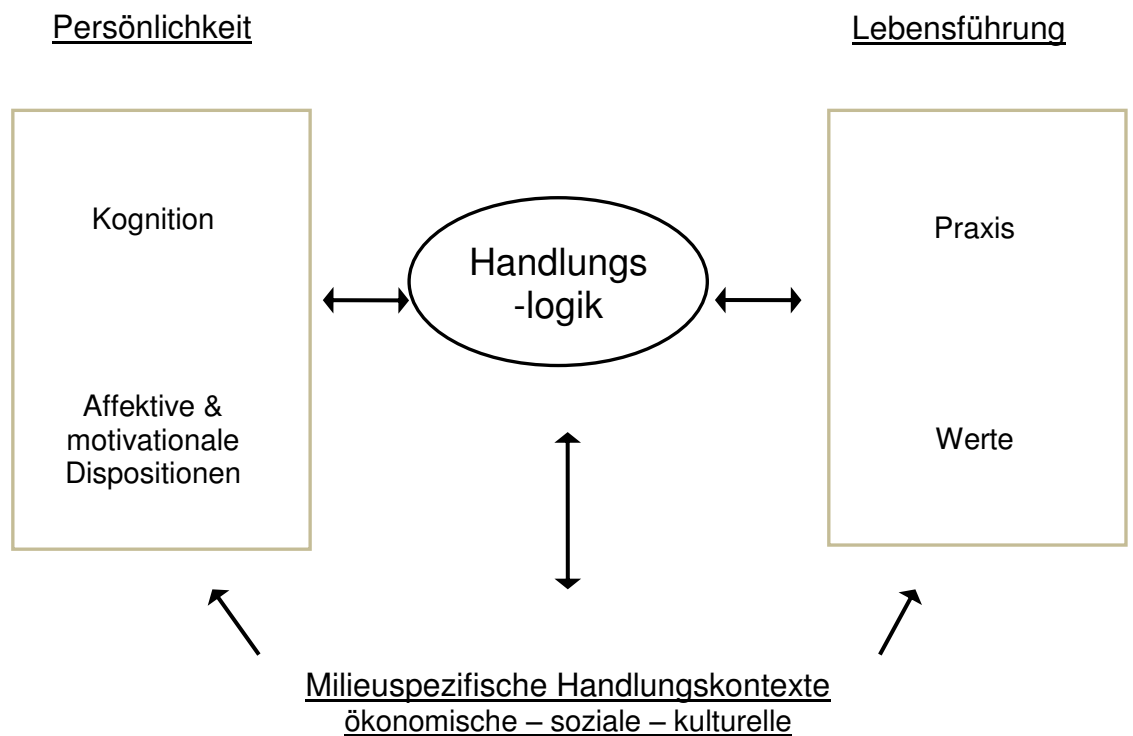
¹⁶ Das, das sei hier schon angemerkt, heißt nicht, dass die objektiven sozialräumlichen Strukturen die subjektiven der Handlungsbefähigung eins zu eins mechanistisch *determinieren*.

¹⁷ Dessen Grundstrukturen Bourdieu weitestgehende Universalität hinsichtlich stratifizierter Klassengesellschaften i.w.S., z.B. auch hinsichtlich mittelalterlicher Sozialstrukturen, unterstellt (1982:734) und die sich auch noch in seinen Analysen der spezifischen Felder moderner kapitalistischer Gesellschaften wiederfinden: vgl. beispielsweise Bourdieu (1988; 1998; 2001).

1.2. Handlungsbefähigung

Die Handlungsbefähigung (Abb.1.1) beinhaltet unterschiedliche Strukturen und Schemata: kognitive und dispositionale Handlungsbedingungen (Persönlichkeit), Praktiken und Wertorientierungen (Lebensführung) sowie die Handlungslogik ihrer In-Beziehung-Setzung und Aktivierung als koordinierendes Strukturprinzip der Handlungsbefähigung.¹⁸

Abb. 1.1: Die Handlungsbefähigung



Die Handlungsbefähigung beinhaltet hinsichtlich der Persönlichkeit (sozial)kognitive Handlungskompetenzen sowie motivationale und affektive Handlungsdispositionen.

Kognitive Kompetenzen bezeichnen die Fähigkeit zu elementaren Erkenntnisprozessen logischen Schließens und Operierens.

Sozialkognitive Kompetenzen, verstanden als Fähigkeit zur Dezentrierung und Perspektivenübernahme, als angemessenes Verständnis der Komplexität sozialer

¹⁸ Vgl. zum folgenden ähnlich Dravenau (2006:194ff) und Grundmann/Dravenau (2010:90ff).

Beziehungsgefüge, ihrer Regeln und Gestaltungsmöglichkeiten, ermöglichen interpersonale Handlungskoordination in unterschiedlichen sozialen Lebenswelten und institutionellen Zusammenhängen.¹⁹

Nicht minder bedeutsame Handlungsressourcen sind die affektiven und motivationalen Dispositionen. Sichere Bindungen und Selbstsicherheit²⁰, positives Wirksamkeitserleben und Leistungsmotivation²¹ ermöglichen nicht nur die subjektiv-befriedigende Gestaltung der Lebensführung, sondern bilden den Rahmen, in dem sich kognitive Kompetenzen ausbilden, zugleich bewähren und in Wert gesetzt werden können.

Die Handlungsbefähigung beinhaltet hinsichtlich der Lebensführung zum einen die Wertorientierungen. Was einer Person bedeutsam ist, was sie erreichen und wie sie sein möchte, hat, neben ihren Kompetenzen und Dispositionen, entscheidenden Einfluss darauf, was sie tut, und wie sie es tut. So setzt sich vergleichsweise hohe kognitive Kompetenz dann nicht in gute Schulnoten um, wenn der schulischen Bildung für das eigene Leben kein bedeutender Wert beigemessen wird und das schulische Engagement sinkt. Ebenso denkbar, dass trotz vergleichsweise niedriger kognitiver Kompetenz bei hohen schulischen Aspirationen und entsprechendem Engagement noch relativ gute Schulnoten erreicht werden.

Darüber hinaus beinhaltet die Lebensführung die alltägliche und biografisch relevante Handlungspraxis. Handlungsroutinen und Aktivitäten, mehr oder weniger gelungene Integration und Anerkennung in Freizeit, Bildungs- und Berufssystem sind, wie auch die Wertorientierungen, nicht allein abhängig von Kompetenzen und Disposition, sondern ebenso als diese Aspekte der Handlungsbefähigung mitformend zu verstehen. Wie Personen auf Grundlage ihrer Kompetenzen, Dispositionen und Wertorientierungen ihre alltägliche und biografische Lebensführung gestalten, ist nicht einfach Produkt von Persönlichkeit und koordinierender Handlungslogik der Handlungsbefähigung, sondern wirkt ebenso auf diese zurück. Die (Alltags)Praxis stellt den Bereich dar, in dem sich die Potentiale der Handlungsbefähigung entweder bewähren und entfalten können, Freiräume in mehr oder weniger fruchtbaren Tätigkeitsfeldern erhalten; oder eben vernachlässigt, gehemmt, eingeschränkt werden. Dies

¹⁹ Vgl. klassisch Selman (1980).

²⁰ Vgl. klassisch Bowlby (1982) sowie aus soziologischer Perspektive Hopf (2005).

²¹ Vgl. Bandura (1997) und (Perrig/Grob 2000).

beeinflusst die insbesondere in Kindheit und Jugend noch entwicklungsfähigen Kompetenzen und Dispositionen. Die Lebensführung ist abhängig von der Persönlichkeit und wirkt gleichzeitig auf sie zurück.

Schließlich vermittelt und koordiniert die Handlungslogik die personalen Handlungsbedingungen der Persönlichkeit sowie der Lebensführung und die sozialen und gesellschaftlichen Kontextbedingungen milieuspezifischer Sozialisation. Die differenzierte Erfassung der Struktur milieuspezifischer Kompetenzen und Dispositionen, Praktiken und Orientierungen erlaubt es, die milieuspezifische Handlungslogik, die eigensinnige Rationalität, bestimmter Verhaltensmuster und Handlungsorientierungen, der Handlungsbefähigung insgesamt, zu rekonstruieren. So lassen sich beispielsweise, wie wir sehen werden, widerständige und unangepasste Verhaltensweisen im bildungspragmatischen Milieu verstehen als (objektiven) Strategie zur Verarbeitung von institutioneller Zurückweisung und Diskriminierung; während man dasselbe Verhalten in den anderen Milieus kaum derart wird interpretieren dürfen.

1.3. Struktur und Handlungsbefähigung

Die Handlungslogik operiert vor dem Hintergrund der Strukturen der Handlungsbefähigung. Diese kann wie der Bourdieusche Habitus als "System generativer Schemata von Praxis" verstanden werden (Bourdieu 1982: 279). Diese subjektiven Strukturen der Handlungsbefähigung sind Inkorporierungen, Verkörperungen oder verleblichte Materialisierungen objektiver Strukturen. Dabei ist nicht einfach an Internalisierungen o.ä. zu denken, eine einfache Übernahme oder Spiegelung äußerer Strukturen beim Aufbau innerer.

Üblicherweise betrachtet die Sozialisationsforschung Dispositionen und Kompetenzen als Eigenschaften und psychologische Merkmale von Personen, als verhältnismäßig dauerhafte und stabile Persönlichkeitsmerkmale und Fähigkeiten. Sie untersucht der Ausbildung „reifer“ Dispositionen und entwickelter Kompetenzen günstige und ungünstige Entwicklungskontexte sowie die Interdependenzen einzelner Kompetenzen und Dispositionen und sie fragt, welche Lebensäußerungen und -bereiche von unterschiedlichen Kompetenzniveaus und Dispositionen möglicherweise positiv oder negativ beeinflusst werden.

Eine Gefahr der klassisch sozialisationstheoretischen Perspektive besteht in einer möglichen Überschätzung der Prägekräfte der Sozialisationskontexte und der kontextübergreifenden und zeitlichen Stabilität und einheitliche Stimmigkeit der so geprägten Persönlichkeitsmerkmale, wenn diese als *in* den Individuen liegende, verankerte, *internalisierte*, *introjizierte* Eigenschaften gefasst werden.

Die hier konzipierte Handlungsbefähigung ist nichts, was einem Individuum feldunabhängig anhaftet oder innewohnt, keine Essenz, die es von einem Feld ins nächste trägt. Sie ist auch nicht an eine Subjektposition, Rolle o.ä. personenunabhängig gebunden. Sie ist Eigenschaft und Produkt der Beziehung, in die Subjektposition und disponierter Akteur treten, oder besser: in welcher sie immer schon sind.

Die individuellen Handlungsbefähigungen sind so wenig je „fertige“ stabile Strukturen wie die sozioökonomischen oder symbolisch-kulturellen, sondern wie diese Prozess. Die einen wie die anderen Voraussetzung und Produkt füreinander wandeln sich miteinander. Das Konzept der Handlungsbefähigung beschreibt kein Set unveränderlicher Charaktereigenschaften, Wertvorstellungen oder Handlungsrountinen, die, einmal internalisiert oder entwickelt, die Individuen zu dauerhaft sich identisch bleibender Persönlichkeit bestimmen und bei „gelungener“ Sozialisation zur harmonischen Passung der Individuen in „ihre“ Kultur und Gesellschaft führen. Die individuellen Handlungsbefähigungen sind flexible Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata als Verkörperungen und individuelle Aktualisierungen und Variationen klassenfraktionsspezifischer und allgemeiner (hegemonialer, herrschender) kultureller Deutungsmuster.

Die Strukturen der Handlungsbefähigung sind auf beständige Betätigung und Bestätigung angewiesen. Aktuelle Praxis ist nicht das Produkt ehemals inkorporierter Schemata, die hier und jetzt zur Anwendung kommen. Aktuelle Praxis ist immer das Produkt der Auseinandersetzung inkorporierter Schemata mit den aktuell gegebenen Strukturen als materiellen Ressourcen, institutionalisierten Handlungsoptionen und -abläufen sowie kulturellen Deutungsmustern. Die Strukturen der Handlungsbefähigung sind Produkte, oder besser: Produktion, permanenter (Des)-Identifizierungen, ohne zu einer festgefügten, unabhängigen, autonomen Identität zu gerinnen.²² Dispositionen, Kompetenzen, Wertorientierungen, biographische und Praktiken alltäglicher Lebensführung

²² Vgl. Hall (1996), Skeggs (1997), Walkerdine u.a. (2001).

sollten nicht nur ausschließlich passivistisch als „innere“, fixe Produkte der Internalisierung äußerer Strukturen begriffen werden, sondern auch als aktive Weisen, Subjektpositionen zu beziehen, oder besser: sich mit Subjektpositionen als Knotenpunkten in Diskurs- und Lebensstilordnungen auseinander zu setzen, sich zu identifizieren und zu desidentifizieren.

Das verbietet nicht, die etwaige Stabilität und Beharrungskraft von Handlungsdispositionen und -kompetenzen und deren Praxis zu leugnen. Nur darf die Handlungsbefähigung nicht als abgeschlossenes Produkt einmal internalisierter äußerer Struktur mißverstanden werden, sondern muss als Prozess einer andauernden Dialektik subjektiver und objektiver Strukturen konzipiert werden.²³ Dispositionen, Kompetenzen, Wertorientierungen, Praktiken und Handlungsrouninen bedeuten dann in unserer Analyse beides, in die Körper mehr oder weniger dauerhaft und nachhaltig eingeschriebene Weisen sich auf die Welt zu beziehen, oder besser in der Welt zu sein, Seinsweisen, als auch temporäre, strategische, opportunistische, adaptive Weisen, aktuell zuhandene Subjektpositionen zu beziehen, Distinktionsgewinne einzustreichen, Zumutungen abzuwehren, sich „durchzuwursteln“.²⁴ In Anlehnung an das Agency-Verständnis von Emirbayer/Mische (1998) kann die Handlungsbefähigung mit ihrer milieuspezifischen Logik als Set von Orientierungen verstanden werden, welches neben der konservativen Reproduktion von Handlungsrouninen auch kreative Handlungsinnovationen sowie eigensinnige praktisch-evaluative Urteile und Entscheidungen hervorzubringen vermag. Sewell (1992: 18f) definiert Agency als “the actor's capacity to reinterpret and mobilize an array of resources in terms of cultural schemas other than those that initially constituted the array”

²³ Vgl. ähnlich Skeggs (1997:94): “Identities are continually in the process of being re-produced as responses to social positions, through access to representational systems and in the conversion of forms of capital”; sowie de Lauretis (1984:159): “For each person, therefore, subjectivity is an ongoing construction, not a fixed point of departure or arrival from which one then interacts with the world (...); and thus it is produced not by external ideas, values or material causes, but by one's personal, subjective engagement in the practices, discourses, and institutions that lend significance (value, meaning, affect) to the events of the world.” (de Lauretis, 1984:159)

²⁴ Beispielsweise können wir einerseits die Fähigkeit, in einem Bindungsinterview differenziert und empathisch die Gehalte einer Trennungsgeschichte zu erörtern, als Ausdruck sicherer Bindungsrepräsentationen, als wie immer verstandenes Merkmal, innere Qualität eines Individuums auffassen; andererseits können wir zugleich die Bereitschaft eine Trennungsgeschichte zu diskutieren als performativen Akt, (versuchte) Einnahme oder Identifikation mit einer Subjektposition auffassen; als distinktive Inszenierung, Ausdruck eines Begehrens nach Anerkennung. Dann wären die „inneren Zustände“, „Persönlichkeitsmerkmale“ Produkt performativer Akte, auf Aktualisierung und Bestätigung durch diese angewiesen, ohne deswegen jedoch ohne alle Dauer, Trägheit und Beharrungskraft zu sein.

1.4. Aufbau der Arbeit

Die ersten Kapitel widmen sich quantitativ-statistischen Analysen der Sozialisationskontexte der Herkunftsmilieus, der Entwicklung milieuspezifischer Handlungsbefähigung der Heranwachsenden sowie der Bestimmungsfaktoren des Bildungserwerbs.

Die Analyse der Sozialisationskontexte im zweiten Kapitel vollzieht einen Vergleich der Sozialisationsbedingungen in vier *Bildungsmilieus*, die in erster Linie auf Grundlage der Schulabschlüsse der Eltern gebildet wurden.²⁵ Diesem Vorgehen liegt die Vermutung zu Grunde, dass die Bildung der Eltern ein wesentlicher Bestimmungsfaktor familialer Sozialisation ist.²⁶ Eine Betrachtung der Beziehungsgestaltung, Alltagspraxis und elterlichen Wertorientierung gibt Aufschluss über die Herkunftsmilieus als Bildungsmilieus. Diese sind als Erfahrungs- und Handlungsräume zu begreifen. Sie setzen die Heranwachsenden in einen Rahmen spezifischer Erfahrungsweisen, Wert- und Handlungsorientierung sowie praktischer Alltagsgestaltung und Lebensführung. Sie sind damit Bildungsmilieus in dem zweifachen Sinne, dass zum einen ein starker Bestimmungsgrund ihrer Differenzen in der schulischen und beruflichen Bildung der Elterngeneration zu sehen ist, und dass zum anderen die Milieus symbolische und praktische Erfahrungsräume beschreiben, in denen die nachwachsende Generation sich bildet und sozialisiert. Die bivariate Analyse konzentriert sich auf den Vergleich einzelner Indikatoren der Beziehungsgestaltung, Alltagspraxis und elterlichen Wertorientierung als zentralen Dimensionen familialer Sozialisation. Diese werden nicht weiter statistisch zusammengefasst oder verarbeitet. Versuche mittels Indexbildungen, Faktor-, -Cluster- oder Korrespondenzanalysen die Variablen der familialen Sozialisation mit multivariaten Methoden zu analysieren ergaben wegen geringer Fallzahlen keine überzeugenden Ergebnisse. Stattdessen werden die milieuspezifischen Erfahrungs- und Handlungsräume mittels synthetisierender Konstruktion sichtbar gemacht. Auch wenn im Fall einzelner Aspekte die Differenzen nicht immer sehr hoch sein mögen, lässt sich zeigen, wie sie sich im

²⁵ In Einzelfällen wurden auch die mit den ausgeübten Berufen verbundenen Anforderungen bzw. üblicherweise vorausgesetzten Bildungsabschlüsse berücksichtigt; vgl. zum Verfahren Bittlingmayer (2006:159ff.)

²⁶ Vgl. Baumert u.a.(2003).

Ganzen zu bedeutungsvollen Erfahrungs- und Handlungsräumen verdichten. Dabei unterstellt die Schilderung milieuspezifischer Erfahrungs- und Handlungsräume keine ungebrochen homogenen Milieus identischer Familien oder Individuen oder gar Milieus als handelnde Akteure, trotz sprachlicher Einfachheit geschuldeter Formulierungen wie: Milieu X erstrebt dies oder orientiert sich an jenem. Die Darstellung bringt Tendenzen auf einen Nenner, markiert Differenzen zwischen den einzelnen Bildungsmilieus und macht damit auf Grundmuster aufmerksam, bezüglich derer Sozialisationskontexte einzelner Familien Varianten darstellen.

Das dritte Kapitel betrachtet die Entwicklung milieuspezifischer Handlungsbefähigung bis zum Alter von fünfzehn Jahren. Handlungsbefähigung wird dabei begriffen als ein Set von Kompetenzen, psychischen Dispositionen, Alltagspraktiken und Wertorientierungen sowie einer koordinierenden Handlungslogik. Kompetenzen und Dispositionen, Alltagspraktiken und Wertorientierungen stellen für die alltägliche und biographische Lebensführung ermöglichende oder einschränkende personale Handlungsbedingungen dar.²⁷ Diese werden zunächst bivariat, in ihrer Ausprägung in den einzelnen Bildungsmilieus vergleichend und über mehrere Messzeitpunkte betrachtet. Das erlaubt neben einer detaillierten Vorstellung der Variablen, die zur Konzeptualisierung und Erfassung der Handlungsbefähigung herangezogen wurden, die Betrachtung einzelner relevanter Aspekte der Handlungsbefähigung in ihrer milieuspezifischen Differenz und zeitlichen Entwicklung in Längsschnittperspektive. Ähnlich wie hinsichtlich der familialen Sozialisation die einzelnen Indikatoren zu milieuspezifischen Handlungs- und Erfahrungsräumen verdichtet wurden, wird hier der Milieuvergleich genutzt, um die einzelnen Aspekte in einer synthetisierenden Konstruktion zu milieuspezifischen Handlungsbefähigungen zu verdichten, um so die diesen zu Grunde liegenden Handlungslogiken sichtbar zu machen. Die Verdichtungen der einzelnen Merkmale zu milieuspezifischen Handlungsbefähigungen beschreiben dabei keinen milieuweit einheitlich festgefügten Persönlichkeitstypus als determiniertes Produkt vermeintlich einheitlicher Sozialisationsbedingungen. Vielmehr wird eine grundlegende milieuspezifische Handlungsbefähigung und –orientierung in ihrer

²⁷ Im Gegensatz und in Ergänzung zu „äußeren“ milieuspezifischen Handlungsbedingungen: Ökonomisches Kapital, soziales Kapital, kulturelles Kapital der Herkunftsfamilie, welches den Zugang zu materiellen und symbolisch-kulturellen Ressourcen vermittelt.

Handlungslogik als eine Struktur rekonstruiert, die der individuellen Handlungsbefähigung einer großen Mehrzahl der Angehörigen eines Milieus mit hoher Wahrscheinlichkeit zu Grunde liegt,²⁸ sodass diese in Anlehnung an Bourdieus Verständnis des Verhältnisses individueller und Klassenhabitus als Varianten oder Metaphern der milieuspezifischen Handlungsbefähigung aufzufassen sind (Bourdieu 1982: 282; Bourdieu 1987: 112f).

Bevor wir uns im fünften Kapitel der Betrachtung einzelner Biographien und deren individueller Handlungsbefähigung auf Grundlage umfangreichen qualitativen Materials widmen, folgt zunächst im vierten Kapitel eine multivariate Analyse der relativen Bedeutung einzelner Aspekte milieuspezifischer Sozialisation und Handlungsbefähigung für den Bildungserwerb. Dies erlaubt in kausalanalytischer Perspektive die Bestimmung der Faktoren, die Bildungsreproduktion und Bildungsaufstieg maßgeblich befördern oder eben auch erschweren und verhindern. Sichtbar werden dabei die relative Bedeutung und das Zusammenspiel der unterschiedlichen Aspekte der familialen Sozialisation (Beziehungsgestaltung, Alltagspraxis, Wertorientierung), sowie der Einzelaspekte der Handlungsbefähigung (Dispositionen, Kompetenzen, Alltagspraxis und Wertorientierung) in ihrem Einfluss auf den Bildungserwerb.

Die wesentlichen Aspekte der Handlungsbefähigung und ihrer Entwicklung vor dem Hintergrund milieuspezifischer Sozialisationskontexte können so durch eine Vielzahl von Variablen abgebildet werden. Das koordinierende Strukturprinzip der Handlungsbefähigung dagegen, die Handlungslogik, kann mit quantitativ-statistischen Methoden nicht direkt erhoben werden. Sie stellt die Operationslogik, das handlungsleitende Prinzip dar, das vor dem Hintergrund mehr oder weniger bewusster, differenzierter und reflektierter Einsicht und adäquater Einschätzung in die personalen und sozialen Handlungsbedingungen und -ressourcen alltägliche und biographische Lebensführung vermittelt und anleitet.

Die Handlungslogik als spezifische Rationalität der Handlungsbefähigung lässt sich auf der Grundlage quantitativ-statistischer Daten und Analysen durch synthetisierend interpretierende Rekonstruktion der Daten zur Persönlichkeit,

²⁸ Gegenüber dem Verdacht, sozialstrukturelle Sozialisationsforschung vereinfache komplexe sozialen Realitäten zu Mechanismen monokausal deterministischer Prägung, kann nicht genug betont werden, dass sie stets probabilistische und nicht deterministische Zusammenhänge aufdeckt.

Alltagspraxis und Wertorientierung allenfalls in ersten Ansätzen sichtbar machen, indem Grundmuster milieuspezifischer Handlungsbefähigung erschlossen werden, von denen begründet *vermutet* werden darf, dass individuelle Handlungsbefähigungen als ihre Varianten aufzufassen sind. So ließe sich beispielsweise die Beobachtung relativ hoher kognitiver Kompetenzen und altersangemessener Entwicklung affektiver und motivationaler Dispositionsstruktur im Verein mit relativ geringem Schulerfolg und abweichendem Schulverhalten theoretisch plausibel auf eine zu Grunde liegende Handlungslogik zurückführen, die SchülerInnen als Reaktion auf mangelnde schulische Anerkennung der eigenen Fähigkeiten, z.B. aufgrund einer Distanz zu hochkulturellen Verhaltensorientierungen, mit widerständigen Haltungen auf die schulischen Normen und Anforderungen reagieren lässt. Ob eine solche Handlungslogik den beobachtbaren Daten aber tatsächlich zu Grunde liegt, kann statistisch-quantitativ kaum gezeigt werden.

Umfangreiches qualitatives Datenmaterial erlaubt im *fünften Kapitel* die den quantitativen Daten zu Grunde liegende Handlungslogik der Heranwachsenden *empirisch* zu erschließen. In leitfadengestützten Interviews geben die Heranwachsenden zu mehreren Messzeitpunkten ausführlich Auskunft über ihre familiäre Lebenssituation, Erfahrungen in Schule, Studium, Berufswelt und Gesellschaft, eigene Stärken, Schwächen und Zukunftspläne. Diese Informationen erlauben in biographischen Fallskizzen eine interpretative Rekonstruktion individueller milieuspezifischer Handlungsbefähigung. Hier werden nicht die im dritten Kapitel erschlossenen Muster milieuspezifischer Handlungsbefähigungen bestätigt oder veranschaulicht, sondern individuelle, homologe Varianten dieser milieuspezifischen Handlungsbefähigungen rekonstruiert, die diese ebenso spezifizieren, wie sie selbst vor diesem Hintergrund erst verständlich werden.

Die Fallskizzen als bildungsbiographische Rekonstruktionen beanspruchen nicht, eine Normalität oder einen Quer- oder Durchschnitt des jeweiligen Milieus darzustellen. Sie stellen auch nicht die häufigsten oder vermeintlich wichtigsten, bedeutsamsten individuellen Varianten milieuspezifischer Handlungsbefähigungen vor. Sie rekonstruieren Biographien sowie deren subjektive Verarbeitung und Reflexion wie sie von dem jeweiligen Herkunftsmilieu ermöglicht werden, und wie sie in anderen Herkunftsmilieus mit anderen Erfahrungsräumen und Ressourcen nicht bzw. nur höchst

unwahrscheinlich zu erwarten wären. Das bedeutet nicht, dass in den einzelnen Milieus nur eine begrenzte Zahl irgendwie als typisch zu betrachtender Bildungsbiographien zu erwarten sei, z.B. eine endliche Reihe milieuspezifischer Typen von Abstieg, Aufstieg, Reproduktion, sondern daß milieuspezifische Sozialisationskontexte allgemeine Muster milieuspezifischer Handlungsbefähigungen bestimmen denen *theoretisch* unendlich viele individuelle Handlungsbefähigungen entsprechen können. Der Einfluss von Sozialisationsbedingungen auf die Handlungsbefähigung ist nicht derart zu verstehen, dass bestimmte Milieus einen Typus oder eine begrenzte Zahl von Typen individueller Handlungsbefähigung hervorbringen. Die Abhängigkeit individueller Handlungsbefähigung von ihren Entstehungsbedingungen zeigt sich nicht darin, dass jene aus diesen prognostisch abgeleitet werden kann, sondern darin, dass sie in ihrer nicht prognostizierbaren Individualität lediglich vor dem Hintergrund ihrer sie bestimmenden Entstehungsbedingungen hat Form annehmen können, dass zumindest ihre Ausbildung im Rahmen anderer Bedingungen als hoch unwahrscheinlich erachtet werden muss. Dem *sechsten Kapitel* bleibt schließlich ein Resümee des Erarbeiteten vor dem Hintergrund der in diesem ersten Kapitel vorgestellten Überlegungen.

2. Familiäre Sozialisation

Datengrundlage der in diesem und den folgenden Kapiteln präsentierten Analysen ist die Reykjavik-Längsschnitt-Stichprobe der isländischen Kohorten- und Längsschnittstudie „Individuelle Entwicklung und soziale Struktur“ (1976-1992).²⁹ Da die Reykjavik-Stichprobe mit N=121 zu klein ist, um mittels des Sechs-Klassen-Schemas der Ausgangsstudie³⁰ genügend große und kohärente Bildungsmilieus erfassen zu können, wurden stattdessen vier Bildungsmilieus gebildet.³¹ Dabei wurde die Schulbildung der Eltern als zentrales Unterscheidungskriterium benützt. Tab. 2.1 stellt die Zusammensetzung der Bildungsmilieus hinsichtlich der Klassenvariablen dar, die, „grounded in Marxian and Weberian thinking and their more modern derivations“ (Björnsson u.a. 1977:32), Berufsklassen unterscheidet.

Das bildungsferne Milieu³² (BM1) rekrutiert sich wesentlich aus den Klassen ungelerner Arbeiter sowie qualifizierter Arbeiter und nichtselbständiger Handwerker. Es kann damit auch als Arbeitermilieu i.w.S. verstanden werden.

Das bildungspragmatische Milieu (BM2) enthält vor allem höher „schulgebildete“ qualifizierte Arbeiter und Handwerker, un- und angelernte Angestellte sowie Unternehmer und Manager mit relativ geringer Schulbildung. Es kann mithin auch als ein breites Mittelschichts- oder kleinbürgerliches Milieu aufgefasst werden.

Das leistungsorientierte Milieu (BM3) setzt sich in erster Linie aus der Klasse qualifizierter Angestellter und mittlerer Führungskräfte sowie den Unternehmern und Managern mit höherer Schul- aber eben nicht akademischer Bildung zusammen.

²⁹ Vgl. zu Hintergrund und Anlage dieser Studie Edelstein u.a. (1990) bzw. Grundmann u.a. (2006). Die Beschränkung auf die Reykjavik-Stichprobe ist zum Einen dadurch motiviert, dass in den ländlichen Gebieten Islands in den 1970er und 1980er Jahren noch traditionelle, von Fischfang und Seefahrt dominierte Sozialstrukturen vorherrschten, die dem Interesse an einer Untersuchung moderner bildungssystembasierter Prozesse der kulturellen Klassenreproduktion nicht entsprechen; zum Zweiten dadurch, dass für Reykjavik-Stichprobe relativ umfangreiche, nahezu vollständige Informationen über einzelne Untersuchungspersonen für den gesamten Beobachtungszeitraum vorliegen.

³⁰ Vgl. dazu Björnsson u.a. (1977:32ff) und Edelstein/Grundmann (2006).

³¹ Vgl. zum Verfahren Bittlingmayer (2006:159ff.)

³² Die Benennung der Bildungsmilieus nimmt Bezug auf den Bildungshintergrund bzw. charakteristische Orientierungen in den Milieus, die im Verlauf vorliegender Untersuchung herausgearbeitet werden.

Tab. 2.1: Klassenhintergrund der Bildungsmilieus (Spaltenprozente)

		BM 1 bildungs- fernes	BM 2 bildungs- pragmatisches	BM 3 leistungs- orientiertes	BM 4 akademisches
Klasse 1	ungelernte Arbeiter	55	-	-	-
Klasse 2	qualifizierte Arbeiter/Handw.	36	40	4	-
Klasse 3	un- & angelernte Angestellte	10	27	8	5
Klasse 4	qual. Ang., mittl. Führungskräfte	-	9	56	10
Klasse 5	Unternehmer, Manager	-	24	32	-
Klasse 6	Akad. Berufe, pol. & int. Elite	-	-	-	85
N= 121		31	45	25	20

Schließlich rekrutiert sich das akademische Milieu (BM4) wesentlich aus der Klasse akademischer Professionen und der politisch-administrativen und intellektuell-künstlerischen Elite.

Wir können somit das leistungsorientierte und das akademische Bildungsmilieu als herrschende bürgerliche Milieus auffassen, die sich im Sinne des zweidimensionalen Bourdieuschen Sozialraums als besitzbürgerliches Milieu eher dem Pol relativ hohen ökonomischen und niedrigen kulturellen Kapitals bzw. als bildungsbürgerliches eher dem Pol relativ hohen kulturellen und niedrigen ökonomischen Kapitals zuordnen lassen.

Im Folgenden wird es darum gehen, die familialen Sozialisationskontexte der Bildungsmilieus als mehr oder weniger kohärente Erfahrungs- und Handlungsräume und Hintergrundrahmen der Entwicklung der Handlungsbefähigung mittels synthetisierend interpretierender Rekonstruktion sichtbar zu machen.

2.1. Dimensionen familialer Sozialisation

Die familiäre Sozialisation betrachten wir anhand von acht Indikatoren. Diese stehen für die wesentlichen Dimensionen familialer Sozialisation: Beziehungsgestaltung, Alltagspraxis und Wertorientierung (Tab.2.2)

Tab. 2.2: Familiäre Sozialisation

<i>Dimensionen</i>	<i>Indikatoren</i>
Beziehungsgestaltung	Konfliktlösung Strafpraktiken
Alltagspraxis	Gemeinsame Aktivitäten Freizeitpräferenzen der Eltern
Wertorientierung	Elterliche Wertvorstellungen Wertschätzung des Kindes Bildungsaspirationen erhoffte Bildungseffekte

Die elterlichen Erziehungspraktiken indizieren die *Beziehungsgestaltung* der familialen Sozialisation. Wie Eltern im alltäglichen Umgang, insbesondere bei Meinungsverschiedenheiten und Konflikten, auf Bedürfnisse und Interessen ihres Kindes eingehen, wie sie ihre Autorität interpretieren und ihre erzieherischen Aufgaben erfüllen, wie also die familialen Beziehungen gestaltet werden, ist von entscheidender Bedeutung für die Entwicklung psychischer Dispositionen und sozialer Kompetenzen der Heranwachsenden.

Zum zweiten stellen Familien über ihre *Alltagspraxis* unterschiedliche Bedingungen für explorative Aktivitäten zur Verfügung. Was Heranwachsenden im Hinblick auf explorative Bedürfnisse und Interessen, und damit zur Entwicklung kognitiver Kompetenzen und positiver Wirksamkeitserfahrungen geboten wird, kann unterschiedlich abwechslungs- und anregungsreich sein. Der Blick auf gemeinsame Aktivitäten und Freizeitpräferenzen der Eltern zeigt diesen Anreichtum der Alltagspraxis an.

Schließlich bildet die elterliche *Wertorientierung* einen entscheidenden Rahmen für die Entwicklung von Wertorientierungen und -bindungen der Heranwachsenden. Sie beschreiben den Raum des Wünschens-, Erstrebens- und

Schätzenswerten, in dem die Heranwachsenden über Lern- und Identifikationsprozesse eigene Konzepte des Wertvollen entwickeln. Diese Wertorientierung erheben wir zum einen über die elterlichen Vorstellungen wichtiger Eigenschaften von Kindern allgemein und über die an ihrem eigenen Kind besonders wertgeschätzten Eigenschaften sowie zum anderen mittels elterlicher Bildungsaspirationen.

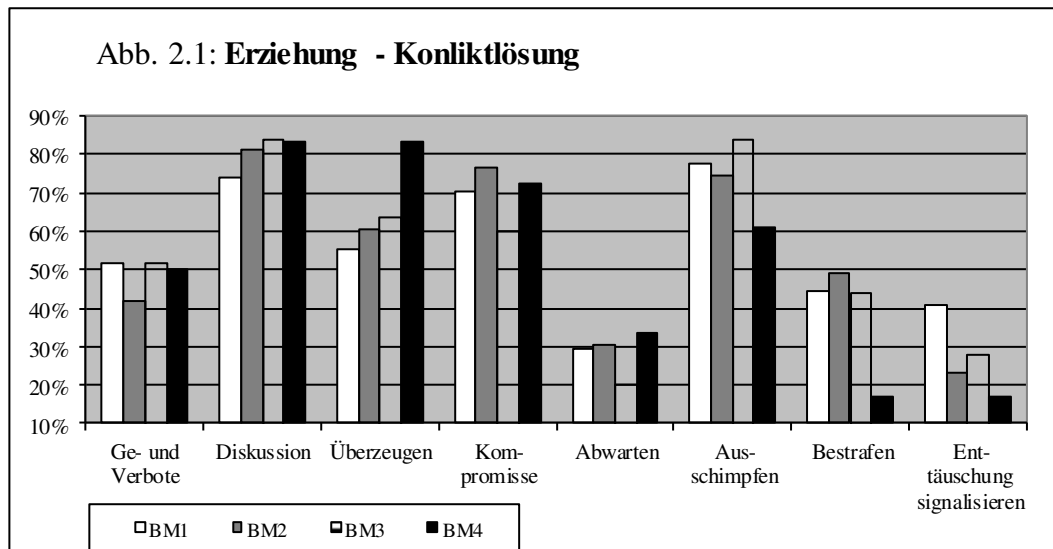
Es versteht sich, dass die Zuordnung der einzelnen Indikatoren zu den drei Aspekten familialer Sozialisation nicht streng und ausschließlich zu verstehen ist. Selbstverständlich sind beispielsweise die elterlichen Freizeitpräferenzen nicht nur Bestandteil kognitive Kompetenz und Wirksamkeitserfahrung fördernder Alltagspraxis, sondern aufgrund der konkreten Inhalte der Freizeitaktivitäten relevant für den Aspekt der Wertorientierung. Ähnlich ließe sich für die anderen Praktiken und Orientierungen zeigen, dass sie mehr als einem Aspekt, und damit immer auch mehr als nur einer Dimension der Handlungsbefähigung der Heranwachsenden zuzuordnen sind. Die Zuordnung gibt allein die primäre Bedeutung einzelner Elemente der familialen Sozialisation an.

2.1.1. Beziehungsgestaltung

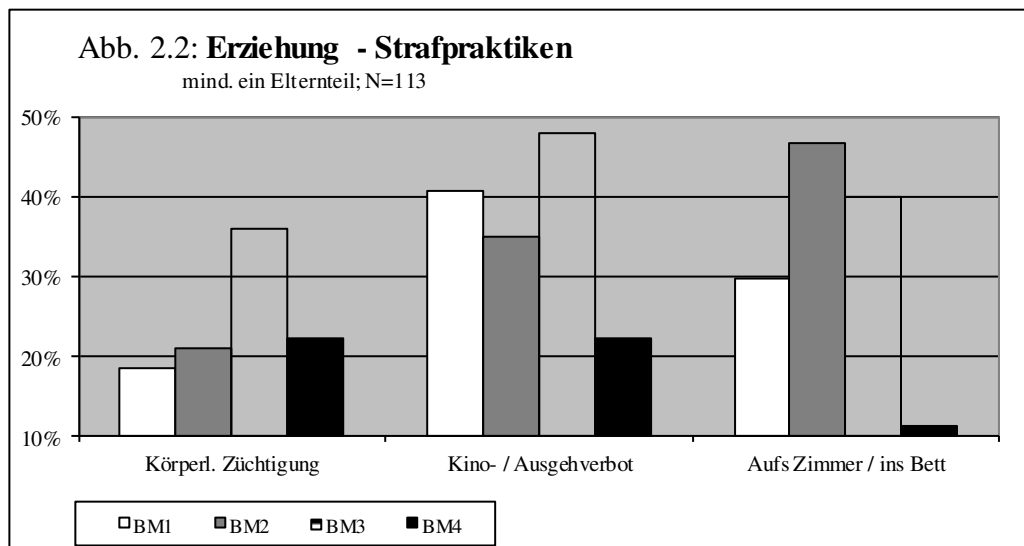
Die elterliche Beziehungsgestaltung erfassen wir anhand der Konfliktlösungsstrategien und der Strafpraktiken. Betrachten wir zunächst die Strategien der Konfliktlösung. (Abb. 2.1)³³

Je höher das Bildungsmilieu, desto eher nutzen die Eltern die Diskussion des Problems und das verbale Überzeugung als Mittel zur Konfliktlösung. Bei eher autoritären Praktiken (Ausschimpfen; Bestrafen) oder solchen des Liebesentzugs (Enttäuschung signalisieren) zeigt sich, dass die Eltern des akademischen Milieus diese Techniken deutlich seltener anwenden als die der anderen Milieus, was sich auch bei differenzierter Betrachtung der Strafpraktiken zeigt (Abb.2.2).

³³ Als Indikatoren der verschiedenen Dimensionen dienen hier und in den folgenden Abschnitten jeweils nominale Variablen, die gebildet wurden auf Grundlage klassifizierender Zusammenfassungen der Antworten auf offene Fragen im Elternfragebogen, den die Eltern im Jahr der Einschulung ihrer Kinder ausgefüllt haben. Auf die Angabe von Signifikanzniveaus, die teilweise dort, wo zwei oder drei Bildungsmilieus sehr ähnliche Werte erzielten, erwartungsgemäß gering waren, wurde verzichtet.



Vor allem die Eltern des leistungsorientierten Milieus pflegen einen straforientierten Erziehungsstil und greifen besonders häufig auch auf körperliche Züchtigung zurück. Dem entspricht, dass in diesem Milieu am wenigsten auf Kompromisse und abwartende Erziehungstechniken gesetzt wird. Der im Vergleich zum leistungsorientierten Milieu weniger kommunikative Erziehungsstil des bildungsfernen Milieus ist dagegen eher an der passiven Signalisierung von Enttäuschung, denn an der aktiven Bestrafung unerwünschten Verhaltens orientiert.



Im Lichte der klassischen Erziehungsstilforschung betrachtet, lassen sich die Ergebnisse zur Beziehungsgestaltung tabellarisch zusammenfassen und ihrer relativen Bedeutsamkeit anschaulich darstellen (Tab. 2.2). Einzelne

Konfliktlösungsstrategien können unschwer umfassenderen Erziehungsstilen zugeordnet werden, welche Positionen in dem Feld der Erziehungsstile markieren, wie es von den Dimensionen Kontrolle vs. Autonomie und Nähe vs. Distanz bestimmt wird (Abb. 2.3).³⁴

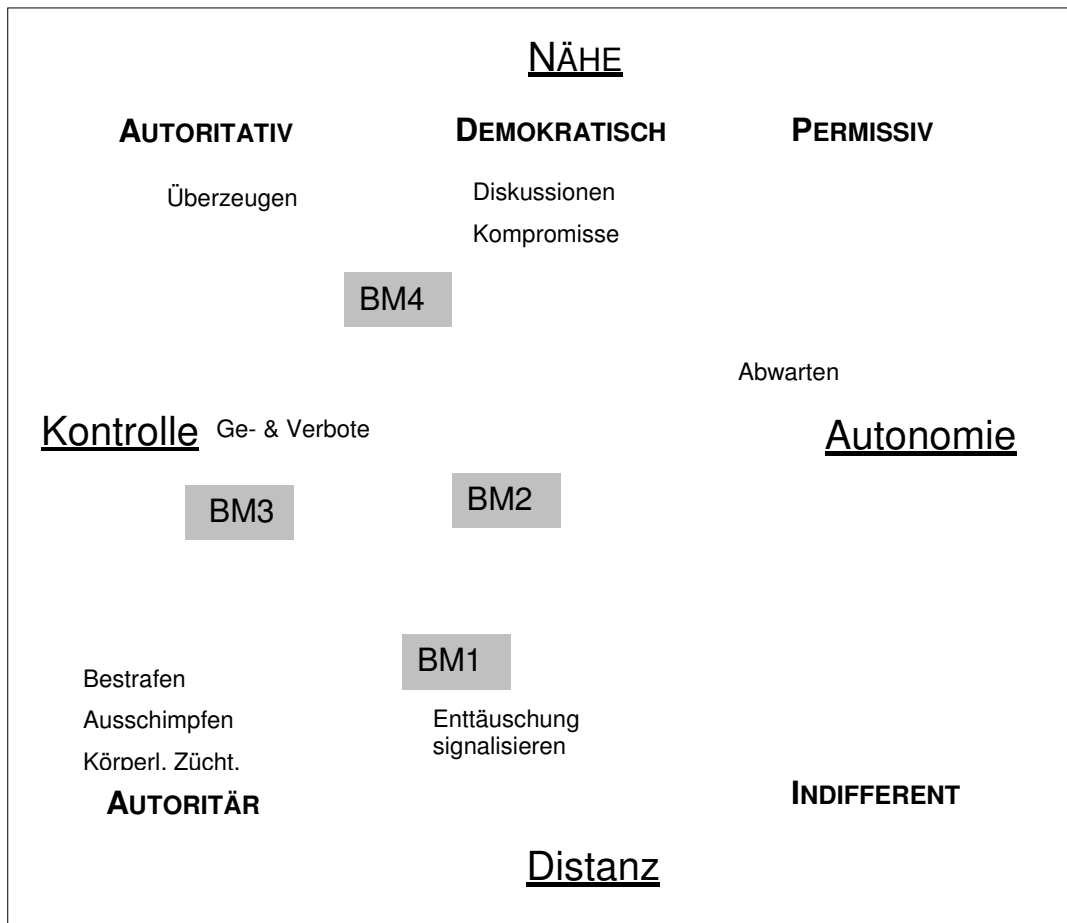
Tab. 2. 2: **Beziehungsgestaltung & Erziehungsstile**

Erziehungsstil	Konfliktlösungen	Relative Bedeutung in einzelnen Milieus			
		BM1	BM2	BM3	BM4
autoritativ	Überzeugen	-	-	-	+
	Ge- & Verbote	+	-	+	+
demokratisch	Diskussion	-	+	+	+
	Kompromisse	+	+	-	+
permissiv	Abwarten	+	+	-	+
autoritär	Ausschimpfen	+	+	+	-
	Bestrafen	+	+	+	-
	Körperl. Zücht.	-	-	+	-
autoritär/indifferent	Enttäusch. signal.	+	-	-	-

In dieses Feld wiederum lassen sich die Milieus, wie auch die einzelnen Konfliktlösungsstrategien eintragen. Somit lässt sich für das akademische Milieu von einer autoritativ-demokratischer Beziehungsgestaltung sprechen. Es unterscheidet sich damit deutlich von den anderen Milieus. Diesen kann, *relativ zum akademischen Milieu*, eine zum Autoritären bzw. Indifferenten neigende Beziehungsgestaltung attestiert werden. Wobei sich im bildungspragmatischen Milieu eine relativ größere Nähe zum Demokratisch-Permissiven zeigt und das leistungsorientierte Milieu die strengste Sanktionspraxis aufweist.

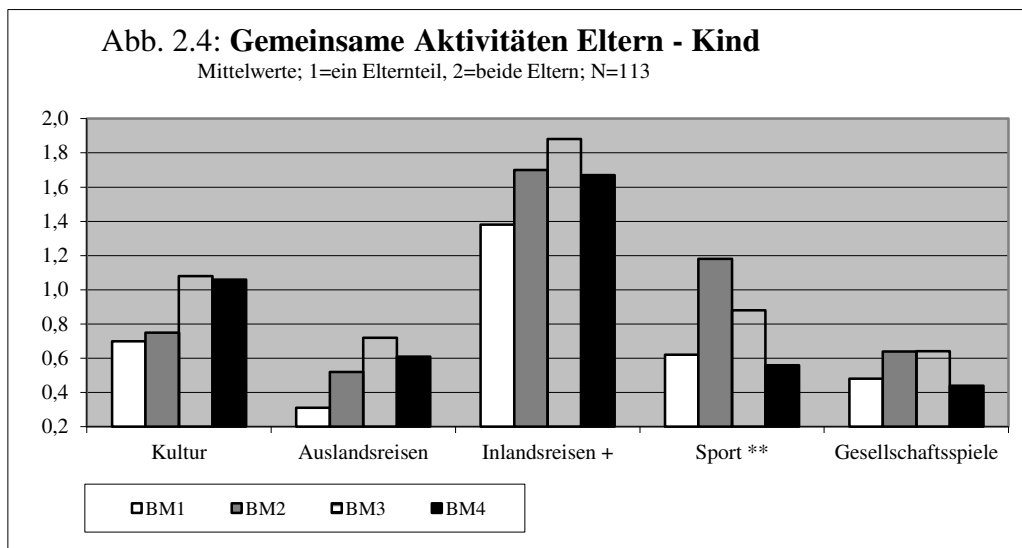
³⁴ Das hier vorgeschlagene Feld der Erziehungsstile orientiert sich wesentlich an Maccobys und Martins „two dimensional classification of parenting patterns“ (1983: 39), die diese in Zusammenfassung vielfältiger Forschungsergebnisse und insbesondere im Anschluss an Schaeffer (1959), Becker (1964) und Baumrind (1967, 1968, 1971) vorgestellt haben. Zur aktuellen Diskussion siehe bspw. Simons/Conger (2007).

Abb. 2.3: Die Beziehungsgestaltung der Milieus im Feld der Erziehungsstile



2.1.2. Alltagspraxis

Zur Erfassung der Alltagspraxis in der Familie wurden die Eltern nach regelmäßigen gemeinsamen Freizeitaktivitäten mit ihren Kindern gefragt (Abb. 2.4). Wir sehen im Bereich kultureller Aktivitäten (dem Besuch von Theater, klassischen Konzerten und Ausstellungen, einen Unterschied zwischen dem bildungsfernen und bildungspragmatischen Milieu auf der einen und dem leistungsorientierten und akademischen Milieu auf der anderen Seite. In den beiden oberen Milieus besuchen die Familien häufiger regelmäßig die Stätten der legitimen Hochkultur. Bei den Reiseaktivitäten verläuft die Scheidelinie zwischen dem bildungsfernen und den anderen Milieus.

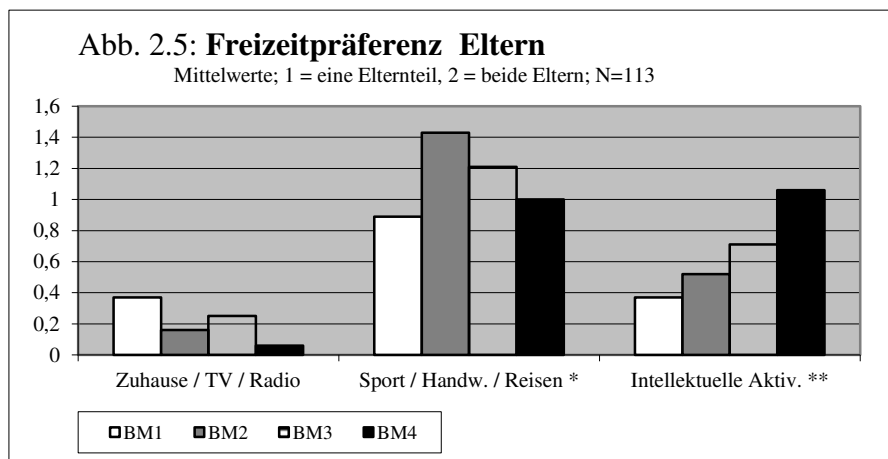


Diese Daten deuten auf eine weniger anregungsreiche Sozialisation im bildungsfernen Milieu im Vergleich zu den anderen Milieus hin, zumindest was gemeinsame Aktivitäten in der Familie betrifft. Die Konfrontation mit Erfahrungsgehalten, die der alltäglichen kindlichen Perspektive zunächst fremd sind, sei es in Auseinandersetzung mit hochkulturellen Bildungsgütern oder mittels der Erfahrung alltagsfremder Lebenswelten im Reisen, findet im bildungsfernen Milieu wesentlich seltener statt als in den anderen, vor allem dem leistungsorientierten und akademischen Milieu. Dabei bietet die frühe Vertrautheit der Kinder aus den beiden Oberschichtmilieus mit der legitimen Hochkultur nicht nur formal einen anregungsreichen Kontext für die kognitive Entwicklung. In der Auseinandersetzung mit den Gütern der Hochkultur werden auch für den Bildungserfolg relevante Orientierungen und Kenntnisse erworben und legitime Aneignungsweisen kultureller Werke eingeübt.

Was sportliche Betätigung und das Spielen von Gesellschaftsspielen betrifft, zeigen sich das bildungspragmatische und das leistungsorientierte Milieu aktiver sowohl als das bildungsferne als auch das akademische Milieu. Als sportlich sehr aktiv erweist sich das bildungspragmatische Milieu, gefolgt vom leistungsorientierten Milieu. Dagegen ist das bildungsferne wie das akademische Milieu sportlich deutlich weniger aktiv. Ebenso liegen bei den Gesellschaftsspielen das bildungspragmatische und das leistungsorientierte gleichauf vor dem bildungsfernen und akademischen Milieu. Sport und Gesellschaftsspiel erweisen sich demnach als Aktivitäten aufstiegsorientierter

Mittelschichtsmilieus und leistungsorientierter besitzbürgerlicher Milieus.³⁵ Sie bieten Anregung zum Erwerb (sozial)kognitiver Kompetenz und die Gelegenheit zur Erfahrung eigener Wirksamkeit in Wettkampfsituationen. Wie schon die kulturellen Aktivitäten erschöpfen sie sich aber nicht in dieser formalen Dimension. Sport und Spiel stehen darüber hinaus für kompetitive Leistungsorientierung und das Einüben und Einhalten von Regeln.

In Bezug auf die eigenen Freizeitpräferenzen zeigt sich das bildungsferne Milieu ebenso als das passivste (Abb.2.5). Häufiger als die anderen Milieus geben hier die Eltern an, am liebsten zuhause zu bleiben, fern zu sehen oder Radio zu hören. Bei sportlichen, handwerklichen oder Reiseaktivitäten weisen sie ebenso die niedrigsten Werte auf, wie bei den intellektuellen Aktivitäten³⁶.



Aufschlussreich ist der Vergleich der elterlichen Freizeitpräferenzen mit den gemeinsamen Aktivitäten mit den Kindern im Hinblick auf das leistungsorientierte und das akademische Milieu. Bei den gemeinsamen Aktivitäten sehen wir in beiden Milieus eine starke Orientierung an der legitimen Hochkultur durch den Besuch kultureller Veranstaltungen. Bei den eigenen Freizeitpräferenzen allerdings ist festzustellen, dass die Eltern des akademischen Milieus deutlich häufiger intellektuelle Aktivitäten angeben, als die des leistungsorientierten Milieus. Das deutet darauf hin, dass im leistungsorientierten Milieu die Investitionen in die kulturelle Erziehung des Nachwuchses bewusster und deutlicher als solche wahrgenommen und getätigt werden, da sie weniger den eigenen Interessen am Besuch kultureller Veranstaltungen entspringen, als dem Bedürfnis, die Kinder zu bilden. Dagegen ist der Transfer kulturellen Kapitals im

³⁵ Vgl. Helmert/Schorb (2006) zum positiven linearen Zusammenhang zwischen sozialer Lage und sportlicher Aktivität und Gesundheitsverhalten; sowie Alkemeyer (2003, 2004).

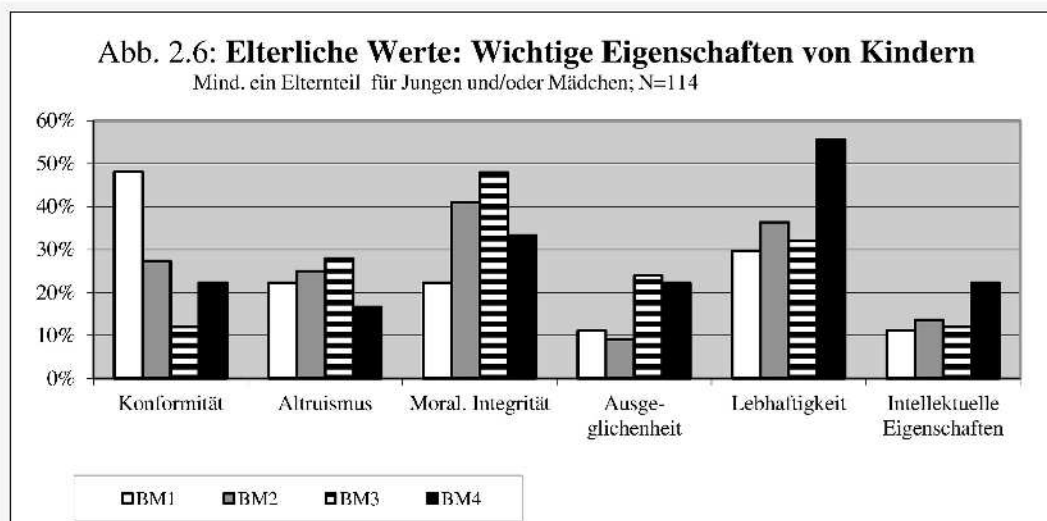
³⁶ Die Kategorie umfasst: Kulturveranstaltungen besuchen, Lesen, Malen, Musizieren, Schach und Photographie.

akademischen Milieu stärker eingebettet in die elterlichen Freizeitpräferenzen, demnach keine bewusste Investition, sondern gemeinsam gelebte Freizeit.

2.1.3. Wertorientierung

Die Wertorientierung der Eltern lässt sich durch elterliche erziehungsbezogene Wertvorstellungen sowie durch Bildungsaspirationen und erhoffte Bildungseffekte erfassen. Betrachten wir zunächst die erziehungsbezogenen Wertvorstellungen, können wir zum einen fragen, welche Eigenschaften nach Meinung der Eltern für Kinder allgemein besonders wünschenswert seien. Zum Zweiten verrät auch die Beurteilung des eigenen Kindes, was an ihm besonders und was weniger wertgeschätzt wird, etwas über erzieherische Wertorientierung der Eltern.

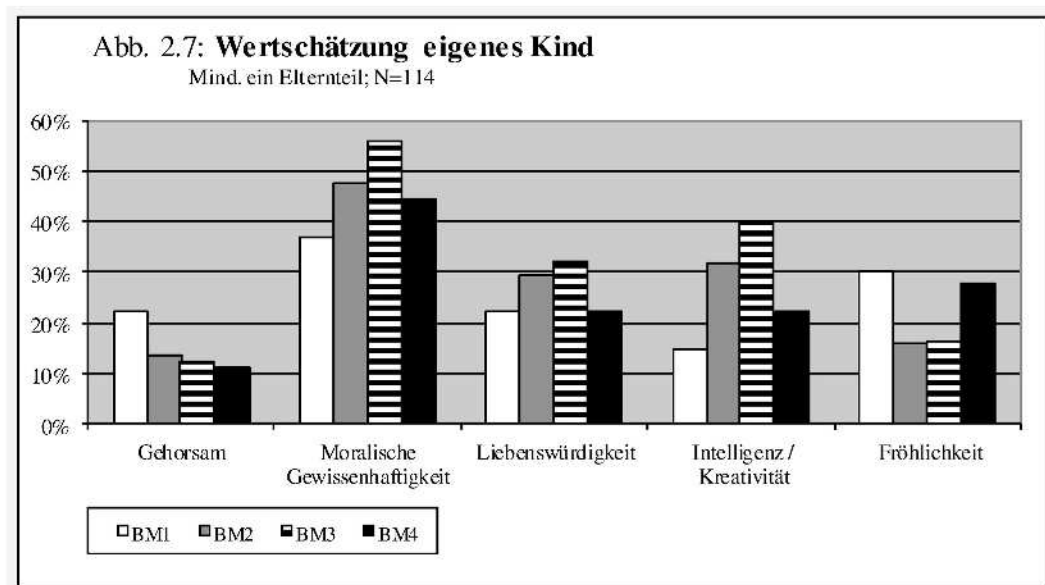
Was die wünschenswerten Eigenschaften von Kindern betrifft (Abb. 2.6), so sehen wir, dass Konformität, die Anpassung und Unterordnung bezüglich elterlicher Autorität, vor allem im bildungsfernen Milieu wichtig erachtet wird.



Konventionelle moralische Werte wie Altruismus und moralische Integrität erfahren starke Betonung im bildungspragmatischen und leistungsorientierten Milieu. Schließlich spielen im akademischen Milieu eher individuelle Merkmale wie Ausgeglichenheit, Lebhaftigkeit und intellektuelle Eigenschaften eine herausragende Rolle, was auf eine liberale Orientierung auf die individuelle Selbstverwirklichung des Kindes hinweist.

Damit befinden sich die Ergebnisse im Einklang mit klassischen Arbeiten zu elterlichen Wertorientierungen. Die Betonung von Konformität in der Unterschicht bzw. Arbeiterklasse deckt sich mit M.L. Kohns (1977) Ergebnissen, die in vielen Studien repliziert werden konnten.³⁷ Die Orientierung kleinbürgerlicher Mittelschichten an moralischen Werten hat Bourdieu (1982: 500ff.) herausgearbeitet. Schließlich hat wiederum M.L. Kohn (1977) auf die Betonung von charakterlichen und psychologischen Werten in der Oberschicht hingewiesen, die auf die Selbststeuerung (self direction) und Individualität einer Person Bezug nehmen.

In der Wertschätzung des eigenen Kindes folgen die Eltern ähnlichen milieuspezifischen Mustern (Abb. 2.7). Der Konformismus des bildungsfernen Milieus drückt sich in der hohen Wertschätzung von Gehorsam aus; der Moralismus der Mittelschichten in der von moralischer Gewissenhaftigkeit und Lebenswürdigkeit.

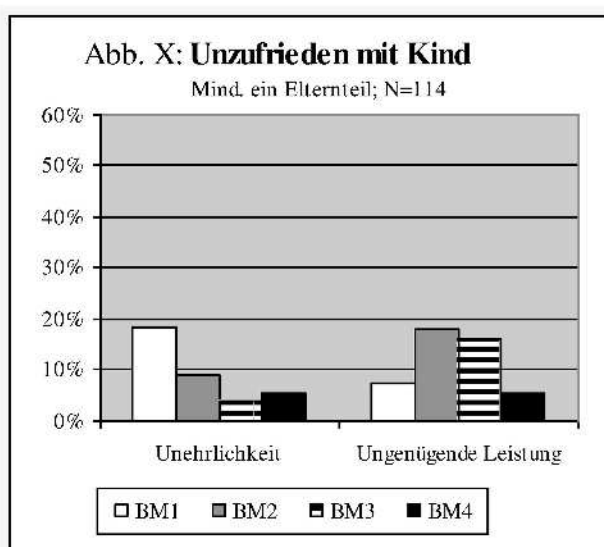


Dass Intelligenz und Kreativität vom bildungspragmatischen und besonders dem leistungsorientierten Milieu am häufigsten genannt werden, mag auf den ersten Blick überraschen. Diese Eigenschaften können als Indikatoren für Orientierungen individueller Selbstverwirklichung oder auch individueller Selbststeuerung wiederum im Sinne M.L. Kohns (1977) betrachtet werden. Wir würden daher aufgrund der Kohnschen als auch unserer Ergebnisse bezüglich der

³⁷ Siehe beispielsweise Luster u.a. (1989), Gerris u.a. (1997), Tudge u.a. (2000), vgl. auch Bourdieu (1982: 587ff.)

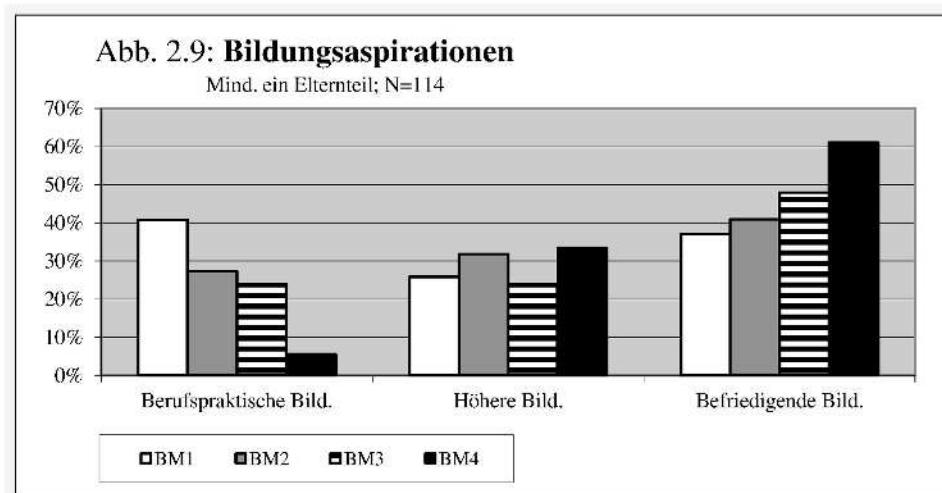
wichtigen Eigenschaften von Kindern erwarten, dass das akademische Milieu Intelligenz und Kreativität an seinen Kindern mindestens ebenso wertschätzt wie das bildungspragmatische und das leistungsorientierte. Dass ist aber offensichtlich nicht der Fall. Sind die Kinder des akademischen Milieus weniger intelligent und kreativ als die der Mittelschichtmilieus? Wie wir vorwegnehmen können, ist diese Vermutung vor dem Hintergrund der im dritten Kapitel berichteten Ergebnisse zur milieuspezifischen Kompetenzentwicklung nicht plausibel. Eher lässt sich annehmen, dass es den Eltern des akademischen Milieus weniger wichtig ist, auf die Intelligenz und Kreativität ihrer Kinder hinzuweisen, dass sie andere Maßstäbe in der Wahrnehmung ihrer Kinder anlegen. Es scheint, dass besonders das leistungsorientierte Milieu mit Stolz auf die Leistungsfähigkeit seines Nachwuchses hinweist, wohingegen im akademischen Milieu diese eher selbstverständlich zur Kenntnis genommen, als zur Schau gestellt wird.

Ebenso aufschlussreich in Bezug auf eine Erweiterung des Kohnschen Modells ist die Betrachtung der Verteilung der wertgeschätzten Eigenschaft Fröhlichkeit. Diese ist weder eindeutig der Konformität noch der Selbststeuerung zuzuordnen. Im Rahmen unserer Ergebnisse zeigt sich aber, dass sie gewissermaßen als ein „Negativ“ zur Aufstiegs- und Leistungsorientierung im bildungspragmatischen und leistungsorientierten Milieu angesehen werden kann, und so dennoch einer sozialstrukturellen Logik zu folgen scheint. Fröhlichkeit wird dort mehr geschätzt, wo Statusaspirationen und Leistungsanstrengungen keine große Rolle spielen: im bildungsfernen und im akademischen Milieu.



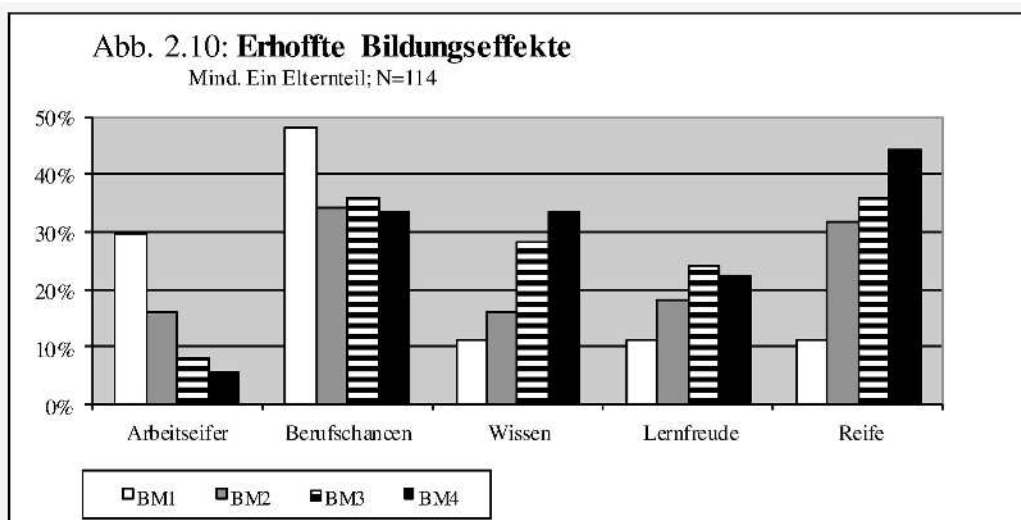
Schließlich zeigt sich die Orientierung des bildungsfernen Milieus an konformistischen Werten und der Mittelschichtmilieus an Leistung auch, wenn gefragt wird, womit die Eltern in Bezug auf ihre Kinder unzufrieden sind (Abb.2.8). Häufiger als die anderen Milieus nennt das bildungsferne Unehrlichkeit. Im bildungspragmatischen und leistungsorientierten Milieu sind die Eltern vor allem mit ungenügenden Leistungen ihrer Kinder unzufrieden.

Die elterlichen Wertorientierungen lassen sich aber auch anhand der Bildungsaspirationen³⁸ erfassen. Hier finden wir eher instrumentelle Orientierungen auf eine berufspraktische oder auch höhere Bildung einerseits und solche individueller Selbstverwirklichung auf eine subjektiv befriedigende Ausbildung andererseits (Abb. 2.9).



Während der Wunsch nach einer höheren Bildung in allen Milieus etwa gleich häufig genannt wird, ist die Orientierung auf eine berufspraktische Ausbildung umso niedriger je höher das Bildungsmilieu und im akademischen Milieu faktisch nicht von Bedeutung. Umgekehrt verhält es sich mit der Orientierung auf eine subjektiv befriedigende Ausbildung. Den Luxus, in der Ausbildung ihrer Kinder vor allem ein Mittel für deren Selbstverwirklichung zu sehen, leisten sich offenbar vor allem die Eltern aus dem akademischen Milieu.

³⁸ "What kind of education would you most of all like to see your child obtain, provided that everything goes well?" (PQ 12.1)



Dieses Bildungsverständnis individueller Selbstverwirklichung in den bildungsnäheren, vor allem dem akademischen Milieu, wird noch deutlicher sichtbar, wenn man fragt, was sich die Eltern von der Ausbildung ihrer Kinder erwarten, welche Bildungseffekte sie sich erhoffen (Abb.2.10).³⁹ Wo für das bildungsferne Milieu Arbeitseifer und der Erwerb von Berufschancen erhoffte Bildungseffekte darstellen, sind das in den anderen Milieus, insbesondere im akademischen, der Erwerb von Wissen, Freude am Lernen und charakterliche Reife.

2.2. Milieuspezifische familiäre Sozialisation

Fassen wir die familialen Sozialisationsbedingungen in den Dimensionen der Beziehungsgestaltung, Alltagspraxis und Wertorientierung noch einmal für die einzelnen Milieus zusammen ergibt sich der in Tab. 2.3 zusammengefasste Überblick.

³⁹ „What would you most of all like to see your child get out of his/her education at school?“ (PQ 12.5)

Tab. 2.3: Milieuspezifische Familiäre Sozialisation⁴⁰

	Beziehungsgestaltung	Alltagspraxis	Wertorientierung
BM1	autoritär (indifferent)	wenig gemeinsame Aktivitäten	Konformismus instr. Bildungsorient. kaum Aufstiegsorientierung
BM2	autoritär (demokratisch)	viele gemeinsame Aktivitäten: Sport Spiel Basteln	konventionelle Moralität eher ind./selbstverw. Bildungsorient. pragmatische Aufstiegsorientierung
BM3	autoritär (autoritativ)	viele gemeinsame Aktivitäten: Reisen Sport Kultur	konventionelle Moralität eher ind./selbstverw. Bildungsorient. Leistungsorientierung
BM4	autoritativ demokratisch	viele gemeinsame Aktivitäten: Kultur	liberale Individualität ind./selbstverw. Bildungsorient.

2.2.1. Das bildungsferne Milieu: Restriktiver Konformismus

Im Vergleich zu den anderen Milieus ist die *Beziehungsgestaltung* im bildungsfernen Milieu durch einen wenig kommunikativen und punitiven Erziehungsstil gekennzeichnet. Die Erziehung ist, wie auch im bildungspragmatischen und leistungsorientierten Milieu deutlich sanktions- und strafbewehrt. Im Vergleich zum bildungspragmatischen und leistungsorientierten Milieu spielen dabei Diskussionen und verbale Überzeugung als ergänzende, die Strafen flankierende Maßnahmen eine geringere Rolle. Das bildungsferne Milieu weist damit in der familialen Sozialisation eine stark restriktive Beziehungsgestaltung auf. Es zeigt deutliche Züge eines autoritären Erziehungsstils, bei dem im Rahmen eines positionalen familialen Rollensystems die elterliche Machtbehauptung und der kindliche Gehorsam im Vordergrund stehen.

⁴⁰ Auch hier ist wieder zu beachten, dass die Tabelle *relative* Eigenschaften der Milieus zum Ausdruck bringt, mittels derer sie sich von den anderen unterscheiden. So entspricht die Beziehungsgestaltung im bildungsfernen nicht dem Schreckgespenst einer durchweg hart strafenden, kalten „Schwarzen Pädagogik“, sie greift bloß *relativ* häufiger auf autoritäre Mittel zurück als die anderen Milieus. Und so wird im bildungsfernen und akademischen Milieu durchaus Sport getrieben, nur eben im Vergleich zu den anderen Milieus weniger.

Sowohl in den eigenen Freizeitpräferenzen als auch in den gemeinsamen Aktivitäten mit dem Kind erweist sich das bildungsferne Milieu als das passivste. In der Familie selbst wird den Heranwachsenden wenig Gelegenheit gemeinsamer anregungsreicher *Alltagspraxis* gegeben. Die Möglichkeit zu in familiäre Interaktionen eingebetteten explorativen Aktivitäten erscheint damit im bildungsfernen Milieu am geringsten.

Auffällig ist die konformistische und instrumentelle *Wertorientierung* des bildungsfernen Milieus. In der Beurteilung des eigenen Kindes geben die Eltern überdurchschnittlich häufig an, den Gehorsam ihres Kindes wertzuschätzen und unzufrieden mit seiner Unehrllichkeit zu sein. Entsprechend wird auch Konformität besonders häufig als wichtige Eigenschaft von Kindern genannt. In den Bildungsaspirationen bleibt das bildungsferne Milieu stärker als die anderen Milieus instrumentell auf eine berufspraktische Ausbildung orientiert und erhofft sich von der Bildung seines Nachwuchses vor allem den Erwerb von Arbeitseifer und Berufschancen.

Das bildungsferne Milieu ist demnach in seiner familialen Sozialisation gekennzeichnet von einem autoritären, wenig demokratischen und tendenziell indifferenten Erziehungsstil in der Beziehungsgestaltung, relativ geringen gemeinsamen Explorationsmöglichkeiten in der *Alltagspraxis* und konformistischen und instrumentellen Wertorientierungen bei gering ausgeprägter Aufstiegsorientierung.

2.2.2. Das bildungspragmatische Milieu: Konventionelle Moralität - Moderate Aspirationen

Im bildungspragmatischen Milieu ist die *Beziehungsgestaltung* ähnlich autoritär, sanktions- und strafbewehrt wie im bildungsfernen Milieu. Allerdings greifen die Eltern dieses Milieus auch auf kommunikative Techniken und Kompromisse zurück. Sie richten ihre Erziehung aber seltener als alle anderen an klaren Ge- und Verboten aus. Wir können also sagen, dass die autoritären Anteile der Erziehung durch permissive Momente ergänzt werden, ohne dass, im Vergleich zu den anderen Milieus, auf deutliche Regeln, Gebote und Verbote Wert gelegt würde.

In der *Alltagspraxis* gemeinsamer Aktivitäten mit den Kindern und eigener Freizeitaktivitäten sind die Eltern des bildungspragmatischen gemeinsam mit

denen des leistungsorientierten und akademischen Milieus deutlich aktiver als die des bildungsfernen Milieus. Dabei liegen die Schwerpunkte der Aktivitäten weniger im Besuch kultureller Veranstaltungen oder intellektueller Hobbies, wie dies vor allem im akademischen Milieu der Fall ist. Stärker konzentriert sich das bildungspragmatische Milieu auf sportliche und handwerkliche Aktivitäten und spielt, wie auch das leistungsorientierte Milieu, Gesellschaftsspiele. Wie die beiden oberen Milieus ist das bildungspragmatische Milieu deutlich reiseffreudiger als das bildungsferne Milieu. Ohne die intellektuell-hochkulturellen Aktivitäten vor allem des akademischen Milieus zu verfolgen, bietet so das bildungspragmatische Milieu seinem Nachwuchs einen deutlich anregungsreicheren Sozialisationskontext als das bildungsferne Milieu.

Betrachten wir die kulturellen *Wertorientierungen*, sehen wir, dass die Eltern des bildungspragmatischen Milieus an ihren Kindern verhältnismäßig stark deren Moralität und Umgangsformen schätzen. Moralische Gewissenhaftigkeit und Liebenswürdigkeit werden häufig genannt. Entsprechend betrachtet das bildungspragmatische Milieu ähnlich häufig wie das leistungsorientierte moralische Integrität als wichtige Eigenschaft von Kindern. Die pragmatische Aufstiegsorientierung des Milieus kommt in der nach dem leistungsorientierten Milieu zweithäufigsten Nennung von Intelligenz und Kreativität als wertgeschätzte Eigenschaften der eigenen Kinder zum Ausdruck. In den Bildungsaspirationen zeigt das Milieu deutlich seltener als das bildungsferne Milieu eine Orientierung auf eine berufspraktische Ausbildung. Allerdings spielt diese praktische Orientierung wie auch im leistungsorientierten Milieu noch eine bedeutende Rolle und wird nicht wie im akademischen Milieu quasi bedeutungslos. Nur unwesentlich häufiger als im bildungsfernen Milieu ist die individuelle Orientierung auf eine subjektiv befriedigende Ausbildung zu finden. Die erhofften Bildungseffekte werden schwächer als im bildungsfernen Milieu aber noch deutlich stärker als in den oberen Milieus durch den Erwerb von Arbeitseifer gekennzeichnet. Individuell selbstverwirklichende Bildungseffekte, der Erwerb von Wissen, Lernfreude und charakterlicher Reife werden zwar deutlich häufiger erwartet als im bildungsfernen Milieu, sind aber weniger ausgeprägt als in den bürgerlichen vor allem dem akademischen Milieu.

Zusammengefasst ist also das bildungspragmatische Milieu in seiner familialen Sozialisation in der Beziehungsgestaltung gekennzeichnet von einem autoritären

Erziehungsstil mit einigen demokratisch-permissiven Tendenzen; von häufigen gemeinsamen Freizeitaktivitäten vor allem im sportlichen und handwerklichen Bereich in der Alltagspraxis; und schließlich von konventioneller Moralität, tendenziell individuell-selbstverwirklichender Bildungsorientierung und pragmatischer Aufstiegsorientierung in der Wertedimension.

2.2.3. Das leistungsorientierte Milieu – Aspiration & Strenge

In der *Beziehungsgestaltung* des leistungsorientierten Milieus spielen Strafen und Sanktionen eine ebenso große Rolle wie im bildungspragmatischen und bildungsfernen Milieu; in diesem Milieu wird am häufigsten auch zu körperlichen Strafen gegriffen. Zwar finden wir stärker als im bildungsfernen Milieu eine Anwendung auch kommunikativer Erziehungstechniken. Allerdings unterstreicht neben der Straforientierung auch die Tatsache, dass im leistungsorientierten Milieu am wenigsten auf Kompromisse oder abwartende Strategien gesetzt wird, die autoritäre Beziehungsgestaltung dieses Milieus.

Bezüglich der *Alltagspraxis* gemeinsamer Aktivitäten mit den Kindern ist das leistungsorientierte Milieu das aktivste. Auslands- wie Inlandsreisen werden häufiger als in anderen Milieus genannt. Auch Sport spielt eine bedeutende Rolle, wenn auch nicht so sehr wie im bildungspragmatischen Milieu. Die aspirativen Investitionen des Milieus in die Entwicklung seiner Kinder kommen schon in der hohen Zahl gemeinsamer Aktivitäten in den Blick. Verstärkt wird dieser Eindruck, wenn man die gemeinsamen Aktivitäten mit den Freizeitpräferenzen der Eltern vergleicht. Zwar geben bei den gemeinsamen Aktivitäten die Eltern des leistungsorientierten Milieus wie die des akademischen deutlich häufiger als die des bildungspragmatischen oder bildungsfernen Milieus den Besuch kultureller Veranstaltungen an. In den eigenen Freizeitpräferenzen jedoch spielen hochkulturelle intellektuelle Aktivitäten eine deutlich geringere Rolle als im akademischen Milieu. Die Eltern des leistungsorientierten Milieus versuchen also einerseits, ihrem Nachwuchs die Anregungen legitimer Hochkultur nahe zu bringen. Diese Investition ist aber andererseits deutlich geringer in eigene hochkulturelle Freizeitorientierungen eingebettet, als dies im akademischen Milieu der Fall ist. Wir finden demnach im leistungsorientierten Milieu eine hohe Zahl gemeinsamer Aktivitäten, die den Kindern vielfältige Anregungen zu

familial eingebetteten Lernprozessen vermitteln. Allerdings bleibt die hochkulturelle Orientierung des Milieus gewissermaßen unvollständig. Zwar anerkennt es offensichtlich Wert und Bedeutung der legitimen Kultur und versucht diese den Kindern zu vermitteln. Sie ist aber nicht in einer Weise in den eigenen Lebensstil integriert wie im akademischen Milieu.

In der Dimension der *Wertorientierung* schätzen die Eltern des leistungsorientierten Milieus an ihren Kindern besonders deren moralische Qualitäten und gute Umgangsformen sowie die leistungsbezogenen Eigenschaften Intelligenz und Kreativität. Entsprechend sind sie relativ häufig mit der mangelhaften Leistung ihrer Zöglinge unzufrieden. Die Orientierung an konventioneller Moralität und gutem Benehmen wird auch deutlich in der häufigen Nennung von Altruismus und moralischer Integrität als wichtigen Eigenschaften von Kindern. Im Gegensatz zum bildungspragmatischen Milieu, das Moral und Umgangsformen ähnlich hoch schätzt, fällt im leistungsorientierten Milieu die zusätzliche Orientierung an psychologischer Ausgeglichenheit als eine der Kategorien individueller Selbstverwirklichung auf, welche auch vom akademischen Milieu eine deutliche Betonung erhalten. Auch in den Bildungsaspirationen zeigt das leistungsorientierte Milieu nach dem akademischen die häufigste Orientierung auf eine subjektiv befriedigende Bildung. Und in den erhofften Bildungseffekten weist es ebenso eine beinahe ähnlich hohe Orientierung wie dieses an den individuellen, postmateriellen Zielen Wissen, Lernfreude und charakterliche Reife auf.

Das leistungsorientierte Milieu ist demnach in seiner familialen Sozialisation gekennzeichnet von einem autoritären Erziehungsstil, bis hin zu körperlichen Strafen, in der Beziehungsgestaltung; von einer Vielzahl gemeinsamer Aktivitäten in der Alltagspraxis, die sportliche und Reiseaktivitäten mit einer aspirativ-strebsamen Orientierung an der legitimen Hochkultur vereint; sowie von konventioneller Moralität, einer Tendenz zu individuell-selbstverwirklichender Bildungsorientierung, vor allem aber hoher Leistungsorientierung in der Wertedimension.

2.2.4. Das akademische Milieu – Liberale Individualität

In der *Beziehungsgestaltung* nutzen die Eltern des akademischen Milieus häufiger als alle anderen kommunikative Techniken, ohne dabei weniger Wert auf eindeutige Ge- und Verbote zu legen als das bildungsferne oder leistungsorientierte Milieu. Sie strafen dabei allerdings deutlich seltener als alle anderen Milieus. Ihre Beziehungsgestaltung kann damit als autoritativ-demokratisch beschrieben werden.

In der *Alltagspraxis* gemeinsamer Aktivitäten mit den Kindern bleiben sie in der Zahl der Aktivitäten zwar leicht hinter dem bildungspragmatischen und leistungsorientierten Milieu zurück. Entscheidend ist aber, dass sie gemeinsam mit dem leistungsorientierten Milieu häufiger als die beiden unteren Milieus kulturelle Veranstaltungen mit ihren Kindern besuchen und häufiger als alle anderen Milieus als eigene Freizeitpräferenz intellektuelle Aktivitäten angeben, so dass die Vererbung kulturellen Kapitals naturwüchsig eingebettet ist in den eigenen Lebensstil.

In der Dimension der *Wertorientierungen* zeigt sich, dass die Eltern des akademischen Milieus an ihren eigenen Kindern weder Konformität und Gehorsam besonders wertschätzen, wie vor allem das bildungsferne Milieu, noch konventionell moralische oder leistungsbezogene Eigenschaften besonders betonen, wie das bildungspragmatische und leistungsorientierte Milieu; wenn auch diese Werte im akademischen Milieu stärker wertgeschätzt werden als im bildungsfernen Milieu. Von dem bildungspragmatischen und leistungsorientierten Milieu grenzt sich das akademische andererseits, im Verein mit dem bildungsfernen Milieu, durch die stärkere Wertschätzung der Fröhlichkeit des Kindes ab. Offenbar können das bildungsferne und akademische Milieu, weniger bemüht um gesellschaftliche Anerkennung, welche das bildungspragmatische und leistungsorientierte mittels Moralität und Leistungsorientierung zu erlangen streben, zweckfreie Eigenschaften ihres Nachwuchses eher positiv wahrnehmen. Entsprechend klagen akademisches und bildungsfernes Milieu am seltensten über die ungenügenden Leistungen ihrer Kinder.

Zu diesen Tendenzen gesellen sich Angaben des akademischen Milieus zu den wichtigen Eigenschaften von Kindern. Wieder nennen die Eltern seltener Konformität als das bildungsferne Milieu und konventionell moralische

Eigenschaften seltener als das bildungspragmatische und leistungsorientierte. Sie orientieren sich mit der relativ häufigeren Nennung von Ausgeglichenheit, Lebhaftigkeit und intellektuellen Eigenschaften eher an individuellen, zweckfrei auf Selbstverwirklichung zielenden Werten.

Bei den Bildungsaspirationen findet sich im akademischen Milieu am häufigsten die Orientierung auf eine subjektiv befriedigende Ausbildung im Gegensatz zu einer instrumentellen Orientierung auf ein bestimmtes Abschlussniveau. Und in den erhofften Bildungseffekten finden wir eine stärkere Fokussierung auf Wissen, Lernfreude und charakterliche Reife, denn auf Arbeitseifer oder Berufschancen.

Das akademische Milieu ist mithin bezüglich seiner familialen Sozialisation gekennzeichnet von einer autoritativ-demokratischen, wenig sanktionsbewehrten Beziehungsgestaltung; einer Vielzahl gemeinsamer Aktivitäten mit einer besonderen Betonung hochkulturell-intellektueller Praktiken in der Alltagspraxis; und schließlich einer Orientierung an liberalen Werten individueller Selbstverwirklichung in der Wertedimension.

2.3. Ausblick auf die Handlungsbefähigung

In den Milieus zeigen sich damit unterschiedliche Grade der Homologie oder Passung der einzelnen Dimensionen familialer Sozialisation. Im *bildungsfernen Milieu* scheinen Beziehungsgestaltung, Alltagspraxis und Wertorientierung in Einklang miteinander zu stehen. Autoritäre Beziehungsgestaltung und konformistische Wertorientierung in der Erziehung entsprechen einander im bildungsfernen Milieu und geraten auch nicht in Widerspruch zum niedrigen Grad gemeinsamer Alltagsaktivitäten. Für die Ausbildung der Handlungsbefähigung im bildungsfernen Milieu lassen sich vor diesem Hintergrund im Vergleich zu den anderen Milieus eine verzögerte, eingeschränkte Entwicklung kognitiver Kompetenzen, die Gefährdung der Ausbildung altersangemessener und reifer affektiv-motivationaler Dispositionen, eine begrenzte Ausbildung bildungsnaher kultureller Interessen und Wertorientierungen sowie schließlich geringer Bildungserfolg erwarten.

Auch im *bildungspragmatischen Milieus* sollte der autoritäre Erziehungsstil mit seinen nur geringfügigen kommunikativen und demokratischen Tendenzen nicht zu Spannungen mit der konventionell moralischen Wertorientierung und den

häufigen, wenn auch wenig intellektuell-hochkulturellen Aktivitäten führen. Für die Entwicklung der Handlungsbefähigung sind hier im Vergleich zum bildungsfernen Milieu höhere kognitive Kompetenzen, eine weniger gefährdete Ausbildung altersangemessener und reifer affektiv-motivationaler Dispositionen, eine ähnlich geringe Ausbildung bildungsnaher kultureller Interessen und Wertorientierungen sowie ein etwas größerer Bildungserfolg zu erwarten.

Bezüglich des *leistungsorientierten Milieu* ist zu fragen, ob nicht die autoritäre und nur begrenzt kommunikativ orientierte Beziehungsgestaltung im Verein mit den hohen Leistungsanforderungen und der engagierten Orientierung an der legitimen Kultur zu problematisch widersprüchlichen Handlungsanforderungen für die Heranwachsenden führen. Für die Handlungsbefähigung sind zwar im Vergleich zum bildungsfernen und bildungspragmatischen Milieu höhere kognitive Kompetenzen und Schulleistungen zu erwarten. Zu vermuten ist aber, dass sich die geschilderten Dissonanzen und Spannungen der familialen Sozialisation negativ auf die Ausbildung altersangemessener und reifer affektiv-motivationaler Dispositionen auswirken. Denkbar wäre, dass es hier zu Beeinträchtigungen im Vergleich zu den beiden statusniederen Milieus kommt.

Schließlich bietet uns das *akademische Milieu* ein Bild in sich stimmiger liberaler und hochkulturell orientierter familialer Sozialisation. Autoritative, kommunikative und demokratische Beziehungsgestaltung, intellektuelle und hochkulturelle Alltagspraxis sowie auf Individualität und Bildung als Selbstzweck zielende Wertorientierung lassen im Vergleich zu den anderen Milieus hohe kognitive Kompetenzen, eine altersangemessene und reife Ausbildung affektiv-motivationaler Dispositionen und hohen Schul- und Bildungserfolg erwarten.

3. Die Entwicklung milieuspezifischer Handlungsbefähigung

Im Folgenden werde ich mich den Bildungsmilieus von Seiten der Schülerinnen und Schüler nähern. Es gilt die vielfältigen Informationen über die Heranwachsenden in synthetisierender Konstruktion zusammen zu fassen, um zu prüfen, ob sich wie vermutet für die einzelnen Milieus jeweils ein schlüssiges Bild spezifischer Handlungsbefähigung ergibt.⁴¹ Gefragt wird hier nicht primär nach der Stärke der Abhängigkeit einzelner Aspekte der Handlungsbefähigung von der Milieuvariablen oder von einzelnen Sozialisationsvariablen. Vielmehr geht es darum, auf Grundlage möglichst vielfältiger Informationen ein Gesamtbild milieuspezifischer Handlungsbefähigung zu zeichnen. Die Bedeutung milieuspezifischer Differenz ergibt sich nicht aus der einfachen Summierung der Differenzen einzelner Variablen. Erst die synthetisierende Konstruktion auf Grundlage einer Vielzahl bivariater Zusammenhänge macht, so die These, die Struktur und Handlungslogik milieuspezifischer Handlungsbefähigung in einem ersten Anlauf sichtbar, bevor wir uns im fünften Kapitel ausgehend vom Interviewmaterial ihrer interpretativen Rekonstruktion widmen.

Die Abhängigkeit einer Reihe von für die Handlungsbefähigung bedeutsamen Persönlichkeitsmerkmalen oder Kompetenzen von der sozialen Herkunft ist hinreichend belegt (Argyle 1994; Bornstein/Bradley 2003). Wie sich aber die Logik milieuspezifischer Sozialisationsbedingungen erst durch synthetisierende Konstruktion der Einzelaspekte zu milieuspezifischen Erfahrungs- und Handlungsräumen erschließt, so zeigt sich die Handlungslogik milieuspezifischer Handlungsbefähigung erst durch eine ebensolche konstruktive Verdichtung.

Die Ergebnisse des vorangegangenen Kapitels lassen für die Ausbildung der Handlungsbefähigung zwar einerseits eine Privilegierung der Schüler aus dem akademischen Bildungsmilieu gegenüber ihren Altersgenossen in der Mehrzahl der gemessenen Aspekte erwarten; also höhere Kompetenzen und schulische Leistungserfolge, reifere affektiv-motivationale Dispositionen sowie eine stärker hochkulturorientierte, bildungsnahe Freizeitgestaltung.

Allerdings ist nicht davon auszugehen, dass in diesen Milieus mit zunehmender Bildungsferne eine immer größere allgemeine Benachteiligung bzgl. aller

⁴¹ Die in den Tabellen und Abbildungen dieses Kapitels präsentierten Ergebnisse wurden bereits in Dravenau (2006) vorgestellt. Sie werden hier allerdings bezüglich einiger Detailargumentationen und der abschließenden Zusammenfassung noch einmal anders interpretiert.

Einzelaspekte der Handlungsbefähigung festzustellen ist. Vielmehr steht zu vermuten, dass sich in ihnen gegenüber dem akademischen Milieu Benachteiligungen in je unterschiedlichen Aspekten der Handlungsbefähigung zeigen. Und darüber hinaus, dass gegenüber den anderen nicht akademischen Milieus spezifische Aspekte der Handlungsbefähigung durchaus weiter ausgebildet sein können, trotz größerer Bildungsferne. Doch die privilegierte Ausgangslage des akademischen Milieus und die vergleichsweise reife und hohe Ausbildung wesentlicher Aspekte der Handlungsbefähigung, wie sie auf Grundlage der in diesem Kapitel darzustellenden Tests und Fragebogenuntersuchung zu erwarten ist, sollte nicht zu dem Schluss verführen, dass diese Privilegierung notwendig gleichbedeutend ist mit größerer Zufriedenheit oder höherem subjektiven Wohlbefinden. Die spezifischen Beeinträchtigungen subjektiven Wohlbefindens auch der Heranwachsenden des akademischen Milieus werden allerdings dann erst in den interpretativen Rekonstruktionen des Interviewmaterials im fünften Kapitel Thema sein.

Schließlich richte ich besonderes Augenmerk auf die Frage, welche Aspekte der Handlungsbefähigung über die Zeit eine Vertiefung milieuspezifischer Differenzen erfahren, und welche nicht. Die Sozialstruktur wirkt auf die Persönlichkeit über die gesamte Entwicklung. Bedeutsame Weichenstellungen finden bereits in der frühen familialen Sozialisation statt.⁴² Allerdings müssen wir davon ausgehen, dass erst mit dem Übergang von der Kindheit in die Pubertät und schließlich in das Erwachsenenalter die sozialstrukturelle und milieuspezifische Formung der Persönlichkeit zwar nicht ihren Abschluss erfährt, jedoch deutlichere Formen annimmt als in der Kindheit. Der Umschlag zunächst primär familial vermittelter sozialstrukturell bedingter Sozialisationsbedingungen in unterschiedliche Kompetenzniveaus und Dispositionen, dann in milieuspezifische Wertorientierungen und Alltagspraktiken braucht nicht nur Zeit, sondern auch den selbst milieuspezifisch gebrochenen Einfluss der mit der Zeit bedeutsamer werdenden Peer-Beziehungen und gesellschaftlichen Institutionen als außerfamilialen Sozialisationsinstanzen.

Instrumente

⁴² Vgl. van Ijzendoorn/Kronenberg (1988); Gloger-Tippelt u.a. (2000).

Zur Messung der Persönlichkeitsmerkmale können wir bezüglich der *kognitiven Kompetenzen* auf ein Maß zurückgreifen, welches das kognitive Entwicklungsniveau auf Grundlage von Theorie und Methode der kognitiven Entwicklungspsychologie Jean Piagets ermittelt. Der hier verwendete Gesamtscore kognitiver Entwicklungsaufgaben wurde von Teo und Schröder (1991) gebildet.⁴³ Er umfasst, je nach Erhebungszeitpunkt und Alter der Heranwachsenden, auf der Stufe der konkreten Operationen die individuellen Leistungen der Konservierung, Klasseninklusion und logischen Multiplikation sowie auf der Stufe der formalen Operationen die Ergebnisse zur multiplen Kompensation, zum syllogistischen Denken, zur Isolierung von Variablen und zur Pendelaufgabe.

Die Messung der *sozialen Kognition* orientiert sich an Theorie und Methode Selmans (1980). Das kognitive Verständnis sozialer Beziehungen wird anhand des Freundschaftskonzeptes gemessen, d.h. der Diskussion wichtiger Aspekte von Freundschaft. Der Gesamtscore repräsentiert den Stufenmittelwert von sechs Themen, die in einem teilstrukturierten Interview mittels offener Fragen erhoben wurden: 1. Motivation (Warum ist Freundschaft wichtig?). 2. Idealer Freund (Was ist ein guter Freund?). 3. Nähe/Distanz (Was macht Nähe bzw. Distanz in einer Freundschaft aus?). 4. Vertrauen (Was heißt es, einer Freundin zu vertrauen?). 5. Konfliktlösung (Welche Konflikte gibt es? Wie löst man sie?). 6. Entstehen von Freundschaften (Wie kommt es dazu, dass man jemandes Freund wird?). Ausgehend von Selmans 5-Stufenmodell wurde das Antwortverhalten der Schülerinnen und Schüler entsprechenden Stufen des sozialkognitiven Verständnisses zugeordnet. Dabei bezeichnen niedrigere Stufen eine stärkere Konzentration auf konkrete und materielle Aspekte (Spielzeug teilen, Geschenke machen), wohingegen auf höheren Stufen abstrakte und ideelle Momente (Vertrauen, Intimität) betont werden und ein angemesseneres Verständnis für Persönlichkeit und Perspektiven des Freundes sowie die Reziprozität in Freundschaftsbeziehungen zu beobachten sind.⁴⁴

Die affektiven und motivationalen Dispositionen werden zunächst über die *Bindungsmuster* ermittelt. Dazu wurde den Siebenjährigen eine Bildergeschichte einer Trennungssituation von einer Elternfigur vorgelegt und mit ihnen diskutiert

⁴³ Vgl. allgemein zur Piagetschen Entwicklungstheorie der Kognition Piaget (1959, 2003), Piaget/Inhelder (1980), sowie Kesselring (1999).

⁴⁴ Weitere Details zum Erhebungsverfahren und Scoring siehe Keller/Wood (1989).

(Chandler 1973). Ausgehend von Kaplans (1987) Klassifikationssystem und in Übereinstimmung mit der Bindungsforschung in der Tradition Bowlbys (vgl. Hopf 2005: 51ff) wurden anhand des Verhaltens in der Diskussion der Bildergeschichte vier Bindungsmuster unterschieden: 1. sicher (offene Kommunikation der Trennung und von Gefühlen der Traurigkeit in Kombination mit sicherem Vertrauen in die Rückkehr der Bezugsperson und aktiven Bewältigungsstrategien). 2. unsicher-vermeidend (keine Interpretation der Gefühle des Protagonisten als Trennungsschmerz, kein Vertrauen in die Rückkehr der Elternfigur und passive Bewältigungsstrategien). 3. unsicher-ambivalent (widersprüchliche Aussagen zum Verhalten der Protagonistin und teils wütende Äußerungen in Bezug auf die Elternfigur). 4. unsicher-desorganisiert (ängstlich-verzweifelte Reaktionen, hochgradig ambivalente Äußerungen, Wut und/oder passiver Rückzug).⁴⁵

Die *Ängstlichkeit* der SchülerInnen wird einer adaptierten Version der General Anxiety Scale for Children (GASC) von Sarason u.a. (1960) ermittelt. Gegenüber dem Originalfragebogen mit 34 Items verwenden wir eine Version mit 32 Items. Zwei Items der Original GASC, die sich nicht in angemessener Weise dem isländischen kulturellen Kontext anpassen ließen, werden in unseren Analysen nicht berücksichtigt.⁴⁶

Die Einschätzung von *Hilflosigkeit* erfolgt anhand der Beobachtung des Verhaltens in der Schulklasse durch die Lehrer. Auf Grundlage der Competence Scale von Kohn (1977), des Classroom Behavior Inventory von Schaefer und Aaronson (1966) und der Behavior Problem Checklist von Quay und Peterson (1975) konnte eine 19-Item-Skala zur Messung hilflos-ängstlicher Verhaltensdispositionen konstruiert werden.

Zur Messung der allgemeinen *Kontrollüberzeugung* oder *Wirksamkeitserfahrung* greife ich auf eine 18-Item-Skala zurück, die auf Grundlage der Nowicki-Strickland Locus of Control Scale for Children (Strickland 1989) konstruiert wurde (Schellhas 1993:144ff). Die Kontrollüberzeugung zeigt an, in welchem Maße Personen sich als Ursache für die Konsequenzen ihrer Handlungen, d.h. sich selbst als wirksam erleben. Es wird davon ausgegangen, dass die

⁴⁵ Weitere Details zum Erhebungsverfahren und Scoring siehe Jacobsen u.a. (1994); Jacobsen/Hofmann (1997).

⁴⁶ Siehe zur GASC und der ihr zu Grunde liegenden Angsttheorie auch Schellhas (1993: 26ff, 86ff).

Kontrollüberzeugung eine sich über unterschiedliche thematische Aspekte des Alltagslebens hinweg realisierende Persönlichkeitseigenschaft darstellt (Flammer 1990; Perrig/Grob 2000).

Zur Messung der *Leistungsmotivation*, verstanden als Erfolgszuversicht, positive Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit und Arbeitsfreude, konnte eine 11-Item-Skala konstruiert werden. Sie basiert auf Variablen der Locus of Control Scale for Children, der Ego Identity Scale von Rasmussen (1964) und auf Items projekteigener Instrumente.

Der *Zukunftspessimismus* wurde über eine 4-Item-Skala gemessen, die auf projekteigenen und Items der Ego Identity Scale beruht.

Der Bildungserfolg wird über die *Schulnoten* in den Hauptfächern im Alter von sieben, neun, zwölf und fünfzehn Jahren und den erreichten *Bildungsabschluss* mit 21 Jahren gemessen.

Das *Verhalten der SchülerInnen in der Schule* können wir anhand von *Lehrerbeobachtungen* erheben. Auf Grundlage der Competence Scale von M. Kohn (1977), des Classroom Behavior Inventory von Schaefer und Aaronson (1966) und der Behavior Problem Checklist von Quay und Peterson (1975) sowie der Analysen von Hofmann (1991: 115ff) konnten Skalen konstruiert werden, die das Lernverhalten (19 Items), das Sozialverhalten (30 Items) sowie die Integration in die Schulklasse (14 Items) messen. Aufschlussreiche Vergleiche zwischen diesen Beobachtungen vielfältiger konkreter Verhaltensweisen einerseits und *Lehrerbeurteilungen*, die typisierende Aussagen über allgemeine Verhaltenseigenschaften enthalten andererseits, ermöglichen die Betrachtung der Lehrerbeurteilungen des Lernverhaltens (6 Items), des Sozialverhaltens (5 Items) und der Sozialintegration (4 Items) auf der Basis von Skalen aus projekteigenen Variablen.

Rückschlüsse auf die Fähigkeit und Bereitschaft der SchülerInnen, sich in strukturierten und hierarchisierten sozialen Beziehungen ein- und unterzuordnen, können wir den Reaktionen auf zwei Geschichten hypothetischer Konfliktsituationen entnehmen. Die *Autoritätskonflikte* mit einem Lehrer und einer Erziehungsperson, in denen die Heranwachsenden sich gerechtfertigt unfair behandelt fühlen können, und die Reaktionen auf diese sind dem Defense Mechanism Inventory von Gleser/Ihilevich (1969) entnommen. Die Reaktionsmöglichkeiten auf den Lehrerkonflikt enthalten zwei für unsere Zwecke

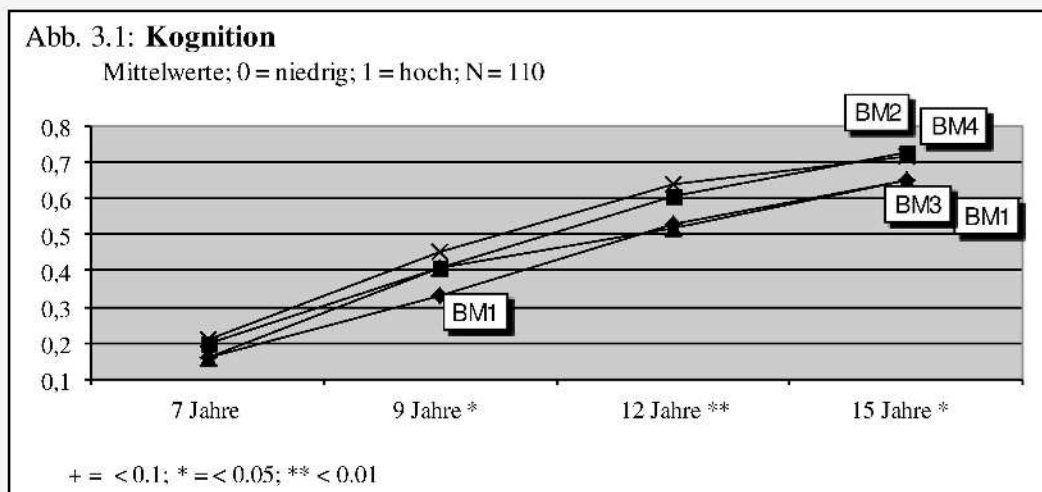
aussagekräftige Items; aus denen des Erziehungskonflikts ließ sich eine 10 Item Skala konstruieren.

Bezüglich schulischer und beruflicher *Aspirationen* wissen wir, welche weitere Schulbildung die Schülerinnen mit zwölf und fünfzehn Jahren für ihre Sekundarschulbildung nach dem fünfzehnten Lebensjahr anstreben, und in welchem Berufsfeld sie später arbeiten möchten.

Die lebensweltliche Rahmung institutionalisierter Bildungsprozesse betrachten wir anhand der *Freizeitaktivitäten* sowie der Äußerungen der Schülerinnen und Schüler darüber, was oder wie sie gerne sein möchten (gute Schüler, gutaussehend, beliebt, usw.) Diese Äußerungen lassen sich als *Werte* interpretieren, die angeben, was den Heranwachsenden vor dem Hintergrund ihrer Möglichkeiten wichtig und erstrebenswert ist.

3.1. Persönlichkeit

Es soll nun aufgezeigt werden, wie sich die einzelnen Aspekte der Handlungsbefähigung der Heranwachsenden in den Bildungsmilieus darstellen und im Zeitverlauf entwickeln.

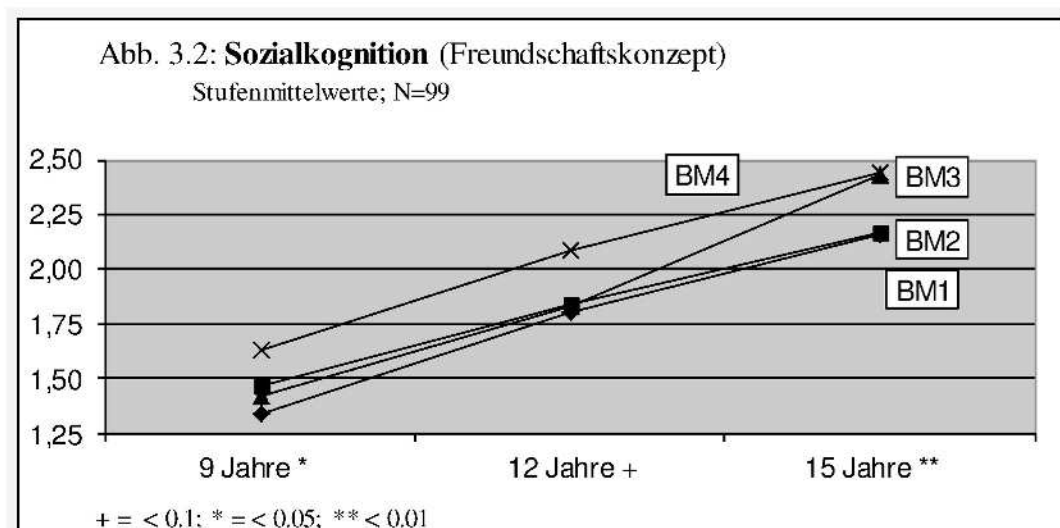


Bezüglich der kognitiven Entwicklung lassen sich zur Einschulung im Alter von sieben Jahren keine signifikanten Differenzen feststellen (Abb.2.1). Sie zeigen sich allerdings im Alter von neun, zwölf und von fünfzehn Jahren. Die Kognitionswerte nehmen nicht einfach mit der Bildungsnähe des Herkunftsmilieus zu. Das gilt lediglich für die Ergebnisse mit neun Jahren. Hier

weisen die Kinder des akademischen Milieus die höchsten Werte auf, gefolgt von den beiden Mittelschichtmilieus und dem bildungsfernen Milieu mit den niedrigsten Werten. Im Alter von zwölf und von fünfzehn Jahren aber zeigt sich, dass jetzt das akademische gemeinsam mit dem bildungspragmatischen Milieu die höchsten Werte aufweist, wohingegen das leistungsorientierte Milieu gemeinsam mit dem bildungsfernen zurückfällt.

Wir sehen also, dass trotz höherer formaler Bildung sowie höherer kultureller und intellektueller Orientierung der Alltagspraxis im Elternhaus die SchülerInnen des leistungsorientierten Milieus niedrigere Kognitionswerte erreichen als die des bildungspragmatischen Milieus. Möglicherweise ist dies ein Hinweis darauf, dass sich die Dissonanzen und Widersprüche in der familialen Sozialisation des leistungsorientierten Milieus (vgl. zweites Kapitel) tatsächlich negativ auf die Handlungsbefähigung auswirken. Es wird sich im Folgenden zeigen müssen, ob im Bereich der affektiven und motivationalen Dispositionen der SchülerInnen des leistungsorientierten Milieus gegebenenfalls Defizite bestehen, die zur Erklärung dieses Befundes beitragen können.

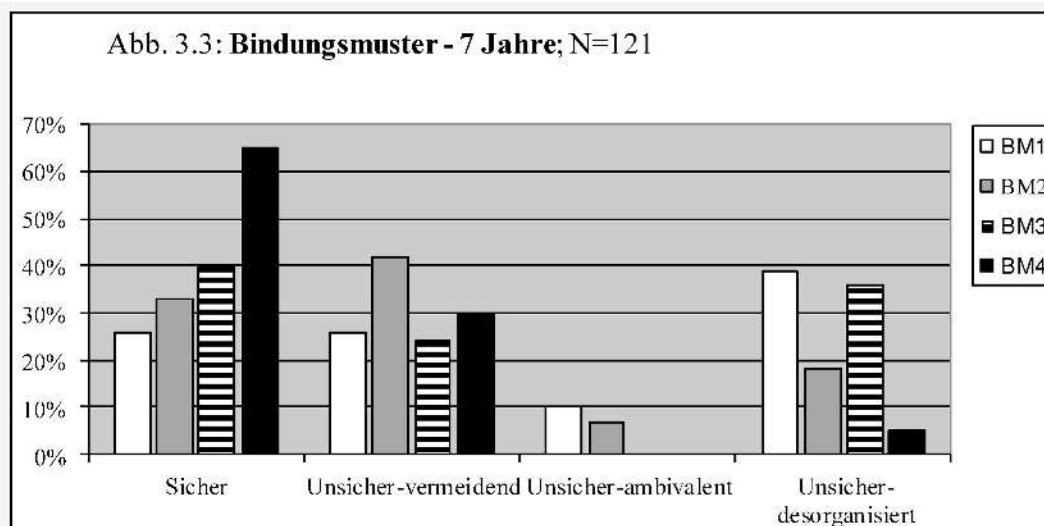
In der *sozialen Kognition*, gemessen mittels des Freundschaftskonzeptes, besteht eine mit Bildungsnähe des Herkunftsmilieus zunehmende Komplexität der Argumentation (Abb. 3.2).



Hier zeigt sich, dass schon mit neun und zwölf Jahren die SchülerInnen des akademischen Milieus höhere Stufenmittelwerte aufweisen. Schließlich erreicht mit fünfzehn Jahren das leistungsorientierte gemeinsam mit dem akademischen Milieu ein höheres Reflexionsniveau als die beiden unteren Milieus.

Aufgrund der unterschiedlichen Muster milieuspezifischer Differenz in Kognition und Sozialkognition, müssen wir also annehmen, dass für das sozialkognitive Reflexionsniveau neben der kognitiven Kompetenz weitere, mit der sozialen Herkunft verbundene Faktoren eine Rolle spielen. Interessant sind hier vor allem die unterschiedlichen Ergebnisse des bildungspragmatischen und des leistungsorientierten Milieus in der Kognition bzw. sozialen Kognition. Wir werden im Folgenden sehen, inwiefern Differenzen in der Entwicklung affektiv-motivationaler Dispositionen hier zur Erklärung dienen können.

Von den affektiven Dispositionen betrachten wir zuerst die *Bindungsmuster* zum Einschulungsalter von sieben Jahren. Wie aus Abb. 3.3 ersichtlich, stellen wir auch in den Bindungsmustern deutliche milieuspezifische Differenzen fest. Mit Zunahme der Bildungsnähe lässt sich ein deutlich wachsender Anteil sicher gebundener Kinder erkennen. Ebenso wird ersichtlich, dass die relativ wenigen unsicher gebundenen Kinder des akademischen Milieus kaum in die Kategorie der unsicher-desorganisierten Bindungsmuster fallen, welche die problematischste Reaktion auf die hypothetische Trennungssituation repräsentiert.⁴⁷



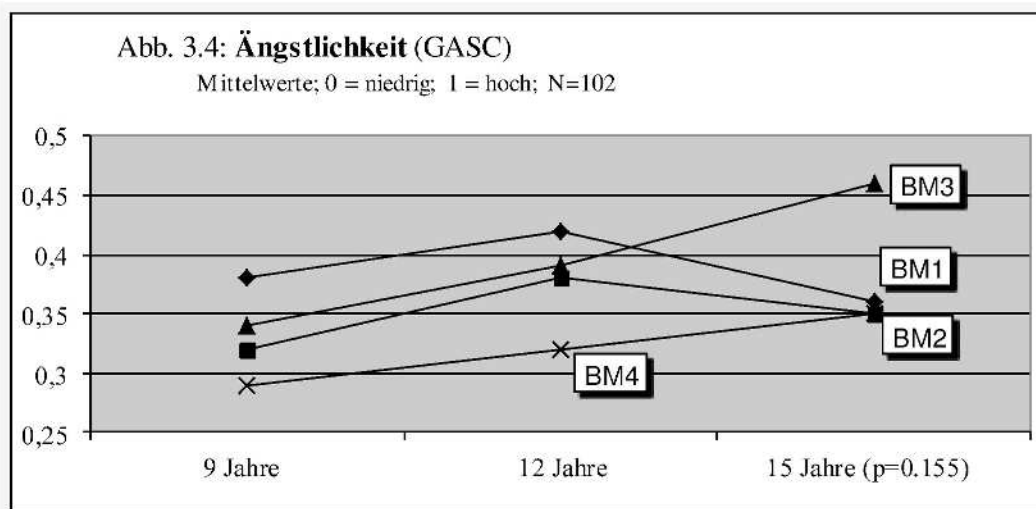
Bei Betrachtung des unsicher-desorganisierten Bindungsmusters fällt darüber hinaus auf, dass die Kinder des bildungspragmatischen Milieus hier nicht nur gegenüber denen des bildungsfernen, sondern auch gegenüber denen des leistungsorientierten Milieus deutlich seltener vertreten sind. Wie schon bei der

⁴⁷ Vgl. zu dieser forschungshistorisch jüngsten Kategorie vor allem Main/Solomon (1990).

Kognition (Abb.3.1) zeigt sich, dass wir es nicht mit der einfachen Formel „höhere Bildung im Herkunftsmilieu gleich höhere Handlungsbefähigung“ zu tun haben. Besonders die vergleichende Betrachtung des bildungspragmatischen und leistungsorientierten Milieus zeigt, dass höhere Bildung der Eltern nicht notwendig vor Defiziten in der Entwicklung von Dispositionen und Kompetenzen schützt.

Wir finden hier also einen Hinweis auf mögliche Gründe, welche die überraschend niedrigen Kognitionswerte des leistungsorientierten Milieus vor allem im Verhältnis zum bildungspragmatischen bedingen können. Der relativ hohe Anteil von Kindern mit unsicher-desorganisiertem Bindungsmuster im leistungsorientierten Milieu verweist auf eine problematische Beziehungsgestaltung in der familialen Sozialisation. Im vorangegangenen Kapitel haben wir gesehen, dass sich in diesem Milieu tatsächlich rigide Sanktionierungspraktiken im elterlichen Erziehungsstil zeigen, die sich negativ auf die Entwicklung der Kognition auswirken. Hier nicht im Detail dargestellte Gruppenvergleiche zeigen, dass die Kognitionswerte der unsicher-desorganisiert gebundenen Kinder signifikant niedriger sind als die unsicher-ambivalent gebundener, die Gruppendifferenzen bezüglich der Sozialkognition indessen vernachlässigbar gering sind. Es ist also davon auszugehen, dass die Beziehungsgestaltung vermittelt über unsicher-desorganisierte Bindungsmuster die relativ niedrigen Kognitionswerte im leistungsorientierten Milieu erklären kann; dass diese Faktoren aber weniger stark auf die Sozialkognition Einfluss nehmen.

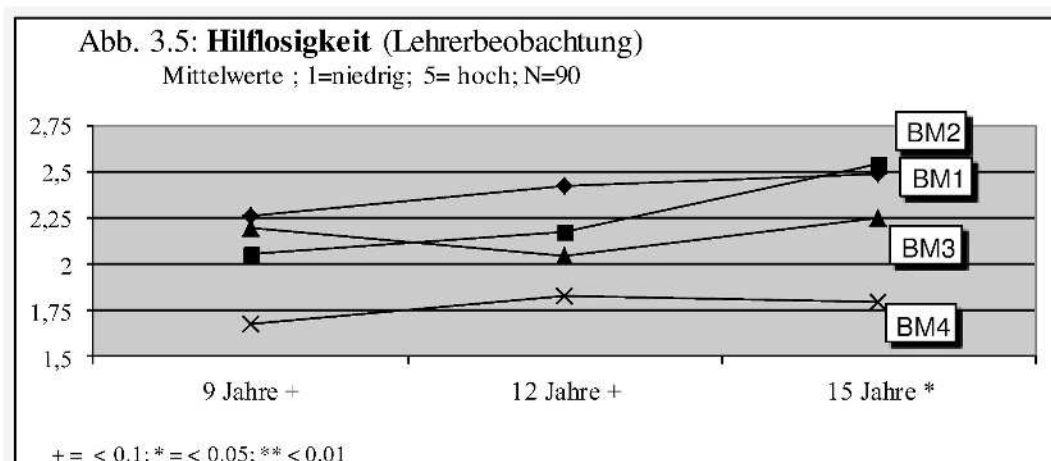
Einen weiteren Hinweis auf Probleme im Bereich der Dispositionen bei den SchülerInnen des leistungsorientierten Milieus, die sich einer einfach linearen Logik der Privilegierung durch Bildung entziehen, erhalten wir, wenn wir die Selbstauskunft der SchülerInnen zur *Ängstlichkeit* hinzuziehen (Abb. 3.4).



Zwar können wir hier trotz der Zunahme milieuspezifischer Differenzen bei den Fünfzehnjährigen gegenüber den Zwölfjährigen keine signifikanten Differenzen feststellen. Sichtbar wird aber erneut, dass die höhere Bildung des leistungsorientierten Milieus gegenüber den weniger gebildeten Milieus dieses nicht vor Einschränkungen der Handlungsbefähigung schützt. Bei den Fünfzehnjährigen lässt sich ein Trend zu höherer Ängstlichkeit gegenüber allen anderen Milieus erkennen. So schwach dieser sein mag, in Verbindung mit der relativ hohen Zahl von Kindern mit unsicher-desorganisiertem Bindungsmuster in diesem Milieu stützt er die Vermutung spezifischer Komplikationen in der Entwicklung der Handlungsbefähigung in diesem Milieu. Wie im vorangegangenen Kapitel beschrieben, finden sich im leistungsorientierten Milieu von Seiten der Eltern hohe Aspirationen im Verein mit einem punitiven Erziehungsstil. Es ist demnach davon ausgehen, dass die relativ niedrigen Kognitionswerte im leistungsorientierten Milieu durch diese Sozialisationsfaktoren und affektiv-dispositionale Einflüsse zu erklären sind. Bezüglich der sozialen Kognition scheinen die Heranwachsenden des leistungsorientierten demgegenüber von ihrer im Vergleich zum bildungspragmatischen Milieu stärker hochkulturell und intellektuell orientierten familialen Sozialisation zu profitieren. Es scheint, dass das bildungsnähere Umfeld des leistungsorientierten Milieus ein besseres Angebot zur Aneignung diskursiver und argumentativer Stilmittel bereitstellt, mit denen sich komplexer und elaborierter über Freundschaft diskutieren lässt, ohne dass

damit notwendig hohe Kompetenzen bzgl. der Lösung abstrakter kognitiver Aufgaben einhergehen müssen.⁴⁸

Als nächster Indikator für affektive Dispositionen dient die Lehrerbeobachtung des Schülerverhaltens. Mit der *Hilflosigkeits*-Skala geraten hilflos-ängstliche Dispositionen in den Blick, wie sie sich im täglichen Verhalten in der Schulklasse äußern. (Beispielitems: Does student feel inferior? Is student insecure? Is student fearful in approaching others? Is student sad?) Aus Abb. 3.5 wird ersichtlich, dass im Alter von neun und zwölf Jahren die milieuspezifischen Differenzen noch gering sind. Erkennbar ist zwar schon die geringe Auffälligkeit der Kinder aus dem akademischen Milieu. Aber erst bei den Fünfzehnjährigen zeigt sich dann eine deutlich höhere Auffälligkeit der SchülerInnen aus dem bildungsfernen und bildungspragmatischen Milieu im Vergleich zum leistungsorientierten, vor allem aber zum akademischen Milieu.



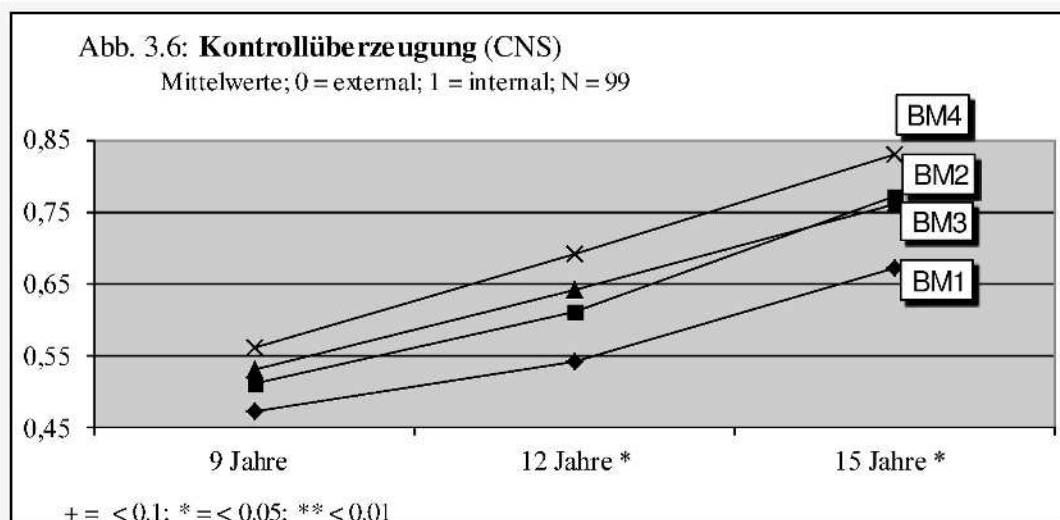
Man hätte aufgrund der Betrachtung der Bindungsmuster, vor allem aber der Ängstlichkeitswerte, vermuten können, dass auch bezüglich der von den Lehrern wahrgenommenen Hilflosigkeit eine relative Benachteiligung des leistungsorientierten Milieus gegenüber dem bildungsfernen und bildungspragmatischen festzustellen sein würde. Im Gegenteil dazu ist ersichtlich, dass die Entwicklung im Verlaufe der Schulzeit in eine deutliche Benachteiligung der SchülerInnen aus dem bildungsfernen und bildungspragmatischen Milieu mündet, während das leistungsorientierte, vor allem aber das akademische Milieu

⁴⁸ Beachte zur Argumentation in den beiden letzten Absätzen in aller Kürze folgende Korrelationen: Strafpraxis mit Kognition/7J: -,330; Strafpraxis mit Bindung: -,280; Ängstlichkeit/15J mit Kognition/15Jahre: -,352; Kognition/7J mit Bindung ,497.

keine besondere Auffälligkeit in Bezug auf ängstlich-hilflose Verhaltensdispositionen aufzeigt.

Es zeigt sich also, dass die relativ höhere Ängstlichkeit der SchülerInnen des leistungsorientierten Milieus im institutionellen Kontext der Schule nicht in Verhaltensauffälligkeiten mündet, was auf milieuspezifische Ressourcen zur besseren Bewältigung institutioneller Anforderungen schließen lässt, die nicht zuletzt in der bildungsnäheren familialen Sozialisation im Vergleich zu den beiden unteren Milieus zu vermuten sind.⁴⁹

Ich komme nun zu den motivationalen Dispositionen der Handlungsbefähigung und hier zunächst zu der allgemeinen *Kontrollüberzeugung* als Maß für die Wirksamkeitserfahrung.

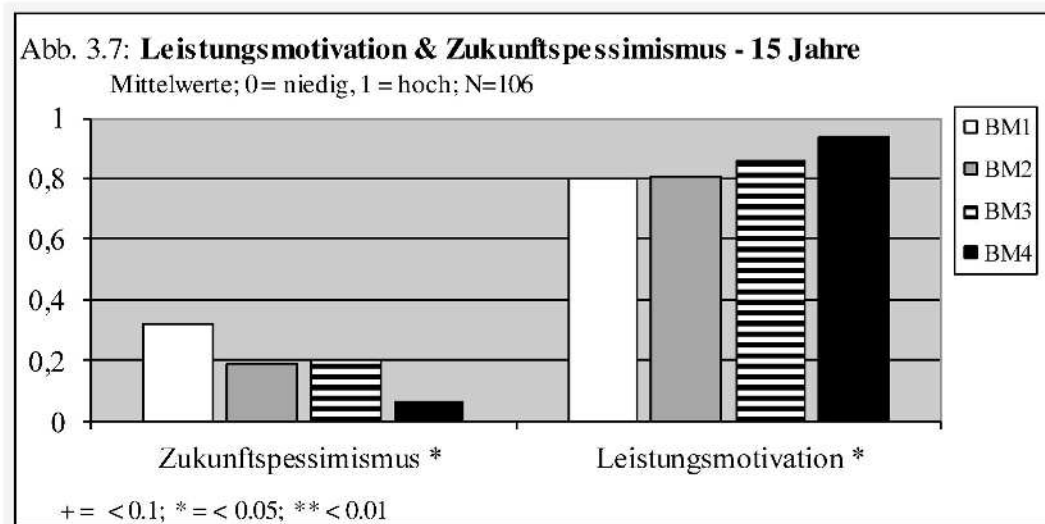


Der Blick auf die Entwicklung der milieuspezifischen Differenzen (Abb. 3.6) bestätigt, was schon die Betrachtung der anderen im Längsschnitt erhobenen Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung ergab: eine Zunahme milieuspezifischer Differenzen über die Zeit. Zwar liegen die jeweiligen Schwellen des signifikanten Einbruchs der Sozialstruktur in die Entwicklung der Heranwachsenden an unterschiedlichen Zeitpunkten. Zusammenfassend lässt sich jedoch jetzt schon vorgehend feststellen, dass sich beim Übergang von der Kindheit in die Adoleszenz eine Verfestigung sozialstruktureller Differenzen vollzieht. Im Falle der allgemeinen Kontrollüberzeugung zeigt sich mit zunehmender Bildungsnahe

⁴⁹ Zum selbstsicheren Umgang von Mittelschicht-Eltern und Kindern mit nicht nur schulischen institutionellen Anforderungen und Verhaltenserwartungen vgl. Lareau (2002,2003); zur Interpretation dieser Zusammenhänge im Sinne eines milieuspezifischen „institutionellen Kapitals“ vgl. Dravenau/Groh-Samberg (2005).

des Herkunftsmilieus zunehmende Internalität der Kontrollüberzeugungen. Die Schülerinnen und Schüler des akademischen Milieus erfahren sich deutlich wirksamer als die des bildungspragmatischen und leistungsorientierten Milieus, diese wiederum wirksamer als die des bildungsfernen Milieus.

Neben der allgemeinen Kontrollüberzeugung lässt sich auch untersuchen, in welchem Ausmaße sich Personen in ihrer Selbsteinschätzung bezüglich spezifischer Themen unterscheiden. Zu diesem Zweck lässt sich auf die *Leistungsmotivationskala* zurückgreifen, die Erfolgszuversicht und die Einschätzung eigener Leistungsfähigkeit und Arbeitsfreude misst. Zusätzlich kann der *Zukunftspessimismus* der Heranwachsenden über deren Einschätzung allgemeiner eigener Zukunftschancen eingeschätzt werden (Abb. 3.7)



Wie schon bei der allgemeinen Kontrollüberzeugung zeigt sich auch hier die Privilegierung der Heranwachsenden der höher gebildeten, besonders des akademischen Herkunftsmilieus. Sie haben sowohl eine höhere Leistungsmotivation und -bereitschaft, als auch eine weniger pessimistische Sicht auf ihre mittel- und langfristigen Zukunftsperspektiven.

Betrachten wir *zusammenfassend* die Persönlichkeitsmerkmale der Heranwachsenden, so zeigt sich ein differenziertes Bild sozialstruktureller Bedingtheit der Entwicklung der Handlungsbefähigung.

Zunächst bestätigt sich die These von der deutlichen Privilegierung der Heranwachsenden des akademischen Milieus⁵⁰ - und zwar in allen beobachteten Aspekten der Persönlichkeitsentwicklung. Dies spricht dafür, dass die einzelnen Persönlichkeitsmerkmale tatsächlich eng aufeinander bezogen sind und in Form umfassender Handlungsbefähigung zusammenwirken; und zwar im Falle des akademischen Milieus positiv, sich wechselseitig stützend zusammenwirken.

Darüber hinaus zeigt sich, dass bezüglich der im Längsschnitt betrachteten Variablen zur Kognition und sozialen Kognition, zur Ängstlichkeit, Hilflosigkeit und Kontrollüberzeugung eine Zunahme milieuspezifischer Differenzen beim Übergang von der Kindheit in die Pubertät festzustellen ist. Diese Befunde bestätigen die eingangs formulierte These, dass der Einfluss der Sozialstruktur auf die Handlungsbefähigung mit der Zeit sichtbarer und deutlicher wird. Die Handlungsbefähigung bildet sich im Verlauf von Kindheit und Pubertät aus. Die früh sichtbaren milieuspezifischen Differenzen in den Bindungsmustern der Siebenjährigen sind Ausdruck der milieuspezifischen Strukturierung schon der familialen Primärsozialisation. Diese bilden erst den Ausgangspunkt für die Entwicklung der Handlungsbefähigung in Schule und Peerbeziehungen als den wesentlichen Kontexten der Sekundärsozialisation, in welcher sich milieuspezifische Differenzen verstärken.

Trotzdem zeigt die überraschend hohe Ängstlichkeit der Fünfzehnjährigen des leistungsorientierten Milieus im Verein mit ihren verhältnismäßig niedrigen Kognitionswerten und der relativ hohen Zahl von SchülerInnen dieses Milieus mit unsicher-desorganisiertem Bindungsmuster, dass sich auch schon auf dieser Ebene quantitativ-statistischer Betrachtung die Handlungsbefähigung durchaus als von Dissonanzen und Widersprüchen geprägt zeigen kann. Die in bestimmten Bereichen eingeschränkte Entwicklung der Handlungsbefähigung der Heranwachsenden des leistungsorientierten Milieus zeigt, dass trotz umfassender Privilegierung der Heranwachsenden des akademischen Milieus und Benachteiligung des bildungsfernen Milieus, für die Mittelschichtmilieus die Formel „höhere Bildung in der Herkunftsfamilie gleich höhere Handlungsbefähigung“ zu einfach ist.

⁵⁰ Bei aller oben angesprochenen Vorsicht bzw. Einschränkung im Hinblick auf Zufriedenheit oder subjektives Wohlbefinden.

Wir werden die Entwicklung und Struktur der Handlungsbefähigung in den einzelnen Milieus im Folgenden in der Lebensführung, d.h. in der Alltagspraxis und Wertorientierung weiter verfolgen.

3.2. Lebensführung

Die Persönlichkeit muss sich in der Lebensführung bewähren. Zwar ist es nicht wahrscheinlich, dass bei hohen (sozial)kognitiven Kompetenzen und reifer Entwicklung affektiver und motivationaler Dispositionen größere Probleme in lebensweltlichen und institutionellen Verhaltens- und Leistungskontexten auftreten. Es bleibt aber möglich, dass in einzelnen Klassenmilieus aufgrund kultureller Differenzen oder Defizite, milieuspezifischer Verweigerungshaltungen oder institutioneller Diskriminierungen die subjektiv befriedigende Realisierung zufriedenstellender Lebensführung sowie die objektiv gesellschaftlich sanktionierte in Wertsetzung von Potentialen ausbleibt.⁵¹ Ebenso ist es möglich, dass trotz relativer Defizite in der Persönlichkeitsentwicklung in institutionellen Kontexten erfolgreich agiert wird, wie es, wie wir sehen werden, bspw. zum Teil beim leistungsorientierten Milieu der Fall ist.

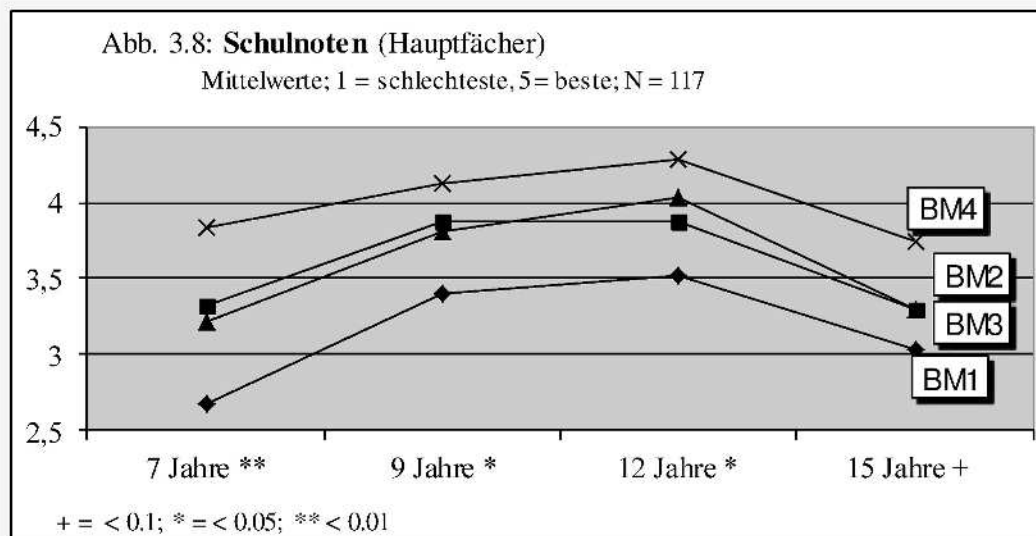
Es bleibt also offen, in welchem Umfang und auf welche Weise die Handlungsressourcen und -potentiale der Persönlichkeit in der Lebensführung realisiert werden. Grad und Charakter der Ausschöpfung der Potentiale lassen sich dabei nicht allein vor dem Hintergrund gesellschaftlich und kulturell hegemonialer, sondern ebenso bezüglich milieuspezifischer Werte und Handlungsrationitäten einschätzen. Die Bedeutung und Relevanz der unterschiedlichen Kompetenzniveaus und der dispositionalen Merkmale für die Alltagspraxis der Lebensführung sowie der Gesamtzusammenhang der Handlungsbefähigung und ihrer Handlungslogik erschließen sich erst, wenn die Praxisebene gemeinsam mit den Persönlichkeitsmerkmalen sowie der Logik ihrer Verknüpfung betrachtet wird.

Ich werde im Folgenden zunächst die bildungs- und berufsbezogenen Aspekte der Lebensführung behandeln. Im Anschluss komme ich auf Freizeitaktivitäten und allgemeine Wertorientierungen zu sprechen.

⁵¹ Vgl. jeweils Bourdieu/Passeron (1971), Willis (1977), Gomolla/Radtke (2002) und zur Verschränkung dieser Aspekte Dravenau/Groh-Samberg (2005).

3.2.1. Bildung & Beruf

In der Entwicklung der *Schulnoten* in den Hauptfächern (Abb.3.8) zeigt sich über die gesamte Schulzeit ein stabiles Muster milieuspezifischer Leistungsunterschiede. Mit sieben, neun, zwölf und fünfzehn Jahren liegen die SchülerInnen des akademischen Milieus vor den SchülerInnen des bildungspragmatischen und leistungsorientierten Milieus und diese vor denen des bildungsfernen Milieus. Diese Leistungsunterschiede nehmen aber im Zeitverlauf nicht zu, wie die oben betrachteten Kompetenzen und Dispositionen. Vor allem zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt lässt sich eine Abnahme der Unterschiede beobachten.



Für die Frage nach den Realisierungschancen der in den Kompetenzen und Dispositionen angelegten Potentiale in der Lebensführung ist indes ein anderer Aspekt von Interesse. Wir haben oben gesehen, dass die Heranwachsenden des bildungspragmatischen Milieus ihre gegenüber dem leistungsorientierten Milieu höheren Kognitionswerte nicht in ein entsprechend höheres Argumentationsniveau in der sozialen Kognition umsetzen. Im Blick auf die Schulnoten zeigt sich nun ein weiterer Beleg für die spezifische Benachteiligung des bildungspragmatischen Milieus gegenüber dem leistungsorientierten. Die im Vergleich höhere Kognition führt nicht zur besseren Leistungsbewertung. Auch die SchülerInnen des bildungsfernen Milieus erscheinen besonders benachteiligt gegenüber denen des leistungsorientierten. Sie haben zumindest im Alter von

zwölf und fünfzehn Jahren gleich hohe Kognitionswerte, fallen aber in ihren schulischen Leistungen zurück. Entsprechend sehen wir, dass das akademische Milieu gegenüber dem bildungspragmatischen bei gleicher Kognition höhere schulische Leistungen realisiert.

Schon bezüglich der Persönlichkeitsmerkmale ergab sich, dass die bildungsnäheren Herkunftsmilieus, vor allem aber das akademische Bildungsmilieu, in einer Reihe von Aspekten als privilegiert betrachtet werden müssen. Hier, in der Betrachtung schulischer Leistungserfolge, zeigt sich eine besondere Pointe der Privilegierung: Bei gleichen bzw. niedrigeren Werten in der allgemeinen kognitiven Kompetenz erzielen die Heranwachsenden der beiden bürgerlichen Milieus bessere bzw. gleich gute Schulnoten im Vergleich zum bildungspragmatischen und bildungsfernen Milieu.

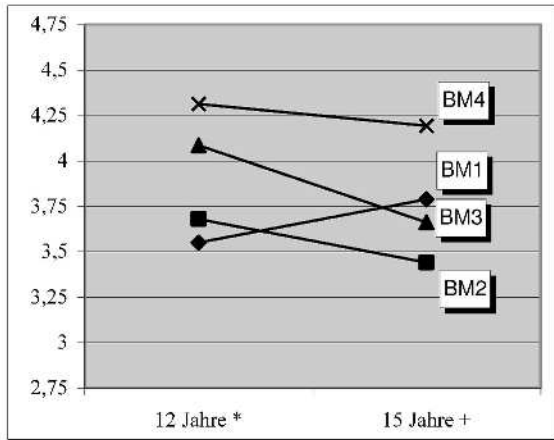
Um zu untersuchen, welche Faktoren über die dispositionalen Faktoren hinaus für die leistungsunabhängige Privilegierung der bildungsnahen Milieus verantwortlich sein könnten, betrachte ich die institutionelle Spiegelung der milieuspezifischen Differenzen der Handlungsbefähigung durch die Wahrnehmung und Einschätzung derselben von Seiten der LehrerInnen.

Wir können drei Verhaltensbereiche aus der Perspektive der LehrerInnen in den Blick nehmen: das Lernverhalten, das Sozialverhalten gegenüber MitschülerInnen und Lehrern, schließlich die Integration in die Schulklasse (Abb. 3.9). Aufgrund der ausführlichen Befragung der LehrerInnen ist es möglich, die Lehrersicht in zweifacher Weise zu erheben. Die Lehrer berichten einerseits über die direkte Beobachtung vielfältiger einzelner Verhaltensweisen der Schüler (Beispielitems Lernverhalten: Student is very absorbed in what he does; Student is attentive if other things are going on; Student can plan activities independently; Student seems eager to try new things). Andererseits liefern sie zusammenfassende Beurteilungen des Schülerverhaltens im Sinne allgemeiner Verhaltenseigenschaften (Beispielitems Lernverhalten: Student has endurance; Student is interested in learning; Student reached high general learning capability). Dabei zeigen sich aufschlussreiche Diskrepanzen zwischen den detaillierten *Verhaltensbeobachtungen* und den typisierenden *Verhaltensbeurteilungen*.

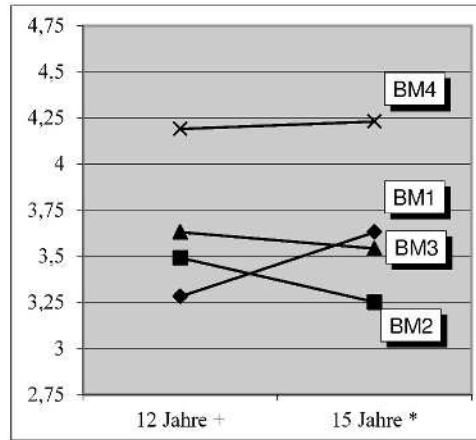
Abb. 3.9: **Schülerverhalten aus Lehrersicht**; Mittelwerte; 1 = niedrig, 5 = hoch; N = 95

Lernverhalten

Verhaltensbeobachtung

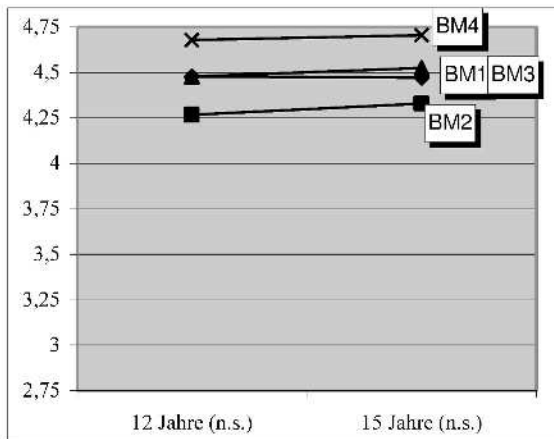


Verhaltensbeurteilung

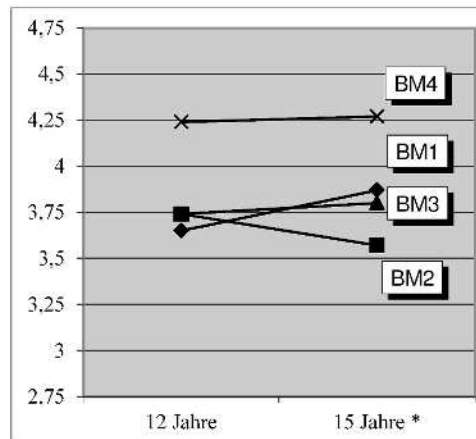


Sozialverhalten

Verhaltensbeobachtung

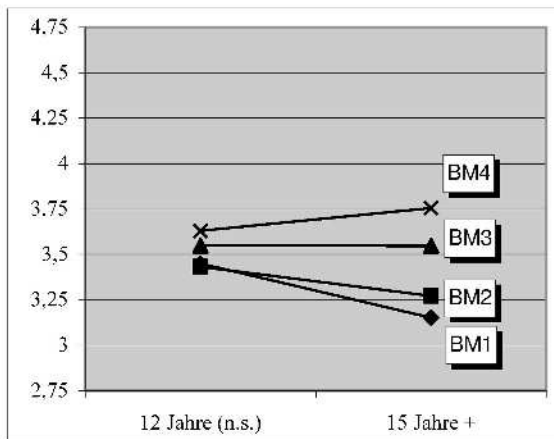


Verhaltensbeurteilung

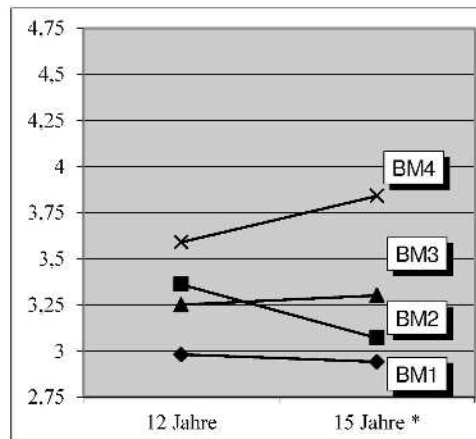


Integration in Schulklasse

Verhaltensbeobachtung



Verhaltensbeurteilung



+ = < 0.1; * = < 0.05; ** < 0.01

In allen Verhaltensbereichen sind die milieuspezifischen Unterschiede im Lehrerurteil größer als in der Lehrerbeobachtung. Darüber hinaus zeigt sich im Lehrerurteil über das Sozialverhalten und die Integration in die Schulklasse eine Zunahme milieuspezifischer Differenzen im Zeitverlauf. In der Lehrerbeobachtung findet sich eine Zunahme der Differenzen nur hinsichtlich der Integration in die Schulklasse. Vor allem der Abstand des akademischen Milieus von den anderen Milieus erscheint im Lehrerurteil deutlich größer.

Es ist also davon ausgehen, dass die institutionelle Spiegelung der Handlungsbefähigung, die sich in der Lehrersicht des Schülerverhaltens äußert, milieuspezifische Differenzen überpointiert reflektiert und als Ungleichheiten verstärkend reproduzierender Mechanismus zu berücksichtigen ist.

Aus wahrnehmungspsychologischer Sicht mag der Tatbestand verständlich sein und gar trivial erscheinen, dass die milieuspezifischen Differenzen der beobachtenden Wahrnehmung konkreter einzelner Verhaltensweisen geringer ausfallen als die sich zu Urteilen über die Schülerpersönlichkeit verdichtenden Typisierungen der Verhaltensbeurteilungen.⁵² Für die SchülerInnen der bildungsferneren Herkunftsmilieus ist dies freilich nur ein schwacher Trost. Wenn wir unterstellen, dass die Lehrerbeobachtung näher an die Realität des tatsächlichen Schülerverhaltens heranreichen als die typisierenden Urteile, so stellen diese, die milieuspezifischen Differenzen überzeichnend, de facto, wenn auch vermutlich nicht intendierte, eine Diskriminierung der bildungsferneren Schülerinnen dar. Schließlich ist davon auszugehen, dass sich den Typisierungen auch in der Lehrer-Schüler-Interaktion wirkmächtige Zuschreibungsprozesse und Handlungsroutinen beigesellen. Diese sind in Rechnung zu stellen insbesondere wenn beispielsweise nach den Gründen für die relativen Benachteiligungen der Schüler aus dem bildungsfernen und dem bildungspragmatischen Milieu in Bezug auf die Schulleistungen vor dem Hintergrund ihrer relativen kognitiven Fähigkeiten gefragt wird.

Dass diese milieuspezifischen Verhaltensunterschiede im Lehrerurteil zwar überzeichnet aber nicht „erfunden“ oder konstruiert werden, dürfen wir nicht nur gestützt auf die Annahme der Realitätsnähe der Lehrerbeobachtung vermuten. Zumindest für den Bereich des Sozialverhaltens, in dem unter anderem die Bereitschaft der SchülerInnen zur Ein- und Unterordnung in formelle und

⁵² Wie in zusammenfassenden Schülerbeurteilungen negative charakterliche Einschätzungen und Leistungsurteile zu verzerrenden Typisierungen führen zeigt beispielsweise Gigerenzer (1987).

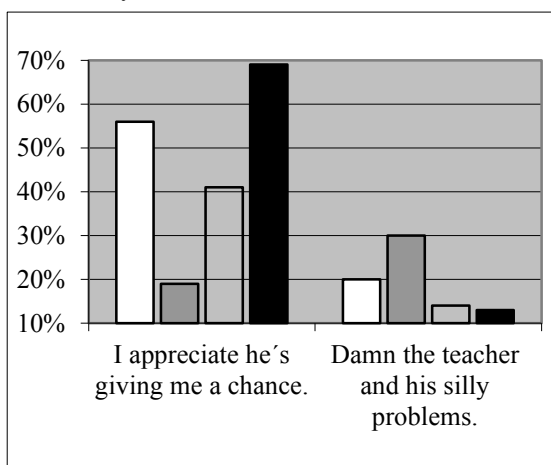
hierarchische Sozial- und Arbeitsbeziehungen gemessen wird, können wir auch auf Selbstauskünfte der Schüler zurückgreifen.

Die Reaktionen der SchülerInnen auf hypothetische Konflikte mit Autoritäten bestätigen die schlechte Lehrereinschätzung des Sozialverhaltens der Heranwachsenden des bildungspragmatischen Milieus (Abb. 3.10). In hypothetischen Konflikten mit einem Lehrer und einer Erziehungsperson erweisen sie sich im Vergleich zu den Heranwachsenden aus den anderen Milieus als weniger bereit, das Verhalten der Autoritätspersonen zu akzeptieren und sich unterzuordnen (Beispielitems des Erziehungskonflikts: I'd cancel my date, since one must keep peace in the family; I'd agree to remain at home and apologize for having upset them).

Abb. 3.10: **Konflikte mit Autoritäten - 15 Jahre; N=106**

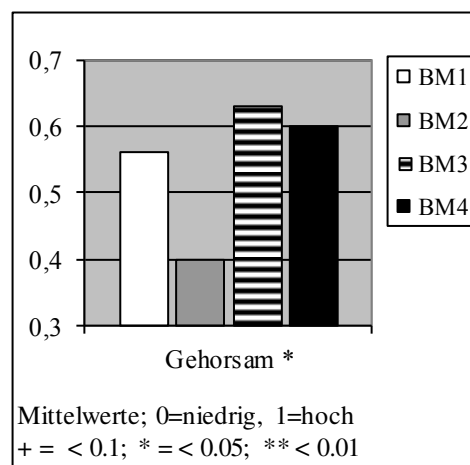
Konflikt mit Lehrer

At school you want to impress your teacher that you're more skilled than your fellows (classroommates). You're eagerly awaiting an opportunity to prove yourself. One day a new mathematical problem is introduced by the teacher. The teacher asks whether anyone knows how to solve the problem. You sense the chance you have been waiting for. You tell the teacher that you believe that you're able to solve it and you would like a chance to try your hand at this problem. But he refuses, saying "sorry, we can't lose time in trying" and calls a good pupil to come to the board. It turns out that he is unable to solve the problem. At this point the teacher asks you if you still want a chance to try.



Konflikt mit Erziehungsperson

You are living with your aunt and uncle who have been treating you like their own child. They have taken care of you since you were very young. One night that you have a late date with your "steady", there is a heavy storm outside. Your aunt and uncle insist that you call and cancel your date because of the weather and the late hour. You are about to disregard their wishes and go out the door when your uncle says in a commanding tone of voice, "Your aunt and I have said that you can't go, and that is that"

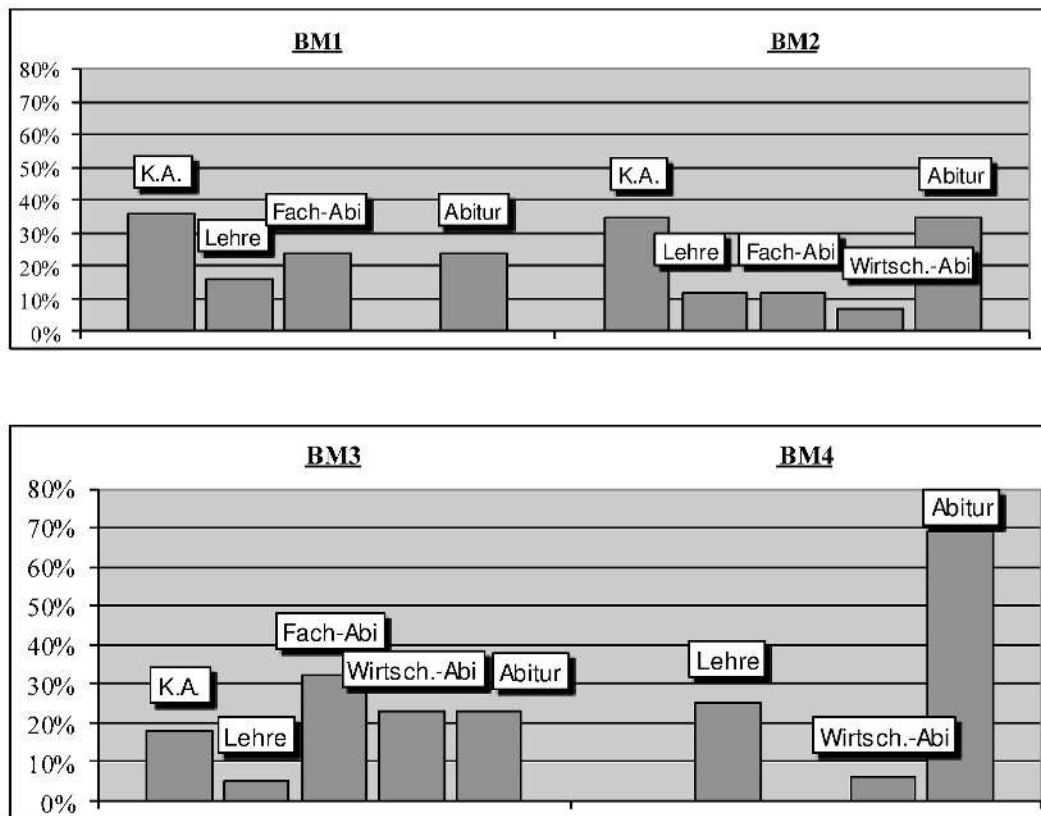


Die Heranwachsenden des bildungspragmatischen Milieus scheinen also tatsächlich, was ihr Sozialverhalten gegenüber LehrerInnen und Erziehungspersonen betrifft, weniger zur Unterordnung und Anpassung bereit als die der anderen Milieus. Das mag im Schulalltag durch die Lehrer, befördert durch generalisierende und typisierende Zuschreibungsprozesse, allgemein zu einer tendenziell negativen Wahrnehmung des Verhaltens und der Fähigkeiten der SchülerInnen des bildungspragmatischen Milieus führen. Dies könnte dazu beitragen, die im Vergleich zu den anderen Milieus auffällige Diskrepanz zwischen kognitiven Kompetenzen und schulischem Leistungserfolg dieses Milieus zu erklären.

Betrachten wir die *Bildungsziele* der Fünfzehnjährigen, scheinen sich allerdings die SchülerInnen des bildungspragmatischen Milieus in ihren Aspirationen nicht allzu sehr von der tendenziell diskriminierenden Lehrersicht und ihren im Vergleich schlechten Schulleistungen beeindrucken zu lassen (Abb. 3.11).⁵³

⁵³ Die ebenfalls vorliegenden Daten über die Bildungsziele der Zwölfjährigen berichten wir nicht en detail. Sie weisen im Wesentlichen dieselbe Struktur wie die der Fünfzehnjährigen auf.

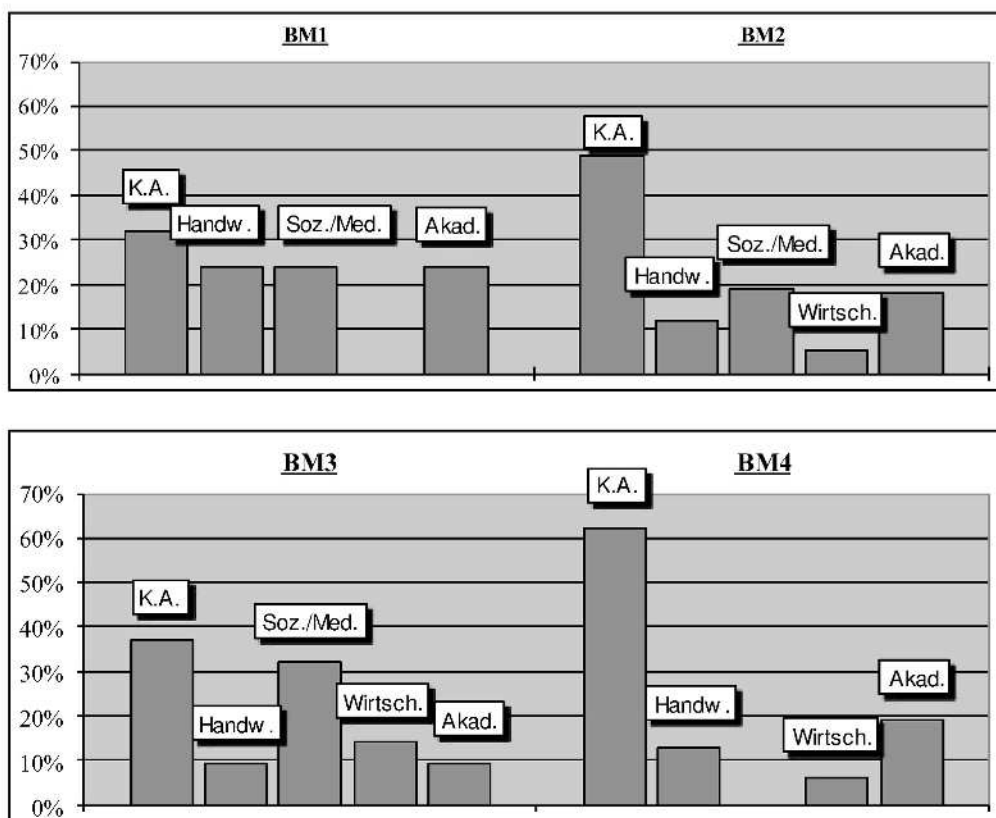
Abb. 3.11: **Bildungsziele - 15 Jahre; N=106**



Sie formulieren nach dem akademischen Milieu am häufigsten den Wunsch, mit dem Abitur die allgemeine Hochschulreife zu erwerben. Eine Berufsausbildung oder ein Fach-Abitur streben nur sehr wenige von ihnen an. Auffallend ist allerdings, dass ein Drittel des bildungspragmatischen Milieus, wie auch des bildungsfernen Milieus, die Frage nach den Bildungszielen im Anschluss an die neunjährige Einheitsschule nicht zu beantworten weiß; ein Indiz für die im Verhältnis zu den beiden bildungsnäheren Milieus weniger selbstverständlich vorgezeichneten Bildungsverläufe in den beiden unteren Milieus. Das bildungsferne Milieu, sofern es überhaupt Bildungsziele formuliert, strebt zu gleichen Teilen Abitur und Fach-Abitur und in etwas geringerem Maße eine Berufsausbildung an. Das leistungsorientierte Milieu konzentriert sich stark auf das Fach-Abitur und Wirtschafts-Abitur und damit vor allen anderen Milieus am häufigsten auf anspruchsvolle berufsqualifizierende Bildungsgänge. Die stärksten Abweichungen von den anderen Milieus weist das akademische Milieu auf. Die Reproduktion des elterlichen Bildungsstatus streben hier beinahe zwei Drittel der Heranwachsenden mit dem Wunsch nach dem Abitur an. Ein Viertel wünscht eine

Berufsausbildung und bloß fünf Prozent das praxisbezogene Wirtschafts-Abitur. Die Selbstverständlichkeit vorgezeichneter Lebenswege drückt sich darin aus, dass sich keiner der Heranwachsenden dieses Milieus außer Stande sieht, die Frage nach den weiteren Bildungszielen zu beantworten.

Abb. 3.12: **Berufsziele - 15 Jahre; N=106 (Mehrfachnennungen)**



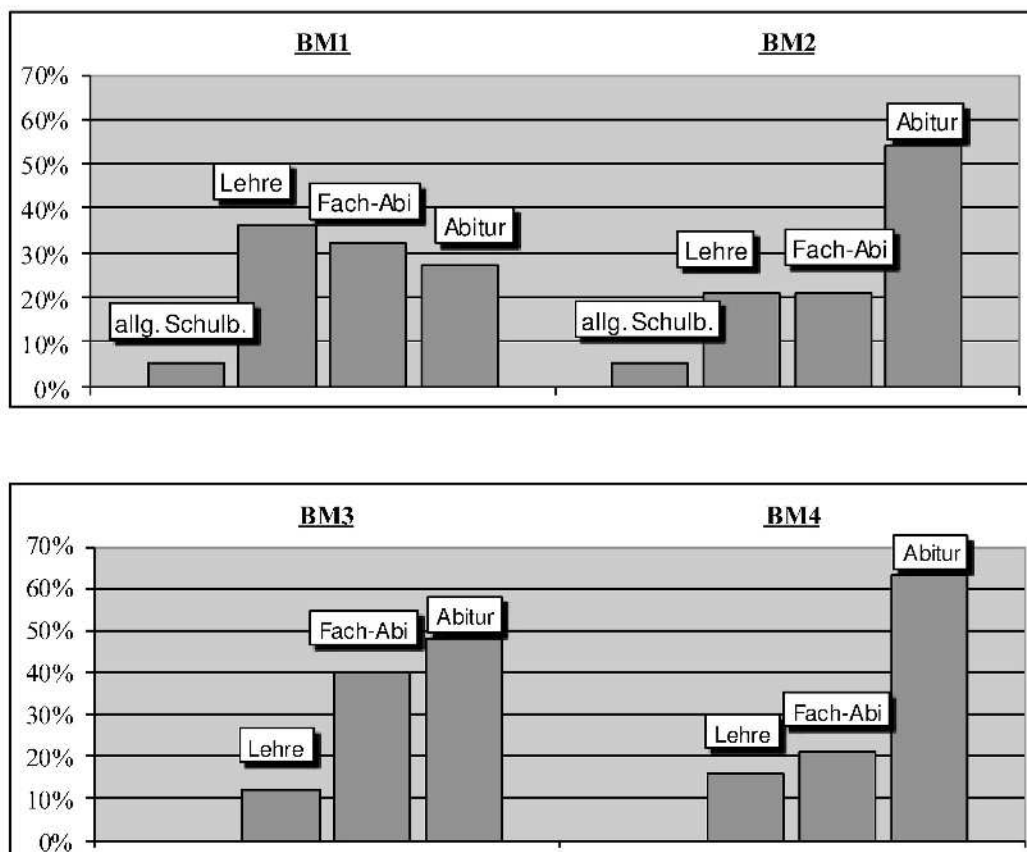
Wie schon angesichts der Betrachtung der Bildungsziele zu erwarten, zeigen die *Berufsziele* (Abb. 3.12)⁵⁴ eine Konzentration des bildungsfernen Milieus auf Ausbildungsberufe im handwerklichen sowie im Bereich sozialer und medizinischer Dienstleistungen. Das bildungspragmatische wie das akademische Milieu geben auf den ersten Blick überraschend häufig kein Berufsziel an. Dies ist allerdings vor dem Hintergrund des in diesen Milieus häufigen Bildungsziels Abitur, offensichtlich verbunden mit dem Wunsch, anschließend zu studieren, verständlich. Die Berufsentscheidung steht noch nicht auf der Agenda. Diejenigen aus diesen Milieus, die schon mit fünfzehn Jahren konkretere Berufsvorstellungen

⁵⁴ Wir verzichten wiederum auf eine detaillierte Darstellung der Daten für die Zwölfjährigen. Abgesehen von in allen Milieus vorkommenden kindlichen „Traumberufen“ (Pilot, Stewardess, Künstler), weisen sie keine strukturellen Unterschiede zu den Berufszielen der 15-Jährigen auf.

haben, streben im bildungspragmatischen Milieu vor allem akademische Berufe sowie Berufe im Bereich sozialer und medizinischer Dienstleistungen an; im akademischen Milieu überwiegen wie zu erwarten die akademischen Berufsziele. Schließlich zeigt sich im leistungsorientierten Milieu analog zu den Bildungszielen bei den Berufszielen eine Konzentration auf die nicht-akademischen Professionen im kaufmännischen und im Bereich sozialer und medizinischer Dienstleitungen.

Die Betrachtung des erreichten *Bildungsabschluss* im Alter von einundzwanzig Jahren verdeutlicht nicht nur die hohe Abhängigkeit des Bildungserfolgs von der sozialen Herkunft, sondern ebenso die hohe Kontinuität und Konsistenz der adoleszenten Bildungs- und Berufsziele im Alter von zwölf und fünfzehn Jahren mit dem erreichten Bildungsabschluss im Erwachsenenalter (Abb.3.13).

Abb. 3.13: **Bildungsabschluss - 21 Jahre**; N=109



Trotz des in der Stichprobe insgesamt hohen Anteils von Abiturienten macht nicht einmal ein Drittel der Heranwachsenden des bildungsfernen Milieus diesen Abschluss. Das Gros dieses Milieus hat eine Berufsausbildung oder ein

praxisbezogenes Fach-Abitur absolviert. Wie auch im bildungspragmatischen Milieu und im Unterschied zu den beiden oberen Milieus müssen sich sogar fünf Prozent mit einem einfachen Schulabschluss begnügen. Im bildungspragmatischen Milieu finden wir wie auch im akademischen Milieu einen hohen Anteil von Abiturienten und je ca. zwanzig Prozent haben eine Berufsausbildung absolviert oder ein Fach-Abitur gemacht. Im leistungsorientierten Milieu ist, im Einklang mit den Bildungs- und Berufszielen, der Anteil der Fach-Abiturienten am größten. Die qua sozialer Herkunft nicht vorab determinierten, aber objektiv wahrscheinlichen, die vor dem Hintergrund milieuspezifischer Kompetenzen, Dispositionen sowie kultureller Orientierungen und Praktiken realistisch erscheinenden und realisierbaren Laufbahnen werden also nicht nur schon früh von den Heranwachsenden gewünscht und erstrebt, sondern schließlich auch realisiert

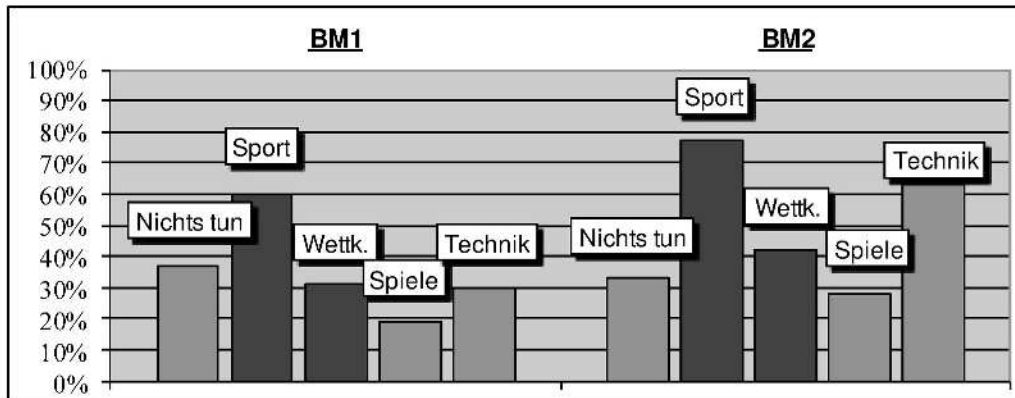
3.2.2. Freizeit & Werte

Über die Freizeitaktivitäten der Heranwachsenden lassen sich lebensweltliche Bildungsprozesse erschließen, die in mehr oder weniger großer Nähe zu den kulturellen Inhalten und didaktischen Formen schulisch institutionalisierten Lernens stehen. Im Einklang mit der Entwicklung der Persönlichkeitsmerkmale, finden wir bezüglich der Freizeitaktivitäten wieder eine Zunahme der milieuspezifischen Differenzen über die Zeit. (Abb. 3.14)

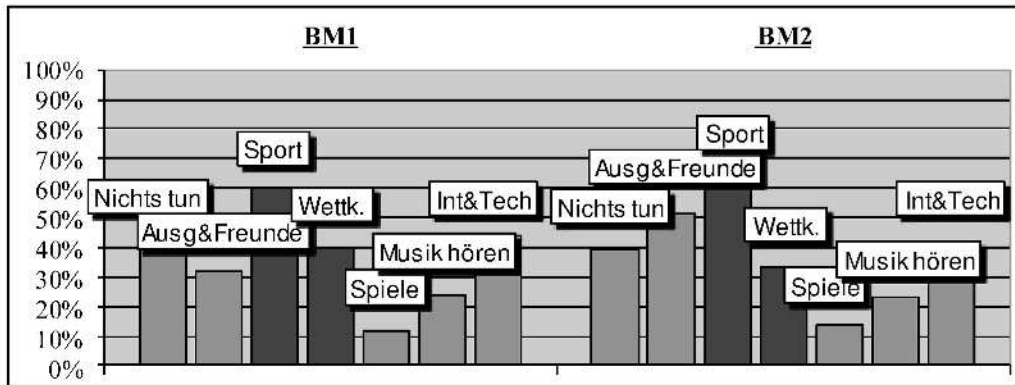
Im Alter von zwölf Jahren fallen nur wenige Unterschiede ins Auge. Im bildungsfernen Milieu hat der Sport, obwohl hier wie in den anderen Milieus am wichtigsten, die geringste Bedeutung. Auch technisch-handwerkliche Aktivitäten werden hier seltener genannt. Dagegen wird das passive „Nichts tun“ von den Heranwachsenden des leistungsorientierten und des akademischen Milieus seltener genannt als von den beiden unteren Milieus. Sehen wir hiervon ab, sind die milieuspezifischen Differenzen bei den Zwölfjährigen vernachlässigbar gering.

Abb. 3.14: **Freizeitaktivitäten; N=108; (Mehrfachnennungen)**

12 Jahre

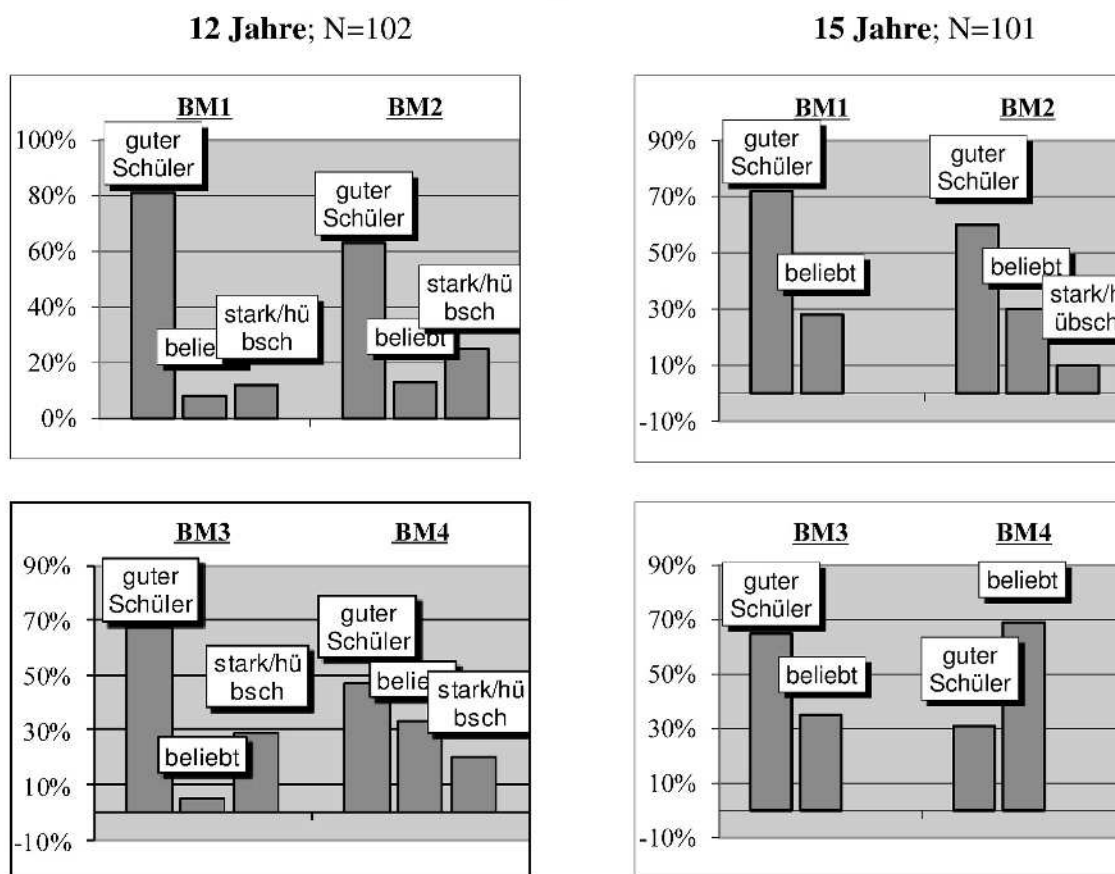


15 Jahre



Im Alter von fünfzehn Jahren aber weist vor allem das akademische Milieu deutliche Unterschiede in der Freizeitgestaltung gegenüber den anderen Milieus auf. Die Kategorien „Nichts tun“ und „Ausgehen und Freunde treffen“, die einen Bereich unbeaufsichtigter, nicht zielgerichteter Freizeitaktivitäten beschreiben, werden von den Schülern des akademischen Milieus deutlich seltener genannt als von den anderen Milieus. Dagegen ist ihre Freizeit neben dem Sport, der weiterhin für alle Milieus von hoher Bedeutung bleibt (wenn auch aufschlussreich ist, dass im akademischen Milieu der leistungsbezogene Wettkampfsport häufiger als in den anderen genannt wird), deutlich stärker von sozialen, intellektuellen und technischen Aktivitäten bestimmt. Gesellschaftsspiele, Musik hören und intellektuelle und technische Aktivitäten (Lesen, Kunst, Technik-Handwerk) werden im akademischen Milieu wesentlich häufiger genannt als in den anderen Milieus. Institutionell-organisierte (Wettkampfsport) und intellektuelle Tätigkeiten bilden also für das akademische Herkunftsmilieu das in die lebensweltliche Praxis eingelassene Pendant zu der erfolgreichen Performanz in der Schule und den reifen bzw. hoch entwickelten Dispositionen und Kompetenzen auf der Persönlichkeitsebene. Die Praktiken der Lebensführung sind Produkt der Dispositionen und Kompetenzen und zugleich Bewährungsraum und Betätigungsfeld, in dem diese sich überhaupt erst ausbilden und stabilisieren; beide einander Voraussetzung und Bedingung. Bleibt zum Abschluss ein Blick auf die allgemeinen Wertorientierungen der SchülerInnen. Die Antworten auf die Frage, was ihnen am wichtigsten ist – ein guter Schüler zu sein, beliebt und unterhaltsam oder stark bzw. gut aussehend –, können wir als Indikator dafür betrachten, was nach Ansicht der SchülerInnen im Leben wichtig ist (Abb. 3.15). Wieder finden wir eine Zunahme der milieuspezifischen Differenzen über die Zeit. Bereits im Alter von zwölf Jahren nimmt mit zunehmender Bildungsnähe die Bedeutung des konformistischen Leistungswerts „ein guter Schüler sein“ ab, - während die Werte individueller Attraktivität (stark, gut aussehend sein) und sozialer Anerkennung (beliebt, unterhaltsam sein) an Bedeutung zunehmen. Überdeutlich wird diese Tendenz im Alter von fünfzehn Jahren. Für knapp zwei Drittel der Fünfzehnjährigen des akademischen Milieus ist beliebt sein, ist soziale Anerkennung mit Abstand der wichtigste Wert, wohingegen in den übrigen Milieus der leistungsbezogene Wert, ein guter Schüler zu sein, seine Dominanz nur leicht eingebüßt hat.

Abb. 3.15: Ideales Selbst - Was ist wichtig?



3.3. Milieuspezifische Handlungsbefähigung

Um die Gesamtstruktur und Handlungslogik der milieuspezifischen Handlungsbefähigung für die einzelnen Milieus sichtbar werden zu lassen, sollen die in diesem Kapitel geschilderten Ergebnisse im Folgenden, noch einmal zusammengefasst werden (vgl. zur Übersicht Tab. 3.1).

Die SchülerInnen des *bildungsfernen Milieu* erscheinen in beinahe allen betrachteten Aspekten der Handlungsbefähigung benachteiligt. Ausnahmen bilden allein die Ängstlichkeit der Fünfzehnjährigen, in der das leistungsorientierte Milieu die höchsten Werte aufweist, und das Lern- und Sozialverhalten aus der Lehrersicht, worin das bildungspragmatische Milieus am schlechtesten beurteilt wird.

Tab. 3.1: Milieuspezifische Handlungsbefähigungen im Überblick

Das bildungsferne Milieu - BM1

eingeschränkte Entwicklung affektiv-motivationaler Dispositionen
niedrige kognitive Kompetenzen
unbeaufsichtigt-selbstgestaltete Freizeitorientierungen
berufsbildende & fachakademische Bildungsorientierungen
„Ideales Selbst“ eher konformistisch-leistungsbezogen
geringer Schul- & Bildungserfolg

Das bildungspragmatische Milieu - BM2

teils eingeschränkte Entwicklung affektiv-motivationaler Dispositionen
mittlere kognitive Kompetenzen
unbeaufsichtigt-selbstgestaltete Freizeitorientierungen
berufsbildende & akademische Bildungsorientierungen
„Ideales Selbst“ eher konformistisch-leistungsbezogen
mittlerer Schul- & Bildungserfolg

Das leistungsorientierte Milieu - BM3

teils eingeschränkte Entwicklung affektiv-motivationaler Dispositionen
mittlere kognitive Kompetenzen
sportliche Freizeitorientierungen
fachakademische & akademische Bildungsorientierungen
„Ideales Selbst“ eher konformistisch-leistungsbezogen
mittlerer Schul- & Bildungserfolg

Das akademische Milieu - BM4

reife Entwicklung affektiv-motivationaler Dispositionen
hohe kognitive Kompetenzen
kulturell intellektuelle Freizeitorientierungen
akademische Bildungsorientierungen
„Ideales Selbst“: eher Soziale Anerkennung
hoher Schul- & Bildungserfolg

Jedoch erhalten die Heranwachsenden des bildungsfernen Milieus bezüglich der kognitiven Kompetenzen und der affektiv motivationalen Dispositionen durchweg die schlechtesten Werte, teils gemeinsam mit dem bildungspragmatischen oder leistungsorientierten Milieu, meist aber im Unterschied zu allen anderen Milieus. Ebenso bleibt das Milieu bezüglich intellektueller, bildungsnaher Freizeitaktivitäten und in seinen beruflichen und Bildungsaspirationen sowie seinem Schul- und Bildungserfolg deutlich hinter den anderen Milieus zurück. Wie in den anderen Milieus spiegeln sich auch in den subjektiven Berufswünschen und Bildungszielen des bildungsfernen Milieu die objektiven Bildungschancen. Schon im Alter von zwölf Jahren zeichnen sich gewissermaßen die mit einundzwanzig Jahren realisierten Bildungsabschlüsse ab. Die Handlungslogik der Heranwachsenden des bildungsfernen Milieus lässt sich im Sinne des Bourdieuschen Konzept des Notwendigkeitgeschmacks verstehen. Vor dem Hintergrund ihrer eingeschränkten Dispositionen und Kompetenzen und der tendenziell diskriminierenden Spiegelung ihrer Handlungsbefähigung durch die

Schule, wählen schon die Zwölfjährigen subjektiv den auch objektiv wahrscheinlichen Weg.

Die SchülerInnen des *bildungspragmatischen Milieus* weisen in ihren Persönlichkeitsmerkmalen vielen Aspekten gleich hohe, zum Teil höhere Werte als die Heranwachsenden des bildungsnäheren leistungsorientierten Milieus auf. Ihre im Verhältnis zu diesem trotz höherer Kognition niedrigeren Werte in der sozialen Kognition sowie ihre geringere Leistungsmotivation scheinen vermutlich eher Differenzen in der alltagspraktischen und kulturellen Dimension familialer Sozialisation zwischen den beiden Milieus geschuldet, unterscheiden diese sich doch bzgl. der Beziehungsgestaltung und auch in den anderen Aspekten der Persönlichkeitsentwicklung nicht wesentlich. Bezüglich bildungsnaher kultureller Freizeitaktivitäten bleiben die Heranwachsenden des bildungspragmatischen Milieus ebenso hinter dem leistungsorientierten Milieu zurück. Diese kulturellen Differenzen mögen, gemeinsam mit der das unangepasste Sozial- und Klassenraumverhalten des Milieus offensichtlich übersteigert wahrnehmenden Lehrersicht, die hinter den kognitiven Potentialen zurückbleibenden schulischen Leistungen des Milieus erklären. Das bildungspragmatische Milieu entwickelt dennoch, auch gegen tendenziell diskriminierende institutionelle Spiegelungen eigener Fähigkeiten, eine moderate pragmatische Aufstiegsorientierung, die zumindest in der beobachteten biographischen Phase Früchte trägt. In ihren Bildungsabschlüssen erweisen sie sich als deutlich erfolgreicher als das bildungsferne Milieu. Und sie weisen zwar häufiger einfache Berufsausbildungen oder gar keine weiterführenden Abschlüsse und seltener ein Fach-Abitur als das leistungsorientierte Milieu auf, dafür aber auch mehr Abiturienten als dieses.

Die Heranwachsenden des *leistungsorientierten Milieus* erscheinen als die eigentlichen Profiteure der institutionellen Spiegelung und letztlich Verstärkung der milieuspezifischen Handlungsbefähigung durch die Schule und damit also *kompetenzunabhängiger* kultureller Privilegierung. Vor allem gegenüber dem bildungspragmatischen Milieu setzen sie bezogen auf relevante Persönlichkeitsmerkmale ähnliche und teils schlechtere Werte (Kognition) in gleich gute schulische Leistungen und insgesamt höheren Bildungserfolg um. Zugute kommen ihnen dabei ihre im Vergleich bildungsnäheren kulturellen Aktivitäten in der familialen Sozialisation, ihre höhere Leistungsmotivation als auch ihre höhere Anpassungsbereitschaft an die Anforderungen

institutionalisierter Sozialbeziehungen, wie sie vor allem im schulischen Sozialverhalten sichtbar wird. Auf der anderen Seite sind tatsächlich die angesichts der Spannungen innerhalb der familialen Sozialisation vermuteten partiellen Beeinträchtigungen der Handlungsbefähigung zu beobachten. Mit sieben Jahren weisen die Heranwachsenden des leistungsorientierten Milieus beinahe so häufig wie das bildungsferne Milieu ein unsicher-desorganisiertes Bindungsmuster auf. Und im Alter von fünfzehn Jahren haben sie die höchsten Ängstlichkeitswerte.

Die SchülerInnen des *akademischen Milieus* erscheinen gegenüber den anderen Milieus in nahezu allen Aspekten der Handlungsbefähigung als privilegiertes bildungsbürgerliches Milieu. Allein in der kognitiven Kompetenz heben sie sich nicht von allen anderen Milieus ab. Davon abgesehen haben sie die besten Schulnoten, erfahren sich hochwirksam in ihren eigenen Handlungen, blicken optimistisch in die Zukunft und haben die höchste Leistungsmotivation. Sie erscheinen sie den LehrerInnen als die in der Klasse beliebtesten Schüler mit prosozialem Verhalten und hohem Lerninteresse, als die Schüler mit der höchsten allgemeinen Kompetenz und Lernfähigkeit. In ihren Freizeitaktivitäten reproduzieren sie die intellektuell-hochkulturellen Orientierungen ihres Herkunftsmilieus ebenso wie in ihren Werthaltungen. Auch ihre Privilegierung zeigt sich gewissermaßen als eine kompetenzunabhängige. Den höheren Schulerfolg erlangen sie nicht primär aufgrund höherer kognitiver Kompetenz, hier erlangen sie, wie wir sahen, keine höheren Werte als das bildungspragmatische Milieu, sondern offensichtlich aufgrund ihrer umfassenden kulturellen Privilegierung, d.h. ihrer hochkulturellen und intellektuellen Freizeitaktivitäten und Wertorientierungen sowie hoher Bindungssicherheiten, Wirksamkeitsüberzeugungen und Motivationen.

Die Konstruktionen milieuspezifischer familialer Sozialisation (Kap.2) und milieuspezifischer Handlungsbefähigung der Heranwachsenden stellen eine zusammenfassende Betrachtung und Interpretation vielfältiger Daten dar.

Sie gewähren Einblick sowohl in Form und Ausmaß des Privilegs entgegenkommender Sozialisationskontexte, wie sie vor allem die Heranwachsenden des akademischen Milieus erfahren, als auch in Form und Ausmaß der Benachteiligung, wie sie Heranwachsende der weniger bildungsnahen Milieus erleben. Aber nicht nur umfassende Privilegierung und

Benachteiligung können mit dieser breit und differenziert angelegten Betrachtung sichtbar gemacht werden. Die Analyse der beiden Mittelschichtmilieus zeigt spezifische Dissonanzen und Spannungen, der die Entwicklung der Handlungsbefähigung offenbar gerade in mittleren Sozallagen ausgesetzt ist. Hier müssen, wie im leistungsorientierten Milieu, hohe Aspirationen und Erfolgsansprüche vor dem Hintergrund diesen Zielen nicht entsprechender familialer Beziehungsgestaltung und alltagskultureller Kontextualisierung erfüllt werden; oder, wie im bildungspragmatischen Milieu, Erfahrungen institutioneller Zurückweisung trotz vergleichsweise hoher Leistungspotentiale verarbeitet werden.

Das Konzept der Handlungsbefähigung als einer umfassenden Struktur von Kompetenzen und Dispositionen, Alltagspraktiken und Wertorientierungen erlaubt also einen wesentlich realistischeren Einblick in das Ausmaß sozialstruktureller Differenzen der Persönlichkeitsentwicklung als es Untersuchungen vermögen, die lediglich einige wenige Variablen der individuellen Entwicklung auf sozialstrukturelle Varianz hin untersuchen. Diese finden oftmals nur geringe sozialstrukturelle Differenzen, was zu dem Schluss verführt, der sozialen Herkunft nur eine geringe Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung zuzusprechen. Erst die gemeinsame Betrachtung und Interpretation vielfältiger Daten zur familialen Sozialisation wie zur Entwicklung der Handlungsbefähigung erlaubt, ein Gesamtbild sozialstruktureller Formierung und Rahmung der Persönlichkeitsentwicklung zu entwerfen. Zur Identifizierung der Sozialisationsfaktoren und Merkmale der Handlungsbefähigung, die in besonderem Maß für die Statusreproduktion im Bildungserwerbsprozess verantwortlich sind, benötigen wir allerdings darüber hinaus zusätzlich eine kausalanalytische Perspektive.

4. Bildungserwerb

In den beiden vorangegangenen Kapiteln standen die familiäre Sozialisation und die Handlungsbefähigung der Heranwachsenden innerhalb der einzelnen Milieus im Vordergrund. Mein Ziel war die Skizzierung milieutypischer familialer Sozialisationskontexte sowie milieutypischer Formen und Entwicklungslinien der Handlungsbefähigung aufgrund einer synthetisierenden Konstruktion auf Grundlage einer Vielzahl einzelner Variablen. Dieses Vorgehen erlaubt zwar die Plausibilisierung von (Hypo)Thesen über Einflüsse von Sozialisationsfaktoren auf Aspekte der Handlungsbefähigung und von früheren Merkmalen der Handlungsbefähigung auf spätere, wie die Schulleistung und den Bildungserfolg. Aber erst die Analyse bivariater Korrelationen und multivariater Zusammenhänge erlaubt die Untersuchung kausaler Einflüsse und damit die Beurteilung der relativen Bedeutung einzelner Aspekte der Sozialisation und Handlungsbefähigung für den Bildungserwerb.

4.1 Familie und Handlungsbefähigung

Ich werde hier also zunächst die Wirkung einzelner Faktoren der Sozialisation und Handlungsbefähigung auf den Bildungserwerb untersuchen. Bevor wir die relative Bedeutsamkeit der Faktoren und die Vermittlungswege des Einflusses der sozialen Herkunft auf den Bildungserfolg in einer multivariaten Pfadanalyse ermitteln können, gilt es allerdings, mittels bivariater Korrelationsanalysen die Variablen zu identifizieren, die für eine tragende Rolle im Bildungserwerbsprozess in Frage kommen.

Tabelle 4.1. enthält zum einen die Korrelationen der Sozialisationsvariablen mit dem Bildungsmilieu und den für den Bildungserwerb wichtigsten „Output-Variablen“ Noten und Bildungsabschluss. Für eine multivariate Analyse des Bildungserwerbs kommen diejenigen in Betracht, die signifikant mit dem Bildungsmilieu und den Schulnoten und dem Bildungsabschluss korrelieren: die hochkulturellen Orientierungen der Eltern, die Erziehungswerte Konformität und Selbststeuerung sowie der autoritative und der autoritäre Erziehungsstil. Wie wir sehen werden, erweisen sich in der Pfadanalyse allein die hier fett

hervorgehobenen Variablen hochkulturelle Orientierung und Konformität als erklärungskräftig.⁵⁵

In Tabelle 4.1. sind darüber hinaus die Korrelationen der Variablen der Handlungsbefähigung mit dem Bildungsmilieu und den Bildungserwerbsvariablen dargestellt. Für die Aufnahme in das Pfadmodell kamen vor allem die Variablen in Betracht, die zeitlich vor der Erhebung der Noten der Fünfzehnjährigen liegen. Wenn möglich, wurde daher auf Variablen der Zwölfjährigen zurückgegriffen.

Variablen der Neunjährigen habe ich nicht mit aufgenommen, da diese verhältnismäßig viele fehlende Werte aufwiesen, was zu einer zu niedrigen Fallzahl geführt hätte. Bivariate Analysen und mit geringerer Fallzahl durchgeführte Schätzungen des Pfadmodells zeigen jedoch, dass die Hereinnahme dieser Variablen anstelle jener der Zwölfjährigen bezüglich der grundlegenden Struktur der Wirkungszusammenhänge keine wesentliche Veränderung mit sich bringt. Aufgrund dieser Überlegungen stellen die in Tabelle 4.1. enthaltenen Variablen diejenigen dar, die für die Aufnahme in das Pfadmodell geeignet schienen. Als im Pfadmodell erklärungskräftig erweisen sich wiederum die fett hervorgehobenen Variablen.

⁵⁵ Vor dem Hintergrund der in Kap. 2 dargestellten Befunde, mag es verwundern, dass die Bildungsaspirationen und der Erziehungswert Selbststeuerung hier nicht mit dem Bildungsmilieu korrelieren. Dies ist der Tatsache geschuldet, dass aufgrund fehlender Werte in einigen Variablen die Pfadanalyse nur mit N=92 durchgeführt werden konnte. Daher beruhen auch die vorbereitenden Korrelationsanalysen nur auf N=92.

Tab. 4.1: **Einflüsse auf den Bildungserwerb**

N=92; bivariate Korrelationen (Pearson's r)

	Familiale Sozialisation			Handlungsbefähigung			
	BM	Noten 15	Abschl 21	BM	Noten 15	Abschl 21	
Hochkult. Orient. Eltern	,290**	,209*	,213*	Bindung 7	,220*	,520**	,371**
Erz.wert: Konformität	-,247*	-,089	-,262*	Ängstlichkeit 12	-,154	-,007	-,064
Erz.wert: Selbststeuerung		,194+	,126	Kognition 12		,531**	,457**
Erz.wert: Moralität		,107	,167	Soziale Kognition 12	,327**	,500**	,346**
Erz.Stil: Autoritativ	,181+	,162	,000	Kontroll-überzeugung 12	,281**	,480**	,250*
Erz.Stil: Autoritär ¹		-,314**	-,205+	Hochkult. Orient. Schüler 15	,229*	,495**	,429**
Erz.Stil: Kompromiss		,117	,014	Leistungs-motivation 15	,287**	,648**	,508**
Bildungsaspirationen: berufspraktische B.		-,080	,076	Zukunfts-pessimismus 15	-,230*	-,351**	-,302**
Bildungsaspirationen: höhere B.		,135	,102	Noten 15	,229*		,637**
Bildungsaspirationen: befriedigende B.		-,028	-,050				
Gem. Aktivitäten Mutter		,078	,139				
Gem. Aktivitäten Vater		-,016	,030				

+ < 0.1; * < 0.05; ** < 0.01

¹ N=91; ² N=88

Nach Betrachtung der bivariaten Korrelationen kommen für das Pfadmodell diejenigen Variablen in Frage, die mit dem Bildungsmilieu, den Noten oder dem Bildungsabschluss signifikant korrelieren. Obwohl sie dieses Kriterium erfüllen, sind folgende Variablen in das Modell nicht mit aufgenommen worden:

- Der *Erziehungswert Selbststeuerung* beeinflusst im Modell weder die Noten noch andere Variablen signifikant.
- Der *autoritative Erziehungsstil* hängt zwar vom Bildungsmilieu ab, entfaltet im Modell aber keine signifikanten Wirkungen.
- Der *autoritäre Erziehungsstil* hängt nicht linear vom Bildungsmilieu oder signifikant von anderen Sozialisationsvariablen ab. Er beeinflusst im

Modell zwar negativ die Bindung, die Kontrollüberzeugung und die kulturelle Orientierung, erhöht die Varianzaufklärung von Noten und Bildungsabschluss aber nicht wesentlich.

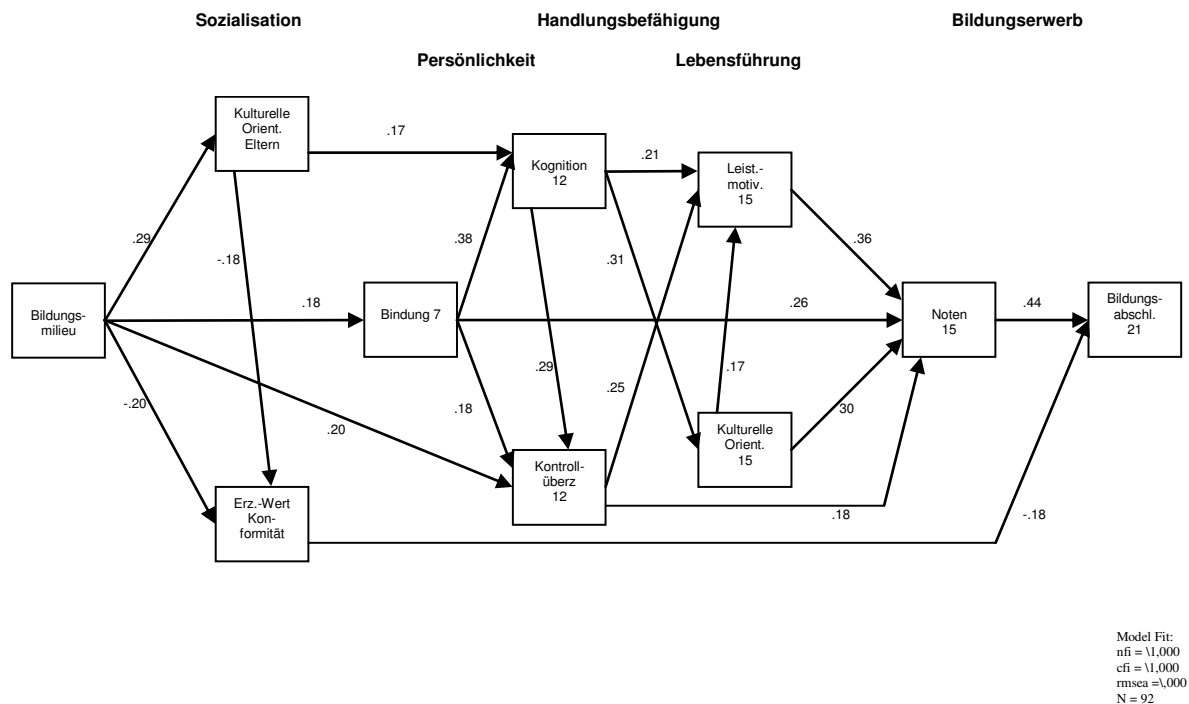
- Die *soziale Kognition* vermittelt im Modell zwar den Einfluss des Bildungsmilieus und der Bindung auf die Kontrollüberzeugung. Sie trägt aber nicht zu relevant höherer Varianzaufklärung der Noten oder des Bildungsabschlusses bei.
- Der *Zukunftspessimismus* würde in der Vermittlung der Bildungsreproduktion eine analoge Rolle spielen wie die Leistungsmotivation, allerdings weniger stark und mit geringerem Beitrag zur Varianzaufklärung.

Die Pfadanalyse in Abb. 4 ist somit das erklärungskräftigste Modell der Vermittlung der Bildungsreproduktion über Variablen der familialen Sozialisation und der Handlungsbefähigung der Heranwachsenden. Es zeigt sich, dass ein großer Teil der Varianz des Bildungsabschlusses (.49) über die einbezogenen Variablen erklärt werden kann.

Die Vermittlung vollzieht sich über zwei Faktoren der familialen Sozialisation (Kulturelle Orientierung der Eltern und Erziehungswert Konformität), drei Persönlichkeitsvariablen (Bindung, Kognition und Kontrollüberzeugung) sowie zwei Variablen der Lebensführung (Leistungsmotivation und Kulturelle Orientierung).

Wir stellen fest, dass die uns zur Verfügung stehenden Sozialisationsvariablen wenig dazu beitragen, den Einfluss des Bildungshintergrunds auf die Persönlichkeit aufzuklären. Allein die kulturelle Orientierung der Eltern hat einen Einfluss, und zwar auf die Kognition der Heranwachsenden. Der Erziehungswert Konformität, beeinflusst vom Bildungsmilieu und der kulturellen Orientierung der Eltern, wirkt zwar auf den Bildungsabschluss, aber weder auf die Persönlichkeitsvariablen noch die der Lebensführung.

Abb. 4.1. Familiäre Sozialisation und Handlungsbefähigung im Bildungserwerb



Beeinflusst so die Kulturelle Orientierung der Eltern die Kognition, stehen die Kontrollüberzeugung und die Bindung in direkter Abhängigkeit vom Bildungsmilieu, wobei die Bindung der Siebenjährigen zentrale Vermittlungsfunktionen übernimmt. Sie wirkt auf die Kognition und die Kontrollüberzeugung und darüber hinaus auch direkt auf die Schulnoten der Fünfzehnjährigen.

Für die Vermittlung der Bildungsreproduktion über Aspekte der Handlungsbefähigung der Heranwachsenden spielen demnach Bindung und Kontrollüberzeugung die entscheidende Rolle. Mit der von der kulturellen Orientierung der Eltern aber nicht dem Bildungsmilieu beeinflussten Kognition befördern sie auf der Ebene der Lebensführung der Fünfzehnjährigen die Leistungsmotivation und die kulturelle Orientierung der SchülerInnen, welche neben der Bindung und der Kontrollüberzeugung direkt die Noten beeinflussen. Neben dieser über die Handlungsbefähigung vermittelten Wirkung des Bildungshintergrundes auf den Bildungserwerb, in der affektive und motivationale Dispositionen (Bindung und Kontrollüberzeugung) die Hauptrolle spielen und welche sich über die Schulnoten auf den Bildungsabschluss erstreckt, läuft über die kulturelle Orientierung der Eltern und den Erziehungswert

Konformität ein Wirkungspfad, der direkt vom Elternhaus auf den Bildungsabschluss wirkt und die Handlungsbefähigung der SchülerInnen sowie deren Schulnoten umgeht. Zwar ist dieser Einfluss nicht einmal halb so groß wie der sich über Handlungsbefähigung und Schulnoten vermittelnde. Dennoch verdeutlicht er, wie kulturelle Orientierungen und Wertvorstellungen der Eltern bildungsnäherer Milieus auch unabhängig von Persönlichkeit, Leistungsfähigkeit und Schulerfolg der Kinder den Bildungserwerb beeinflussen. Sicher sind hier Status- und Bildungsaspirationen im Spiel, die mit den im Modell verwendeten Variablen in Zusammenhang stehen, aber mit den zur Verfügung stehenden Instrumenten nicht erhoben werden konnten.

Was macht den Unterschied? Zusammenfassend können wir sagen, dass der Bildungserfolg der Heranwachsenden aus bildungsnäheren Herkunftsmilieus wesentlich einer Privilegierung hinsichtlich der Entwicklung sicherer Bindung und internaler Kontroll-, d.h. hoher Wirksamkeitsüberzeugung geschuldet ist, welche sich positiv auf Schulleistungen und leistungsfördernde Aspekte der Lebensführung (Leistungsmotivation und kulturelle Orientierung) auswirken. Zwar spielt auch die kognitive Kompetenz eine Rolle in der Vermittlung der kulturellen Orientierung der Eltern auf Persönlichkeit und Lebensführung der SchülerInnen. Jedoch ist diese nicht direkt vom Bildungshintergrund beeinflusst⁵⁶ und wirkt auch nicht, wie Bindung und Kontrollüberzeugung direkt auf die Schulnoten. Es sind also nicht kognitive Kompetenzen, sondern zum einen und vor allem die „weichen“ Faktoren affektiver und motivationaler Dispositionen und der Lebensführung, zum anderen elterliche Bildungsaspirationen, denen die herkunftsprivilegierten Heranwachsenden ihren größeren Bildungserfolg verdanken.

4.2 Lehrerwahrnehmung

Die bivariaten Analysen aus dem 3. Kapitel ließen uns darüber hinaus vermuten, dass auch die institutionelle Spiegelung der Handlungsbefähigung der SchülerInnen durch die Lehrerwahrnehmung des Schulverhaltens eine ungleichheitsreproduzierende Wirkung entfaltet. Um dies zu überprüfen, habe ich

⁵⁶ Und sie korreliert, wie wir in Tab. 4.1. und Abb. 3.1 gesehen haben ohnehin nicht linear mit dem Bildungsmilieu.

Pfadmodelle geschätzt, in die Lehrerbeobachtung und -Urteil bzgl. des Lern- und Sozialverhaltens und der Integration in den Klassenverband integriert wurden.⁵⁷

Zur höheren Varianzaufklärung der Noten der Fünfzehnjährigen trägt die Lehrerwahrnehmung des Lernverhaltens der Zwölfjährigen sowie von Integration, Lern- und Sozialverhalten der Fünfzehnjährigen bei. Zur besseren Erklärung des Bildungsabschlusses kann nur die Integration, und zwar zu beiden Messzeitpunkten beitragen. Der Unterschied zwischen Lehrerbeobachtung und – Urteil wirkt sich allein hinsichtlich der Wahrnehmung des Lernverhaltens aus. Hier beobachten wir zu beiden Messzeitpunkten, dass das typisierende Urteil die Noten stärker beeinflusst, als die detailliertere Beobachtung.

Bestimmt wird die Lehrerwahrnehmung von Lernverhalten und Integration der Zwölfjährigen am stärksten von der Bindungssicherheit, gefolgt von der Kontrollüberzeugung und, mit nochmal verringerter Effektstärke, der Kognition. Bei den Fünfzehnjährigen sind bzgl. des Lernverhaltens die kulturelle Orientierung der SchülerInnen neben Bindungssicherheit und Leistungsmotivation die entscheidenden Einflussgrößen; bzgl. der Integration in den Klassenverband ist es allein die Bindung; bzgl. des Sozialverhaltens die kulturelle Orientierung und schwächer die Leistungsmotivation. Größere systematische Differenzen bzgl. der Bestimmung von Lehrerbeobachtung oder Urteil lassen sich nicht feststellen.

Wir können also die Vermutung einer eigenen, Bildungsreproduktion mit tragenden Wirksamkeit der institutionellen Spiegelung der Handlungsbefähigung bestätigen. Es ist deutlich zu erkennen, dass sich die Integration der Lehrerwahrnehmung in das Pfadmodell in die oben schon resümierte allgemeine Tendenz fügt. Wesentliche Bestimmungsfaktoren der Lehrerwahrnehmung sind, wie generell in Bildungsvererbung und Bildungserwerb, vor allem affektiv-dispositionale (Bindungssicherheit und Kontrollüberzeugung) und kulturelle Faktoren; weniger wirksam sind die kognitiven Kompetenzen.

Aufschlussreich ist darüber hinaus die Beobachtung, dass die Varianzaufklärung des Bildungsabschlusses allein von der Integration in den Klassenverband verbessert wird, in dem sich peerbezogene soziale Kompetenzen spiegeln.⁵⁸ Für den schlussendlichen Bildungserwerb sind diese offenbar entscheidender, als die

⁵⁷ Siehe zu diesen Variablen Abb. 3.9. Ich verzichte hier auf eine graphische Präsentation der Modelle und referiere lediglich die wichtigsten Befunde.

⁵⁸ Die Integration der Zwölfjährigen weist hier sogar einen direkten Einfluss auf.

unmittelbar auf den Unterricht bzw. die Lehrerin bezogenen und notenrelevanten Aspekte eines „guten“ Lern- und Sozialverhaltens.

5. Biographische Skizzen individueller Handlungsbefähigungen

Im Folgenden sollen anhand umfangreichen qualitativen Datenmaterials die Handlungslogiken individueller Handlungsbefähigungen interpretativ rekonstruiert werden. In leitfadengestützten Interviews haben die Heranwachsenden zu mehreren Erhebungszeitpunkten ausführlich Auskunft über ihre familiäre Lebenssituation gegeben, eigene Stärken und Schwächen, Erfahrungen in Schule, Berufswelt und Gesellschaft sowie über ihre Zukunftspläne. Die im dritten Kapitel erschlossenen Muster milieuspezifischer Handlungsbefähigungen sollen hier nicht bestätigt oder veranschaulicht werden. Stattdessen werden individuelle, homologe Varianten dieser milieuspezifischen Handlungsbefähigungen rekonstruiert, die diese ebenso spezifizieren, wie sie selbst vor diesem Hintergrund erst verständlich werden.

Die Fallskizzen rekonstruieren Biographien sowie deren subjektive Verarbeitung und Reflexion wie sie von dem jeweiligen Herkunftsmilieu ermöglicht und nahegelegt werden, und wie sie in anderen Herkunftsmilieus nicht bzw. nur höchst unwahrscheinlich zu erwarten wären. Der Einfluss der über familiäre Sozialisation vermittelten Sozialstruktur auf die Handlungsbefähigung ist nicht derart zu verstehen, dass bestimmte Milieus *einen* Typus oder *eine begrenzte Zahl* von Typen individueller Handlungsbefähigung hervorbringen. Die soziale Formierung individueller Handlungsbefähigung durch ihre Entstehungsbedingungen zeigt sich nicht darin, dass sie aus diesen prognostisch abgeleitet werden kann, sondern darin, dass sie in ihrer nicht prognostizierbaren Individualität lediglich vor dem Hintergrund ihrer sie bestimmenden Entstehungsbedingungen hat Form annehmen können. Die Äußerungen der einzelnen Heranwachsenden sind Ausdruck und Indikatoren ihrer individuellen Handlungsbefähigung und ihrer Handlungslogik. Sie sind Antworten, Reaktionen, Zustimmungen und Ablehnungen, Verarbeitungen und Ausarbeitungen bezüglich der sie ermöglichenden und formierenden gesellschaftlichen Strukturen und der darin enthaltenen Möglichkeiten und Einschränkungen.

Die Skizzen referieren zu Beginn den sozioökonomischen Hintergrund der Herkunftsfamilien und die Angaben der Eltern zur familialen Sozialisation. Es folgen Auszüge aus den Verhaltenseinschätzungen der Interviewer und TesterInnen, die die Siebenjährigen zum ersten Untersuchungszeitpunkt

kennengelernt haben. Von den Erhebungen der Persönlichkeits- und Lebensführungsmerkmale, deren Resultate im dritten Kapitel berichtet wurden, werden in den Skizzen in der Regel nur die wichtigsten angeführt. Daran schließt die Auswertung der thematischen Interviews an, die mit den SchülerInnen im Alter von zwölf, fünfzehn und neunzehn Jahren geführt wurden. Schließlich wird auf Informationen der Zweiundzwanzigjährigen aus der letzten Fragebogenerhebung des Projekts 1991 zurückgegriffen.⁵⁹

An dieser letzten Erhebung hat nur noch wenig mehr als die Hälfte der jungen Erwachsenen der ursprünglich 121 Personen großen Stichprobe teilgenommen. Das ist zum einen der Grund, warum diese Erhebung keiner gründlichen, hier zu präsentierenden statistischen Analyse zugeführt wurde. Zum anderen hat dieser Sachverhalt, im Verein mit den fehlenden Werten oder lückenhaften Interviews der anderen Erhebungszeitpunkte, die Anzahl der für die biographischen Skizzen in Frage kommenden Fälle soweit minimiert, dass die hier präsentierten elf Fälle tatsächlich die einzigen in der Stichprobe sind, die eine nahezu lückenlose Rekonstruktion der Biographien vor dem Hintergrund der Elternangaben erlauben.

Wir beginnen mit den Heranwachsenden des bildungsfernen Milieus und gehen von da „den Sozialraum hinauf“ bis zum akademischen Milieu. Zur einfacheren Lesbarkeit habe ich den Untersuchungspersonen fiktive Namen gegeben.

⁵⁹ Nur gelegentlich wird auf Thorgeirsdottirs (1994a) interpretative Auswertungen des Loevinger Sentence Completion Tests (auch: Washington University Sentence Completion Test) zurückgegriffen, der mit den Zweiundzwanzigjährigen durchgeführt wurde. Vgl. zu dem Test Loevinger/Wessler (1970), Hy/Loevinger (1996) sowie ergänzend zu Thorgeirsdottirs Auswertungen Thorgeirsdottir (1993, 1994b).

Christiane - Verkäuferin - Bildungsfernes Milieu

Teachers teach the ones who know something

She talked a lot but used a childish language. (...) She was friendly and polite. (...) Sometimes she just answered something. She did not understand the question, but answered all the same.

She was very quiet, but nonetheless cooperative, and in general did not offer very much original.
7 Jahre

I would just say - I'm kind of a good girl
12 Jahre

Is there something about yourself you'd like to change if you could? – Be better in school.

Either none should be favourites or everyone. No one should be favoured above anyone else.
15 Jahre

Many people say that I am a bit on the warpath, and I can be demanding, - I don't know, I find it difficult to get to know other people.
19 Jahre

Familiale Sozialisation

Christiane ist ein Mädchen aus dem bildungsfernen Milieu. Ihre Mutter ist zu Beginn der Studie 28 Jahre alt. Sie hat die Volksschule besucht und ist Hausfrau. Christianes Vater ist zu Beginn der Studie 30 Jahre alt, hat einen einfachen Sekundarschulabschluss und arbeitet als Verkäufer. Beide Eltern entstammen der Klasse ungelernter Arbeiter. Die Familie wohnt mit Christianes Zwillingsschwester, ihrer ein Jahr älteren großen Schwester und einem Großelternanteil in einer 90qm-Wohnung mit drei Zimmern. Christiane teilt sich mit ihren zwei Schwestern ein Zimmer.

Mittag- und Abendessen wird von den Eltern gemeinsam mit den Kindern eingenommen. Darüber hinaus pflegt die Familie keine festen Rituale. Gemeinsame Freizeitaktivitäten bestehen in sportlichen Unternehmungen und Ausflügen, Handarbeiten, Vorlesen und im Besuch von kulturellen Veranstaltungen. Die Mutter gibt als bevorzugte eigene Freizeitaktivität Ausflüge, der Vater Musizieren an, er spielt nach Auskunft Christianes Schlagzeug (BR010_C). Trotzdem meinen die Eltern aufgrund beruflicher Verpflichtungen zu wenig Zeit für die Familie zu haben. Zwar ist die Mutter laut Elternfragebogen Hausfrau. Doch äußert Christiane im Interview zu Beginn der Studie, dass ihre Mutter zu Hause Pullover in Heimarbeit strickt und abends eine Schule besucht.

Als wichtige Eigenschaft von Kindern nennt die Mutter Altruismus und sie schätzt Christianes moralische Gewissenhaftigkeit. Zu weniger geschätzten Charaktereigenschaften ihrer Tochter machen die Eltern keine Angaben. Christianes Mutter hilft gelegentlich bei den Schulaufgaben und wünscht ihrer Tochter eine höhere Schulbildung, von welcher sie sich gute Berufschancen verspricht. Als wichtigste Mittel zur Konfliktlösung in der Erziehung nennen Christianes Eltern das Eingehen von Kompromissen, verbale Überzeugung und Ausschimpfen des Kindes. Strafpraktiken wenden sie nicht an.

Die familiäre Sozialisation hat demnach in der Alltagspraxis einen für das bildungsferne Milieu hohen Aktivitätsgrad, einschließlich intellektuell-kultureller Orientierungen. Im Wertekontext sehen wir milieutypische instrumentelle Bildungsorientierungen neben eher das bildungspragmatische und leistungsorientierte Milieu auszeichnenden moralisch-konventionellen. Schließlich findet sich im Beziehungskontext ein Mix aus kommunikativen und autoritären Erziehungspraktiken.

Tests, Noten & Lehrereinschätzungen

Her sweater was somewhat dirty and she was wearing large pants (...). She moved very slightly during the interview, appeared very relaxed, except that she played with her hands in her face. (...) She (...) had a fairly good vocabulary, but it was very difficult for her, to make herself understood and express herself (...). She did not appear to understand the questions, but answered out of a clear blue sky and fabricated various things (...). (T)he girl looked into my eyes and smiled at me and did not appear shy nor apprehensive. (...) She did everything I asked her to, but offered very little original. (BR010_I)

She talked a lot but used a childish language. She talked while breathing, sometimes she did not end the words properly. (...) She was friendly and polite. She tried to follow instructions, but sometimes she just answered something. She did not understand the question, but answered all the same. (BR010_P)

(A) small, slender, dark-haired, and rather shy girl. (...) She was very quiet, but nonetheless cooperative, and in general did not offer very much original. (...) She sat quietly the whole time during the test, and seemed to be very relaxed. (...) She never attended kindergarten and showed perhaps some signs of that. Was rather dull, and had no Lego blocks, had never played with clay etc. I got the impression that this was a child who had spent most of the time at home and played with her twin sister and is perhaps under stimulated in some way. (BR010_C)

In der Diskussion der Bildergeschichte zur Identifizierung ihres Bindungsmusters wird Christiane als unsicher-desorganisiert qualifiziert. Trotz ihres unsicheren Bindungsmusters erhält Christiane in den Tests zur sozialen Kognition mit sieben Jahren als auch zu späteren Messzeitpunkten Werte, die zumeist dem

durchschnittlichen Niveau des bildungsfernen Milieus entsprechen. Das bedeutet aber, dass sie damit gegenüber den anderen Milieus, vor allem dem akademischen, teils deutlich geringere Stufenwerte erreicht. In der allgemeinen Kognition weist sie im Alter von neun und im Alter von siebzehn Jahren sogar geringere Werte auf als ihr eigenes Milieu, das in der allgemeinen wie in der sozialen Kognition hinter den anderen Milieus zurückbleibt. Christiane ist keine gute Schülerin. Nach dem zweiten Schuljahr fällt sie in ihren schulischen Leistungen hinter die Leistungen der anderen SchülerInnen der Studie und auch hinter die ihres Milieus zurück. Besonders deutlich wird dieser Rückstand ab dem Alter von dreizehn Jahren. Christiane verliert deutlich den Anschluss und erhält bis zum Ende ihrer Schullaufbahn nur noch sehr schlechte Noten. Ihr Verhalten im Klassenzimmer erscheint den LehrerInnen im Alter von neun und im Alter von zwölf Jahren positiv. Sie scheint keine großen Anpassungsprobleme zu haben. Sie fällt durch gutes Sozialverhalten bei hoher Integration in den Klassenverband auf. Mit zwölf Jahren allerdings werden ihr Probleme im Lernverhalten attestiert; und mit fünfzehn Jahren wird ihr Lern- und Sozialverhalten sowie ihre Sozialintegration und ihre Selbstsicherheit als sehr schlecht beurteilt. Eine ähnlich negative Entwicklung beobachten wir auch bezüglich Christianes Kontrollüberzeugung. Mit neun Jahren hat sie hier noch überdurchschnittlich hohe Werte. Im Alter von zwölf und im Alter von fünfzehn Jahren liegt sie dann deutlich unter dem Niveau der Gesamtstichprobe wie auch des bildungsfernen Milieus. Christiane bietet damit hinsichtlich wesentlicher Persönlichkeitsmerkmale und der Schulleistungen das Bild der für das bildungsferne Milieu typischen eingeschränkten Entwicklung der Handlungsbefähigung.

Die Interviews der Primarschulzeit

In dem Interview der Zwölfjährigen spiegeln sich Christianes Schulprobleme deutlich wider. Ähnlich wie Max aus dem bildungspragmatischen Milieu beklagt sie die mangelnde Unterstützung von Seiten der Lehrer. Auf die Frage, ob sie manchmal Probleme oder Streitigkeiten mit Erwachsenen habe, antwortet sie:

40 S: (...) He is - you know - criticizes the pictures you do.

41 I: Who is that?

41 S: That's the art teacher here. He quarrels with you so much.

42 I: Is that so?

42 S: Yes. Then if you ask him to show yourself something he refuses to.

43 I: Why?

43 S: He just shows it once during class - then you are supposed to remember it. (...)

45 S: Like I was sick during two classes and asked him how this had been - he really didn't want

to tell me. I had to ask the others. (IN010_4)

In ihrer Selbstbeschreibung bezieht sich Christiane auf Eigenschaften, die von der Aneignung konventioneller Wertvorstellungen zeugen, wie sie auch ihre Mutter mit der Betonung von Altruismus und moralischer Gewissenhaftigkeit formuliert hat:

75 S: I would just say - I'm kind of a good girl - or some think so and some don't - like that.

76 I: What do you yourself think?

76 S: I'm fine sometimes - and sometimes I'm not. (IN010_4)

Wie auch Eva aus dem bildungsfernen Milieu bezieht sich Christiane in ihrer Selbstbeschreibung nicht auf individuelle Qualitäten, Fähigkeiten oder Leistungen, sondern auf die Erfüllung konventioneller Normen und Erwartungen: Sie ist „kind of a good girl“. Dabei gibt die Unbekümmertheit der Anmerkungen: „some think so and some don't – like that“ und: „I'm fine sometimes – and sometimes I'm not“ einer offensichtlich unverkrampften und konfliktfreien Aneignung dieser Wertvorstellungen Ausdruck. Christiane hat in der familialen Alltagspraxis Gelegenheit sich als „good girl“ zu beweisen. Auf die Frage, ob sie etwas besonders gut könne, antwortet sie:

77 S: Sometimes. Like cleaning up - father and I do that best at home. You know, if we do it well. And then at school here - if I do try I do it well. (IN010_4)

Die Bedeutsamkeit familialer Identifikationsprozesse für die Aneignung milieuspezifischer Wertorientierungen wird hier ähnlich anschaulich wie bei Max und Dennis aus dem bildungspragmatischen Milieu: „father and I do that best at home“. Ein gutes Mädchen zu sein beinhaltet für Christiane auch, sich in der Schule anzustrengen. Trotz der Probleme beispielsweise mit dem Kunstlehrer sagt sie hier: „if I do try I do it well.“ Etwas später bemerkt sie:

81 S: Sometimes I like what I get in exams and so on - when I get good grades.

82 I: Is there something you don't like about yourself?

82 S: That's if I get low grades and so on. If something goes wrong and so on. (IN010_4)

Dass die Identifikation mit dem Vater nicht nur die Ausbildung milieuspezifischer Werte erleichtert, sondern ebenso frühe Berufswünsche bestimmt, wird aus den Äußerungen zu ihrer Zukunft ersichtlich:

91 I: What would you like to do when you're grown up?

91 S: I'd like to be on skies and - and then I'd like to work in a store.
92 I: Be a business person?
92 S: Yes.
93 I: Why do you think that would be fun?
93 S: I like playing on a cash register and wrapping things and so on. (IN010_4)

Wir haben gesehen, dass sich Christianes schulische Situation mit fünfzehn Jahren drastisch verschlechtert hat. Das spiegelt sich in ihren Äußerungen im Interview:

136 I: Is there something about yourself you'd like to change if you could?
136 S: Be better in school. (IN010_5)

Noch erfährt sie allerdings seitens ihrer Eltern Bestätigung in der Erfüllung konventioneller Verhaltenserwartungen. Auf die Frage, wie diese sie beschreiben würden antwortet sie:

137 S: They'd say I was a fine girl - show up for work when I have a job. (IN010_5)

Hier benutzt sie dieselbe Formulierung wie Gisela aus dem bildungspragmatischen Milieu. „(A) fine Girl“ – das ist ein Mädchen, das zur Arbeit erscheint und seine Sachen erledigt, Erwartungen erfüllt. Individuelle Charakterzüge oder Interessen formulieren weder Christiane noch Gisela in ihren Selbstbeschreibungen.⁶⁰

Christiane macht sich aufgrund ihres Leistungsabfalls ernstlich Sorgen um ihre schulische Zukunft:

147 I: Is there something you are very worried about school - the results of your exams?
147 S: The exams coming up.
148 I: Are you seriously worried about them?
148 S: One needn't have any worries if one bothered about studying at home.
149 I: Don't you feel yourself conscientious enough at your studies?
149 S: No, not as I should be.
150 I: What about the girls you are with?
150 S: Yes - they're very much alike. (IN010_5)

Ihre Vorstellungen über berufliche Ziele erscheinen beliebig und vor dem Hintergrund ihrer schulischen Leistungen teils unrealistisch:

156 I: And the future - do you give a thought to what you intend to do or become?
156 S: I'd like to become a doctor, a nurse or an airline hostess. Or get some good job which

⁶⁰ Ähnlich schwer tut sich in dieser Hinsicht sonst nur noch Eva aus dem bildungsfernen Milieu; in Summe also alle Mädchen, die im weiteren Sinne der Arbeiterklasse entstammen. Skeggs formuliert im Rahmen ihrer Untersuchung der Biographien von Frauen aus der Arbeiterklasse in diesem Zusammenhang aufschlussreich: „The individualism which is assumed in a great deal of theorizing on subjectivity is the product of, and in the interest of, privileged groups (...). The project of the self is a Western bourgeois project (...). The women did not assume that their bodies were valuable, that they had entitlements or that they were even interesting. **The women's ontological security was found precisely not in being an 'individual' but in 'fitting-in'.**” (Skeggs 1997: 163)

one gets paid for. (IN010_5)

Christiane hat keine genauere Vorstellung davon, welchen Weg sie im Hinblick auf ihre weitere Ausbildung einschlagen wird:

157 I: Do you sometimes think of what you'd do and what education you'd want to seek out?

157 S: No. (IN010_5)

Ihre Kritik an der Schule, mit zwölf Jahren noch punktuell, hat sich nun verallgemeinert und drückt die Erfahrung von Benachteiligung und Zurücksetzung aus:

160 S: In school for example if someone's more important than oneself, that he'll then be more likely to get things than oneself.

161 I: Such as what?

161 S: ... - *can't be heard* -... then they'll say no when one asks or ... Either none should be favourites or everyone. No one should be favoured above anyone else. (IN010_5)

Nach der Schule

1985, im Anschluss an die neunjährige Primarschule beginnt die Sechzehnjährige eine Ausbildung im Bereich EDV an einer Berufsfachschule. Dort versucht sie das Examen zu wiederholen, das zum Besuch höherer weiterführender Schulen berechtigt und das sie an der Elementarschule nicht bestanden hatte. Sie scheitert erneut und bricht die Schule ab. 1988 berichtet die Neunzehnjährige im Rückblick:

8 S: Yes, I took the national exams but I didn't make the passing grade.

9 I: Yes, the national exams and you didn't pass?

9 S: I repeated them in the Trade school, I think I passed everything except Danish, and then I started over again, but I quit, it just was a mess.

10 I: It was, why?

10 S: I just wasn't interested anymore.

11 I: No, you wanted to take a break?

11 S: Yes, I had begun to drink extensively.

12 I: You had, did that distract you?

12 S: Yes. (IN010_7)

Christianes negative schulische Erfahrungen der Primarschulzeit haben sich auf der Berufsfachschule in Richtung einer frustrierten Resignation entwickelt, aus der heraus sie nur noch Strategien entwickelt, den schulischen Anforderungen zu entkommen:

278 S: (...) I think that many teachers teach the ones who know something and they just leave the other ones alone. I for example got away with not being able to write, and therefore I never had to hand anything in.

279 I: Really?

279 S: Yes, this was when I was in Trade school.

280 I: And you told them that you couldn't write?

280 S: Yes, you know, I wrote something and she didn't understand it and then I just told her "I can't write, I don't understand it" - and I got away with it. (IN010_7)

In ihrer Selbstbeschreibung vermag sie allein negative Eigenschaften zu formulieren. Hatte die Zwölf- und Fünfzehnjährige noch in der Erfüllung konventioneller Verhaltenserwartungen Bestätigung erfahren, antwortet sie jetzt auf die Frage, wie sie sich selbst beschreiben würde, zögerlich:

137 S: I don't know.

138 I: What kind of a person are you if you have to describe your temperament?

138 S: Many people say that I am a bit on the warpath, and I can be demanding, - I don't know, I find it difficult to get to know other people. (IN010_7)

Auch auf die konkrete Nachfrage hin, ob es etwas an ihr gebe, womit sie zufrieden sei, kann sie keine positive Auskunft geben:

140 S: I don't know.

141 I: What do you think you do well?

141 S: I can't answer that question. (IN010_7)

In der Zeit ihrer Probleme auf der Berufsschule und ihres darauf folgenden Schulabbruchs hat sie nicht nur, wie oben berichtet, exzessiv Alkohol getrunken.

151 I: When you had this difficult period, did you get into drugs?

151 S: Yes.

152 I: Extensively?

152 S: Yes. (...)

156 I: What were you doing?

156 S: Cocaine.

157 I: Did you do it for a long time?

157 S: No, just a few times. (...)

195 I: (...) (D)id you drink a lot prior to this?

195 S: Well, it depends on the mood I was in - I didn't care what day it was.

196 I: So you would also drink on weekdays?

196 S: Yes. (...)

200 I: But what about hashish - do you do that?

200 S: Yes, to begin with, but then it just got to be too much because I would take pills and drink too much and I became totally confused. (IN010_7)

Vier Monate vor dem Interview ist Christiane allerdings von den Drogen losgekommen und hat einen Mann kennengelernt, mit dem sie eine Beziehung begonnen hat und der mit der Drogen-Szene nichts zu tun hat.

173 I: But how do you feel now?

173 S: Today?

173 S: Yes.

174 I: Just fine because I was able to quit it without therapy and I began seeing a guy.

175 I: You began seeing a guy?

175 S: Yes, I stopped talking to these people.

176 I: Yes, and he is not into this?

176 S: No. (IN010_7)

Christiane ist optimistisch, dass sie ihr Leben jetzt besser in den Griff bekommt, nachdem sie es geschafft hat sich von den Drogen zu befreien. Ihre Eltern haben von ihren Drogenerfahrungen nichts mitbekommen. Sie arbeitet weiterhin, wie schon seit Ende der Primarschule, zehn Stunden die Woche als Verkäuferin in dem Autoteile-Geschäft ihrer Mutter. Zusätzlich arbeitet sie in einer Diskothek.

13 I: But what are your present goals?

13 S: Just to pay up the car I just bought, and then just see, to continue saving money. (...)

18 I: But what do you intend to do in the future with regard to work. Do you want to continue where you are, or have you thought about changing?

18 S: Well, I don't know, of course I have to work a lot now but I will be able to decrease it once I've finished paying for the car. (...)

289 I: (...) (C)an you try to figure out what you wish for yourself?

289 S: Just that I will do fine, and that I will be able to do what I intend to do.

290 I: And what do you intend to do?

290 S: To buy an apartment and I hope it will work out. (IN010_7)

Christianes Biographie reproduziert, soweit wir sie überblicken können, die unterprivilegierte Sozillage ihres Herkunftsmilieus. Auch wenn ihre familiäre Sozialisation nur zum Teil von der für das bildungsferne Milieu typischen Anregungsarmut, selbstbescheidenden Wertorientierung und autoritären Beziehungsgestaltung geprägt ist, ist Christianes Handlungsbefähigung in wesentlichen Dimensionen der Dispositions- und Kompetenzentwicklung eingeschränkt. In ihrer Selbstbeschreibung zeigen sich deutlich konventionelle Orientierungen und explizite familiäre Identifikationen, hier mit dem Vater, wie sie sich in dieser Form nur noch bei Dennis und Max aus dem bildungspragmatischen Milieu finden. In der Schule kann sie nur schlechte Leistungen vorweisen. Sie erlebt sie als Institution, die Privilegierte, „someone (...) more important than oneself“, privilegiert: „many teachers teach the ones who know something and they just leave the other ones alone“. Die weiterführende Schule muss sie abbrechen. Sie berichtet von einer Periode exzessiven Drogenkonsums und erlebt sich als „a bit on the warpath, (...) demanding“, es fällt ihr schwer „to get to know other people.“ Schließlich scheint sie zum Zeitpunkt des letzten Interviews mit neunzehn Jahren den Drogen und dem Drogenmilieu den Rücken gekehrt zu haben. Sie hat einen festen Freund und arbeitet im Geschäft der Mutter. Weitere ambitioniertere berufliche oder Ausbildungsziele formuliert sie nicht. Sie ist ganz pragmatisch auf kurz- und

mittelfristige Ziele hin orientiert: „pay up the car“, „continue saving money“, „buy an apartment“.

Eva – Anglistikstudentin – Bildungsfernes Milieu

It's very convenient to be such an orderly person

She is open and natural in her reactions (...). She was exceptionally quiet and patient and it appeared to be easy for her to concentrate.

A considerable vocabulary, although she could not always explain what I asked her to. (...) Very smiling and friendly, cooperative, courteous and rather open.
7 Jahre

I may not be independent enough. (...) I'm always asking what others think. 12 Jahre

I really don't know - how - I find it very difficult to describe myself.
15 Jahre

It's (...) this damned struggle adults always have - loans and debts - they're broke and there's suffering and misery. One would want to be free of all that.

Faith in oneself and, yes, not giving up.

A good education is a key to ... - I mean (...) you're not necessarily any happier but it offers the possibility of higher wages and isn't that what everything revolves around today?
19 Jahre

Familiale Sozialisation

Eva ist eine Schülerin aus dem bildungsfernen Milieu. Ihre Mutter ist zu Beginn der Studie 44 Jahre alt, Hausfrau und verfügt über eine Primarschulbildung. Evas Vater ist 52 Jahre alt, Berufskraftfahrer und hat wie die Mutter eine Primarschulbildung. Beide Eltern entstammen der Klasse qualifizierter Arbeiter und Handwerker. Eva wohnt mit ihren Eltern und zwei älteren Geschwistern in einer 60qm-Wohnung. Sie teilt sich ein Zimmer mit ihren Eltern.

Die Eltern geben keine besonderen Familienrituale an, allerdings wird über Lektüren und Fernsehsendungen regelmäßig gesprochen. Evas Vater findet gewöhnlich Zeit für intellektuelle Spiele mit seiner Tochter, und beide Eltern äußern, genügend Zeit für ihre Tochter zu haben. Darüber hinaus machen die Eltern aber weder Angaben zu gemeinsamen Freizeitaktivitäten mit ihrer Tochter, noch zu bevorzugten eigenen Beschäftigungen.

Als geschätzte Charaktereigenschaft Evas nennen die Eltern ihren Gehorsam, negative Eigenschaften, die ihnen missfallen, nennen sie nicht. Eva erfährt keine besondere Hilfe oder Unterstützung bei ihren Hausaufgaben. Der Vater erstrebt für seine Tochter eine höhere Schulbildung, die Mutter wünscht ihr eine subjektiv befriedigende Ausbildung. Als wichtigstes Ziel der Ausbildung nennen Evas

Eltern berufliche Aufstiegsmöglichkeiten. Bei Erziehungskonflikten greifen sie auf kommunikative Praktiken, sowie auf autoritäre, wie heftiges Ausschimpfens, zurück.

Im Beziehungskontext familialer Sozialisation paaren sich in Evas Fall demnach kommunikative mit milieutypisch autoritären Erziehungspraktiken. Ebenso finden wir im Wertekontext einerseits Orientierungen individueller Selbstverwirklichung, die eher das akademische Milieu auszeichnen, beispielsweise den Wunsch, die Tochter möge eine befriedigende Ausbildung erhalten; dagegen andererseits die instrumentelle Hoffnung, mit der höheren Bildung mögen gute Berufschancen einhergehen, sowie die besondere Wertschätzung von Gehorsam als zwei für das bildungsferne Milieu charakteristische Orientierungen. In der Alltagspraxis schließlich beobachten wir, sieht man davon ab, dass der Vater angibt Zeit mit seiner Tochter bei intellektuellen Spielen zu verbringen, den für das Milieu typischen geringen Aktivitätsgrad.

Tests, Noten & Lehrereinschätzungen

This is mentally a well balanced girl. She feels good and apparently is well taken. She is open and natural in her reactions and one of those children to whom it is enjoyable to talk to. Clear thinking and clear speaking, has a good vocabulary and does not seem to suffer from any mental defects or disturbances in any way. In other words, very well balanced and appears to be well developed mentally and physically. (...) She was exceptionally quiet and patient and it appeared to be easy for her to concentrate. She was cooperative in the tests and created a very natural and comfortable contact. (BR072_I)

She is cheerful and smiled quite often. She did not feel bad, because she moved normally. She gave relatively good answers and spoke loud. - In spite of this her sentences were incorrect and sometimes she had difficulties in speaking her mind. Her sentences were badly formed and poor vocabulary. Sometimes she sighed and yawned, but she followed me. She did understand most of the questions. I did not notice anything else. (...) We established quite a good contact. (BR072_P)

She was very relaxed and calm during the whole interview. A considerable vocabulary, although she could not always explain what I asked her to. But could talk a great deal and not especially childishly. Very smiling and friendly, cooperative, courteous and rather open. (BR072_C)

Evas Bindungsmuster wird aufgrund der Diskussion der Bilder-Trennungsgeschichte als sicher klassifiziert. In der allgemeinen Kognition erreicht sie sowohl in Bezug auf ihr Milieu, wie auch auf die Gesamtstichprobe durchschnittliche Werte, lediglich im Alter von neun Jahren weist sie in Bezug auf die Gesamtstichprobe unterdurchschnittliche Werte auf. In der sozialen Kognition erzielt sie bis auf wenige Ausnahmen zu allen Messzeitpunkten

überdurchschnittliche Werte. Ebenso sind ihre Schulnoten während der neunjährigen Primarschulzeit sehr gut. Entsprechend sehr positiv fällt das Lehrerurteil über ihr Verhalten im Klassenverband bezüglich des Lern- und Sozialverhaltens, der Selbstsicherheit und der Sozialintegration aus. All dies spiegelt sich in Evas überdurchschnittlich hoher allgemeiner und bereichsspezifischer Kontrollüberzeugung über alle Messzeitpunkte. Eva verfügt demnach über hohe Kompetenzen, eine reife Persönlichkeitsentwicklung und erzielt gute Schulleistungen. Sie hebt sich damit deutlich vom Durchschnitt des bildungsfernen Milieus ab.

Die Interviews der Primarschulzeit

Trotz dieser positiven Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung und ihrer erfolgreichen Schulkarriere weiß Eva als Zwölfjährige erstaunlicherweise nur negative Eigenschaften zu nennen, als sie gebeten wird, sich selbst zu beschreiben:

104 S: I may not be independent enough. Perhaps not enough self confidence. No, I don't really know how, oh, it's a little difficult. I believe I just give up. (IN072_4)

Auf ihre mangelnde Unabhängigkeit kommt sie immer wieder zu sprechen. Auch die Frage danach, wie sie gerne sein möchte, beantwortet sie vor dem Hintergrund dieser Negativfolie:

118 S: Well - be independent and so on. And make my own decisions. Well - I don't really know.

119 I: Why do you want to be independent?

119 S: Just - I - oh - so unpleasant - I'm always asking what others think. (IN072_4)

Diese negativen Selbsteinschätzungen, nicht genügend Selbstvertrauen zu besitzen und nicht selbständig genug, sondern viel zu abhängig von der Meinung anderer zu sein, verhindern offenbar eine positiv formulierte Selbstbeschreibung, eine offene und selbstbewusste Darstellung eigener Individualität. Auch auf konkretisierende Nachfragen bezüglich ihrer Beziehung zu anderen Personen vermag Eva keine weiteren Auskünfte zu geben:

107 S: Oh no, I never give that any thought.

108 I: (...) Is there something you feel you do particularly well? Something you are very good at?

108 S: Oh - I - no, I don't think so. Oh, I don't know.

109 I: Nothing you are really good at?

109 S: No, I think not.

110 I: But is there something you especially like about yourself?

110 S: No, I don't think so. Nothing in particular, I believe. (IN072_4)

Dass sie nicht zu sagen weiß, was sie besonders gut kann, erstaunt nicht zuletzt angesichts ihrer guten Schulnoten. Vor dem Hintergrund dieses negativen Selbstbildes nimmt es nicht Wunder, dass Eva weder Zukunftsziele noch -wünsche formuliert:

120 S: I haven't thought about that at all - nothing special.

121 I: Nothing special?

121 S: No. I haven't decided anything -haven't found anything in particular I especially like. (...)

123 I: If you had three wishes, what would you wish for?

123 S: I don't know. Oh, I don't know - I'd have a big problem.

124 I: Nothing you can think of?

124 S: No. (IN072_4)

Sie präsentiert sich in einer Bescheidenheit, die bis zur Selbstverleugnung zu reichen scheint. Mit fünfzehn Jahren bleiben Evas Probleme, sich ausführlich und aussagekräftig selbst zu beschreiben, bestehen. Allerdings formuliert sie, wenn auch selbstzweiflerisch gebrochen, einige positive, allerdings bezeichnend konventionelle Eigenschaften, ähnlich wie Christiane aus dem bildungsfernen und Gisela aus dem bildungspragmatischen Milieu:

122 S: Well, I don't know. I believe I'm like rather impatient and yet extremely honest - almost kills me - or so on - I have great difficulties in lying and so on - I really don't know - how - I find it very difficult to describe myself. (IN072_5)

Auf Nachfragen antwortet Eva immer wieder formelhaft, ein ehrliches, anständiges, nettes Mädchen zu sein, sei von besonderer Wichtigkeit:

134 I: What do you believe others like best in your manner? (...)

136 S: Just that one is - like best that one is like nice and honest. (...)

142 I: And you yourself - what do you like best in your manner? (...)

143 S: Oh, I find it very difficult to describe myself and so on - like best - I believe it's a quality to be honest and so on. (IN072_5)

Wie sie über ihren Charakter wenig Aussagekräftiges zu berichten weiß, was mehr wäre als eine Spiegelung der Konformitätsansprüche ihres Herkunftsmilieus, etwa im Hinblick auf persönliche Eigenschaften oder individuelle Merkmale, so ist Evas Antwort auf die Frage nach ihren Interessen ähnlich aufschlussreich:

123 S: Well, they aren't really so many - well, what is one to say - interests. I really don't think there are any particular interests.

124 I: Just life and existence?

124 S: Yes. (IN072_5)

Wie sich Evas Selbstbeschreibung auf wenige, zurückhaltend formulierte konventionelle Äußerungen beschränkt, so sind auch ihre Äußerungen auf die

Fragen nach allgemeinen gesellschaftlichen Entwicklungen und persönlichen Sorgen und Ängsten gekennzeichnet von dem Bemühen um etwas, was wir eine *Normalisierung* problematischer Themen können:⁶¹

165 I: If you think of the world now, do you believe people can in general expect a better, worse or a similar life ahead as to what it now is?

165 S: It will probably just be similar.

166 I: Yes, why do you think so?

166 S: Oh, I don't know - somehow - I give very little thought to the future. (IN072_5)

Hierin zeigt sich die bei den Heranwachsenden aus dem bildungsfernen und bildungspragmatischen Milieu wiederholt zu findende Neigung, problematischen Sachverhalten durch konventionelle Formeln ihre Irritationskraft zu nehmen und sie pragmatisch als gewöhnliche Eigenschaften der Welt, wie sie nun mal ist, aufzufassen.

151 I: Is there something you yourself are quite worried about?

151 S: I don't know - no, I don't think so - well, what kind of worries?

152 I: Well, for example as regards friends or school or at home?

152 S: No, nothing like that. I'm doing fine in school and have good parents, friends and all that. (IN072_5)

Lediglich in Reaktion auf die Frage nach den Entwicklungsperspektiven auf die eigene persönliche Zukunft durchbricht Eva das Normalisierungsbedürfnis des Konventionalismus und lässt den Blick auf eine unsichere Zukunft zu, in welcher für die Tochter einer einfachen Arbeiterfamilie vor allem finanzielle Sorgen eine Rolle spielen:

167 I: Yes, but you personally - do you think you'll have a similar life ahead as it now is, or better or worse?

167 S: Well, that I don't know. Well, of course it's very difficult to live in society today - if it continues in this manner it will of course be worse.

168 I: Yes, what will be worse?

168 S: Maybe worse like - you know - living on the salary one has if this continues as it is today - then of course I believe it will be worse, but if they do try to make some improvements then I think this will be similar or even better. (IN072_5)

Nach der Schule

Nach der neunjährigen Primarschule besucht Eva das Gymnasium, im letzten Jahr vor dem Abschluss, mit neunzehn Jahren, ist ihr allerdings noch nicht klar, wie ihr weiterer Bildungsweg aussehen wird. Sie will studieren, was, ist noch nicht entschieden.

7 I: What are your aims in school in the near future?

⁶¹ Was im Gegensatz steht zu einer größeren Bereitschaft zur *Problematisierung* persönlicher und gesellschaftlicher Themen im leistungsorientierten und akademischen Milieu.

7 S: I'm going to continue in my studies, but I haven't decided what exactly and whether I'll continue directly but like - ... everything's undecided as yet. (...)
10 I: Can you tell me something of future goals?
10 S: Goals?
11 I: Yes, something more than what you just said?
11 S: Nothing precisely - just that I'm going to study some more." (IN072_7)⁶²

Bezüglich ihrer Selbstbeschreibung bleibt sie bescheiden und zurückhaltend, weit entfernt von dem auftrumpfenden Selbstbewusstsein beispielsweise Sylvies aus dem leistungsorientierten Milieu:

122 S: Oh, I don't know - it's awfully difficult for me to give any self description - very difficult. I do very badly at writing. That I'm doing awfully well in something - others will have to judge, but maybe one would say something ... - yes, if you're applying for a job or something like that - then it goes without saying you have to write something like being ambitious, do well in your studies or something like that, but still, you feel kind of awkward at writing this down. (IN072_7)

Erst die konkrete Frage, was sie an sich mag, lockt Eva aus der Reserve:

123 S: It's a sense of duty, in other words, or being conscientious (...), in other words, I do all my homework and so on - conscientious - difficult for me, very much so, not to go to classes and so on, and that is good - it's very convenient to be such an orderly person. (IN072_7)

Ihre Selbstbeschreibung ist nun eine differenziertere Variante derjenigen, die sie mit fünfzehn Jahren formuliert hat. An die Stelle von Ehrlichkeit und höflicher Anständigkeit treten jetzt Pflicht, Gewissenhaftigkeit und Selbstdisziplin.

Wie stark diese konventionellen Orientierungen in die familiäre Sozialisation, die Wertschätzung ihrer Eltern eingebettet sind, wird deutlich, wenn Eva gefragt wird, wie ihre Eltern sie beschreiben würden:

127 I: Do you think they'd say something similar about your good points and bad points as you describe them?
127 S: They are very pleased with my progress in school and all that - well organized and conscientious (...). (IN072_7)

Interessanterweise erfolgt die Wahrnehmung von und Reflexion über für sie und ihre Altersgenossen typische Probleme nun wesentlich offener, was möglicherweise schulisch vermittelten Bildungsprozessen geschuldet ist. Die Reaktionen auf entsprechende Fragen verlieren den bagatellisierenden Charakter, der noch die Reaktionen der Fünfzehnjährigen gekennzeichnet hat. Probleme mit dem Erwachsenwerden, mit dem Leistungsdruck, es zu etwas bringen zu müssen, thematisiert Eva ausführlich:

133 I: What is the largest problem young people your age have to face today? (...)

⁶² Aus dem Fragebogen der 22-Jährigen erfahren wir, dass Eva Englisch studiert und plant gemeinsam mit ihrem Mann zum weiteren Studium in die USA zu gehen.

134 S: Are there not an awful lot having troubles in their race for the better things of life and financially also. Yes, and naturally all kinds of mental – ... people can be very depressed and downhearted - very often those are just as likely young people.

135 I: Yes - do you feel you have gotten to know this yourself or with others?

135 S: I haven't become familiar with this very much – not close – naturally one knows about things around you but I also believe that there's so much pressure on people or young people to do well in life – maybe some just aren't able to and then go off the deep end. (IN072_7)

Die Äußerungen bezüglich ihrer eigenen Zukunft scheinen einerseits nicht frei von Unsicherheit und Sorge:

137 S: One does have a few worries as to when one has finished school and then have no idea what you should do - one has no idea how to stand on one's own feet - you're awfully over-protected - what will happen to you when there's no mother to take care of you - that's a rough description. (...)

148 I: What worries you the most – is there something you're afraid of? (...)

159 S: It's mainly this race for worldly goods – not the race, but not getting into this damned struggle adults always have – loans and debts – they're broke and there's suffering and misery. One would want to be free of all that. (IN072_7)

Andererseits scheint Evas erfolgreiche schulische Karriere sie letztlich mit der nötigen Sicherheit auszustatten, die es ihr erlaubt, sich den Unwägbarkeiten des Lebens selbstbewusst zu stellen:

162 S: I've had a very good life and I hope I will remain to do so.

163 I: Do you realize why you think this is a rather likely possibility?

163 S: I feel myself to be relative well off - there's a large group of young people whom you could say have gone down in life and their possibilities aren't very great - yes, of course they do have some possibilities, but not the same - they'll have to fight more for them.

164 I: What tools are there ... - what are the tools for getting ahead - which ways do you think are best to have as a guideline?

164 S: Faith in oneself and, yes, not giving up.

165 I: Do you have education in mind in regard to this?

165 S: Oh, yes, of course a good education is a key to ... - I mean there's no saying you'll be any happier even if you have a "student's" degree and a university degree and something and you're in - instead of just as a labourer - you're not necessarily any happier but it offers the possibility of higher wages and isn't that what everything revolves around today - having a video set and decoder and a microwave oven and all those things – a sports car and so on. (IN072_7)

Aufschlussreich ist, wie sehr sich die Bildungsaufsteigerin aus dem bildungsfernen Milieu des Privilegs ihrer guten Ausbildung bewusst ist. Weil sie die finanziellen Sorgen und Zukunftsängste der weniger gut gestellten Unterschichten kennt, anerkennt sie selbstverständlich, dass sie „relative well off“ ist, während eine Vielzahl anderer junger Menschen es bedeutend schwerer hat als sie. Deren Sorgen werden nicht bagatellisiert, wie etwa von Stefan aus dem akademischen Milieu, oder gar aggressiver Verurteilung ausgesetzt, wie von Dirk aus dem leistungsorientierten Milieu.

Schon für Evas Eltern waren berufliche Aufstiegsmöglichkeiten wichtigstes Ziel der schulischen Ausbildung. Eva hat diese Orientierung übernommen – „education is a key“ –; nicht zuletzt wohl aufgrund einer guten, von Wertschätzung und Unterstützung geprägten Beziehung zu den Eltern. Und sie verfügt auch über die Disziplin, die Gewissenhaftigkeit und den Arbeitseifer, welche für die Heranwachsenden aus den unterprivilegierten Milieus entscheidende Ressourcen zum Bildungsaufstieg darstellen. Für SchülerInnen aus dem bildungsfernen und bildungspragmatischen Milieu durchaus typische Hemmungen und Unsicherheiten hinsichtlich der Selbstbeschreibung lässt sie auf diesem Weg ebenso hinter sich, wie die Tendenz zur abwehrend normalisierenden Vermeidung problematischer persönlicher oder gesellschaftlicher Themen.

Erich – Elektriker – Bildungsfernes Milieu

I'll soon finish school – tiring – always broke, but maybe life's like that

He never smiled (...). The boy appeared to be extremely closed or introverted and for example rarely looked directly at me (...). He spoke in a very low voice and was extremely slow in answering (...). When his answers finally came most of them were "I don't know". This boy appeared to be frustrated and worried.

Did not seem to have a great vocabulary and it took him a long time to answer the questions. He often had his hands somewhere in his face (...). Rather friendly, cooperative, polite but rather closed or timid.
7 Jahre

I'm bad-tempered, unpleasant, always sulking, somewhat unpleasant to the teachers, rarely talk to anyone.
12 Jahre

I just dislike people not liking what I'm saying.
15 Jahre

Well, I myself don't think I'm particularly amusing (...). I don't think I'm any fun at all.

Well, one's worried about employment.
19 Jahre

Familiale Sozialisation

Erich ist ein Schüler aus dem bildungsfernen Milieu. Seine Mutter ist zu Beginn der Studie 33 Jahre alt. Sie ist Hausfrau und verfügt über eine Primarschulbildung. Der Vater ist 39 Jahre alt und Seemann. Er verfügt über eine einfache Sekundarschulbildung. Beide Eltern entstammen der Klasse ungelerner Arbeiter. Erich wohnt mit seinen Eltern und seinem zwei Jahre älteren Bruder in einer 100qm-Wohnung und hat dort ein eigenes Zimmer.

Mittag- und Abendessen nimmt üblicherweise die Mutter mit den Kindern allein ein. Besondere Familienrituale werden nicht angegeben. Allerdings spricht die Familie regelmäßig über Lektüren und Fernsehsendungen. Auch findet der Vater trotz häufiger berufsbedingter Abwesenheit gelegentlich Zeit mit Erich zu spielen. Abgesehen von gemeinsamen Ausflügen auf das Land ist es aber allein die Mutter, die eine Vielzahl gemeinsamer Freizeitaktivitäten angibt: sportliche Aktivitäten und kleine Ausflüge, Besuche kultureller Veranstaltungen, gemeinsames Lesen sowie Basteln und Handwerken. Der Vater beklagt, aufgrund seiner beruflichen Verpflichtungen nicht so viel Zeit für Erich zu haben, wie er es

sich wünsche. Als bevorzugte eigene Freizeitbeschäftigung nennt die Mutter Garten- und Bastelarbeiten und der Vater intellektuell-künstlerische Aktivitäten. Erichs Eltern schätzen seine Intelligenz und Kreativität sowie seine Fröhlichkeit. Dagegen missfällt ihnen seine emotionale Unausgeglichenheit. Beide Eltern formulieren als Bildungsziel für Erich eine berufspraktische Ausbildung und die Mutter hilft häufig, der Vater gelegentlich bei den Schularbeiten. Detailliertere Angaben zu dem, was Erich ihres Erachtens in der Schulbildung vermittelt bekommen sollte, machen die Eltern nicht. Als wichtige Eigenschaft von Kindern in Erichs Alter nennen sie Lebhaftigkeit. Zur Lösung von Erziehungskonflikten greifen sie auf klare Ge- und Verbote und kommunikative Mittel ebenso zurück wie auf heftiges Ausschimpfen, die Demonstration von Traurigkeit und Unzufriedenheit oder Strafpraktiken wie Kinoverbote. Damit gestaltet sich die Alltagspraxis familialer Sozialisation für das bildungsferne Milieu sehr aktiv. Die Vielzahl gemeinsamer Aktivitäten und vor allem der Besuch kultureller Veranstaltungen, wie auch die intellektuell-künstlerischen Interessen des Vaters finden sich sonst in diesem Milieu seltener. Im Wertekontext finden wir einerseits untypische Orientierungen an individueller Selbstverwirklichung (Intelligenz und Kreativität) und andererseits typische instrumentelle Bildungsorientierungen. Der Beziehungskontext ist von kommunikativen und autoritären Erziehungspraktiken bestimmt.

Tests, Noten & Lehrereinschätzungen

He never smiled no matter how I tried (...). Contact was not good. The boy (...) rarely looked directly at me but his glances were continuously on the move (...). He spoke in a very low voice and was extremely slow in answering so that I had to be extremely patient. When his answers finally came most of them were "I don't know". This boy appeared to be frustrated and worried. (...) Because of how noticeable the key was hanging around his neck I asked him whether his mother was not at home when he came from school and whether he needed to have a key. Then he answered very crumple that his mother was never at home. She was always off visiting either downtown or somewhere here in the neighbourhood. When I asked him how he liked that he answered coldly that it made no difference to him. (BR052_I)

He sat calm but fiddled in his face. He often yawned and he found this very boring. He frequently used "Just because", "I do not know". He did not speak much and he gave short answers and one could not say he gave good answers.(...) I would not be surprised if I heard that he had some behaviour problems and he was often scolded. (...) I did not get any contact. (BR052_P)

Did not seem to have a great vocabulary and it took him a long time to answer the questions. He often had his hands somewhere in his face, particularly in the beginning

and seemed a little bit timid. Rather friendly, cooperative, polite but rather closed or timid. (BR052_C)

Erichs Bindungsmuster wird anhand der Diskussion der Trennungsbildergeschichte als unsicher-desorganisiert klassifiziert. Den InterviewerInnen erscheint er unsicher, gehemmt und verschlossen. Trotzdem erreicht er in der allgemeinen Kognition nicht nur in Bezug auf sein Herkunftsmilieu, sondern auch auf die gesamte Stichprobe über alle Messzeitpunkte überdurchschnittliche Werte.⁶³ Für die soziale Kognition liegen uns für Erich zwar nur Messungen mittels des Autoritätsdilemmas vor. Wir sehen aber auch hier, dass er zwar mit zwölf unter- mit fünfzehn Jahren aber überdurchschnittliche Werte erreicht.

In den Interviewerprotokollen des Siebenjährigen sehen wir das Bild eines unsicheren und verschlossenen Jungen. Neben den durchaus vorhandenen strafenden und autoritären Zügen der familialen Erziehung gibt uns ein Interviewer einen weiteren Hinweis auf mögliche nachteilige Aspekte der familialen Sozialisation, die hierfür verantwortlich scheinen: „I asked him whether his mother was not at home (...). Then he answered very crumple that his mother was never at home. (...) When I asked him how he liked that he answered coldly that it made no difference to him.” (BR052_I). Bedeutsam ist hier nicht die Tatsache, dass Erich oftmals nach der Schule zunächst allein zuhause ist. Entscheidend ist, dass er diesen Sachverhalt als belastend empfindet und nur unter emotionalem Stress und abwehrend davon berichten kann. Dies deutet darauf hin, dass es in der familialen Sozialisation nicht gelingt, derart zentrale Belange angemessen und zur Zufriedenheit der Beteiligten zu kommunizieren und zu regeln.

Vor dem Hintergrund Erichs psychosozialer Belastung überraschend, aber nicht vor dem seiner kognitiven Kompetenzen, erreicht er gute bis sehr gute Schulnoten, die meist deutlich über dem Niveau des bildungsfernen Milieus liegen und teilweise sogar das des akademischen erreichen. Die Einschätzung der

⁶³ Das mag angesichts der hohen Korrelation zwischen Bindung und Kognition überraschen. Es ist aber auch als Hinweis darauf zu lesen, dass trotz der hohen Korrelation mit allgemeiner und sozialer Kognition das Instrument zur Identifizierung der Bindungsmuster valide zu sein scheint. Es misst offensichtlich die Sicherheit eigener Bindungen anhand der Fähigkeit, fiktive Geschichten belastender Trennungssituationen ohne Abwehr offen zu reflektieren. Eine Fähigkeit, die bei aller Überschneidung nicht in eins zu setzen ist mit der sozialkognitiven Kompetenz beispielsweise zur Perspektivenübernahme oder gar mit logischen und klassifikatorischen kognitiven Kompetenzen. Vgl. zu Fragen der Validität des in der Island-Studie verwendeten Instruments zur Klassifikation der Bindungsmuster auch Jacobsen u.a. (1994), Jacobsen u.a. (1997).

LehrerInnen über sein Verhalten im Klassenverband bleibt dagegen zweischneidig und spiegelt damit die Dissonanzen und Widersprüche in Erichs Handlungsbefähigung. Zwar bescheinigen sie ihm ein gutes und teils sehr gutes Sozial- und Lernverhalten; aber ebenso Anzeichen hilflosen Verhaltens und nur eine begrenzte Integration in den Klassenverband.

Erich hat in der allgemeinen und bereichsspezifischen Kontrollüberzeugung, abgesehen von den Werten mit sieben Jahren, durchschnittliche oder hohe internale Werte mit zwölf und mit fünfzehn Jahren.⁶⁴ Auffallend sehr niedrig sind dagegen seine Werte der Skala zur Messung der „Sicherheit in der Öffentlichkeit“ mit fünfzehn Jahren. Weiteres Indiz dafür, dass sich die sichtbare psychosoziale Belastung schon des Siebenjährigen bis in die Adoleszenz fortschreibt, ist Erichs hohe Ängstlichkeit mit zwölf Jahren. Diese nimmt mit fünfzehn Jahren derart niedrige Werte an (keine 10% der Stichprobe haben hier niedrigere Werte), dass eher eine Verdrängung und Negierung statt eine tatsächliche Befreiung von der Ängstlichkeit zu vermuten ist.

Die Interviews der Primarschulzeit

Die Befunde aus den Tests und Lehrerbefragungen zu Erichs verunsicherter Zurückgezogenheit spiegeln sich nachdrücklich in seinen Interviews. Mit zwölf Jahren berichtet er auf die Frage, ob er gute Freunde habe:

2 S: No.

3 I: Don't you have any friends?

3 S: Yes, one.

4 I: Is he your very best friend?

4 S: The only one.

(...)

7 I: Do you think it necessary to have a very good friend?

7 S: I think not. I've gotten along fairly well without them.

8 I: Is that so?

8 S: Yes.

9 I: Why do you think that is?

9 S: I don't know.

10 I: But there are some kids that feel it very necessary to have a good friend - you may be aware of that?

10 S: Yes, that sometimes happens to me.

11 I: That you feel like that?

11 S: Yes.

12 I: Is this sometimes a little lonesome?

12 S: Yes. (IN052_4)

⁶⁴ Für den Neunjährigen liegen hier, wie auch bezüglich aller anderen Aspekte, keine Ergebnisse vor, was sicher damit zusammenhängt, dass Erichs Familie zu diesem Erhebungszeitpunkt nicht in Reykjavik wohnte.

Ähnlich wie der Siebenjährige bzgl. der häufigen Abwesenheit der Mutter seine emotionale Betroffenheit leugnet, versucht hier der Zwölfjährige zunächst den Anschein zu erwecken, keine Freunde zu brauchen. Erst auf Nachfragen kann er eingestehen, sich ohne Freunde manchmal einsam zu fühlen. Offensichtlich begründen hier problematische familiäre Bindungserfahrungen Probleme in der Anknüpfung und Aufrechterhaltung von Freundschaftsbeziehungen und damit der sozialen Integration.

Erichs Angaben zu seinen Charaktereigenschaften sind widersprüchlich. Zunächst antwortet er auf die Frage, ob er manchmal unzufrieden mit sich sei:

128 S: No.

129 I: Never?

129 S: No - always self-confident. (IN051_4)

Dazu passt kaum die folgende Aufzählung negativer Charaktereigenschaften:

134 S: I'm bad-tempered, unpleasant, always sulking, somewhat unpleasant to the teachers, rarely talk to anyone.

135 I: Something else?

135 S: No.

136 I: You're using rather negative words about yourself are you so bad?

136 S: Yes.

137 I: Is that quite certain?

137 S: Maybe not quite, but I think so. (IN052_4)

Allerdings kann er auf die Frage, ob es etwas gebe, was er besonders gut könne, dann doch wieder antworten:

138 S: Taking care of kids and so on. I took care of my cousin when she was two years old and I was four - all by myself.

139 I: Is it important to you to be a good baby-sitter.

139 S: Yes.

140 I: Why?

140 S: Because I'm fond of children. My only good side.

141 I: Do others also think you're good at taking care of kids?

141 S: Yes, her mother.

142 I: Is there something you especially like about yourself?

142 S: Just how well I do in some exams - physics, reading, mathematics. (IN052_4)

Dass Erich, der hier von seinen guten Fächern berichtet, in der Schule durchaus leistungsmotiviert ist, zeigt sich in seiner Antwort auf die Frage nach Zukunftswünschen:

157 S: Yes, that I did very well in school. Would be able to get everything I desired - everything my heart desired. And that I'd live for a long time. (IN052_4)

Abgesehen davon, dass diese Wünsche nach schulischem Erfolg in einen pathetisch anmutenden Kontext eingebettet sind, was schon an ihrer

Substanzialität zweifeln ließe, sieht Erich selbst Hindernisse, die diesem Leistungsstreben im Weg stehen:

- 143 I: Is there something you absolutely don't like about yourself?
143 S: Yes.
144 I: What is that?
144 S: How poor my spelling and grammar is (IN052_4)

Mit fünfzehn Jahren bleibt Erichs Selbstbild stark von negativen Aspekten durchsetzt. Er fühlt sich unreif:

- 141 I: Yes, do you now feel you're grown up?
141 S: No, not quite enough. (IN052_5)

Es fällt ihm schwer zu sagen, was ihm an sich gefällt:

- 235 S: That I don't know - I probably don't like anything.
236 I: Don't you think so?
236 S: No, I don't know - just don't know. (IN052_5)

Erich bleibt ein zurückgezogener Einzelgänger, der sich nur schwach und letztlich erfolglos darum bemüht, dieses Schicksal als gewähltes und bejahtes darzustellen:

- 184 I: Do you think it necessary to have a very good friend?
184 S: No, I don't think so.
185 I: Why not?
185 S: One has nothing to do with them, no use to one, - sometimes they're often an hindrance.
186 I: In what way?
186 S: When one comes to see them in the evening they have other plans and so on. (IN052_5)

Er bemüht sich noch zu erklären, gute Freunde zu haben, sei unnötig, weil diese ohnehin nur Einschränkungen bedeuten, nur um gleich im nächsten Satz zu offenbaren, dass offensichtlich Erfahrungen von Zurückweisungen, oder zumindest entsprechende Phantasien, hinter seiner geringen sozialen Integration stehen. Weder gelingt es ihm enge Freundschaften zu schließen, noch Gefallen daran zu finden, auszugehen und sich zu amüsieren:

- 262 I: Do you sometimes go to "Traffic" [Disco; DD]?
262 S: Yes, I go once in a while.
263 I: Do you enjoy that?
263 S: Well, a little.
264 I: Not particularly perhaps?
264 S: No, not like one might expect.
265 I: What causes - what is?
265 S: I don't feel I'm able to relax enough.
266 I: Do you feel the kids are able to do that?
266 S: Yes, they do so fairly well.
267 I: But you feel yourself to be tense.
267 S: Yes. (IN052_5)

Erichs soziale Unsicherheit und Ängstlichkeit zeigt sich überdeutlich in den Äußerungen, die auf die Frage folgen, ob er es schwierig finde, zu seiner Meinung zu stehen, auch wenn diese von anderen nicht geteilt wird:

298 S: Yes, a little.

299 I: In what way?

299 S: It's just difficult.

300 I: What do you do then?

300 S: Then I usually give up my opinions.

301 I: And why is that?

301 S: I just dislike people not liking what I'm saying.

302 I: And how do you feel - can you describe that to me?

302 S: I feel as if I am condemned - not very good. (IN052_5)

Dass Erichs negatives Selbstbild in Problemen der familialen Sozialisation begründet liegt, lässt schon sein unsicheres Bindungsmuster, sowie die Klage über die Abwesenheiten seiner Mutter vermuten. Mit fünfzehn Jahren scheint das Verhältnis zu seinen Eltern nicht wesentlich besser zu sein. Die Antwort auf die Frage, wie seine Eltern ihn beschreiben würden, zeugt von Distanz zu seinen Eltern und dem Unwillen, das Verhältnis näher zu erörtern:

240 S: I don't know - they'd probably just describe me the same.

241 I: Their description would be similar to your own?

241 S: Yes.

242 I: What in your manner do you think they like best?

242 S: I don't know.

243 I: What can you imagine they're most pleased with?

243 S: I just don't know.

244 I: What are they not as happy with?

244 S: At the moment I don't remember anything.

(IN052_5)

Ähnlich wie schon als Zwölfjähriger gibt Erich aber auch drei Jahre später trotz seiner offensichtlichen Unzufriedenheit mit sich selbst, seiner Unsicherheit und Zurückgezogenheit vor, letztlich keine Probleme zu haben:

238 I: And what don't you think is as good about yourself?

238 S: I don't know - I'm extremely pleased with myself.

239 I: Something you'd like to change if you could?

239 S: Not at the moment. (IN052_5)

An anderer Stelle äußert er:

310 I: How is your life today?

310 S: It's fine as it is today. (IN052_5)

Offensichtlich findet Erich nicht die Kraft, die Wahrnehmung seiner Probleme, deren belastender Charakter in ihrer offen widersprüchlichen Äußerung sichtbar

wird, selbstreflexiv so einzuholen, dass sie produktiv zu bearbeiten oder gar zu bewältigen wären.

In der Schule hat sich seine Unzufriedenheit mit seinen Leistungen vergrößert. Hat er, wie wir sahen, mit zwölf Jahren noch differenziert in Fächer, in denen er gut und mit Leistungen zufrieden ist, und solche, in denen das nicht der Fall ist, äußert er jetzt in der Selbstbeschreibung, obschon sich seine Leistungen insgesamt weiterhin positiv entwickeln:

226 S: A good student - that's a lie.

227 I: Huh?

227 S: That is a lie.

228 I: Why do you say that?

228 S: Because I don't know so much - I missed out so much in the younger classes because one only thought of playing.

229 I: Do you mean that you don't do your homework or what?

229 S: Well, I just didn't study neither at home nor in school. (IN052_5)

Besondere eigene Fähigkeiten sieht er allein im handwerklichen Bereich:

237 S: Well, I'm somewhat neat with my hands – making things and so on. (IN052_5)

Aufgrund der Unzufriedenheit mit seinen schulischen Leistungen überrascht nicht, dass Erich seine berufliche Zukunft sorgenvoll und skeptisch zurückhaltend betrachtet:

275 I: (...) Something worrying you in regard to your parents, friends, school, the future?

275 S: Mainly the future.

276 I: Yes - what is that?

276 S: What I should do.

277 I: Have you given it some thought?

277 S: Well, there are such few occupations to be considered.

278 I: But what would be most likely.

278 S: I don't know - I'd like to become an engineer - studying for that takes quite some time. (IN052_5)

Erich erfährt den Möglichkeitsraum seiner beruflichen Zukunft als begrenzt. Den Wunsch, Ingenieur zu werden, äußert er nur in Verbindung mit dem Hinweis auf die lange Studiendauer, der nur als eine Einschränkung, als möglicher Hinderungsgrund gelesen werden kann: das lange Studium werde ihn wohl davon abhalten, diesen Weg einzuschlagen.

Nach der Schule

Nach der neunjährigen Primarschule besucht Erich dann auch kein Gymnasium, um die Hochschulreife zu erwerben, sondern eine Berufsschule, um Elektriker zu werden. Trotz seiner guten schulischen Leistungen auf der Primarschule wählt er diesen Weg. Wir haben keine direkten Äußerungen Erichs bezüglich dieser Entscheidung. Allerdings haben wir gesehen, dass der Fünfzehnjährige den Wunsch Ingenieur zu werden nur sehr zurückhaltend und skeptisch aussprach. Zwar lässt der Rückblick mit neunzehn Jahren im letzten Jahr der Berufsschule, aufgrund seiner bisherigen schulischen Leistungen nicht überraschend, Erich feststellen,

148 S: (...) I may best like how I usually get good grades - without any difficulties."
(IN052_7)

Jedoch ist er auch schulmüde, was offensichtlich seinen Entschluss, nicht auch noch zu studieren, motiviert hat:

191 S: (...) School's so horribly boring and I'll soon finish school - be done with it.
192 I: Do you find school boring?
192 S: Yes.
1913 I: Why?
193 S: I don't know - tiring - always broke, but maybe life's like that - I don't know.
(IN052_7)

Darüber hinaus klingt hier ein weiteres Motiv an, welches einen frühen Eintritt in die Berufswelt befördert. Weiterhin finanziellen Beschränkungen zu unterliegen, „always broke“ zu sein, erscheint dem Sohn eines einfachen Seemanns, der sicher nicht auf eine große finanzielle Unterstützung seines Studiums seitens der Eltern hätte rechnen können, nicht attraktiv. Andererseits ist auch der Weg in die Berufswelt sorgenbelastet:

10 S: Well, I've not quite made up my mind - I haven't yet been able to get a job as an electrician.
11 I: Not yet?
11 S: No.
12 I: Isn't the outlook good?
12 S: There's plenty to do right now, but when I have time off everything will be down.
12 I: Do you think so?
13 S: Yes.
14 I: Is there less work during the summertime?
14 S: There's usually more work during the summer, but there's a depression in everything now.
15 I: Yes, that's what you mean - the outlook is bad?
15 S: Yes. (IN052_7)

Das Bedürfnis, finanziellen Sorgen und Abhängigkeiten zu entkommen ist so stark, dass er schleunigst der Abhängigkeit von den Eltern entfliehen möchte:

172 S: I somehow always have some concerns.

173 I: Yes, such as - ?
173 S: Mainly financial worries. Being broke in school is awfully difficult.
174 I: Are you very impoverished?
174 S: Yes, usually - ordinarily I have to ask mother for money.
175 I: So you'll be happy when that will be over?
175 S: Yes, I'll be very happy.

Andererseits ist er nicht optimistisch in Betracht seiner Chancen, einen Job zu bekommen:

176 S: Well, one's worried about employment. I think I can take care of myself if I find a job.
177 I: Yes, but you're not optimistic about the outlook for employment?
177 S: No. (IN052_7)⁶⁵

Erich bleibt auch mit neunzehn Jahren zurückgezogener Einzelgänger:

110 I: (...) Do you have good friends?
110 S: There's not much of that.
111 I: Do you have some friends?
111 S: Not recently - not those I go around with. (IN052_7)

Seine Unsicherheit erschwert es ihm eigene Meinungen selbstbewusst in Auseinandersetzungen mit anderen Ansichten zu vertreten:

182 S: Yes, I find that fairly difficult.
183 I: Why?
183 S: I very much dislike being in opposition to anyone - don't like that at all. (IN052_7)

Auch die Beziehung zu seinen Eltern scheint sich nicht verbessert zu haben. Wie schon mit fünfzehn Jahren zeigt Erich sich nicht motiviert das Verhältnis näher zu erörtern. Was er auf die Frage, wie seine Eltern ihn beschreiben würden, zu sagen hat, bleibt unentschlossen, im Unklaren, letztlich negativ:

156 S: I don't know - perhaps as impossible.
157 I: Do you think so?
157 S: No, I don't know - I've always been a little aggressive. (IN052_7)

Entsprechend besteht weiterhin sein negatives Selbstbild, das wir als Produkt wie rückwirkende Ursache seiner problematischen Beziehung zu den Eltern, seiner Schüchternheit, seiner geringen sozialen Integration betrachten müssen:

166 S: Well, I myself don't think I'm particularly amusing (...). I don't think I'm any fun at all.
167 I: You don't think so?
167 S: Oh, no, enjoy teasing and am boring. I couldn't stand someone who was like that. (IN052_7)

⁶⁵ Mit dieser Skepsis behält Erich, zumindest zum Teil, letztlich recht. Aus dem Fragebogen, den er mit 22 Jahren ausgefüllt hat, erschließt sich, dass er zwar nach seinem Berufsschulabschluss mit zwanzig Jahren kontinuierlich beschäftigt war. Allerdings hatte er in diesen drei Jahren vier Jobs, und nur einen davon in der Elektrobranche, für die er ausgebildet wurde.

Zeigt sich auf der Ebene von Dispositionen, Kompetenzen und Schulleistungen ein dissonant-widersprüchliches Bild von Erichs Handlungsbefähigung, so ebenso in der Selbstwahrnehmung und den biographischen Reflexionen in den Interviews. Die Aussagen sind in der Regel negativ, pessimistisch, von Sorgen gekennzeichnet und darüber hinaus oft Reflexionen vermeidend oder explizit schwankend und widersprüchlich; und das sowohl hinsichtlich der eigenen Person, der eigenen Zukunft sowie der Beziehung zu den Eltern und zu Gleichaltrigen. Erich reproduziert die niedrige Sozillage seines Herkunftsmilieus unter den problematischen Bedingungen seiner explizit dissonant-widersprüchlichen Handlungsbefähigung und einem selbstzweiflerischen und negativen Selbstbild.

Nur selten gelingt es ihm die offensichtlich belastenden Aspekte seines biographischen und Selbsterlebens hinter normalisierenden Konventionalismen, die wir ähnlich bei Eva und Christiane aus dem bildungsfernen Milieu finden, verschwinden zu lassen. Gefragt nach Problemen zwischen Erwachsenen und Jugendlichen antwortet Erich:

180 S: Well, adults never understand young people of course and perhaps young people don't understand adults.

181 I: In what way?

181 S: Young people want to rule and adults want to rule, for example how loud the sound is turned up and so on and how they've spent their money and so on. (IN052_7)

Der die Darstellung von Originalität und Individualität meidende Konventionalismus wird darüber hinaus deutlich sichtbar in Erichs Antwort auf die Frage nach seinen Wünschen für die Zukunft:

“184 S: Wasn't it a wife, house and car or something like that.” (IN052_7)

I'd rather be like a nice person instead of a bad one

He spoke clearly, had an excellent vocabulary. He was often silent for some length of time and thought things over carefully. (...) The contact was friendly but rather distant. (...) He did not appear to be shy nor worried, he was rather open. (...) But he made no personal comments and told me nothing about himself.

He seemed to know where he stands.
7 Jahre

I'm doing well in school.

I'd want to be like - some kind of an auto mechanic (...). I like - fixing bikes and so on. Enjoy doing that.
12 Jahre

Sometimes one worries whether there will be unemployment.
15 Jahre

I haven't really decided what I will study, but it will be engineering or even mathematics.

Sometimes I am a bit nervous, I sense that I am sort of the nervous type, I am trying to learn to live with that, to try to turn it to my advantage. (...) It is difficult for me to talk to a large group of people, (...) perhaps it is something I can learn, I don't know.
19 Jahre

Familiale Sozialisation

Dennis ist ein Junge aus dem bildungspragmatischen Milieu. Seine Mutter ist zu Beginn der Studie 35 Jahre alt und Hausfrau, verfügt über eine einfache Sekundarschulbildung und entstammt der Klasse qualifizierter Arbeiter und Handwerker. Dennis' Vater ist zu Beginn der Studie 41 Jahre alt, verfügt über eine höhere Sekundarschulbildung und besitzt eine Autowerkstatt. Er entstammt der Klasse ungelernter Arbeiter. Dennis wohnt mit seinen Eltern und vier Geschwistern in einer 125qm-Wohnung und hat ein eigenes Zimmer.

Zum Mittagessen ist der Vater nicht anwesend, aber am Abend kommt die ganze Familie zum Essen zusammen. Die Familie pflegt gemeinsames Beten, Gespräche über Fernsehsendungen und Lektüren als feste Familienrituale. Als gemeinsame Freizeitaktivitäten mit ihrem Sohn geben die Eltern Vorlesen sowie Ausflüge und sportliche Aktivitäten an; der Vater darüber hinaus auch intellektuelle Spiele. Trotzdem gibt der Vater im Gegensatz zur Mutter an, aus beruflichen Gründen nicht genug Zeit für Dennis zu haben. Sportliche Aktivitäten, Ausflüge und Reisen sind auch die bevorzugten eigenen Freizeitaktivitäten der Eltern.

Dennis Eltern schätzen seinen Gehorsam, die Mutter darüber hinaus seine Fröhlichkeit, der Vater seine Intelligenz und Kreativität. Dagegen missbilligen sie Dennis' ungenügende Leistungen. Bei den Hausaufgaben hilft die Mutter häufig, der Vater gelegentlich. Beide Eltern erstreben für ihren Sohn eine höhere Bildung und erhoffen sich von seiner schulischen Bildung die Förderung seines Arbeitseifers. Als wichtige Charaktereigenschaft eines Jungen in Dennis' Alter nennt die Mutter Konformität und moralische Integrität, der Vater macht hier keine Angaben. Die Strategien zur Konfliktlösung in der Erziehung sind von kommunikativen und kompromissorientierten Praktiken geprägt, Strafmaßnahmen wenden die Eltern nicht an.

Damit weist die familiäre Sozialisation im Wesentlichen für das bildungspragmatische Milieu typische Züge auf. Ein hoher nicht zuletzt sportlich orientierter Aktivitätsgrad paart sich mit konformistischen, konventionellen sowie aufstiegs- und leistungsorientierten Werten und schließlich demokratischen Erziehungspraktiken.

Tests, Noten & Lehrereinschätzungen

He spoke in a fairly low voice, but none the less it was not difficult to hear him and he spoke clearly, had an excellent vocabulary. He was often silent for some length of time and thought things over carefully. Sometimes said 'this is a difficult question' or 'it's hard to answer this' or something like that. (...) The contact was friendly but rather distant. (...) He did not appear to be shy nor worried, he was rather open. (...) But he made no personal comments and told me nothing about himself without my asking. He did try to answer all questions, but was rather passive. (BR012_I)

He was relaxed. He did not talk much but distinctly (...) We established a good contact and he was friendly all the time. He followed instructions. He thought before answering. He was interested in the tasks. He seemed to know where he stands. (BR012_P)

He is rather passive without being at all hindered I would say. He was quiet and not afraid of answering. (...) He was secure in his replies and even though he had difficulties in answering and explaining what he had said in the verbal part he did not change his opinion but instead offered some further explanation of his reply. His self-confidence is somewhat at a high level without it being too noticeable. (BR012_P)

Dennis' Bindungsmuster wird als sicher klassifiziert. Das Entwicklungsniveau seiner allgemeinen Kognition ist hoch und im Alter von zwölf und im Alter von fünfzehn Jahren deutlich über dem Durchschnitt. Das gilt ebenso für die soziale Kognition, in der er mit fünfzehn Jahren ebenfalls überdurchschnittliche Werte erreicht. Schulnoten liegen uns erst ab dem Alter von dreizehn Jahren vor, und wir sehen auch hier sehr gute Leistungen. Dass seine schulischen Leistungen auch

vorher gut gewesen sein müssen, belegt die Tatsache, dass der Neunjährige angibt, eine Klasse heraufgesetzt worden zu sein. Das Arbeits- und Lernverhalten des Neun und des Zwölfjährigen schätzen seine LehrerInnen als sehr gut ein und in seinem Sozialverhalten ist er weder positiv noch negativ auffällig. Zwar liegen keine Lehrereinschätzungen für den Fünfzehnjährigen vor, jedoch weist Dennis in diesem Alter sowohl hohe Werte in der allgemeinen und peerbezogenen Kontrollüberzeugung, als auch in der Leistungsmotivation auf. In den affektiv-motivationalen Dispositionen und kognitiven Kompetenzen sowie den Schulleistungen zeigt sich somit eine durchweg positive Entwicklung der Handlungsbefähigung.

Die Interviews der Primarschulzeit

Dennis zeigt in dem Interview mit zwölf Jahren eine hohe Zufriedenheit mit seinen schulischen Leistungen.

77 S: I'm doing well in school and doing well at understanding all kinds of things in school. (IN012_4)

Auf die Frage nach Streitigkeiten mit MitschülerInnen oder Problemen mit seinen Lehrern antwortet er schlicht:

25 S: No, I've never got into anything like that. (IN012_4)

Dennoch erfährt er gelegentlich die Leistungsansprüche, die sowohl von seinen Eltern, die sich eine höhere Schulbildung für ihn wünschen und zuweilen mit seiner Leistungsmotivation unzufrieden sind, als auch offensichtlich von ihm selbst ausgehen, als Belastung:

62 S: (I)t has sometimes occurred that I haven't had time to do something I was supposed to do for school and so on. And then I become a little kind of -... *can't be heard* ...- and have no idea what to do. Then one feels badly. (IN012_4)

Doch Dennis findet im Zweifel Rückhalt in der Familie, sodass derartige Erfahrungen nicht zu ernsthaften Problemen, sondern eher zu hilfreichen Lernprozessen führen:

69 S: One can learn from - one can't expect too much of oneself.

70 I: Yes, but when something like this happens, can you talk about it to someone?

70 S: Well, not - maybe mainly my mother - maybe.

71 I: Do you feel that helps in some way?

71 S: Yes, it does sometimes.

72 I: In what way?

72 S: Then one knows - the one you talk to - knows how one feels - and so on. Then one gives it a little more thought. (IN012_4)

Vor diesem Hintergrund schulischer Erfolge und der von den Eltern erfahrenen Unterstützung äußert schon der Zwölfjährige seinen Berufswunsch mit pragmatischer Selbstverständlichkeit. Der Sohn eines Automechanikers und spätere Student der Ingenieurwissenschaften gibt an:

92 S: I'd want to be like - some kind of an auto mechanic or something like that.

93 I: Yes.

93 S: Something along those lines - engines and so on.

94 I: What do you find interesting in that?

94 S: Well, I like - fixing bikes and so on. Enjoy doing that. And I like driving cars and so on. And fixing them. (IN012_4)

Wie im Falle von Max, der ebenfalls dem bildungspragmatischen Milieu entstammt, scheint auch hier die frühe berufliche Orientierung, die im Verein mit der Studienfachwahl des jungen Erwachsenen eine hohe biografische Kontinuität anzeigt, eingebettet in einen starken familialen Rückhalt, insbesondere eine hohe Identifikation mit dem Vater. Auf die Frage, wie oder wer er gerne sein möchte, antwortet Dennis:

85 S: Well, I'd rather be like a nice person instead of a bad one. I want to please others - and so on.

86 I: But do you know of someone who you would want to use as an example?

86 S: No, I don't know. Maybe my father.

87 I: Yes - why?

87 S: Well, I like both my father and also my mother. I would want to use them both as examples. (IN012_4)

Deutlich wird aus diesem Zitat nicht nur die Bedeutsamkeit der Identifikation mit dem Vater für die berufliche Orientierung. In der Äußerung, er wolle eine „nice person instead of a bad one“ sein, „to please others“, zeigen sich darüber hinaus moralisch-konventionelle Wertorientierungen, die der Betonung von Konformität und moralischer Integrität seitens der Mutter entsprechen.

Belege konventioneller Wertorientierungen in Dennis' Familie finden sich auch in dem Interview des Fünfzehnjährigen, als dieser gefragt wird, wie seine Eltern ihn beschreiben würden:

125 S: Well, that's just it. Well, they'd say I was like - what am I to say - no prankster, quiet and so on, and courteous to older people. (IN012_5)

Die Zufriedenheit mit seinen schulischen Leistungen und seinen Freundschaftsbeziehungen hat sich ebenso erhalten:

123 S: I do fine in school - or kind of, like in mathematics I'm doing very well. (...)

141 I: And in your relations with your friends? Your group of friends - those of the same age?

141 S: (...) I think that relations there are excellent. (IN012_5)

Das Verhältnis zu den Eltern erscheint dagegen weniger harmonisch als noch drei Jahre zuvor, was Dennis aber nicht zu belasten scheint.

142 S: I could say that maybe it wasn' t excellent - but like - one does make a slight effort to free oneself from one's parents. (IN012_5)

Sich selbst und seine Zukunftsmöglichkeiten sieht er nicht mehr in dem ungebrochen positiven Licht, wie noch als Zwölfjähriger. Nach möglichen Zukunftssorgen gefragt, antwortet Dennis:

143 S: Yes - like - sometimes one worries whether there will be unemployment. (IN012_5)

Ebenso kommt er an mehreren Stellen des Interviews auf seine Schüchternheit und Gehemmtheit zu sprechen:

124 S: Yes - well - I wish I was more energetic - energetic in doing things. (...)

136 S: (...) If one considers an example of people coming into a group and not knowing anyone - it can be a little difficult.

137 I: Yes, but have you yourself felt this? (...)

147 S: Yes - it is a little difficult for me – stating my opinions when everyone else is in opposition. (IN012_5)

Trotz dieser Zukunftssorgen und Unsicherheiten erhält sich Dennis einen pragmatischen Optimismus. Seine Zukunftswünsche bleiben in einem konventionellen Rahmen und seine Sorgen verführen ihn nicht dazu, eine Verschlechterung seiner Situation zu befürchten:

151 I: If you think of life and the future, what would you wish for most of all?

151 S: That one would get a good job - and that one would get married to some nice girl and also having plenty of friends and so on. (...)

157 I: But if you think of your own future - do you think your life will be better, worse or similar to what it is today?

157 S: I don't know. I believe it will be very similar. One never knows whether it will be better or worse, see. (IN012_5).

Nach der Schule

Nach der neunjährigen Primarschule besucht Dennis das Gymnasium und erwirbt dort die Hochschulreife. Im Anschluss daran arbeitet der Neunzehnjährige am Icelandic Institute for Industrial Research.

3 I: And what do you do there?

3 S: I am an assistant to the experts - I do various things.

4 I: Yes, like what?

4 S: This is experimental research and I assist with the experiments, I have to do reports and various things like that. (IN012_7)

Dies ist allerdings nur ein vorübergehender Job. Dennis möchte im Anschluss ein Studium aufnehmen:

9 S: I intend to go to the University, I haven't really decided what I will study, but it will be engineering or even mathematics, I haven't really decided, but it will be along these lines. (IN012_7)

Aufschlussreich ist hier der Hinweis: „or even mathematics“. Mathematik zu studieren, praxisferner und abstrakter als Ingenieurwissenschaften, erscheint ihm offensichtlich als ein weniger nahe liegendes Ziel, als die in erster Linie angestrebten Ingenieurwissenschaften. Aus dem Fragebogen des 22-Jährigen wissen wir, dass er schließlich nicht in Mathematik, sondern in Ingenieurwissenschaften eingeschrieben ist. Diese Wahl ist vor dem Hintergrund der schon früh ausgebildeten beruflichen Orientierung des Zwölfjährigen, der angegeben hatte sich für Autos und Maschinen zu interessieren, die näher liegende, gegen welche ein Mathematikstudium zwar als Möglichkeit aufscheint, aber dann doch verworfen wird. Im Sinne dessen, was Bourdieu in Anlehnung an Goffman (1951: 297) die Anwendung des „sense of one's place“ nennt,⁶⁶ werden dem Bildungsaufstieg Grenzen gesetzt, die eine zu starke Distanzierung vom Herkunftsmilieu vermeiden und damit Kontakt zu dessen Lebenswelt erhalten.

Die schüchterne Unsicherheit, von welcher der Fünfzehnjährige berichtet, beschäftigt Dennis auch noch mit neunzehn Jahren:

120 S: (...) I think that I am not strong enough, not determined enough, sometimes I give in and sometimes I just avoid confrontation, you understand what I am saying? (...)

121 S: (...) it is difficult for me to talk to a large group of people, I am insecure. I think that that is a flaw, perhaps it is something I can learn, I don't know. (IN012_7)

Wie der Zwölfjährige von den Problemen berichtet, die es ihm bereitet, wenn er Aufgaben nicht erledigen kann, so erfährt der junge Erwachsene den Anspruch, öffentlich entschieden und bestimmt aufzutreten als belastend, als lähmend und verunsichernd. Allerdings scheint er nach wie vor fähig und bereit, diese Schwäche als etwas anzunehmen, dem man sich stellen, das man bewältigen kann:

118 S: Sometimes I am a bit nervous, I sense that I am sort of the nervous type, I am trying to learn to live with that, to try to turn it to my advantage. (IN012_7)

Die Daten zur Entwicklung von Dennis' Handlungsbefähigung sowie die Angaben der Eltern zur familialen Sozialisation lassen unmittelbar keine

⁶⁶ „Der Sinn für die eigene soziale Stellung als Gespür dafür, was man ‚sich erlauben‘ darf und was nicht, schließt ein das stillschweigende Akzeptieren der Stellung, einen Sinn für Grenzen (‚das ist nichts für uns‘), oder, in anderen Worten, aber das gleiche meined: einen Sinn für Distanz, für Nähe und Ferne“ (Bourdieu 1985:18). Vgl. ähnlich Bourdieu (1982: 734) und (1992: 144).

Erklärungsansätze für seine schüchterne Unsicherheit erkennen. Jedoch berichtet der Zweiundzwanzigjährige in der Fragebogenerhebung im Rückblick, dass seine Eltern sich kaum für ihn interessiert haben und häufig verärgert reagierten, wenn er etwas falsch gemacht hat.

Leistungsdruck und Aufstiegsorientierung stellen demnach keine geringe Belastung dar und produzieren Unsicherheit. Die Bildungsaufsteiger aus dem bildungsfernen und bildungspragmatischen Milieu, Eva und Dennis, scheinen in spezifischer Weise von der Frage bedrängt, wie sie sich verhalten sollen, was andere von ihnen denken mögen, wie sie sicher und bestimmt ihre Standpunkte vertreten können. "I may not be independent enough. (...) I'm always asking what others think", hatte Eva geäußert.⁶⁷ Wir erkennen hier den einschüchternden Effekt einer legitimen Kultur, die sich den Aufstiegsorientierten als zu erreichendes Ziel und Ideal präsentiert, dabei aber immer auch zugleich ein Gefühl des Ungenügens, stetigen Selbstzweifel und Verhaltensunsicherheit mitproduziert. Und das selbst bei Heranwachsenden, die auf der Ebene psychologischer Persönlichkeitsmerkmale, Kompetenzen und Schulleistungen keinerlei Defizite oder Beeinträchtigungen aufweisen.

⁶⁷ Vgl. auch Erich, obwohl kein Aufsteiger: "I just dislike people not liking what I'm saying. (...) I feel as if I am condemned - not very good."

Max – Mechaniker – Bildungspragmatisches Milieu

I wouldn't wish for anything
I've decided what I intend to study – auto mechanics

He does not appear to be shy, is rather open, perhaps a little bold.

It's rather difficult for him to concentrate (...). He talks about it repeatedly how boring he thinks it is to answer these questions.

He is not able to judge or understand what he is being asked. (...) His vocabulary is rather poor, his wording is incorrect and his sentences are very childish.
7 Jahre

One may study for 15 minutes (...) and when one hears the kids outside one runs off.

15 Jahre

She yelled at me that she had no time to be teaching dumb bells. (...) She is to teach us even though we may be lacking.

I'm always in a good mood (...) I enjoy going to dances, I have a true fixation for cars, and spend a little time with horses also, and I always feel good when I do something well.
19 Jahre

Familiale Sozialisation

Max ist ein Junge aus dem bildungspragmatischen Milieu. Seine Mutter ist zu Beginn der Studie 25 Jahre alt, verfügt über eine einfache Sekundarschulbildung und arbeitet in einem Einzelhandelsgeschäft. Sie entstammt der Klasse gelernter Arbeiter und Handwerker. Max' Vater ist 26 Jahre alt, verfügt wie seine Frau über eine einfache Sekundarschulbildung und arbeitet als Eisenschmiedemeister in einer Fabrik. Max' Großvater väterlicherseits ist selbstständig und verfügt über eine einfache Primarschulbildung. Die Familie bewohnt mit Max und seiner zweijährigen Schwester eine 50qm-Mietwohnung, in der Max ein eigenes Zimmer hat.

Max nimmt das Mittagessen gewöhnlich mit seiner Mutter und seiner kleinen Schwester ein. Zum Abendessen stößt auch der Vater zur Familie. Max' Eltern berichten über keine besonderen Familien-Rituale. Max sieht die meisten Abende fern und über das Gesehene wird regelmäßig in der Familie gesprochen. Für gemeinsame sportliche Aktivitäten sowie zum Vorlesen und Spielen findet vor allem der Vater regelmäßig Zeit. Beide Eltern geben allerdings an, aus beruflichen Gründen nicht so viel Zeit für die Familie zu haben, wie sie es sich wünschten.

Bevorzugte Freizeitaktivitäten der Eltern sind Reisen und Ausflüge sowie der Besuch von Freunden.

Die Eltern schätzen Max' Intelligenz und Kreativität. Ihnen missfällt aber seine emotionale Unausgeglichenheit, sein mangelnder Ordnungssinn und sein aggressives Verhalten. Die Mutter hilft Max häufig, der Vater gelegentlich bei den Schulaufgaben. Konkrete Bildungs- und Berufsziele formulieren sie für ihren Sohn nicht, sondern wünschen ihm lediglich eine ihn befriedigende schulische Bildung und erhoffen sich von seiner Ausbildung die Förderung von charakterlicher Reife. Die Eltern nennen als wichtige Eigenschaften von Kindern in Max' Alter neben Lebhaftigkeit Konformität und Altruismus. Die Strategien zur Konfliktlösung in Erziehungsfragen umfassen kommunikative und kompromissorientierte Praktiken, aber auch die Orientierung an klaren Ge- und Verboten sowie Ausschimpfen und unterschiedliche, auch körperliche Bestrafungen. In der familialen Sozialisation finden wir demnach milieutypische Freizeitaktivitäten in der Alltagspraxis; im Wertekontext eine untypische Orientierung an individueller Selbstverwirklichung, gepaart mit moralisch-konventionellen Werten und keinerlei explizite Aufstiegs- oder Leistungsorientierung; und schließlich einen milieutypischen Mix autoritärer mit autoritativen und demokratischen Erziehungspraktiken in der Beziehungsgestaltung.

Tests, Noten & Lehrereinschätzungen

His clothes are worn and slightly dirty. (...) At first appearance he does not appear to be shy, is rather open, perhaps a little bold and answers all general questions quite easily (...). But at the beginning of the tests it comes through quickly how childish he is, impatience and how low his tolerance is. It's rather difficult for him to concentrate (...). He talks about it repeatedly how boring he thinks it is (...). He is not able to judge or understand what he is being asked and I believe the result of that test will be rather poor (...). His vocabulary is rather poor, his wording is incorrect and his sentences are very childish. (BR082_I)

In the beginning he gave good answers, but then he began answering: "Perhaps". He told me some stories about himself. His sentences were childish and he frequently forgot himself. He was calm and did not fiddle anything. He did not seem to be interested in this (...). He was glad when it was over. I am sure that he rules his friends. I think he is doing reasonably well in school. (BR082_P)

It soon became evident though that the boy was easily distracted. He often started asking what was in the box while we were in the middle of another task. (...) The boy's language was rather limited. He (...) was rather open and friendly, and excellent contact was established. (BR082_C)

Max' Bindungsmuster wird anhand der Diskussion der Trennungsgeschichte als „unsicher-vermeidend“ klassifiziert. In den Tests zur Entwicklung der allgemeinen Kognition erhält Max zu den ersten vier Messzeitpunkten unterdurchschnittliche Werte. Ebenso sind die Werte der soziomoralischen Kognition unterdurchschnittlich. Max ist ein entsprechend schlechter Schüler. Im Mittel der Kernfachnoten ist er deutlich schlechter als der Schnitt seines und auch aller anderen Milieus. Das Urteil der LehrerInnen über Max' Lern- und Sozialverhalten sowie seine Integration in den Klassenverband und seine Selbstsicherheit fällt, abgesehen von der Sozialintegration mit neun und des Sozialverhaltens mit zwölf Jahren, über alle drei Berichtszeitpunkte und Verhaltensbereiche negativ aus. In der allgemeinen wie bereichsspezifischen Kontrollüberzeugung hat Max ebenso unterdurchschnittliche Werte. Max' Handlungsbefähigung erweist sich damit in den wesentlichen Bereichen der Dispositions- und Kompetenzentwicklung als eingeschränkt und hinsichtlich der Schulleistungen als unterdurchschnittlich.

Die Interviews der Primarschulzeit

Die schlechten Schulnoten spiegeln sich in Max' Selbstwahrnehmung. Als Zwölfjähriger berichtet er auf die Frage, ob es in der Schule etwas gebe, was er besonders gut könne:

131 S: I don't remember that's in carpentry. (...)

133 I: Well, is there something you don't like about yourself?

133 S: Yes – mathematics. (IN082_4)

Die schlechten schulischen Leistungen scheinen aber zu keiner größeren Belastung zu führen. Sein Interesse und seine Freude am Handwerken führen im Rahmen einer optimistischen Zukunftsperspektive zu einer Ausrichtung seiner beruflichen Ziele auf den handwerklich-technischen Bereich:

149 S: I'd like to work in plastics printing.

150 I: Plastics printing?

150 S: Yes. First carpentry - then plastics printing.

151 I: Why?

151 S: Because father works at that - and it's so much fun in the plastics.

152 I: Yes - a nice place to work?

152 S: Yes. (IN082_4)

Ersichtlich wird, welche Bedeutung die Identifikation mit dem Vater für Max' berufliche Orientierung hat. Die über familiäre Identifikationen vermittelte Einbettung der beruflichen Orientierung in die alltägliche Lebensführung und

Lebenswelt wird besonders deutlich, als Max gefragt wird, wem er am liebsten gleichen wollte:

137 S: Father.

138 I: Why?

138 S: I don't know. Just...

139 I: What is - ? Is there something in his manner which you would want to resemble?

139 S: He's better than I at chess.

140 I: Yes. That may be to be expected. Something else?

140 S: Yes. He enjoys hunting and fishing. (IN082_4)

Und Angeln zählt auch zu Max' liebsten Beschäftigungen. Auf die Frage nach seinen Wünschen für die Zukunft sagt er:

167 S: A fishing rod – because mine is broken. (IN082_4)

Im Alter von fünfzehn Jahren werden Max' schulische Probleme dann aber doch Anlass zu ernsteren Sorgen:

152 I: (...) What do you think is the major problem young people your age have to deal with?

152 S: Studies - one may study for 15 minutes or half an hour per day and when one hears the kids outside one runs off.

153 I: Yes. Do many have difficulties concentrating like this?

153 S: Yes, especially in my class. (IN082_5)

Diese Konzentrations- und Lernprobleme werden einerseits nun Anlass zur Sorge in Bezug auf die Abschlussprüfungen der neunjährigen Primarschule:

155 S: I worry about the exams coming up.

156 I: Yes.

156 S: In regard to school and so on.

157 I: Yes - do you believe you have a reason to do that?

157 S: Well, I have to make a hell of an effort.

158 I: Yes.

158 S: To pass them. (IN082_5)

Andererseits scheint Max angesichts der näher rückenden Abschlussprüfungen tatsächlich fruchtbare Anstrengungen geleistet zu haben, die ihn optimistisch stimmen:

138 I: Is there something you're pleased with about yourself?

138 S: Yes, studies.

139 I: Are they going well?

139 S: Yes - I was such a dumbbell last year.

140 I: Is that so?

140 S: Yes - I've made considerable progress now. (IN082_5)

Bei der familialen und lebensweltlichen Einbettung der beruflichen Orientierung des Zwölfjährigen überrascht ihre zeitliche Stabilität nicht. Die Berufsziele des Fünfzehnjährigen bleiben im handwerklich-technischen Bereich:

169 I: (...) If you consider life and the future what would you mainly wish for yourself?

169 S: For myself?

170 I: Will you mention two - three things?

170 S: Three - I wouldn't wish for anything. I've decided what I intend to study - auto mechanics or auto repairs. (IN082_5)

Aufschlussreich an dieser Interviewpassage ist die Einbettung der statusreproduzierenden beruflichen Orientierung in konventionalistische Distanz zu individualistischen Aspirationen und Selbstverwirklichungsansprüchen. Hierauf deutet zum einen die irritierte Rückfrage „for myself?“ hin, als käme es kaum in Betracht, etwas für sich zu wünschen; und zum anderen die nüchterne Aussage „I wouldn't wish for anything. I've decided what I intend to study“. An anderer Stelle beobachten wir eine ähnliche Zurückhaltung bezüglich der Äußerung eigener Qualitäten:

136 I: And something personal - personal qualities. What could you mention?

136 S: I don't know.

137 I: Something you're pleased with - something you do well in? And are pleased with?

137 S: No. (IN082_5)

Nach der Schule

Nach der neunjährigen Primarschule geht Max 1986 für ein Jahr auf eine Berufsschule, verlässt diese aber vor Abschluss des Examens. Schon im letzten Jahr der Primarschule, als Max den Versuch unternommen hatte, seine schlechten Leistungen im Hinblick auf die bevorstehenden Abschlussprüfungen zu verbessern, blieben seine Anstrengungen erfolglos. Im Rückblick hierauf berichtet er mit neunzehn Jahren auch über mangelnde Unterstützung seitens der LehrerInnen:

143 S: I remember when I was in the 9th grade I had just been lazing around and didn't give any thought to my studies until just after I started the 9th grade in school - then I really made an effort and started digging in on my studies (...). When I was in a mathematics class once I finally got enough nerve to ask the teacher about this and that - just asked her, not just sitting quietly listening and writing down things and then not understanding anything at all - see, I just asked her and she yelled at me that she had no time to be teaching dumb bells, see, weaklings who couldn't learn anything, and then she went on teaching the others. There were three, four of us who were so far, far behind - we only saw numbers on the blackboard and understood neither up nor down and she had no time to teach us - didn't even advice us to get extra lessons - just said she didn't have any time.

144 I: And do you remember how you then felt?

144 S: Not awfully good, angry at her - she is to teach us even though we may be lacking - she could at least say something other than this. (IN082_7)

Zum Zeitpunkt des Interviews arbeitet Max in der Werkstatt seines Vaters, der sich selbständig gemacht hat. Nach dem Abbruch seiner ersten beruflichen Ausbildung strebt er einen zweiten Versuch an.

7 S: (...) (W)hat are you aiming for in the future?

7 S: Probably studying.

8 I: Yes, what?

8 S: Becoming a machinist.

9 I: Yes, machinery?

9 S: Yes, see, father bought this shop and I'll probably study with him - it isn't quite certain.

10 I: No, but this is what you expect?

10 S: Yes. (...)

14 I: Yes, and are you then thinking of the Industrial School?

14 S: Yes. (IN082_7)

Wie schon bei dem Jugendlichen wird auch bei dem jungen Erwachsenen die starke familiäre und lebensweltliche Einbettung der beruflichen Orientierung deutlich. Max findet zum einen in der positiven Beziehung zu seinem Vater einen Rückhalt, der es ihm erleichtert trotz seiner schlechten Schulleistungen eine ihn befriedigende berufliche Orientierung zu vollziehen. Darüber hinaus ist diese berufliche Orientierung auch aus seiner alltäglichen Freizeitpraxis motiviert. In seiner Selbstbeschreibung wird neben Max' genereller Zufriedenheit deutlich, wie sehr Autos und die Arbeit in der Werkstatt für Max positiv identitätsstiftend sind:

125 S: (...) I'm always in a good mood - I can't be made angry - I'm not one of those who enjoys getting in a fight downtown and I'm pleased with that - I enjoy going to dances I have a true fixation for cars, and spend a little time with horses also, and I always feel good when I do something well - like in the machine shop - I feel good if I've done something well, see. (IN082_7)

Deutlich haben sich auch konventionelle Orientierungen erhalten. In seinen Äußerungen zu in gewissem Rahmen jugendtypischem abweichenden Verhalten kommen diese Züge zum Ausdruck, wenn er äußert, sich im Vergleich zu den Teenagern wie ein Fünfzigjähriger zu fühlen:

135 S: I don't know about my age group, but I know that the kids from 13 on and up to 15, 16, 17 - they should start thinking things over - to see this downtown, see - it's utterly....

136 I: Drunk?

136 S: Drunk, see - you walk through town and you feel like a fifty year old man among the kids, see, and like last weekend I met some girls downtown and they were stoned to the gills, 14, 15 years old, see, I don't understand it.

137 I: No, this is terrible.

137 S: Yes, fortunately I know of no one in my family or among friends who uses this, see.

138 I: So that you haven't gotten acquainted with this yourself at all?

138 S: No. (IN082_7)

Konventionelle und politisch desinteressierte Züge verrät Max auch in seinen Äußerungen zu allgemeinen gesellschaftlichen Problemen:

151 I: If you consider the world today, do you think people in general can expect a better, a worse or approximately as good a life?

151 S: I at least don't think it will be much worse, see.

152 I: Why not?

152 S: Like here in Iceland - even if we're now in a depression - things will improve - I just don't keep up with news from abroad - if there are murders there, and wars there - see, I don't even listen to that. (IN082_7)

Die Welt außerhalb des eigenen Relevanzbereiches, bezeichnenderweise als eine von Krieg und Mord heimgesuchte wahrgenommen, wird entschlossen ignoriert, die Probleme der eigenen werden entdramatisiert, „even if we're now in a depression - things will improve“. Ebenso sieht Max im privaten Bereich keinen Anlass zur Sorge:

139 I: No, but is there something worrying you - for example in regard to your parents, friends, work or the future?

139 S: No, nothing at all.

140 I: Nothing you are concerned about?

140 S: No. (IN082_7)

Er schaut zufrieden und optimistisch in die Zukunft:

154 S: Well, when I begin my studies I'll have more income after I complete my studies and then next year I'm going to buy myself an apartment, and then there's another addition to the family, a small sister. (IN082_7)

Gisela – Goldschmiedin – Bildungspragmatisches Milieu

I don't believe anyone likes themselves, or not I at least

All she said she whispered, and these few sentences I managed her to utter were childish. (...)

In 90% she answered with an "I do not know".

7 Jahre

But is there something you feel you do especially well? –

No, I don't know.

Haven't you thought about what you would enjoy doing when you're grown up? –

No.

12 Jahre

I'm a little worried about school - that I won't pass the exams.

Everything has just become so expensive.

15 Jahre

There's everyone competing as to who has the fanciest car and so on.

There are some who're working hard all day and unable to do anything

whereas there are some who can do everything they want to.

19 Jahre

Familiale Sozialisation

Gisela ist eine Schülerin aus dem bildungspragmatischen Milieu. Ihre Mutter ist zu Beginn der Studie 40 Jahre alt, Hausfrau und verfügt über eine einfache Sekundarschulbildung. Sie entstammt der Klasse qualifizierter Angestellter. Giselas Vater ist 46 Jahre alt, selbstständiger Goldschmied und verfügt ebenfalls über eine einfache Sekundarschulbildung. Er entstammt der Klasse qualifizierter Arbeiter und Handwerker. Gisela wohnt mit ihren Eltern und einem jüngeren und drei älteren Geschwistern in einer 145qm-Wohnung. Sie hat kein eigenes Zimmer, sondern schläft bei ihren Eltern.

Die Eltern geben zwar an, dass die Familie zum gemeinsamen Mittag- und Abendessen zusammenkommt, weitere Familienrituale nennen sie aber nicht. Als gemeinsame Freizeitaktivitäten geben sie lediglich Wandern und Wintersport an. Zu eigenen Hobbies machen sie keine Angaben. Beide Eltern geben an, genug Zeit für ihre Familie zu haben.

Als wertgeschätzte Charaktereigenschaft Giselas nennen sie ihre Fröhlichkeit. Der Vater nennt als negative Eigenschaft Giselas ungenügende Leistungen. Konkrete Ausbildungsziele nennen Giselas Eltern nicht, erhoffen sich von ihrer

Schulbildung allerdings gute Berufschancen. Als wichtige Eigenschaft von Kindern in Giselas Alter nennt der Vater Lebhaftigkeit. Als erzieherische Konfliktlösungsmittel nennen die Eltern kommunikative Praktiken, darüber hinaus gibt aber die Mutter an, im Falle von kleineren „Diebstählen“ Gisela auch körperlich zu züchtigen. Die familiäre Sozialisation zeigt damit wenig gemeinsame Aktivitäten, was eher kennzeichnend für das bildungsferne Milieu ist. Auch bezüglich der Wertorientierung und Beziehungsgestaltung machen die Eltern nur wenige Angaben. Wir sehen instrumentelle Bildungsorientierungen, keine Aufstiegsorientierungen und eine Kombination kommunikativer und autoritärer Erziehungspraktiken.

Tests, Noten & Lehrereinschätzungen

She is extremely shy and worried and during the whole test (...) Chews her finger nails, becomes impatient and nervous. (...) The few answers that the girl gives are spoken in a very low voice (...). She says her father is a jeweller and tells me that her mother is in a hospital because of her feet. I feel when the girl mentions this that she is trying to cover up her sadness and she is very close to crying. (...). Somehow I get the impression that considerable things are lacking in this home and I felt, that when the girl mentions her brothers and sisters some very sad expression comes over her face (...). Cowered, brow beaten, and hindered, worried and does not get the necessary support. But tries to please others as best she can. It needs hardly be said that this girl's vocabulary is poor. She speaks both unclearly and grammatically very incorrectly and has a limited vocabulary. (BR094_I)

All she said she whispered, and these few sentences I managed her to utter were childish. Sometimes she inhaled while speaking, and in 90% she answered with an "I do not know" as soon as I asked her. (...) It was also difficult to hear what she said because she had her hands in her mouth. She was a little bit scared of me and was timid the whole time. (BR094_P)

She was clearly very hampered and had difficulties in answering me. (...) It is very difficult for her to express herself. She speaks in a very low voice almost a whisper. She speaks incorrectly (...) Her explanations with her answers were very limited, she preferred saying no more than 'yes' or 'no' (...). I asked her about school and she said she had no idea whether she did well. (BR094_C)

Giselas Bindungsmuster wird aufgrund der Diskussion der Trauer-Bildergeschichte als unsicher-vermeidend klassifiziert. Dem entsprechen die Beobachtungen der InterviewerInnen, denen Gisela als außerordentlich schüchtern, gehemmt und ängstlich sowie in ihren sprachlichen Möglichkeiten stark eingeschränkt erscheint.

Gisela erreicht in der allgemeinen Kognition durchgehend, wie in der sozialen Kognition über die große Mehrzahl der Messungen nicht die Durchschnittswerte ihres Milieus; sie bleibt auch in Bezug auf die Gesamtstichprobe unter dem

durchschnittlichen Niveau. Schulnoten liegen uns erst ab dem dreizehnten Lebensjahr vor. Sie sind, bezogen auf das Herkunftsmilieu wie auf die Gesamtstichprobe, sehr schlecht. Im Alter von neun und im Alter von zwölf Jahren bescheinigen ihr die Lehrer noch ein gutes Lern- und Sozialverhalten, müssen aber gleichzeitig unsicher-hilfloses Verhalten und mangelnde Integration in den Klassenverband feststellen. Mit fünfzehn Jahren schließlich hat sie in allen Dimensionen des beobachteten Verhaltens im Klassenraum sehr schlechte Werte. In der allgemeinen und peerbezogenen Kontrollüberzeugung hat Gisela entsprechend mit zwölf und mit fünfzehn Jahren weit unterdurchschnittliche Werte⁶⁸. Sie hat damit bis auf wenige Ausnahmen in allen Bereichen der Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung sowie den Schulleistungen unterdurchschnittliche Werte.

Die Interviews der Primarschulzeit

Im Alter von zwölf Jahren hinterlässt Gisela einen schüchternen und unsicheren Eindruck. Etwas über sich und ihre Persönlichkeit zu sagen, gelingt ihr nicht, wie hartnäckig der Interviewer auch nachfragt:

163 I: (...) I would now like to ask you to describe yourself

163 S: - *Silence* -

164 I: Do you think you could do that?

164 S: I don't know.

165 I: I don't know you at all, but I would like to know a little about what you are like. Do you think you could tell me a little about that?

165 S: I don't know what I am to say... - *Silence* -

166 I: Don't you think you can say anything?

166 S: No.

167 I: Not one word?

167 S: - *Whispers* - No

168 I: Shall we omit this?

168 S: - *Whispers* - Yes (IN094_4)

Die Aufforderung zur Beschreibung ihrer Person scheint sie unter starken Stress zu setzen; zuletzt flüstert sie nur noch. Es ist von daher keine Überraschung, dass ihr auch nichts zu der Frage einfällt, was sie gut könne:

169 I: But is there something you feel you do especially well?

169 S: No, I don't know.

170 I: Something you feel you are truly good at?

170 S - *Silence* - (IN094_4)

⁶⁸ Für die Neunjährige liegen keine Messungen vor

Sie vermag auch keine Angaben dazu zu machen, was sie einmal tun möchte, wenn sie erwachsen ist.

179 I: What would you like to do when you are grown up?

179 S: I don't know.

180 I: Haven't you thought about what you would enjoy doing when you're grown up?

180 S: No. (IN094_4)

Mit fünfzehn Jahren erscheint Gisela ähnlich unsicher. Auch wenn sie jetzt einige Interessen nennt, kann sie sich selbst nur negativ beschreiben:

143 I: How would you describe yourself? (...)

144 I: What are you interested in?

144 S: Some sports, I'm in the girl scouts – I'm interested in animals, horses, dogs and cats. (...)

146 I: What else would you say about yourself?

146 S: I'd say I was sometimes a little shy.

147 I: What do you like about yourself?

147 S: I can't think of anything.

148 I: Something you don't like?

148 S: Like sulking. (IN094_5)

Positive Eigenschaften weiß Gisela aber weiterhin nicht über sich mitzuteilen; ebensowenig wie andere sie beschreiben würden, außer als schüchtern.

152 I: How do you think your parents would describe you?

152 S: I don't know.

153 I: Do you think they'd describe you similar to how you yourself do?

153 S: I don't know.

154 I: You may have some idea as to how they'd describe you?

154 S: - *Silence* -

155 I: And the girls - your girlfriends?

155 S: They'd say I was a little shy.

156 I: Can you not think of something else?

156 S: No. (IN094_5)

Nicht allein die Reflexion persönlicher Eigenschaften in der Selbstbeschreibung überfordert sie. Auch über ihre Sorgen und Ängste spricht sie, wenn überhaupt nur knapp und zögerlich. Angesichts ihrer schlechten Leistungen nicht überraschend, sorgt sie sich zwar um ihren Schulerfolg:

161 S: I'm a little worried about school - that I won't pass the exams. (IN094_5)

Darüber hinaus vermeidet sie aber, über persönliche Sorgen oder Probleme zu sprechen:

162 I: Is there something else causing you concern?

162 S: No.

163 I: Relations with parents, friends - something of this causing you concern?

163 S: No. (...)

165 I: What do you feel to be the greatest injustice you have suffered?

165 S: I don't remember anything. (IN094_5)

Und nicht nur bezüglich persönlicher Merkmale oder Probleme bleibt Gisela verschlossen. Auch in allgemeinerer Perspektive kann oder mag sie keine Überlegungen oder eigene Gedanken und Auffassungen präsentieren:

166 I: What do you think most unfair in adults' relations with children?

166 S: I don't remember.

167 I: And in society in general?

167 S: No. (IN094_5)

Alles, was sie sich entlocken lässt, ist die Bemerkung, dass alles immer teurer werde:

174 I: When you consider the world today, do you believe people in general may expect a better, a worse or an equally good life?

174 S: Maybe worse.

175 I: Why do you think so?

175 S: Everything has just become so expensive. (...)

177 I: Do you think you will have a better, a worse or an equally good life when you consider the future?

177 S: I don't know - equally good maybe.

178 I: Why would you think so?

178 S: I don't know - it's not easy to say. (IN094_5)

Nach der Schule

Nach der neunjährigen Primarschule besucht Gisela mit neunzehn Jahren die Berufsschule und macht eine Ausbildung zur Goldschmiedin. Dass sie den Beruf ihres Vaters ergreifen will, erfreut diesen:

179 S: Father most favours that I'm going to become a goldsmith (IN094_7).

Aus dem Fragebogen der Zweiundzwanzigjährigen wissen wir, dass sie nach der Ausbildung auch eine Arbeitsstelle als Goldschmiedin bekommen hat. Anders als bei Max und Dennis aus dem bildungspragmatischen Milieu, deren berufliche Orientierungen in positive Identifikationen mit dem Vater eingebettet sind, berichtet Gisela trotz der Übernahme des väterlichen Berufs von einem konfliktiven Verhältnis zu ihrem Vater. Auf die Frage, wie ihre Eltern sie beschreiben würden, antwortet sie:

178 S: I don't quite know - my father could possibly say I was always changing my mind and he's awfully tired of that - I'd like to do everything - that may be it (...).(IN094_7)

Gisela ist widersprüchlichen Erwartungen von Seiten ihrer Eltern ausgesetzt. Obschon sie mit zweiundzwanzig Jahren im Fragebogen angibt, weder von ihrem Vater, noch von ihrer Mutter ausreichend Wärme und Unterstützung erfahren zu

haben, erscheint der Neunzehnjährigen das Verhältnis zum Vater doch weitaus problematischer:

180 I: What do you think they dislike?

180 S: Yes, with father, see, that I'm always coming to some decisions and so on, see ... he'd dislike it very much if I went abroad or something, but mother - she'd dislike it if I were to change my mind about going abroad - I don't know (...).

185 I: Do you feel your parents understand you?

185 S: Well, father maybe if there's something I'd like to do he's quite opposed to it but mother understands it perfectly - if there's something I'd like to do or somewhere I'd like to go and so on. (IN094_7)

In der Selbstbeschreibung ihres Charakters bleibt Gisela auch mit neunzehn Jahren einer negativen Selbstwahrnehmung verhaftet:

171 S: I'm surely a little shy and I'm not very disciplined and am insecure.

172 I: What do you like best about yourself?

172 S: I don't believe anyone likes themselves, or not I, at least.

173 I: What do you think you do really well?

173 S: Perhaps that I may show up for work.

174 I: Everyone has both good points and faults also. What do you think are your good points - what do you think is good about yourself?

174 S: It's a little difficult to say what that is ... - *Silence* - ... I don't know what to say. (...)

176 S: Well, what am I to say - yes, I'd like to stop being so shy - I'd like to improve on that - stop being so shy and insecure - that's good. (IN094_7)

Erst auf Nachfrage ist sie in der Lage eine positive Eigenschaft zu formulieren, bezeichnenderweise die einfache Tatsache, „that I may show up for work“. Sie benutzt hier dieselbe Formulierung wie Christiane aus dem bildungsfernen Milieu, um als positive Eigenschaft die Erfüllung konventioneller Verhaltenserwartungen zu nennen. Positive Eigenschaften, die individuelle Charakterzüge oder Interessen repräsentieren, formuliert weder sie noch Christiane.

Die negative Selbstwahrnehmung scheint mangelnder Erfahrung von Anerkennung und Unterstützung geschuldet. Gefragt nach Problemen in Beziehungen zwischen Jugendlichen und Erwachsenen im Allgemein antwortet Gisela:

201 S: It may be that they don't take as much notice of you.

202 I: You don't feel you're taken notice of?

202 S: How that is varies an awful lot.

203 I: (...) Is there something you think unfair in parents' relations with their children?

203 S: Well, of course it may be that a lot of them don't talk to them enough - they sit in front of the TV and so on. (IN094_7)

Allerdings werden diese Erfahrungen der Zurückweisung von Gisela nicht ausführlicher diskutiert oder zum Anlass verallgemeinernder Betrachtungen, zum Beispiel in Bezug auf allgemeine Jugendprobleme:

187 I: What do you think is the largest problem young people your age have to deal with today?

187 S: Ooff - this is a little difficult - there are so many things you could mention.

188 I: Tell me something.

188 S: Ooff, I don't know - it may just be - things are so good for everyone today - it may be just kind of ... oh, I don't know what to say - there are so many things in ... - yes, and narcotics and so on, in other words ... and ... (IN094_7)

Die Bereitschaft oder Fähigkeit, die offensichtlich negativen Erfahrungen im Elternhaus intensiver zu reflektieren, ist nicht vorhanden:

189 S: What is my biggest problem?

190 I: Yes, as a young person, a young lady.

190 S: I can't do this.

191 I: Is there something causing you concern?

191 S: Well, just what happens all around me or in school or something.

192 I: Yes, but we can take a few examples, see - for instance problems in dealings with your parents - some problems in your relations with your parents?

192 S: There's nothing at all.

193 I: No, but what about friends and acquaintances?

193 S: No, there isn't anything.

194 I: School?

194 S: I may be a little lazy in school, but that's no big problem.

195 I: And in the future?

195 S: Yes, nothing so awful - I haven't thought about that so much. (IN094_7)

Probleme mit den Eltern werden hier wieder komplett negiert. Giselas Antworten auf Fragen nach Problemen oder Sorgen in unterschiedlichen Lebensbereichen sind allesamt kurz und negierend oder vermeidend und normalisierend: „that's no big problem“; „nothing so awful - I haven't thought about that so much.“

Wenn überhaupt, und auch dann zögerlich und wenig selbstbewusst, beschreibt Gisela Probleme bzw. Ungerechtigkeiten im Bereich sozialer Ungleichheiten.

206 I: And in relations between contemporaries?

206 S: Something unfair?

207 I: Yes.

207 S: There's everyone competing as to who has the fanciest car and so on - that may be it.

208 I: If we consider life in general, what do you feel to be most unfair - if we take a look around us?

208 S: I don't know - I'm altogether - it's just oh, this is so difficult - I have a block regarding every thing.

209 I: Don't you take a look around you at all?

209 S: Oh, yes, I'm just so mixed up today - I'm quite...

210 I: Just take your time.

210 S: Injustice - it may be that there are some who're working hard all day and unable to do anything whereas there are some who can do everything they want to. (IN094_7)

Giselas Statusreproduktion vollzieht sich damit ausgehend von einer milieutypischen familialen Sozialisation und einer eingeschränkten Entwicklung der Handlungsbefähigung im Rahmen einer Selbstwahrnehmung, die, ähnlich

derjenigen Erichs aus dem bildungsfernen Milieu, durch eine Vermeidung offener Reflexion und widersprüchliche, in der Summe negative Äußerungen gekennzeichnet ist. Konventionelle Orientierungen und Normalisierungsstrategien, die für Dennis und vor allem Max funktionale milieutypische Strategien zur Verarbeitung potentiell belastender Erfahrungen und Themen darstellen, erweisen sich für Gisela nur begrenzt erfolgreich in der Bewältigung familialer Spannungen und psychosozialer Anpassungsprobleme.

Sylvie – Psychologiestudentin – Leistungsorientiertes Milieu

One has to study for some good job

*She was very relaxed. She talked quite a bit and spoke clearly (...).
She was cheerful during the session.*

She always replied quickly and easily, but did not offer anything original.

*She feels that she does well (...). But none the less she was so undecided in what she was doing
here in the tests that there is a slight conflict there.
7 Jahre*

*I just want to be as I am.
12 Jahre*

*They'd describe me as determined and conscientious and kind of bossy. (...) Kind of a leader of
a group.
15 Jahre*

I primarily worry about my self, I don't worry about other things.

It is of course up to me. (...) I can determine whether I feel good or not

*I of course would wish (...) that there would be less materialism than now, and that people
would think more about the human side of life.
19 Jahre*

Familiale Sozialisation

Sylvie ist eine Schülerin aus dem leistungsorientierten Milieu. Ihre Mutter ist zu Beginn der Studie 31 Jahre alt. Sie hat einen Primarschulabschluss, arbeitet als technische Zeichnerin und entstammt der Klasse qualifizierter Angestellter. Sylvies Vater ist 33 Jahre alt, verfügt über eine postsekundäre Schulbildung und arbeitet als Wirtschaftsprüfer. Sylvies Großvater väterlicherseits ist selbstständig und verfügt über eine höhere Sekundarschulbildung. Die Familie wohnt mit Sylvies jüngerer Schwester in einer 92qm-Wohnung, in der Sylvie ein eigenes Zimmer hat.

Das Mittagessen nimmt der Vater mit den Kindern ein. Am Abend kommt die ganze Familie zum Essen zusammen. Auf die Frage nach festen Familienritualen geben die Eltern lediglich an, dass sie mit Sylvie regelmäßig lesen. Als gemeinsame Aktivitäten mit ihrer Tochter geben sie Auslandsreisen und Ausflüge, den Besuch kultureller Veranstaltungen sowie die Mutter Bastelarbeiten an. Dass diese gemeinsamen Aktivitäten eher als Investitionen in Sylvies Bildung und Erziehung, denn als durch eigene Interessen motivierte gemeinsam verbrachte Freizeit zu betrachten sind, zeigt sich daran, dass beide Eltern als liebste

Freizeitbeschäftigung lediglich zu Hause bleiben angeben. Trotz ihrer Berufstätigkeit gibt die Mutter an, genug Zeit für ihre Tochter zu haben; allein der Vater beklagt, aus beruflichen Gründen nicht genügend Zeit für seine Tochter aufbringen zu können.

Sylvies Eltern schätzen an ihrer Tochter besonders ihre moralische Gewissenhaftigkeit sowie ihre Fröhlichkeit. Zu negativen Eigenschaften ihrer Tochter machen sie keine Angaben. Beide Eltern betreuen Sylvie gelegentlich in der Erledigung ihrer Schulaufgaben, machen aber weder Angaben zu beruflichen und Ausbildungszielen für ihre Tochter, noch zu besonders wichtigen Eigenschaften eines Kindes in Sylvies Alter. In Erziehungskonflikten setzen sie vor allem auf klare Gebote und Verbote und kommunikative Praktiken als Konfliktlösungsstrategien; ausdrücklich sprechen sie sich gegen Bestrafungspraktiken aus. Allerdings berichtet die zwölfjährige Sylvie von Bestrafungen für ihr gelegentlich aggressives Verhalten. Und mit zweiundzwanzig Jahren bestätigt Sylvie zwar die Auskunft der Eltern bezüglich kommunikativer Erziehungspraktiken, berichtet darüber hinaus aber auch von Taschengeldentzug und Wutausbrüchen der Eltern.

Auch wenn die Eltern damit zu einigen Bereichen keine Angaben machen, zeugen die verfügbaren Informationen doch von einer für das leistungsorientierte Milieu eher typischen familialen Sozialisation: viele gemeinsame Aktivitäten bei gleichzeitig verhältnismäßig geringer eigener elterlicher Aktivität, konventionell-moralische Orientierungen sowie autoritative und kommunikative gepaart mit autoritären Erziehungspraktiken.

Tests, Noten & Lehrereinschätzungen

She appeared very relaxed and spoke very clearly and explicitly in a moderate voice. (...) It was very easy for her to express herself (...). She more or less understood all questions. (...) The contact was good and friendly. The girl neither appeared shy nor worried, but rather open and honest. (...) She appeared to be interested and was quick in answering (...), but did not offer anything original. (BR033_I)

She was very confident. She did not at all like to come with me, or so it seemed. Said that this was awfully boring. I think that she was only pretending. This was a pretty girl, fair hair. She sat calmly and ate an apple, which she had with her. She was very relaxed. She talked quite a bit and spoke clearly, well formed sentences. She was determined and told me whether she knew the answer or not. She was cheerful during the session and we established a good contact. Sometimes she laughed at the nonsense I told her, and she was very open. She followed instruction carefully and thought before answering. She was sure of herself and knows where she stands. (BR033_P)

(A) small blond very quiet and withdrawn girl. She sat quietly the whole time without any noticeable movement. She was completely unhampered and I could in no way see

that she felt badly (...), yet she was undecided in her answers (...). It was not easy for her to express herself verbally. The little of what I heard was good and fairly well developed. (...) She is in my opinion very passive (...) and even though I tried to start a conversation she answered and said nothing more than what I asked about. Her self-confidence is truly fairly high. She feels that she does well in school and that she does well with things that she does. But none the less she was so undecided in what she was doing here in the tests that there is a slight conflict there. (BR033_C)

In der Diskussion der Trennungsgeschichte weist Sylvie ein sicheres Bindungsmuster auf. Den InterviewerInnen erscheint sie einerseits als ein intelligentes, interessiertes, offenes und selbstsicheres Mädchen. Dennoch fällt gleichzeitig in den Interviews und Tests der Siebenjährigen eine gewisse Phantasielosigkeit und Passivität auf. Trotzdem erreicht sie mit sieben, wie auch mit neun und mit fünfzehn Jahren, einen durchschnittlichen und mit zwölf und mit siebzehn Jahren einen überdurchschnittlichen Wert im Gesamtscore der allgemeinen Kognition. Ebenso sind ihre Werte in der Sozialkognition mit sieben Jahren wie auch mit neun und mit zwölf Jahren überdurchschnittlich und mit fünfzehn Jahren guter Durchschnitt. Schulnoten liegen uns erst für die Dreizehn- bis Fünfzehnjährige vor. Sylvie hat in diesen Jahren zwar keine sehr guten, allerdings über dem Durchschnitt ihres Milieus liegende Noten auf dem Niveau des akademischen Milieus. Ihr schulisches Verhalten wird von den Lehrern im Alter von neun und im Alter von zwölf Jahren in allen berichteten Dimensionen (Lernverhalten, Sozialverhalten, Sozialintegration und Selbstsicherheit) als überdurchschnittlich gut eingeschätzt und auch im Alter von fünfzehn Jahren bleibt das Lehrerurteil bezüglich des Lernverhaltens und der Selbstsicherheit überdurchschnittlich. Entsprechend hohe internale Werte hat Sylvie in der Kontrollüberzeugung.

Vor dem Hintergrund der positiven Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung fallen Sylvies hohe Ängstlichkeitswerte im Alter von zwölf und im Alter von fünfzehn Jahren auf. Wir haben zwar von Sylvies Eltern keine Angaben zu den erstrebten Ausbildungs- und Berufszielen erhalten, haben aber gesehen, dass ihre gemeinsamen Freizeitaktivitäten mit Sylvie weniger intrinsisch motiviert erscheinen, denn als bewusste Investition in die Erziehung ihrer Tochter, was auf hohe Aspirationen und Ansprüche bezüglich Sylvies Bildung schließen lässt. Darüber hinaus deuten zwar nicht die Angaben der Eltern zum Zeitpunkt von Sylvies Einschulung, allerdings die Äußerungen der Zwölfjährigen auf elterliche Bestrafungspraktiken hin:

73 I: (...) Do you remember something recently when you were dissatisfied with yourself?

73 S: Yes, maybe when I've been unnecessarily aggressive and so on (...)

81 I: Do you learn something from it when something like this happens to you?

81 S: Yes, I'm punished for it and so on and then I'm told that - what is always being done for me and so on and then I realize how awfully aggressive I've been. (IN033_4)

Ebenso berichtet die Zweiundzwanzigjährige im Rückblick von Taschengeldentzug und Wutausbrüchen der Eltern einerseits und materiellen Belohnungen für Gehorsam und Folgebereitschaft andererseits. Dies zusammengenommen können wir davon ausgehen, dass die familiäre Sozialisation Sylvies von für das leistungsorientierte Milieu typischen Dissonanzen und Widersprüchen durchzogen ist. Kommunikative Erziehungspraktiken einerseits, Leistungsorientierung und sanktionsbewehrte Praktiken andererseits erzeugen ein spannungsreiches Familienklima, das für die Persönlichkeitsentwicklung nicht folgenlos bleibt.

Die Interviews der Primarschulzeit

Im Interview mit zwölf Jahren präsentiert Sylvie in ihrer Selbstbeschreibung ein starkes Selbstbewusstsein:

82 S: I have an awfully big temper and if I think something is unfair or something then I'll say so and I'm not at all shy. And awfully curious (...)

85 S: (...) I like being able to express my opinions before people, maybe lots of people. (IN033_4)

Ihre Antwort auf die Frage, ob es jemanden gebe, dem sie gleichen möchte, betont Sylvies Anspruch auf Individualität und Autonomie:

87 S: There isn't anyone whom I'd want to be like - I just want to be as I am, yes - I just think so.

88 I: But whom would you not want to resemble at all?

88 S: There's no one whom I would not want to resemble. (IN033_4)

Gegenüber der positiven Identifikation mit den Eltern im Falle von Christiane aus dem bildungsfernen und Max und Dennis aus dem bildungspragmatischen Milieu sehen wir bei Sylvie eine Lösung von direkten und expliziten familialen Identifikationen, gepaart mit einer hohen Entwicklung individueller Autonomie. Sylvies berufliche Orientierungen scheinen entsprechend auch wesentlich offener als diejenigen von Christiane, Max oder Dennis. Sind diese stark an den Berufen der Eltern orientiert, scheint der Berufswunsch Sylvies mit zwölf Jahren vor allem ihren bevorzugten Freizeitaktivitäten zu entspringen:

90 S: I'd like to be a fashion designer.

91 I: Why?

91 S: I so much enjoy drawing clothes, fashions and so on. (IN033_4).

Mag dieser Berufswunsch auf den ersten Blick an einen Kindertraum von der faszinierenden Modewelt erinnern, steht er ebenso für einen weiten und offenen Möglichkeitsraum potentieller beruflicher Karrieren.

Mit fünfzehn Jahren erscheint Sylvies Selbstbewusstsein weiterhin als stark ausgebildet:

137 S: I'd say I was determined, perhaps really too determined, and then I might also say I was ... that I was rather conscientious and so on and also rather like to get things done. (IN033_5)

Positive Anerkennungserfahrungen sind die Basis dieses Selbstbewusstseins. Sylvie erfährt von ihren Eltern, wie auch von ihren Lehrern und MitschülerInnen positive Rückmeldungen bezüglich ihrer Fähigkeit und Bereitschaft sich einzubringen:

139 I: But how do you think your parents would describe you as to what you were like?

139 S: They'd describe me as determined and conscientious and kind of bossy. (...) Kind of a leader of a group. (...)

140 I: (...) How would your teachers describe you?

140 S: (...) They said I was a leader in a group and determined and not shy.

141 I: Do you agree with them?

141 S: Oh, yes, I really do agree with them

142 I: But if your friends and pals were to describe you - what would they say?

142 S: I think they'd say just the same. Everyone who describes me says this. (...)

145 I: What do others like best about you? (...)

145 S: I don't know. Even if I'm determined I may not be so aggressive - forcing my opinions and so on and knowing everything the best. I think it's just something - I try to adapt to everyone - join in. (IN033_5).

Sylvie ist eine gute Schülerin mit einer hohen Leistungsmotivation, wie sie schließlich auf die Frage, ob es etwas gebe, was sie besonders gut könne, antwortet:

152 S: Oh, no, it's mostly in school - trying to do well. (IN033_5)

Schwierig erscheint ihr die Wahl eines Studienfaches, als sie gefragt wird, ob es etwas gebe, worüber sie sich Sorgen mache, antwortet sie:

158 S: I don't know - I think it's just worries about school in the future. What one should do and what one should study. That's very difficult. (IN033_5)

Sie führt aus wie schwierig und wichtig die Wahl des richtigen Berufs ist und wie bedeutsam gute schulische Leistungen für die Erlangung eines guten Berufs sind:

169 S: (...) (A)fter one has decided to get a good job and so on - then one has to study for some good job. That's mainly what I'm now thinking of. Being able to get a good exam - for example I very much want to become an auditor and that is an extremely difficult job to study for. (IN033_5)

Sylvie, die mit zwölf noch Modedesignerin werden wollte, möchte jetzt gerne wie ihr Vater „auditor“, Wirtschaftsprüfer werden und geht ihre Berufsplanung nun wesentliche nüchterner und ernster an. Einen guten Beruf zu bekommen, der die harten schulischen Anstrengungen lohnenswert erscheinen lässt, rangiert hoch unter ihren Zukunftswünschen:

165 S: Just getting a good hold on life. Maybe have a good husband and good friends and have a good job, even if one has had to make quiet an effort to study for it - then it should be profitable. And smart kids and so on. Just all of this. (IN033_5)

Nach der Schule

Im Anschluss an die neunjährige Primarschule besucht Sylvie das Gymnasium und macht das Abitur. Der Berufswunsch, den sie mit fünfzehn Jahren formuliert hat, nämlich wie ihr Vater Wirtschaftsprüfer zu werden, hat sich nicht erhalten. Im Interview mit neunzehn Jahren berichtet sie, eine Pädagogische Hochschule besuchen zu wollen, um Lehrerin zu werden. Auch dies ist, wie wir aus dem Fragebogen der Zweiundzwanzigjährigen wissen, die in Psychologie eingeschrieben ist, noch nicht die endgültige berufliche Entscheidung.

Sylvies hohe Leistungsmotivation und –bereitschaft, ihr Selbstbewusstsein und ihre Zufriedenheit mit ihren schulischen Leistungen haben sich erhalten. Die Neunzehnjährige beschreibt sich selbst:

86 S: (...) I am firm, I usually achieve the goals I set for myself (...), I am curious and rather eager to learn. (...)

87 I: Is there something you think that you can do really well, something that you really like about yourself?

87 S: No, I can't think of anything outstanding, I am successful in school and so on... - yes, of course I am happy about that, and about how well I do, but I can't think of anything else. (IN033:7)

Ebenso ist die selbstbewusste Unabhängigkeit gegenüber ihren Eltern weiter deutlich sichtbar:

89 S: I think that they would say that I am determinate, and that I do things my way more or less, that I accept their advice with a grain of salt, that I rather want to figure things out for myself rather than have them tell me what to do, yes, and that I work rather hard. I think that their description would be similar to mine. (IN033_7)

Noch deutlicher als im Alter von fünfzehn Jahren formuliert Sylvie ihre ehrgeizige und individualistische Leistungsorientierung.

95 S: (W)hat primarily worries me, is whether I do well in school and whether I will pass ... - yes, I primarily worry about myself, I don't worry about other things. (IN033_7).

In der Rangfolge ihrer Zukunftswünsche ist der schulische und berufliche Erfolg an erste Stelle gerückt.

101 S: I Wish that I would do well in school, and that I will have a successful career. In the second place, I wish that I will be happily married, and that I will have a nice home, that I will be content, and in the third place, I wish that I will have good people around me, that I will have many friends, and that means good and reliable friends. (IN033_7)

Trotz dieser starken Orientierung auf persönlichen Erfolg, schulische Leistung und berufliche Perspektiven formuliert Sylvie aber auch, im Gegensatz zum ihr sonst in vielen Belangen ähnlichen Dirk, Unzufriedenheit mit der materialistischen und erfolgshungrigen Gesellschaft.

102 S: I of course would wish (...) that there would be less materialism than now, and that people would think more about the human side of life and about the human being as such and themselves rather than fighting against ... - rather than taking part in this rat race for material goods. (...)

106 S: (...) I think that people never have time to talk to each other, people are to occupied trying to be better than the neighbour, acquiring more fancy objects, and I have the feeling that the human aspect of life is vanishing.

107 S: Nowadays it is trendy to work like a maniac, to have a nice house, two or three cars, and to wear expensive clothes and so on. (...) (H)uman relations are somehow not trendy now. (IN033_7)

Diese kritischen Überlegungen bezüglich der gesellschaftlichen Entwicklung führen Sylvie aber nicht dazu, ihren eigenen individualistischen und leistungsorientierten Lebensentwurf zu hinterfragen:

94 S: I have already made up my mind as to what I want to do in the future, or at least for the next five or six years, and therefore I feel like I have a solid ground under my feet. (IN033_7)

Und sie ist der festen Überzeugung, dass sie ihr Leben und ihre Zukunft selbst in der Hand hat. Nach ihren persönlichen Zukunftsperspektiven gefragt, sagt sie:

116 S: It is of course up to me.

117 I: How?

117 S: Of course I can't fully determine the economical aspect, I probably can't fully control that, but I can determine whether I feel good or not, and I can try to ... - Yes, I would say that I can determine that, and even though I will not be wealthy, I can nevertheless feel really well." (IN033_7)

Dirk – Wirtschaftsstudent – Leistungsorientiertes Milieu

I won't be any lower than the guy I sit beside

His vocabulary is fairly good. Still, he spoke in a rather low voice and not always very clearly.
(...)

*He did not understand well enough the questions (...), did not appear to be in the least shy,
nor worried.*

*He (...) was exceptionally polite and nice. (...) He spoke clearly and distinctly and told me lots
of stories and gave examples.*

Very cooperative but timid and reserved.

7 Jahre

*I think like 'I must learn this' (...) and then I'm terribly worried for a time and then I'm a little
dissatisfied with myself - why I'm not able to learn this.*

*Things I would not want to do (...) Some sanitary worker or at the docks and so on - try to get
some good job.*

12 Jahre

If you don't believe you can do things then you won't do anything at all.

*You're there to study for yourself. (...) There may be a million people around you who are
competing with you for the top seat.*

*I'm ambitious I'm also stubborn, see. If I want to achieve some object that's what I'll do, see –
aggressive.*

15 Jahre

Familiale Sozialisation

Dirk ist ein Schüler aus dem leistungsorientierten Milieu. Seine Mutter ist zu Beginn der Studie 31 Jahre alt, arbeitet als Apothekerin und verfügt über eine einfache Sekundarschulbildung. Über ihre soziale Herkunft haben wir keine Angaben. Dirks Vater ist 34 Jahre alt, arbeitet als Betriebsleiter und verfügt über eine höhere Sekundarschulbildung. Er entstammt der Klasse selbstständiger Unternehmer und Manager. Dirk wohnt mit seinen Eltern und seiner zwölfjährigen Schwester in einer 120qm-Wohnung und hat dort ein eigenes Zimmer.

Mittags isst die Mutter mit den Kindern, am Abend kommt die ganze Familie zur gemeinsamen Mahlzeit zusammen. Die Eltern geben keine weiteren Familienrituale an. Allerdings sowohl wird über Lektüren, als auch das Fernsehen regelmäßig gesprochen. Gemeinsame Freizeitaktivitäten geben die Eltern in großer Zahl an, deutlich mehr als der Durchschnitt des ohnehin sehr aktiven

leistungsorientierten Milieus. Sportliche Aktivitäten, Ausflüge, Inlands- und Fernreisen, geben sie ebenso als regelmäßige Aktivitäten an wie den Besuch kultureller Veranstaltungen, gemeinsames Lesen, Spielen und Bastelarbeiten. Als bevorzugte eigene Freizeitaktivitäten gibt die Mutter Gärtnern und Handwerken sowie Ausflüge an, der Vater intellektuell-künstlerische Aktivitäten und ebenfalls Ausflüge. Trotzdem beklagen die Eltern aufgrund beruflicher Verpflichtungen nicht genügend Zeit für Dirk zu haben.

Dirks Eltern wertschätzen seine moralische Gewissenhaftigkeit, seine Mutter darüber hinaus seine Liebenswürdigkeit. Als negative Eigenschaften erscheinen ihnen mangelnder Gehorsam, ungenügende Leistungen sowie der Mutter Dirks Unehrlichkeit. Bei den Schulaufgaben helfen beide Eltern gelegentlich. Konkrete Bildungsziele formulieren sie nicht, wünschen sich aber, dass Dirks Ausbildung ihm Wissen vermittele. Als für Kinder in Dirks Alter wichtige Eigenschaften nennen sie moralische Integrität. Im Konfliktfall angewandte Erziehungspraktiken umfassen einerseits kommunikative Praktiken, aber auch punitive, wie Ausschimpfen oder Ausgehverbote. Wenn sich Dirk einer Lüge schuldig macht, halten es

beide Eltern auch durchaus für angemessen, ihn körperlich zu züchtigen.

In Dirks Familie vereinigen sich so, wie auch in Sylvies, die typischen Elemente der Sozialisation im leistungsorientierten Milieu: Eine große Zahl gemeinsamer Aktivitäten, auch im kulturellen Bereich, die Betonung moralischer und leistungsorientierter Werte, als auch solche individueller Selbstverwirklichung und schließlich kommunikative und autoritäre Erziehungspraktiken.

Tests, Noten & Lehrereinschätzungen

This is an average boy, handsome, normal in every way, (...) appeared to be rather relaxed and not tense. It's clear that the boy chew his finger nails, but he did not do it during the interview. His vocabulary is fairly good. Still, he spoke in a rather low voice and not always very clearly, somewhat different. (...) I sometimes felt that he did not understand well enough the questions I put before him (...). He hesitated sometimes, but silences were not too long. (...) Contact between us was good. He smiled and was very warm and friendly (...), often went beyond the program and told me about something in connection with his parents, sisters and brothers and things like that. (...) The boy was not especially confident, but nonetheless he was not too insecure. He was courteous and thanked me as he left, thanked me for the interview. (BR117_1)

He had no outstanding features and was exceptionally polite and nice. (He thanked when he left). He gave good answers to all the questions and had no difficulties in expressing himself. (...) He spoke clearly and distinctly and told me lots of stories and

gave examples about every question. I found him full of interest. He neither yawned nor hesitated. (BR117_P)

He spoke very clearly, could explain his answers, no speech disorders. Very cooperative but timid and reserved (...). Followed instructions, asked some questions but not much. Tried to understand what one said to him. He found the tasks rather easy and he thought that he had done reasonably well. (BR117_C)

Dirks Bindungsmuster wird als sicher klassifiziert. Seine Werte in der allgemeinen Kognition sind über alle fünf Messzeitpunkte hinweg sehr hoch, über dem Durchschnitt auch des akademischen Milieus. In der sozialen Kognition weist er nur bei drei von neun Messungen nicht überdurchschnittliche Ergebnisse auf, bleibt aber selbst dann immer noch auf dem hohen Niveau des akademischen Milieus. Dirks Schulnoten sind entsprechend sehr gut. Abgesehen von seinen Leistungen im Alter von neun Jahren liegt sein Notenschnitt Jahr für Jahr über dem Niveau selbst des akademischen Milieus. Durchweg positiv beurteilen seine LehrerInnen Dirks Lern- und Sozialverhalten, seine Integration in den Klassenverband und sein Selbstbewusstsein mit neun, zwölf und fünfzehn Jahren. In der bereichsübergreifenden allgemeinen Kontrollüberzeugung weist Dirk lediglich im Alter von sieben Jahren keine sehr hohen Werte auf: ein Befund, der durchaus im Einklang mit den eingangs zitierten Beobachtungen der InterviewerInnen des Siebenjährigen steht, die ihn teils als schüchtern und zurückhaltend schildern. In dieses selbst für das bürgerliche leistungsorientierte Milieu insgesamt sehr positive Bild wollen sich allein seine Ängstlichkeitswerte, die im Alter von neun Jahren überdurchschnittlich hoch sind, nicht fügen, als einziger Hinweis auf mögliche negative Auswirkungen der leistungsorientierten und autoritären Elemente der familialen Sozialisation auf die Handlungsbefähigung.

Die Interviews der Primarschulzeit

Es finden sich weder in den Testergebnissen noch in Dirks Interviews weitere explizite Hinweise auf Probleme mit Ängstlichkeit. Ganz im Gegenteil erwächst Dirk aus schulischen Erfolgen ein starkes Selbst- und Leistungsbewusstsein. Nachdem er sich eine Weile bescheiden zielt, über seine Stärken zu reden, schließlich wolle er kein Angeber sein („everyone will think you're an utter boast“), berichtet der Zwölfjährige schließlich:

145 S: Yes, like if the principal for example says something to you then you may give that a little thought. Like some time for example - I do I remember it easily - it was

during math class or something like that - then he said "You're such a good mathematician - will you come up here and work out the problem for me" - that's ... you know, I started thinking why he had said this - then I forgot about it.

146 I: Are you good at math?

146 S: Oh.

147 I: Fairly good?

147 S: Yes. (IN117_4)

Doch kann dieses Leistungsbewusstsein auch in hohe, belastende Leistungserwartungen, kippen, die Dirk an sich, wie auch seine Eltern an ihn, richten. Auf die Frage, ob es etwas gebe, das er nicht an sich möge, antwortet er:

148 S: Yes, lots of things. For example it happens when one is learning something in Icelandic – it need not be that I was to have learned it already - then, you know, somehow it gets into my head and I think like 'I must learn this' and come home maybe - then I ask either mother or father to help me learn this until I'm familiar with it and then I'm terribly worried for a time and then I'm a little dissatisfied with myself - why I'm not able to learn this. (IN117_4)

Der Leistungsdruck bleibt nicht auf den im engeren Sinne schulischen Bereich beschränkt, sondern findet seine Entsprechung in Dirks Bedürfnis, auch im Freundeskreis einen positiven Eindruck zu hinterlassen:

121 S: If one is talking to some friends and says something utterly foolish that you later realize - then one is dissatisfied.

122 I: Why?

122 S: Well, then they think you're crazy to say such nonsense.

123 I: How do you feel then?

123 S: Badly.

124 I: Why?

124 S: Well, then your friend will think you've become kind of odd and may be less likely to want to play with you. Then you feel rather badly. (IN117_4)

Sichtbar wird in diesem Zusammenhang auch die Einbettung des Bedürfnisses nach angemessener Selbstdarstellung in den Wertehorizont und die Erwartungen der Eltern, mit denen er durchaus über derartige Erfahrungen sprechen könne:

131 I: What do they say about this?

131 S: Just say "Yes, you should be careful not to be talking nonsense", and so on. (IN117_4)

Dirks Ansprüche an die eigene Leistungsfähigkeit sind nicht auf das Hier und Jetzt beschränkt, sondern haben auch schon im Alter von zwölf Jahren einen deutlichen Zukunftsbezug und manifestieren sich in der Antwort auf die Frage, was er werden wolle, wenn er erwachsen ist, in einer deutlichen Statusorientierung.

164 S: I don't know - I really don't care. There are one or two things I would not want to do

165 I: What is that?

165 S: Some sanitary worker or at the docks and so on - try to get some good job.
(IN117_4)

Die konkrete berufliche Zukunft erscheint noch als völlig offen, entscheidend ist aber, später einen guten Job zu bekommen, und das heißt: keinen in der Arbeiterklasse.⁶⁹

Mit fünfzehn Jahren macht Dirk den Eindruck mit sich und seinen Erfahrungen, Fähigkeiten und Leistungen, seiner schulischen und außerschulischen Lebenswelt in hohem Maße zufrieden zu sein. Auf die Bitte, sich selbst zu beschreiben, antwortet er mitteilungsfreudig:

119 S: I'd describe myself as rather open, see. I got to know myself a little when I went abroad. (...) (I)t was awfully easy for me to get to know people and I was told before I left "Don't have any worries about this - you'll get to know people - that's never any problem". (...) I'd also say I had self-confidence. I spend a lot of time in sports, both handball and football and like - if one is in sports, and no self-confidence, there won't ever be anything, see. Oh, yes, you can be fooling around, see - never having any regard for yourself. I have quite an opinion in that respect - have faith in that I'll be able to do things, because if you don't believe you can do things then you won't do anything at all. Well, I have faith in myself - my interests are sports, very much, I don't smoke - don't drink - I enjoy music I enjoy all sports, watch sports, but I only play handball and football, and do very well there. And like - like - have done very well in school - ah - live with a very good family, am in a very good family - ah - well - what else? Yes, I'd say I was socially minded - ah - well, what's missing?
(IN117_5)

Dirks selbstbewusste Darstellung seiner Vorzüge zeugt von großer Zufriedenheit. Diese speist sich aus seiner Kontaktfreudigkeit, vor allem aber aus seiner sportlichen und schulischen Leistungsfähigkeit, aus dem Glauben in der Lage zu sein „to do things“.

Er teilt mit in einer „very good family“ zu leben. Auf die Frage, was seine Eltern wohl an ihm schätzen, antwortet er:

127 S: I try to be honest with them. If I do something I'll come to them and say "OK, I did it" and then I don't want to discuss it any further because I know if I was to try to hide something or conceal something - don't tell them directly - then I'd also get to hear about it, - see - you know - a hundred times. If I, say, just come to them and say "I did this" - then it's just "OK, let's just wipe this out". (IN117_5)

Aufschlussreich ist, dass die Eltern einerseits im Zusammenhang der Frage, was sie an ihm schätzen, als Autoritätspersonen präsentiert werden, mit denen es sich im Anschluss an einen Fehltritt oder ein Vergehen auseinanderzusetzen gilt: vermutlich ein Ausdruck der hohen Aspirationen und der Strenge, die das

⁶⁹ Eine ähnliche negative Abgrenzung eigener, positiv noch nicht formulierter Berufsorientierung von statusniederen Berufen finden wir auch beim zwölfjährigen Thomas aus dem akademischen Milieu.

leistungsorientierte Milieu kennzeichnet. Andererseits werden die gelegentlich nötigen Auseinandersetzungen als unproblematische, vernünftige Aushandlungsprozesse unter (beinahe) Gleichberechtigten geschildert.

Wenn es im Interview des Zwölfjährigen Äußerungen gibt, die zumindest indirekt auf Versagensängste und Unsicherheiten in Bezug auf die hohen eigenen (und elterlichen) Ansprüche hinweisen, so tritt an deren Stelle jetzt die starke Betonung eines kompetitiven und aggressiven Leistungswillens:

124 S: (O)f course one always wants to improve in school - be the best. Yes, I can add - I'm ambitious, incredibly so. And as I'm ambitious I'm also stubborn, see. If I want to achieve some object that's what I'll do, see – aggressive. (IN117_5)

Dieser Leistungswille, gepaart mit seinen sportlichen und schulischen Erfolgen, lässt ihn bezeichnenderweise wenig Verständnis zeigen für Probleme weniger privilegierter SchülerInnen. Wo beispielsweise Max und Christiane die eigenen schulischen Misserfolge und Probleme als Produkt sowohl mangelnder eigener Kompetenzen als auch mangelnder Unterstützung und schulischer Diskriminierung erscheinen, sieht Dirk lediglich Probleme undisziplinierter und leistungsunwilliger Schüler:

150 S: Now the main problem is - see, the teachers don't act badly towards the students – it's more how the students are towards the teachers. See, there shouldn't be disciplinary problems in the schools here.

151 I: Why not?

151 S: (...) (I)f you get on a road to destruction you can't go pointing at the teacher: "See, this is his fault". This is just your affair (...), you're not in school to study for the teacher. Number one, two and three – you're there to study for yourself. Not mother, father or anything like that - you go in and you know there may be a million people around you who are competing with you for the top seat. (...)

165 S: (...) I know I'm in school to learn and I don't understand people who are doing their learning for mother and father and the teacher and then brag about it, see "The heck with it, I don't want to bother staying ashore, I can just go to sea" or something like that, see, "Don't need to have any education - can just go to work." Such people should just hurry up and apply - they don't need to go to any schools, see - the people who make demands on themselves, in school for example, intend to get good exams and become something in the future. (IN117_5)

Dirks leistungsbereiter Individualismus bekommt hier einen aggressiven Unterton, indem er weniger erfolgreichen Schülern, die sich über unfaire LehrerInnen beklagen, empört die Verantwortung für ihre Probleme zuschreibt, und damit den Lehrern und der Institution generelle Absolution erteilt. Dass es durchaus Konstellationen geben mag, in denen SchülerInnen aus weniger privilegierten Milieus zu Recht Klage gegen ihre Lehrer oder Eltern führen, weil diese ihnen ungenügende Aufmerksamkeit, Anerkennung und Unterstützung entgegenbringen, ist ein Gedanke, den Dirk offensichtlich nicht fassen kann.

Auch mit neunzehn Jahren, gefragt nach Ungerechtigkeiten in der Beziehung zwischen Erwachsenen und Jugendlichen, weist er jedwede Berechtigung jugendlichen Protestes entschieden zurück:

92 S: No, I believe that today - one has begun making a home and so on and one is kind of in-between - you know, it may not be long until you become a parent yourself, see - no, you felt you were unjustly treated when you were forbidden this or that, but today you know this was only fondness -people were fond of you and had your well-being in mind, see - which one didn't realize at the time - so that I feel that the kids who consider themselves unjustly treated - they're just - they don't realize it's only their welfare that's being considered, see - usually, see - I don't recall anything." (IN117_7)

Nach der Schule

Dirk besucht im Anschluss an die Primarschule ein Wirtschaftsgymnasium und erfährt als Neunzehnjähriger, im letzten Jahr auf dem Gymnasium, die Frage nach seiner weiteren Zukunft als eine von größter Bedeutsamkeit:

7 S: Now - now, at least, one's thinking of the big question - of course I'm trying to graduate and I'd say that one was now making one of the most important decisions of one's life - one's well aware of that and a little scared - see - one does not want to jump into something, see, that you may regret and perhaps spend a couple of years on that, (...) see, but, still, I do have definite ideas, see. There are certain subjects that I do like better and so on.

8 I: What subjects are those?

8 S: Economics and marketing (...). (IN117_7)

Dirk zehrt aufgrund seiner offensichtlich weiterhin erfolgreichen Schulkarriere von einem robusten Selbstbewusstsein und bleibt geprägt von einem hohen und konkurrenzorientierten Leistungswillen:

74 S: I do feel I've been able to make progress - I like to compete that comes forth in everything you do - in school - undoubtedly I wouldn't be completing that now if I didn't have such a terrible urge to compete, (...) when exams come up I in other words think to myself 'I won't be any lower than the guy I sit beside' - and this, of course, is a boy I sat beside in my six-year class and I'm now still in the same class, twenty years of age. (IN117_7)

Bemerkenswerterweise sehen wir hier, deutlicher noch als in den bisherigen Äußerungen von Dirks Leistungsorientierung, diese als eine extrinsische, die ihr Maß nicht in im eigentlichen Sinne persönlichen Bedürfnissen oder Interessen findet, sondern allein in den Leistungen des Konkurrenten.

Bei allen offenen Fragen um den rechten Weg der weiteren Ausbildung wird Dirks Biografie von hoher Zufriedenheit begleitet und von Sicherheit gewährender Einbettung in Familie und Partnerschaft getragen. Seine Eltern würden ihn positiv beschreiben:

81 S: As an awfully good boy – (...) – my relationship with my parents has always been very good (IN117_7)

Als Neunzehnjähriger wohnt er seit einem Jahr mit seiner Freundin zusammen:

10 S: (...) (T)his is truly maturing and a great lesson.

11 I: So things have gone well?

11 S: Yes, very well thus far, but one does have good support, see - otherwise things wouldn't have worked out. (IN117_7)

Dieser “support”, den er so von vielen Seiten zu erfahren scheint, ist nicht zuletzt auch ein materieller:

89 S: I live in an apartment owned by my grandmother, see - there's no spectre of having to pay rent, see - one doesn't yet have any real financial worries. (IN117)

So kann er optimistisch in die Zukunft blicken:

99 S: I'd just wish that my life in the future was equally good to the one I've had thus far. I'm very satisfied with my younger years and so on so that I don't worry about the future or anything if my life were allowed to go on as it has thus far. (IN117_7)⁷⁰

In Gänze betrachtet bietet Dirks Biografie, soweit wir sie überblicken können, das Bild einer zielgerichteten und erfolgreichen Statusreproduktion innerhalb des leistungsorientierten Milieus. Wie auch bei Sylvie aus dem leistungsorientierten Milieu werden hohe Anforderungen der Eltern in eigene Ansprüche übersetzt. Die Risiken der von hohen Erwartungen und Anforderungen an die Heranwachsenden geprägten Sozialisation innerhalb dieses Milieus bleiben in beiden Fällen unter Kontrolle. Zwar berichtet Dirk im Alter von zwölf Jahren von Versagensängsten, diese wachsen sich aber nicht zu ernsthaften psychosozialen Anpassungsproblemen aus.

Andererseits mag aber seine unkritische Haltung gegenüber der Schule, die ihn dazu führt, die spezifischen Schulprobleme weniger privilegierter Schüler nicht nur nicht zu erkennen, sondern jedwede Verantwortung für diese Probleme dem individuellen Fehlverhalten dieser Schüler zuzuschreiben, sowie auch die latente Aggressivität seines Leistungswillens als Verarbeitungsweise eigener Ängste aufzufassen sein, wie sie ja auch in den Testergebnissen des Neunjährigen offenbar waren.

Dass darüber hinaus Dirks als Erfolgsgeschichte zu betrachtende schulische Biografie und Statusreproduktion generell der Entwicklung kritisch reflexiver Kompetenzen nicht förderlich war, ist ein Eindruck der sich auch Thorgeirsdottir

⁷⁰ Dieser Optimismus findet Bestätigung durch die Angaben des Zweiundzwanzigjährigen. Dirk studiert jetzt in den USA Wirtschaftswissenschaften und lebt weiterhin mit seiner Freundin zusammen.

(1994: o.S.) anlässlich der Interpretation des Loevinger Sentence Completion Tests des Zweiundzwanzigjährigen aufdrängt:

This man seems to be leading a life in which everything is running according to a plan. He gets along with his father and they do sports together. If he would have more money he would buy an apartment. He aims at being happy in life, and he doesn't seem to be confronted with any major personal conflicts or problems. One doesn't get the feeling that he represses negative experiences, but his lack of 'negative' experience nevertheless make him lack depth which becomes evident in such statements as "a married wife should be happy".

Schließlich erinnert diese Entwicklung von der Ängstlichkeit des Neunjährigen über die mit Versagensängsten durchsetzte Leistungsmotivation des Zwölfjährigen hin zum aggressiven Leistungswillen des Jugendlichen an zentrale Annahmen der Autoritarismus-Theorie.⁷¹ An Dirks Entwicklung scheint sich die These zu bestätigen, dass aggressive Abgrenzungsbedürfnisse gegenüber (vermeintlich) Statusniedereren – in Dirks Fall undisziplinierten, leistungsunwilligen Mitschülern – in Anpassungsproblemen des Autoritären hinsichtlich ihn betreffender Anforderungen gründen. Die Aggressionen erscheinen als Reaktion und Verarbeitungsmodus der Versagensängste, diese verschwinden hinter jenen. Der aufgrund hoher elterlicher und eigener Erwartungen an seine Disziplin und Leistungsfähigkeit unter Druck Stehende ersetzt die ihn hemmenden Versagensängste durch Abstrafung des Versagens der weniger erfolgreichen Schüler und verdrängt dadurch die eigenen Ängste und vollzieht zugleich eine starke Identifikation mit den vorgefundenen sozialen Strukturen und Institutionen.

⁷¹ Vgl. klassisch Adorno u.a. (1950).

Thea – Ergotherapie-Ausbildung – Akademisches Milieu

If you go on to study something more, then you know much more

She was very friendly and I was surprised how often she told me she did not know the answer. I think she was rather shy underneath.

She spoke clearly and had a considerable vocabulary. She was very cheerful, friendly, and cooperative
7 Jahre

Whom would you most want to be like? — I don't know. Just myself

I may be a little shy, like some who are noisy and like to show off, I'm shy.

School is so boring. (...) Just - so unpleasant having to study
12 Jahre

I'm a rather quick student
15 Jahre

I am rather positive thinking and optimistic.

If you tell (the teachers) your opinion, they tell you that it is wrong and they just stick to their own opinion.

*Of course I worry about (...) final exams.
– Does that worry you? – Well, no.*
19 Jahre

Familiale Sozialisation

Thea ist eine Schülerin aus dem akademischen Milieu. Ihre Mutter ist zu Beginn der Studie 35 Jahre alt. Sie ist Hausfrau und hat einen einfachen Primarschulabschluss Theas Vater ist 34 Jahre alt, Lehrer und verfügt über eine postsekundäre Schulbildung. Beide Eltern entstammen der Klasse ungelerner Arbeiter.⁷² Thea wohnt mit ihren Eltern und zwei jüngeren Geschwistern in einer 95qm-Wohnung und teilt sich ein Zimmer mit einem ihrer Geschwister.

Als Familienrituale nennen die Eltern Vorlesen und regelmäßige Lektüre Theas. Über das Gelesene und über Fernsehsendungen wird regelmäßig gesprochen. Als gemeinsame Aktivitäten nennen die Eltern Ausflüge und Reisen. Die Mutter gibt

⁷² Theas Familie wurde dem akademischen Milieu zugeordnet, obwohl weder Vater noch Mutter einen Hochschulabschluss vorweisen können Letztlich gab der Beruf des Vaters den Ausschlag (wie schon erwähnt sollte bei der Zuordnung der Bildungsabschluss *primär*, nicht *allein* ausschlaggebend sein. Auch wenn diese Zuordnung diskussionswürdig bleibt, spricht meines Erachtens die Entwicklung von Theas Handlungsbefähigung zumindest nicht dagegen.

als bevorzugte eigene Freizeitaktivität Reisen an, der Vater intellektuell-künstlerische Aktivitäten

Zu an Thea besonders oder wenig geschätzten Charaktereigenschaften machen die Eltern keine Angaben. Sie machen auch keine Angaben zu ihrer Meinung nach besonders wichtigen Eigenschaften von Kindern in Theas Alter. Die Mutter unterstützt ihre Tochter gelegentlich bei den Schularbeiten, und beide Eltern wünschen sich für Thea eine höhere Schulbildung, mit dem Ziel des Erwerbs guter Berufschancen. Als wichtige Mittel zur Lösung von Erziehungskonflikten nennen Theas Eltern klare Ge- und Verbote und kommunikative Praktiken. Sie greifen aber auch auf das Ausschimpfen ihrer Tochter sowie auf körperliche Bestrafungen zurück.

Theas Eltern machen damit zwar keine Aussagen zu erzieherischen Wertorientierungen, aus den restlichen Angaben ergibt sich aber ein für das akademische Milieu eher untypisches Bild. In den Bildungs- und Berufsfragen sehen wir eher instrumentelle Orientierungen, statt solcher individueller Selbstverwirklichung; und im Beziehungskontext neben autoritativen und kommunikativ-demokratischen auch autoritäre Erziehungspraktiken.

Tests, Noten & Lehrereinschätzungen

At first glance I felt this was a happy and cheerful girl (...). She says she does well in arithmetic, writing and reading. She did fairly well during the tests but she is extremely closed and defensive. She says nothing of her own accord and asks nothing. (...) I found her having an extreme sense of morals in her opinions (...). She did speak correctly and had a fair command of the language. (...) She chew her fingernails for almost the whole time which would be a sign of anxiety and nervousness. None the less she appeared to be fairly self-confident and be fairly secure about her position in the class and also at home. (...) (She) was courteous well behaved and smiled every so often. (BR032_I)

During the session she was quite restless, but she never left the chair. Her movements never seemed embarrassed or clumsy. She spoke distinctly and her sentences were well formed; she spoke in an adult manner (...). We established a good contact right from the beginning and kept it during the session. We discussed "life" between the questions. She was very friendly and I was surprised how often she told me she did not know the answer. I think she was rather shy underneath. (BR032_P)

She moved only very little and seemed rather relaxed although not completely. Many of them are more relaxed. She spoke clearly and had a considerable vocabulary. She was very cheerful, friendly, and cooperative. Very courteous, rather open, but not too much. Obeyed instructions. Rather active. (BR032_C)

Theas Bindungsmuster wird als sicher eingestuft. Auf die InterviewerInnen wirkt sie einerseits schüchtern und gehemmt, macht aber andererseits einen guten Eindruck: höflich, freundlich und selbstbewusst. In der allgemeinen Kognition

sind ihre Werte im Alter von sieben Jahren unterdurchschnittlich. Im Alter von neun, zwölf und fünfzehn Jahren erreicht sie zwar nicht immer das hohe Niveau des akademischen Milieus, hat aber relativ zur Gesamtstichprobe durchschnittliche oder hohe Werte. In der sozialen Kognition erreicht sie die hohen Durchschnittswerte des akademischen Milieus. Thea erreicht sehr gute Schulnoten über die gesamte Zeit ihres Primarschulbesuches. Die Lehrereinschätzungen ihres Lern- und Sozialverhaltens, ihrer Sozialintegration in den Klassenverband und ihrer Selbstsicherheit sind ebenfalls über die gesamte Primarschulzeit hinweg sehr positiv. In der allgemeinen und bereichsspezifischen Kontrollüberzeugung erzielt sie über alle Messzeitpunkte die hohen Werte der SchülerInnen des akademischen Herkunftsmilieus, mit fünfzehn Jahren sogar nochmal deutlich höhere. Die von den Interviewern zur Einschulung wahrgenommene schüchterne Gehemmtheit findet eine Entsprechung in Theas hohen Ängstlichkeitswerten vor allem im Alter von neun Jahren, die aber auch mit zwölf Jahren noch über dem Niveau des akademischen Milieus liegen. Theas Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung erscheint damit, auch wenn nicht in allen Bereichen die Höchstwerte des akademischen Milieus erreicht werden, als positiv. Allein die hohen Ängstlichkeitswerte, vor allem mit neun Jahren, fallen aus dem Rahmen.

Die Interviews der Primarschulzeit

Im Interview mit zwölf Jahren spiegelt sich Theas Schulerfolg. Auf die Frage, was sie besonders gut könne, antwortet sie:

111 S: Maybe in needle craft – with my hands – writing and so on - I always get high grades in school, nine and ten.

112 I: In needle craft also?

112 S: Yes, also in needle craft and just in school in general.

113 I: Do you feel it important to be so good at this?

113 S: Yes, maybe if you go on to study something more, then you know much more (...).

114 I: Do others also think you are good at this?

114 S: Yes, lots. (IN032_4)

Möglicherweise gerade auch vor dem Hintergrund schulischen Erfolgs erscheint Theas Schüchternheit, die schon den Interviewern der Siebenjährigen aufgefallen war, nicht belastend. Zwar berichtet sie:

108 S: Sometimes I may be a little shy, like some who are noisy and like to show off, I'm shy. (IN032_4)

Allerdings verfügt sie zugleich über ein autonomes Selbstbewusstsein. Auf die Frage, wem sie am liebsten gleichen wolle, antwortet sie einfach:

121 S: I don't know. Just myself. (IN032_4)

Ihre Selbstsicherheit erlaubt Thea ihre Schüchternheit in eine Abgrenzung von Mitschülern, „who are noisy and like to show off“ umzumünzen. Sie gewinnt dadurch den distinktiven Charakter zurückhaltender Bescheidenheit:

118 S: I may not be as aggressive as some others who always want to decide on everything. I've never been like that - that I've wanted to be a leader or anything. For example, one girl in our class, or two of them, they always want to decide for the entire class. I've never been like that. (IN032_4)

Damit unterscheidet Thea sich deutlich von dem auftrumpfenden Selbstbewusstsein Sylvies aus dem leistungsorientierten Milieu, die freimütig und stolz von ihrer Stellung als „leader in a group“ berichtet: Gute schulische Leistungen lassen Sylvie Bestätigung finden, erfüllen sie mit Stolz und begründen eine positive Einstellung zur Schule und zum Leistungsgedanken. Für Thea sind gute schulische Leistungen zwar ebenfalls bedeutsam, eine gute Schülerin zu sein sei wichtig, sagt sie:

113 S: (...) (I) f you go on to study something more, then you know much more“ (IN032_4).

Sie führen aber weder zur stolzen Übernahme einer hervorgehobenen Stellung im Klassenverband, noch zu einer ungebrochen positiven Einstellung zur Schule und zum Leistungsparadigma.⁷³ Der Schulerfolg ist weniger identitätsstiftend als in Sylvies Fall und wird nicht offen als bedeutsam inszeniert. Thea präsentiert uns in der Reaktion auf die Frage, was sie sich wünsche, eine Distanz zur Schule:

129 S: That there was no school - school is so boring.

130 I: You find school boring?

130 S: Yes.

131 I: What is it that is so boring?

131 S: Just - so unpleasant having to study.

132 I: Is that so?

132 S: Yes. (IN032_4)

Wie auch bei Thomas aus dem akademischen Milieu führen gute schulische Leistungen im akademischen Milieu nicht unbedingt zu positiver Einstellung zur Schule und zum Leistungsgedanken. Der Schulerfolg verhindert nicht die distanzierende Haltung, dass Schule langweilig sei.

⁷³ Auffällig ist hier, besonders im Vergleich zu Dirk aus dem leistungsorientierten Milieu, dessen Leistungsbewusstsein und –motivation extrinsisch konkurrenzvermittelt sind, die Leistungsmotivation eine intrinsische: mehr zu wissen ist das Ziel.

Mit fünfzehn Jahren bleibt zwar Theas Schüchternheit bestehen:

133 S: I'd say I was rather shy - rather. (IN032_5),

Weiterhin gilt aber auch, dass ihr Selbstbewusstsein darunter nicht leidet:

137 S: I'm a rather quick student - for languages and so on. (IN032_5)

Ihre Schüchternheit ist nicht wie beispielsweise bei Erich aus dem bildungsfernen Milieu Teil eines Bildes sozialer Unsicherheit, isolierter Zurückgezogenheit oder größerer Sorgen:

151 I: Is there something you yourself are very worried about?

151 S: No.

152 I: Something in regard to parents, friends or school or the future?

152 S: No. (...)

159 I: Do you find it difficult to maintain your viewpoints if there are others having some other opinion?

159 S: Oh, no. (IN032_5)

Entsprechend verraten Theas Zukunftswünsche mit fünfzehn Jahren die Sorglosigkeit und die Offenheit der Zukunftsperspektiven, wie sie aus einem bildungsnahen familialen Hintergrund und einer erfolgreichen schulischen Karriere entspringen:

160 S: I - I'd like to become an exchange student – go abroad as an exchange student - then I'd like - I'd just like to travel abroad - through lots of countries when I'm older. And then just have a nice home and so on. (IN032_5)

Nach der Schule

Nach der neunjährigen Primarschule besucht Thea das Gymnasium. Nebenbei arbeitet sie in einem Krankenhaus. Ihre beruflichen und Ausbildungsziele sind auch mit neunzehn Jahren noch relativ unbestimmt, was ihr aber keinen Grund zur Sorge bereitet, sie plant:

7 S: First of all to matriculate, and after that I don't know what I will do - take a year off and think about it.

8 I: Do you have any specific goals for the future?

8 S: I am a bit interested in working with mentally retarded people, but I haven't made up my mind yet. (IN032_7)

Obwohl sie sich weiterhin als schüchtern erfährt, scheint sie dies nicht als größeres Problem zu erleben. Sie zeigt sich optimistisch auch in ihrer Selbstbeschreibung:

116 S: (...) I would say that I am rather shy when I am with people I don't know. I have to get to know people very well in order to be able to be open. I am rather positive thinking and optimistic. (IN032_7)

In der Diskussion jugendtypischer Probleme zeigt Thea eine ausgeprägte Sensibilität in der Wahrnehmung sozialer und psychosozialer Probleme in ihrer Umwelt. Auf die Frage nach den größten Problemen Jugendlicher ihres Alters antwortet sie:

126 S: I think that they are very insecure about themselves, and they think a lot about how they appear to other people, I think that that is rather common, and I also think that the home they come from plays an important role.

127 I: How come?

127 S: Perhaps if kids - if there are some problems at home, and they don't want to or don't dare to tell others about it, they bottle it up inside themselves and they begin to feel very badly. (IN032_7)

Diese Probleme werden von Thea nicht psychologisierend individualisiert. Gefragt nach der größten Ungerechtigkeit in der Gesellschaft im Allgemeinen bemerkt sie:

142 S: I think that inequality is unfair, some people have to struggle in order to earn a living and are never able to travel abroad, and some people go abroad many times a year. I think that the gap between these is too big (...). (IN032_7)

Auch in Bezug auf die Schule behält Thea eine kritische Einstellung. Die gute Schülerin hat zwar keinen Grund, sich über mangelnde Unterstützung seitens der LehrerInnen zu beschweren, wie Max aus dem bildungspragmatischen oder Christiane aus dem bildungsfernen Milieu. Doch Thea nimmt als Zwölfjährige die Schule als langweilig wahr. Und jetzt, mit neunzehn Jahren, beklagt sie das Desinteresse der Lehrer:

137 S: (W)hen the teachers don't want to listen to you.

138 I: Do you think that is common?

138 S: Yes, I think that it is quite common.

139 I: How?

139 S: If you tell them your opinion, they tell you that it is wrong and they just stick to their own opinion. (IN032_7)

Für sich selbst und ihre schulische und berufliche Zukunft ergeben sich daraus aber keine Probleme. Auf die Frage, ob es etwas gebe, worüber sie sich im Hinblick auf die Zukunft Sorgen mache, antwortet sie:

130 S: Yes, of course I worry about the future, what should I do, that worries me a bit, and also the final exams.

131 I: Does that worry you?

131 S: Well, no. (IN032_7)

Durch ihren Job im Krankenhaus und ihr oben geäußertes Interesse an der Arbeit mit geistig Behinderten zeichnet sich in dem letzten Interview mit neunzehn Jahren eine Orientierung an therapeutischen und Pflegeberufen ab, die schließlich

ihren weiteren Bildungsweg bestimmen wird. Mit zweiundzwanzig Jahren gibt Thea an, eine Schule für Ergotherapie zu besuchen.

Theas Berufswahl, auch eine Entscheidung gegen ein Studium, kann nicht als typisch für das akademische Milieu betrachtet werden. Möglicherweise hat die Erfahrung der Schule als langweilig und die der Lehrer als desinteressiert die gute Schülerin von einem akademischen Bildungsweg Abstand nehmen lassen. Sicher hat auch ihr Interesse an der Arbeit mit geistig Behinderten sowie ihre allgemeine Sensibilität für soziale und psychosoziale Belastungen Jugendlicher dabei eine Rolle gespielt. Jedenfalls werden in dieser Einbettung der Berufswahl in im eigentlichen Sinne persönliche Interessen Wertorientierungen individueller Selbstverwirklichung sichtbar, die ebenso wie das reflektiert-kritische, autonome Selbstbewusstsein und die Distanz zu ehrgeizigen, expliziten Leistungsorientierungen als typisch für das akademische Milieu gelten müssen.

Thomas – Musiker – Akademisches Milieu

Secondary school routine on the whole – very ordinary –
I just don't have anything in common with these people

He is a bright boy and intelligent, cooperative (...) He seems to be quite balanced.

He was rather shy and passive. (...) He was a bit boisterous, (...) and then he smiled.

*His language (...) was good, but a rather limited vocabulary. (...).
Rather friendly and cooperative, very courteous, closed, shy.*

7 Jahre

*I wouldn't want to be a street cleaner (...). And not a garbage collector - that's what I would not
want to do.*

12 Jahre

I enjoy good jokes and music enormously and try to avoid quarrels.

*I've always done well in school. (...) I'd like to continue in school, but I don't know what I'd like to
study.*

15 Jahre

I'm very proud because I'm considered a very good drummer (...) I'm very happy to be in music.

*Quite often, see, you'll think everything is impossible - like sometimes you'll regret not having
continued in school, and sometimes things are going badly in music (...).*

Then you don't foresee a future in anything you're doing.

19 Jahre

Familiale Sozialisation

Thomas ist ein Junge aus dem akademischen Milieu. Seine Mutter ist zu Beginn der Studie 43 Jahre alt und arbeitet als Bibliothekarin. Sie hat eine höhere Sekundarschulbildung und entstammt der Klasse ungelerner Arbeiter. Der Vater ist 46 Jahre alt, Redakteur und später Direktor für Religionserziehung in der Bildungsverwaltung. Er ist Akademiker und entstammt der Klasse qualifizierter Angestellter. Thomas wohnt mit seinen Eltern und drei älteren Geschwistern in einer 120qm-Wohnung mit fünf Zimmern. Er hat kein eigenes Zimmer, sondern schläft bei seinen Eltern.

Mittags und abends kommt die Familie zu den Mahlzeiten zusammen. Die Familie pflegt das gemeinsame Gebet. Thomas liest regelmäßig selbst und seine Eltern sprechen mit ihm sowohl über diese Lektüren, als auch über die Sendungen, die er im Fernsehen anschaut. Als gemeinsame Freizeitaktivitäten mit ihrem Sohn geben die Eltern Campingausflüge an, die Mutter darüber hinaus Wanderungen und weitere sportliche Aktivitäten. Bevorzugte eigene

Freizeitbeschäftigungen der Mutter sind intellektuelle und künstlerische Aktivitäten sowie Handarbeiten. Der Vater gibt hier Ausflüge in die Natur und Reisen an. Während der Vater angibt genug Zeit für die Familie zu haben, berichtet die Mutter aufgrund beruflicher Verpflichtungen nicht genügend Zeit für ihre Familie zu haben.

Die Eltern machen keine Angaben zu der Frage nach wertgeschätzten oder nicht wertgeschätzten Charaktereigenschaften ihres Sohnes, auch nicht zu der nach für Kinder in Thomas' Alter besonders wichtigen Charaktereigenschaften. Die Mutter gibt an, sich für ihren Sohn eine höhere Schulbildung zu wünschen, aber weder sie noch ihr Mann machen Angaben, was sie sich von Thomas' Schulbildung erhoffen. Bezüglich ihrer Konfliktlösungsstrategien geben beide Eltern an, alle zehn im Instrument genannten Strategien zu benutzen, vom passiven Abwarten und Nachgeben über die Argumentation und den Kompromiss bis zu den deutlichen Ge- und Verboten, dem Ausschimpfen und den körperlichen Strafen. Allerdings präferieren beide Eltern, gefragt nach den wichtigsten Konfliktlösungsstrategien, deutliche Ge- und Verbote vor der Diskussion und dem Kompromiss.

Damit erweist sich die Familie milieutypisch als aktiv und kulturell orientiert in der Alltagspraxis. Über Wertorientierungen und Aspirationen erfahren wir beinahe nichts, außer dass die Mutter Thomas eine höhere Schulbildung wünscht. Bezüglich der Beziehungsgestaltung sehen wir einen in erster Linie autoritativ-demokratischen Erziehungsstil, der aber durchaus sanktionsbewehrt ist und auch körperliche Strafen nicht ausschließt. Dies bestätigen auch die Angaben des Zweiundzwanzigjährigen, der im Rückblick angibt, dass seine Eltern wenig Interesse an seinen Angelegenheiten gezeigt haben, und es nicht selten zu Konflikten und auch körperlicher Züchtigung kam.

Tests, Noten & Lehrereinschätzungen

One can see that he is a bright boy and intelligent, cooperative while testing. He has no difficulties in describing what he sees in the pictures and has manner of speech well developed. He seems to be quite balanced psychologically and his concentration ability is quite good and he easily sees the main points. (BR043_I)

He was rather shy and passive. (...) He sat calm on his chair and did not move much. Wavering eyes and I was not able to look onto his eyes while testing him. He gave good answers to the questions and he spoke well, even if he could have had talked a bit louder. Sometimes he used adult language and he was a bit boisterous, or when he was talking about how big and strong he were, and then he smiled. (BR043_P)

He was rather quiet or calm, but during the middle of the interview, he began getting impatient and had to go to the bathroom. He seemed to be more relaxed towards the end (...). Appeared slightly tense at first. His language, what there was of it, was good, but a rather limited vocabulary. He had difficulties in expressing what he wanted to say and was only able to explain to me in a very limited way. Rather friendly and cooperative, very courteous, closed, shy. Obeyed instructions. (BR043_C)

Thomas' Bindungsmuster wird als sicher klassifiziert. Den InterviewerInnen erscheint er aber nicht nur intelligent, aufgeschlossen und kooperativ, sondern zugleich auch schüchtern und zurückhaltend. Thomas' Werte in der allgemeinen Kognition sind zwar nicht im Alter von sieben, aber mit neun und mit zwölf Jahren deutlich über dem Niveau nicht nur der gesamten Stichprobe, sondern auch über dem des akademischen Milieus. Mit fünfzehn und mit siebzehn Jahren sind seine Kognitionswerte dann auf dem Durchschnitts-Niveau des akademischen Milieus. Auch in der sozialen Kognition erhält er die für die Schüler seines Herkunftsmilieus typischen hohen Werte. Seine Schulnoten sind allerdings nur im Alter von sieben, zehn und elf Jahren überdurchschnittlich im Verhältnis zu seinem Milieu und bleiben sonst durchschnittlich oder fallen gar deutlich unter das Niveau seines Herkunftsmilieus. So ist auch die Wahrnehmung der LehrerInnen in Bezug auf Thomas' Verhalten im Klassenverband nur im Alter von neun Jahren durchweg sehr positiv. Später wird ihm im Vergleich zu den Werten seines Milieus mit zwölf Jahren relativ schlechtes Sozialverhalten bescheinigt und mit fünfzehn Jahren Tendenzen zur Hilflosigkeit, niedriger Integration in die Schulklasse und Problemen im Lernverhalten. Die Werte allgemeiner und bereichsspezifischer Kontrollüberzeugung erreichen selten die besonders hohen des akademischen Milieus und bleiben auf dem Niveau der Gesamtstichprobe.

Wenn wir von dem schlechten Urteil der LehrerInnen bezüglich seines Verhaltens in der Schule und seinen zumindest für das akademische Milieu teils schlechten Schulnoten absehen, entsprechen die Daten zu den Persönlichkeitsaspekten und Kompetenzen damit dem positiven Bild entwickelter Handlungsbefähigung des akademischen Milieus.

Die Interviews der Primarschulzeit

Den nach anfänglich sehr guten Leistungen zunehmend schlechteren Noten entsprechen Thomas' ablehnende Äußerungen zur Schule mit zwölf Jahren. Er scheint, nicht unähnlich zu Theas Erleben, die Schule vor allem als langweilig und

uninteressant zu erfahren. Auf die Frage, wie er auf keinen Fall sein möchte, antwortet er:

- 119 S: Well - the school supervisor.
- 120 S: Oh, it's a horribly boring lady.
- 121 I: In what way?
- 121 S: She's so boring - the poor hag - it just isn't normal. (IN043_4)

Und gefragt, was er sich wünsche, äußert er:

- 132 S: That school would be shorter. (...)
- 134 I: You mean that you then wouldn't have to attend school for as long a time?
- 134 S: Yes. (IN043_4)

Größeres Interesse hat er an Musik und hier investiert er Energien und entwickelt Ehrgeiz, anstatt sich schulischen Aufgaben zu widmen. Schon als Zwölfjähriger berichtet er:

- 125 S: I'd want to be a drummer. (...)
- 127 I: Are you perhaps learning to play?
- 127 S: No.
- 128 I: Do you do it by recordings.
- 128 S: Yes (...).
- 129 I: Then you play and - the cassettes - and then play the beat?
- 129 S: Yes. (IN043_4)

Mit fünfzehn Jahren ist aus dem Schlagzeugspielen ein engagiert und ernsthaft betriebenes Hobby geworden.

- 196 S: One does an awful lot of playing and so on.
- 197 I: Do you play in a band?
- 197 S: Yes. (...)
- 199 I: Where do you practice?
- 199 S: At X-school - I and my brother and a good friend of ours.
- 200 I: And do you play somewhere for an audience?
- 200 S: Yes, we've done that.
- 201 I: Where have you played?
- 201 S: Outside X-school. (IN043_5).

Musik machen, Spaß haben in der Freundesclique, das sind für Thomas identitätsstiftende Erfahrungen.

- 129 I: How would you describe yourself?
- 129 S: (...) I enjoy good jokes and music enormously and try to avoid quarrels. (...)
- 134 I: Do you think you're fun in a group?
- 134 S: Yes, I think so. (IN043_5)

An der Schule findet er nach wie vor nur wenig Gefallen und er zeigt hier kein größeres Engagement.

- 136 S: Yes, I'm horribly lazy at home.
- 137 I: In your studies or cleaning up?
- 137 S: Studies. (IN043_5)

Er macht sich diesbezüglich allerdings auch keine Sorgen. Die Schule belastet ihn nicht. Gefragt, ob er Angst vor den anstehenden Examen habe antwortet er:

160 S: No, I think I'll pass. I've always done well in school. (...)

163 I: Do you think of future plans, a job and education?

163 S: I'd like to continue in school, but I don't know what I'd like to study - I haven't decided that. (IN043_5)

Thomas' Ablehnung der Schule führt, wenn wir davon absehen, dass die Leistungen unter das hohe Niveau des akademischen Milieus sinken, also nicht nur nicht zu schlechten Noten, sondern ebensowenig in eine frustrierte Resignation und einen Schulabbruch mit delinquenter Episode wie bei Christiane aus dem bildungsfernen Milieu. Er findet in der Musik eine alternative Beschäftigung, die ihm Anerkennung und Bestätigung verschafft. Und trotz vor allem zu Beginn der Schulkarriere guter Schulleistungen vollzieht er keine ehrgeizige Identifikation mit schulischem Erfolg, wie beispielsweise Sylvie und Dirk aus dem leistungsorientierten Milieu. Die Ablehnung des schulischen Leistungsparadigmas und die Zuwendung zur Musik bedeutet allerdings nicht die völlige Abwesenheit von Leistungsfreude. Der Zwölfjährige erläutert, was er besonders an sich mag:

108 S: When I'm doing well.

109 I: Yes - then you like yourself?

109 S: Yes, very much. (IN043_4)

Und die Ablehnung der Schule bedeutet auch nicht, dass Thomas kein Statusbewusstsein und kein Interesse an Statuserhalt hätte. Mit zwölf antwortet er auf die Frage, was er machen wolle, wenn er erwachsen sei, ganz ähnlich wie Dirk:

124 S: Well, I don't know. I wouldn't want to be a street cleaner at any rate. And not a garbage collector - that's what I would not want to do. (IN043_4)

Nach der Schule

Nach der neunjährigen Primarschule besucht Thomas zunächst für ein Jahr das Gymnasium, bricht dort ab, geht für wieder nur ein Jahr auf ein Fachgymnasium, um schließlich eine technische Berufsausbildung zu beginnen und diese im Alter von zweiundzwanzig Jahren auch abzuschließen.

Der Neunzehnjährige spielt weiterhin Schlagzeug in einer Band, nach wie vor mit hohem Engagement und Erfolgen in Form von Auftritten im Ausland:

11 I: Do you enjoy this?

11 S: Very much. (...)

12 S: I'll be in this band as long as possible. (...)
15 S: (...) (I)t was around a year ago that it began arousing attention and it's much more now.
16 I: Why are you more in the spotlight now?
16 S: Just because we've been playing quite a bit and then we played in New York last summer and are going on tour this Sunday.
17 I: Where will you then go?
17 S: England, Scotland and Ireland.
18 I: Exciting?
18 S: Very much. (IN043_7)

Die Musik ist zentraler Bestandteil seines Lebens und seiner Identität:

134 S: Well, I'm very proud because I'm considered a very good drummer and also have qualifications to play other instruments and understanding music and so on. Of course, I've never studied anything, but I can play this and that just by ear, see - usually pick it out on a guitar and so on, so that I'm very happy to be in music. (IN043_7)

Und er erfährt die Musik auch, insbesondere in Phasen niedergeschlagener Stimmung und Lustlosigkeit, als elementare Quelle seines Selbstwertgefühls:

126 S: Maybe just for a month or two - then I'll feel everything's impossible and so on, but never for much longer a time. I'm very fortunate in the respect of playing, I'm doing well there and that has increased my self-confidence - otherwise that would probably be at a low and during these periods of depression I have no self-confidence.

In diesen Phasen der Niedergeschlagenheit und Lustlosigkeit macht Thomas sich Vorwürfe, nicht stärker in seine Bildungskarriere investiert zu haben.

127 S: Quite often, see, you'll think everything is impossible - like sometimes you'll regret not having continued in school, and sometimes things are going badly in music, (...) You're tired and neurotic and then you don't foresee a future in anything you're doing, see, and don't find a will to change it in any way - not go back to school and so on. (IN043_7)

Thomas realisiert jetzt die Konsequenzen seiner Ablehnung der Schule. Er hat keinen höheren Schulabschluss und bedauert dies zuweilen. Mit dem Abbruch seiner schulischen Laufbahn hat Thomas auch die Erwartungen seiner Eltern enttäuscht. Auf die Frage, wie sie ihn beschreiben würden, antwortet Thomas:

136 S: Yes, probably I'm a fine kid, a little silly - see, they think the things I'm doing a little silly like playing and so on, and they think it extremely stupid of me not to go to school and so on. (...) They don't dislike me at all, but they're kind of waiting for me to grow up, see, and they don't quite understand how things go - they're also so much older than I, see. Music wasn't so important like it is today, see. (IN043_7)

Allerdings scheint die Beziehung zu seinen Eltern nicht über die Maßen strapaziert. Thomas hat, wenn auch ohne eine akademische Karriere zu verfolgen, intellektuelle Orientierungen entwickelt, was seine Eltern, wie er weiß, wertschätzen:

140 S: They're probably happy with my reading an awful lot -an enormous amount, see, and I do well at work when I'm working and so on, and they may like it when suddenly I may start baking waffles, for no reason, see, just because I want to - just enjoy surprising them. (IN043_7)

So ist Thomas auch bei allem zeitweiligen Bedauern nicht ernsthaft daran interessiert, seine Bildungskarriere fortzusetzen. Der Weg zurück in die Schule ist verbaut. Zu tief sitzt die Ablehnung der Schule und den Schülern gegenüber:

128 S: Sometimes I'd like to have a degree in something - have some certificate stating that I can do this and that, but sitting in school – (...) I find that thought so miserably boring. (...) We were playing for secondary schools last night (...) and then you're playing for people the same age as yourself or a year younger and you just ... - this is so dissimilar to yourself, see - just this secondary school routine on the whole - just like the people in these schools, very ordinary 18, 19, 20 year old people, but I just don't have anything in common with these people, see. (...)

130 S: It just feel - it may sound boastful, but I just think these are such silly-looking people -I somehow find their way of thinking so childish. (...) This is accompanied by some particular sense of humour which is awfully lousy. (...) There's so much foolishness around, see. (...)

131 S: For example if you just drive by a secondary school you see this enormous number of cars and, see, these are no junk cars that the kids own and they're only sitting there and studying for a "student's degree" which doesn't give them anything – (...) and these people are so completely without responsibilities, see, have no interest in doing anything on their own, except maybe organizing some photography club for their own amusement or something like that. I just can't quite describe it - I feel things around these secondary schools are very silly -I was bored by this and I can't think of starting again in the immediate future. (IN043_7)

Thomas formuliert hier in aller Ausführlichkeit eine Variante der von individualistischen und hedonistischen Selbstverwirklichungsansprüchen gespeisten „Künstlerkritik“, die Boltanski und Chiapello (2006) als eine typische Haltung nicht zuletzt von kritischen und „rebellischen“ jungen Erwachsenen bildungsbürgerlicher Klassenherkunft ausgemacht haben.

Thomas kann mit der Welt der Sekundarschüler nichts anfangen. Die Äußerungen, mit denen er ihre ihm konformistisch und materialistisch erscheinende Lebenswelt beschreibt, verdeutlichen seine Distanz. Vor dem Hintergrund seiner selbständigen, kreativen Lebensweise erscheint ihm das uninteressierte Lernen allein für einen Abschluss, „which doesn't give them anything“; der statusorientierte Materialismus – „this enormous number of cars and, see, these are no junk cars“ – sowie die Unselbständigkeit der Sekundarschüler – „these people are so completely without responsibilities, see, have no interest in doing anything on their own“ – als beinahe abstoßend: „there's so much foolishness around“; „this is accompanied by some particular sense of humour which is awfully lousy“. Thomas formuliert hier die distinktive

Abgrenzung seines bildungsbürgerlichen Herkunftsmilieus von der stillos ordinären Lebenswelt des strebsamen Kleinbürgertums, wie auch von der materialistischen und leistungsorientierten Lebenswelt des Besitzbürgertums.

Stefan – Linguistikstudent – Akademisches Milieu

Taking the right decisions at each time –
decisions that are right for me. Attempt following myself

*He was quiet, polite and well behaved. (...) He often supported his answers by examples from
his own life.
He answered clearly and distinctly (...), his grammar not too good. (...) I think he enjoyed this
(...).
I would not be surprised if one expected much of him at home.*

*He entered the room very unhampered and quite freely. (...) It was very easy for him to express
himself
7 Jahre*

*Do you find it difficult to describe yourself? –
Yes.*

*What would you most like to do when you grow up? –
The usual question. (...) I don't have the slightest idea.
12 Jahre*

*One doesn't actually know what one is like - how one appears to others.
15 Jahre*

I'm happy with how well qualified I am.

Because life is life and better or worse - my opinion is that this is all more or less relative.

*Probably I am faced with the same problems as most of my contemporaries, but I have the feeling
I don't consider them such great problems (...); Like unemployment, housing, inflation. (...) On the
whole I think such things will take care of themselves sufficiently well for me to be happy
19 Jahre*

Familiale Sozialisation

Stefan ist ein Schüler aus dem akademischen Milieu. Seine Mutter ist zu Beginn der Studie 41 Jahre alt, verfügt über eine höhere Sekundarschulbildung und arbeitet als Lehrerin. Sie entstammt selbst einem akademischen Elternhaus. Stefans Vater ist zu Beginn der Studie 42 Jahre alt. Er verfügt über eine akademische Bildung und ist Arzt. Er entstammt der Klasse qualifizierter Angestellter. Stefan wohnt mit seinen Eltern und zwei älteren Schwestern in einer 200qm-Wohnung in seinem eigenen Zimmer.

Die Eltern geben als Familienrituale Familiengespräche, Kaffeetrinken und regelmäßige Gespräche über Lektüren und Fernsehsendungen an. Die gemeinsamen Freizeitaktivitäten mit ihrem Sohn umfassen Campingtrips und Ausflüge, Lesen, den Besuch von kulturellen Veranstaltungen sowie

Bastelarbeiten. Als bevorzugte eigene Freizeitbeschäftigung gibt die Mutter intellektuell-künstlerische Aktivitäten, der Vater Haus- und Gartenarbeiten sowie Schach und andere intellektuelle Spiele an. Im Gegensatz zur Mutter gibt Stefans Vater an, aus beruflichen Gründen nicht genügend Zeit für seinen Sohn zu haben. Stefans Eltern schätzen an ihm besonders seine moralische Gewissenhaftigkeit und seinen Altruismus. Sie beklagen aber seinen ihres Erachtens ungenügenden Leistungswillen. Bei den Hausaufgaben stehen beide Eltern Stefan gelegentlich helfend zur Seite und sie wünschen ihrem Sohn vor allem eine ihn befriedigende Ausbildung. Von dieser erhoffen sie sich vor allem, dass sie ihrem Sohn Wissen vermittelt. Als besonders wünschenswerte Eigenschaften für Kinder in Stefans Alter nennen beide Eltern moralische Integrität und intellektuelle Qualitäten. Als in ihrer Erziehung wichtige Konfliktlösungsstrategien nennen beide Eltern einerseits kommunikative Praktiken sowie kompromissorientierte Strategien; trotzdem greifen sie aber auch auf Ausschimpfen zurück.

Stefans familiäre Sozialisation erweist sich damit als außerordentlich typisch für das akademische Milieu: hoher auch intellektuell-kultureller Aktivitätsgrad in der Alltagspraxis; moralisch-konventionelle und Wertorientierungen individueller Selbstverwirklichung; schließlich primär kommunikativ-demokratische Erziehungspraktiken in der Beziehungsgestaltung.

Tests, Noten & Lehrereinschätzungen

He was quiet, polite and well behaved. (...) He sat calm and listened carefully to every question, thought about it for a while and then he answered. He often supported his answers by examples from his own life. He answered clearly and distinctly. His sentences were reasonably well formed, but his grammar not too good. (...) Sometimes he talked too much and I had to stop him giving him another question. I think he enjoyed this, because he found the questions interesting. There were no signs of restlessness, but I would not be surprised if one expected much of him at home. (BR101_P).

He entered the room very unhampered and quite freely. Immediately started talking about different things and asking lots of questions about the things I had with me (...). As soon as we had started on the tests then I saw it was extremely easy for him (...). He sat quietly and relaxed the whole time and I could not see anything special about his movements. (...) It was very easy for him to express himself verbally and his vocabulary is developed and without any noticeable mistakes (...). He was very secure in his answers and did not change his mind (...). He clearly was very confident. He said he did well in school he enjoys arithmetic the most. (BR101_C)⁷⁴

⁷⁴ Für Stefan liegt keine Verhaltensbeschreibung des Mitarbeiters vor, der die Interviews mit dem Siebenjährigen geführt hat.

Stefans Bindungsmuster wird anhand der Diskussion der Bilder-Trennungsgeschichte als sicher klassifiziert. Dies zeigt sich auch in den Auszügen aus den Verhaltensbeobachtungen der InterviewerInnen. In der allgemeinen Kognition erhält er Werte, die über alle Messzeitpunkte hinweg deutlich über dem Niveau des akademischen Milieus liegen. Das gilt ebenso für die große Mehrzahl der Messungen von Stefans sozialer Kognition.

Auch bezüglich der jährlich berichteten Schulnoten liegt er nur in einem von neun Jahren nicht deutlich, sondern nur leicht über dem Schnitt des akademischen Milieus. Die Einschätzung seines Verhaltens im Klassenraum durch die LehrerInnen, sein Lern- und Sozialverhalten, seine Integration in den Klassenverband und die Sicherheit seines Auftretens fallen entsprechend sehr gut aus, auch hier meist deutlich besser als der Durchschnitt des akademischen Milieus. Der Blick auf Stefans Persönlichkeitsmerkmale spiegelt diese positiven Kompetenz- und Leistungswerte und die guten Lehrereinschätzungen. In der allgemeinen Kontrollüberzeugung hat er lediglich mit sieben Jahren und in der auf die Eltern-Kind-Interaktion bezogenen Kontrollüberzeugung allein mit neun Jahren unterdurchschnittliche Werte bezogen auf die Gesamtstichprobe. Zu den verbleibenden Messzeitpunkten der allgemeinen und bereichsspezifischen Kontrollüberzeugung sind seine Werte überdurchschnittlich hoch, auch in Bezug auf das akademische Milieu. Stefans Ängstlichkeitswerte liegen auf dem niedrigen Niveau des akademischen Milieus. Damit zeigt Stefan in besonderem Maße in der Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung und in seinen Schulleistungen das Bild der reifen und entwickelten Handlungsbefähigung des akademischen Milieus.

Die Interviews der Primarschulzeit

Wie in Thea und Thomas sehen wir auch in Stefan einen Schüler aus dem akademischen Milieu, der seine guten schulischen Leistungen nicht offensiv zur Schau stellt, sondern zurückhaltend, erst auf Nachfragen berichtet – allerdings wirkt er dabei auch stärker als diese schüchtern gehemmt. Auf die Frage, was er besonders gut könne, folgt zunächst keine Antwort, die Interviewerin muss nachhaken:

199 I: You don't need to be shy in telling me.

199 S: I believe I'm rather good in mathematics at school.

200 I: Yes - just mathematics?

200 S: N-no, I believe I do rather well in other subjects at school. Reading subjects and so on – religion and...
201 I: Aren't you just a good student in general?
201 S: Yes, for the most part. (IN101_4)

Nachdem er zugestanden hat, ein guter Schüler zu sein, fällt ihm dann auf die Frage, ob und warum es wichtig sei, ein guter Schüler zu sein, nichts Aussagekräftiges ein:

202 I: Is it important to you to be a good student?
202 S: Ye... Yes.
203 I: Why?
203 S: I think it's nicer.
204 I: Why?
204 S: - *Silence* -
205 I: Why do you think that nicer?
205 S: I don't know. (IN101_4)

Große Zurückhaltung legt Stefan auch an den Tag, als er sich selbst beschreiben soll.

184 I: What are you like?
184 S: - *Silence* -
185 I: How do you feel you are?
185 S: Feel I am? Well – *Silence* -
186 I: Just tell me what you feel, huh? You are - ? (...)
187 S: Quiet, I believe, rather – and...(...)
190 I: You are calm - something else?
190 S: - *Silence* -
191 I: What are you like inside?
191 S: I don't know. I believe it's for others to decide on that.
192 I: Is that so? Do you find it difficult to describe yourself?
192 S: Yes.
193 I: Have you ever given a thought to what you were like?
193 S: Yes.
194 I: Yes. To what conclusion have you come?
194 S: Sometimes I am a little disobedient.
195 I: Oh?
195 S: And - far, far too forgetful. Which is quite a handicap for me. (...)
207 I: Yes. Is there something you particularly like about yourself. Something you like about the way you are?
207 S: - *Silence* -
208 I: Not directly in your studies, but what you are like inside?
208 S: Yes - *silence* - well, I don't know.
209 I: You don't know. Is there something you don't like about yourself?
209 S: Yes.
210 I: What is that?
210 S: It's really the same as I was saying before. Kind of forgetful and - far too disobedient." (IN101_4)

Stefan erscheint hier extrem zurückhaltend und schüchtern. Es fällt ihm offensichtlich schwer, über seine Person zu sprechen und Auskunft zu geben. Und

was ihm auf geduldiges Nachfragen einfällt, sind vor allem negative Charakteristika, dass er vergesslich und ungehorsam sei.

Diese unsichere Zurückhaltung findet ihre Entsprechung in Stefans Unentschiedenheit in Bezug auf seine Zukunft. Auf die Frage, was er machen möchte, wenn er erwachsen sei, antwortet er:

- 222 S: The usual question. (...)
225 I: Is this what you're always being asked?
225 S: Always - I don't have the slightest idea.
226 I: Not given it any thought?
226 S: No.
227 I: Are you wondering about it?
227 S: Somewhat.
228 I: What has mostly entered your mind?
228 S: Well, most of my ideas have flown away.
229 I: Is that so?
229 S: Yes. (IN101_4)

Über seine außerschulischen Aktivitäten berichtet er ebenso zögerlich:

- 230 I: But what do you most like doing in your free time?
230 S: Free time - then - ?
231 I: Outside of school.
231 S: Being with others - usually. Or being at home by myself and reading. Also that.
232 I: Yes, that's fine. I know you have piano lessons. Don't you count that as free time?
232 S: No, not really.
233 I: Is it a duty?
233 S: No, not directly.
234 I: Do you enjoy it?
234 S: Oh, yes. (IN101_4)

Im Alter von fünfzehn Jahren verliert Stefans Scheu vor der Selbstdarstellung seiner Person ihren unsicher schüchternen Zug. Stattdessen bekommt sie jetzt die Färbung nachdenklicher Zurückhaltung, die sich nicht auf wenige einfache Formeln reduzieren lassen will. Aus der psychischen Not wird eine kulturelle Tugend.⁷⁵ Auf die Bitte, sich selbst zu beschreiben, äußert er nun:

- 149 S: (O)ne doesn't actually know what one is like - how one appears to others.
150 I: No. But a guess as to what one is like?
150 S: Yes, I'm sociable. (...)
152 I: Some other qualities or interests?
152 S: Oh, yes, they're quite - see, innumerable.
153 I: What would you place uppermost?
153 S: I enjoy music very much and - I don't know whether it could be called an interest - being with other people and meeting other people. (IN101_5)

⁷⁵ Eine ähnliche Kulturalisierung psychosozialer Anpassungsprobleme findet sich bei Thea aus dem akademischen Milieu, wenn die Schüchternheit einen bescheidenen Zug erhält, mit dem sich Thea von Haltungen forschen Auftrumpfens distanziiert.

Nach der ausweichenden Äußerung, seine Eigenschaften und Interessen seien “innumerable”, folgt mit dem Hinweis auf die Musik zumindest die Angabe eines seiner intellektuellen Hobbies. Wir sahen schon, dass der Zwölfjährige Klavierstunden nahm und Lesen als ein weiteres wichtiges Hobby nannte. Stefan gibt auch mit zwölf, fünfzehn, neunzehn und zweiundzwanzig Jahren in den Fragebögen immer wieder Lesen und Musik als seine Hobbies an.

Aufschlussreich ist auch sein Rasonieren über prinzipielle Schwierigkeiten einer korrekten Beschreibung seiner selbst durch andere. Als er gefragt wird, ob wohl seine Freunde oder seine Eltern eine angemessenere Beschreibung formulieren würden:

168 S: The most correct description would be a description gained by mixing all this together.

169 I: Yes - that's possibly what the one getting this would do. He'd get this like a puzzle.

169 S: Yes, but I believe in other words - of course they vary in their exactness and varying fields - but the one coming from parents would probably be the best one and most thorough.

170 I: Yes.

170 S: Even if that might be lacking some things from others. (IN101_5)

Dass die Unsicherheit des Zwölfjährigen sich für den Fünfzehnjährigen nicht in schüchterne Zurückgezogenheit entwickelt wie bei Erich aus dem bildungsfernen Milieu, zeigen auch Stefans wiederholte selbstbewusste Hinweise auf seine Geselligkeit und die Leichtigkeit, mit der er soziale Kontakte knüpft:

174 S: Many may like, I believe - that I'm - it's easy for me to get to know people.

175 I: Yes.

175 S: I'm not shy - some may like that. (...)

179 S: Well, I feel this is very desirable - it's very good for me not to be very shy and that it's easy for me to talk to people and get to know them. (IN101_5)

Diese Selbstsicherheit äußert sich auch in der Reaktion auf die Frage, ob es ihm schwer falle, zu seiner zu Meinung stehen, wenn er sie gegen andere verteidigen muss. Hier berichtet er eine ausgesprochene Freude am Meinungsstreit:

186 S: Well, it doesn't affect me even if the other person is opposed.

187 I: No?

187 S: That's really more exciting.

188 I: Yes.

188 S: But that depends on how good my reasoning is (...). (IN101_5)

Nichtsdestotrotz bleibt Stefan in Bezug auf die Einschätzung der Wahrnehmung seiner Person durch Andere zurückhaltend:

162 S: I just can't - simply can't say how I think others would describe me - I - you see, that's something I'd really like to know. (IN101_5)

Stefan scheint insgesamt seine frühere Schüchternheit in eine Art skeptischem Intellektualismus zu verwandeln. Dieser findet sich auch in seinen Reaktionen auf die Frage nach für seine Generation typischen Problemen:

180 S: Generally speaking?

181 I: I know this varies according to individuals but if we had something concise? Do you believe there may be some one thing?

181 S: Hhmm.

182 I: Something that crops up in your mind right now?

182 S: No, not really. (IN101_5)

Hier wird deutlich, wie Stefans intellektualistische Skrupel die Funktion übernehmen, kritische Reflexionen zu vermeiden; ob im Hinblick auf soziale oder gesellschaftliche Probleme oder auf die eigene Person. Auf die Frage nach persönlichen Sorgen sagt er:

183 I: Is there something causing you grave concern?

183 S: Grave concern? No, I think I can say no right out.

184 I: What is the greatest injustice you've suffered? Does something come up in your mind?

184 S: No - yes, I often feel I've suffered some injustice - not actually not anything very serious. (IN101_5)

Und auf die Frage nach der allgemeinen gesellschaftlichen Entwicklung antwortet er „philosophisch“:

193 S: Shouldn't we say the world as a whole will very much stand still, if some major thing didn't come along, see.

194 I: Yes.

194 S: So that it will be up and down. (IN101_5)

Nüchtern und selbstbewusst zeigt sich Stefan im Hinblick auf seine eigene Zukunft. Nach seinen Zukunftswünschen gefragt, berichtet er:

189 S: Hhm - a good family - good friends.

190 I: Something else?

190 S: I'd also like to have a job I liked and could enjoy.

191 I: What in the future worries you the most?

191 S: Well, what's next as to deciding what I should do - what I should study and so on (...). (IN101_5)

Bezeichnend ist die explizit hedonistische berufliche Orientierung. Entscheidend ist, einen Beruf zu finden, den er mag und der ihm Freude bereitet. Typisch für das leistungsorientierte wie akademische Milieu ist darüber hinaus die Selbstverständlichkeit, mit der ein Studium angestrebt wird. Dass dabei noch nicht entschieden ist, welches Fach er studieren möchte, erinnert an die Zukunftsoffenheit der Bildungsbiographien von Thea und Thomas aus dem akademischen Milieu.

Nach der Schule

Nach der neunjährigen Primarschule besucht Stefan das Gymnasium. Mit neunzehn Jahren, im letzten Jahr auf dem Gymnasium, ist der weitere Bildungsweg entschieden. Stefan äußert sich selbstbewusst und zufrieden mit seiner bisherigen Bildungskarriere:

87 S: I'm happy with how well qualified I am (IN101_7)

und formuliert mit großer Selbstverständlichkeit seine weiteren Bildungsziele:

6 S: I'm aiming for the university next fall.

7 I: What will you study?

7 S: Languages. (IN101_7)

Aus dem Fragebogen des Zweiundzwanzigjährigen wissen wir, dass er diesen Weg eingeschlagen hat und Linguistik studiert. Wohin ihn sein sprachwissenschaftliches Studium beruflich schließlich führen soll, ist aber zumindest für den Neunzehnjährigen noch nicht ausgemacht:

9 S: That on the other hand is a little more undetermined. (IN101_7)

Allerdings blickt Stefan sorgenfrei und selbstsicher auf seine individuellen Fähigkeiten und Entscheidungen vertrauend in die Zukunft. Auf die Frage wie sich seine Zukunft gestalten werde, antwortet er:

119 S: I don't dare say anything about that - it can go in every which way.

120 I: Do you think you can determine something of that yourself?

120 S: Yes.

121 I: How?

121 S: Taking the right decisions at each time – decisions that are right for me. Attempt following myself and not something else. (IN101_7)

Deutlich wird hier die starke individualistische Orientierung. Jederzeit die richtigen Entscheidungen zu treffen, bedeutet, Entscheidungen zu treffen, „that are right for me. Attempt following myself and not something else.“

Nach seinen Zukunftswünschen gefragt, werden Stefans hohe Leistungsmotivation und die schon den Fünfzehnjährigen auszeichnende gesellige Orientierung sichtbar:

114 S: Achieve results, goals, go on having good - and preferably acquiring more and better persons close to me. (IN101_7)

Trotz der Selbstsicherheit, die viele seiner Äußerungen ausstrahlen,

91 I: Is there something you'd like to change about yourself - something you're not as pleased with?

91 S: I've begun to accept my person relatively well. (...)

105 I: Is there something causing you concern?

105 S: No (IN101_7),

kennt Stefan auch Sorgen bezüglich seiner Leistungsfähigkeit, die er auf die Frage, was ihn bekümmere äußert:

116 I: What are you most afraid of? Is there something worrying you?

116 S: Disappointments about the things I just mentioned [achieving results, goals; DD] perhaps not because I don't feel I can achieve results but mainly that I'm most afraid of not attaining the results I want. (IN101_7)

Stefan verarbeitet diese Ängste aber nicht wie Dirk aus dem leistungsorientierten Milieu mit der Entwicklung einer aggressiv kompetitiven Leistungsorientierung mit autoritären Zügen. Wie schon im Alter von fünfzehn Jahren in der Abwehr detaillierter Selbstbeschreibung und der Vermeidung der Reflexion typischer Jugendprobleme, benutzt Stefan kleine Sophismen, um sich etwaigen Problemen nicht stellen zu müssen. In der Darstellung seiner Sorge um die Erfüllung seiner Leistungsansprüche zieht er sich auf eine haarspalterische Unterscheidung zurück. Sorgen mache er sich nicht, weil er fürchte, keine guten Ergebnisse erzielen zu können. Sorgen mache er sich, weil er vor allem fürchte, nicht die Ergebnisse erreichen zu können, die er erreichen wolle.

Stärker noch als mit fünfzehn Jahren verraten die Äußerungen des Neunzehnjährigen zu sozialen und gesellschaftlichen Problemen ähnliche Mechanismen intellektualistischer Distanzierung. Beredt präsentiert er eine skeptisch relativistische Weltsicht, die Perspektiven einnimmt, aus der mögliche Probleme letztlich keine sind. In Bezug auf das Leben und gesellschaftliche Entwicklungen im Allgemeinen äußert er:

111 S: Oh, yes, there's injustice everywhere (...) - injustice is in my opinion inevitable. Even though you naturally can't say so. You can list clear examples like racial discrimination - such things. (...)

117 I: When you consider the world today, do you believe people can expect in general a better, a worse or an equally good life in the future?

117 S: Equally good.

118 I: Why do you think so?

118 S: Because life is life and better or worse - my opinion is that this is all more or less relative and will even out when looked at in a broader context. (IN101_7)

Stefan flüchtet sich in leere, altkluge Formeln und stellt die Dinge „in a broader context“, sodass jedes „better or worse“ seine Relevanz verliert.⁷⁶ In dieser

⁷⁶ Aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang auch Thorgeirsdottirs Interpretation des Loevinger Sentence Completion Tests: “What strikes about the sentence-completions of this man are empty generalizations. By way of generalizing he avoids getting to the point or saying something concrete about himself. (...) (It is obvious that he likes speculating. His speculations are however limited because he doesn't have the ability to combine general statements with concrete analysis.” (Thorgeirsdottir 1994a: o.S.)

Distanz, die Stefan gegenüber der Welt und dem Leben einnimmt, klingt etwas von dem Detachement an, das Bourdieu, veranschaulicht anhand der bildungsbürgerlichen Ästhetik, in der bürgerlichen Weltsicht ausmacht:

Distanziertheit, Interesselosigkeit, Gleichgültigkeit – ästhetische Theorie hat derart oft verkündet, sie allein ermöglichen, das Kunstwerk als das zu erkennen, was es wahrhaft sei, nämlich autonom, selbständig, daß am Ende in Vergessenheit gerät, daß sie tatsächlich bedeuten: sich nicht einzulassen, distanziert und gleichgültig zu bleiben, die Weigerung also. „sich einzubringen“ (etwas) ernstzunehmen. (Bourdieu 1982:68)

So wie Stefan im Großen keine ernstzunehmenden Probleme erkennen mag, scheinen ihm auch die Sorgen seiner Zeitgenossen konsequenterweise nicht der Rede wert:

96 I: What do you feel is the largest problem young people today have to deal with?
96 S: I'm not into that - I can't think for all my contemporaries - I can only think for myself. (...)
98 S: (...) (P)robably I am faced with the same problems as most of my contemporaries, but I have the feeling I don't consider them such great problems as many others do.
99 I: Such as what?
99 S: Like unemployment, housing, inflation.
100 I: Why do you think your viewpoint of this isn't the same?
100 S: First and foremost based on my experience from association with contemporaries - there are lots of them who have begun being concerned about a number of these things which I cannot consider as serious problems - don't want to bother thinking of as serious problems. On the whole I think such things will take care of themselves sufficiently well for me to be happy (IN101_7)

Stefans ausgeprägter Individualismus „I can only think for myself“ erlaubt es ihm nicht, die Probleme seiner Zeitgenossen so ernst zu nehmen, wie diese es tun. An anderer Stelle äußert er:

85 S: In dealings with others I'm probably a little preoccupied by myself. I don't do much in the way of seeking out what others are doing and not inquiring into their activities. (IN101_7)

Überdeutlich wird aber auch der privilegierte Hintergrund, vor dem Stefans Desinteresse an den Problemen seiner Zeitgenossen sich entfaltet. Er ist offensichtlich in eine Welt hineingewachsen, in der Arbeitslosigkeit und Wirtschaftskrise keine erwartbaren Risiken darstellen und die ihm, sorgenfrei und wohlbehütet, festzustellen erlaubt: „On the whole I think such things will take care of themselves sufficiently well for me to be happy“.

6. Struktur und Handlungsbefähigung

Die synthetisierende Konstruktion der Handlungs- und Erfahrungsräume familialer Sozialisation hat die Bildungsmilieus als kohärente soziokulturelle Milieus sichtbar werden lassen, die sich, ausgehend von sozioökonomischen Ressourcen, insbesondere der Bildung, anhand spezifischer und aufeinander bezogener Muster der Beziehungsgestaltung, kultureller Wertorientierungen und der Alltagspraxis voneinander abgrenzen (zweites Kapitel).

Entsprechend ließen sich milieuspezifische Muster der Handlungsbefähigung auf Grundlage einer Vielzahl von Daten zur Dispositions- und Kompetenzentwicklung, zu Freizeitverhalten und Wertorientierung, zu Schulerfolg und Bildungserfolg der Heranwachsenden konstruieren (drittes Kapitel).

In Bezugnahme auf die im ersten Kapitel formulierte erste These lässt sich damit feststellen, dass sich die familiale Sozialisation, auch im Rahmen der Untersuchung einer verhältnismäßig kleinen Stichprobe einer „kleinen“ Großstadt wie Reykjavik, tatsächlich als klassenmilieuspezifisch gebrochen erweist.

Es finden sich, entsprechend der zweiten These, milieuspezifische, differente und divergente, Handlungs- und Erfahrungsräume des Aufwachsens, in denen sich milieuspezifische Handlungsbefähigungen bilden, die in nicht unerheblichem Maße mittels der Entwicklung mehr oder weniger reifer bzw. hoher affektiv-motivationaler Dispositionen und kognitiver Kompetenzen, bildungsnaher Handlungs- und Wertorientierungen Herkunftsstatus reproduzieren.

In der Pfadanalyse des vierten Kapitels konnte gezeigt werden, dass dabei, wie in der fünften These vermutet, für die Statusreproduktion im Bildungserwerbsprozess die angemessene und reife Entwicklung affektiver und motivationaler Dispositionen und die Vertrautheit mit der legitimen Kultur von mindestens ebenso großer Bedeutung sind, wie die Entwicklung kognitiver Kompetenzen. Das heißt, dass die Statusreproduktion über Bildung wesentlich von sogenannten „leistungsfremden“ Faktoren mitbestimmt wird und damit *auch* als kulturelle Reproduktion betrachtet werden muss.

Schließlich habe ich mich im fünften Kapitel in erster Linie der Ausarbeitung der Implikationen vor allem der Thesen drei, vier und sieben gewidmet: dass die statusreproduktive „Privilegierung“ bildungsnaher Milieus nicht bedeutet, dass

eine bildungsnahe Handlungsbefähigung zwangsläufig zu höherem Wohlbefinden oder zu höherer Selbstreflexion, Kritikfähigkeit, politischen Handlungsfähigkeit führt; dass die Handlungsbefähigung von einer koordinierenden Handlungslogik mitbestimmt wird; dass diese Handlungslogik als mehr oder weniger erfolgreich koordinierendes Strukturprinzip, nach je eigenen subjektiven und objektiven Voraussetzungen und Möglichkeiten der Handlungsbefähigung zu messen und zu beurteilen ist und die Handlungsbefähigung damit eigensinnigen Rationalitäten folgen kann.

Dazu galt es, die Handlungslogik individueller Handlungsbefähigungen in biographischen Fallskizzen interpretativ zu rekonstruieren. In ausführlichen Interviews haben die Heranwachsenden zu unterschiedlichen Lebensbereichen Auskunft gegeben. Die eingehendere Betrachtung der Interviews der SchülerInnen im Alter von zwölf, fünfzehn und neunzehn Jahren, die wir zu den Testergebnissen und den Verhaltensprotokollen der InterviewerInnen und TesterInnen hinzuziehen konnten, erlaubte zum einen Einblick in die Kontinuitäten und Diskontinuitäten, die etwaigen Dissonanzen und Widersprüche in der Entwicklung von Dispositionen, Kompetenzen, Wert- und Handlungsorientierungen sowie Schulleistungen. Zum zweiten ließen sich, neben dem subjektiven Erleben und Verarbeiten von und dem Handeln in biographischen Prozessen, die Handlungslogiken oder Rationalitäten in den Blick nehmen, die diese Entwicklungsprozesse begleiten, ihnen zu Grunde liegen, um zugleich von ihnen transformiert zu werden.

Wie im ersten Kapitel ausgeführt, war es hier nicht das Ziel, die im dritten Kapitel erschlossenen Muster milieuspezifischer Handlungsbefähigungen einfach zu bestätigen oder bloß zu veranschaulichen, sondern individuelle, homologe Varianten dieser milieuspezifischen Handlungsbefähigungen zu rekonstruieren, die diese ebenso spezifizieren, wie sie selbst vor diesem Hintergrund erst verständlich werden. Die milieuspezifischen Handlungs- und Erfahrungsräume bestimmen keine uniforme Entwicklung identischer individueller Handlungsbefähigungen, oder eine begrenzte Zahl milieutypischer Handlungsbefähigungen in den einzelnen Milieus. Sie sind *Räume*, die allgemeine Muster milieuspezifischer Handlungsbefähigung vorzeichnen, denen theoretisch unendlich viele individuelle Handlungsbefähigungen entsprechen können, die aber dennoch als milieuspezifische erkennbar bleiben. Die Abhängigkeit

individueller Handlungsbefähigung von ihren Entstehungsbedingungen zeigt sich nicht darin, dass jene aus diesen prognostisch abgeleitet werden kann, sondern darin, dass sie in ihrer nicht prognostizierbaren Individualität lediglich vor dem Hintergrund ihrer sie bestimmenden Entstehungsbedingungen hat Form annehmen können, dass zumindest ihre Ausbildung im Rahmen anderer Bedingungen als hoch unwahrscheinlich erachtet werden muss.

In diesem Zusammenhang bleibt Bourdieus Verständnis des Verhältnisses von individuellen und Klassenhabitus gültig und meines Erachtens zumindest in der vom Determinismusverdacht bestimmten Rezeption zu wenig berücksichtigt:

Um das Verhältnis zwischen dem Klassenhabitus und dem individuellen Habitus (...) zu definieren, könnte man den Klassen (oder Gruppen-)habitus (...) als subjektives aber nicht individuelles System verinnerlichter Strukturen (...) betrachten (...). Dies liefe jedoch darauf hinaus, alle nach identischen Schemata hervorgebrachten Praktiken oder Vorstellungen (...) für nicht personengebunden und austauschbar zu halten. In Wirklichkeit jedoch werden die besonderen Habitusformen der verschiedenen Mitglieder derselben Klasse durch ein Verhältnis der Homologie vereinheitlicht, d.h. durch ein Verhältnis der Vielfalt in Homogenität, welches die Vielfältigkeit in der charakteristischen Homogenität ihrer gesellschaftlichen Produktionsbedingungen widerspiegelt: jedes System individueller Dispositionen ist eine strukturelle Variante der anderen Systeme (...). Der »eigene« Stil, d.h. jenes besondere Markenzeichen, das alle Hervorbringungen desselben Habitus tragen (...) ist im Vergleich zum Stil einer Epoche oder Klasse immer nur eine Abwandlung (Bourdieu 1987: 112f).

Die stilistische Affinität der Praxisformen eines Akteurs oder aller Akteure einer Klasse, die jede Einzelpraxis zu einer »Metapher« einer beliebigen anderen werden läßt, leitet sich daraus ab, daß sie alle aus Übertragungen derselben Handlungsschemata auf die verschiedenen Felder hervorgehen. (Bourdieu 1982: 282)

Ich möchte dieses Kapitel im Folgenden nutzen, um wesentliche Erkenntnisse, die uns die biographischen Fallskizzen über die milieuspezifische Handlungsbefähigung anhand einer Auswahl ihrer individuellen Varianten vermitteln können, zusammenzufassen.

Im vierten Kapitel ergab sich als ein zentrales Ergebnis die hohe Bedeutsamkeit der Bindungssicherheit für die Entwicklung der Handlungsbefähigung und den Bildungserwerb. Die rekonstruierten Biographien unterstreichen nachdrücklich diesen Befund. Von den sechs Fällen aus den statusniederen Milieus, dem bildungsfernen und dem bildungspragmatischen sind zwei aufwärts mobil, Eva als Englischstudentin und Dennis als Student der Ingenieurwissenschaften; sie sind

bezeichnenderweise auch die beiden einzigen Heranwachsenden dieser Gruppe, die mit sieben Jahren ein sicheres Bindungsmuster attestiert bekommen.⁷⁷

Insbesondere der Fall von Erich aus dem bildungsfernen Milieu, der als Elektriker arbeitet, zeigt eindrücklich, was für erfolgreiche, aufwärtsmobile Bildungskarrieren vonnöten ist. Nämlich sowohl angemessen reife Dispositionen und hohe sozialkognitive Kompetenzen, als auch intellektuell-hochkulturelle und Bildungsorientierungen. Hohe kognitive Kompetenzen und gute Noten allein, wie Erich sie aufweist, reichen nicht aus. In diesem Fall scheinen spannungsreiche Beziehungen zu den Eltern und ein unsicher-desorganisiertes Bindungsmuster die berufliche Inwertsetzung in der familialen Sozialisation durchaus vorhandener bildungsnaher Orientierungen sowie Erichs kognitiver Kompetenzen und seiner guten Schulleistungen zu verhindern.

Und nicht nur das, Erich hinterlässt auch in der Selbstwahrnehmung und den biographischen Reflexionen den Eindruck einer von Dissonanzen und Spannungen, Unsicherheit und Stress durchzogenen Handlungsbefähigung. Die Aussagen sind in der Regel negativ, pessimistisch, von Sorgen gekennzeichnet, oft Reflexionen vermeidend oder schwankend und widersprüchlich; und das sowohl hinsichtlich der eigenen Person, der eigenen Zukunft sowie der Beziehung zu den Eltern und zu Gleichaltrigen. Erich reproduziert die niedrige Sozillage seines Herkunftsmilieus unter den problematischen Bedingungen seiner explizit dissonant-widersprüchlichen Handlungsbefähigung und einem selbstzweiflerischen und negativen Selbstbild.

Die Fälle von Dennis und Max (Mechaniker) aus dem bildungspragmatischen Milieu weisen darauf hin, welche wichtige Rolle gute, zur expliziten, positiven Identifikationen einladende familiäre Beziehungen im Hinblick auf subjektive Zufriedenheit und Wohlbefinden spielen können. Dennis und Max weisen beide positive Identifikationen mit ihren Vätern auf. Und besonders in Max' Fall scheint dies zu seinem positiven Selbstbild beizutragen, dass er trotz unsicher-vermeidendem Bindungsmuster zu vermitteln vermag.

Diese expliziten, direkten, positiven Identifikationen mit familialen Rollenvorbildern, die sich deren konkrete Eigenschaften, wie Hobbies oder Berufe zum Vorbild nehmen, finden sich im Übrigen nur im bildungsfernen und

⁷⁷ Von den fünf SchülerInnen aus den beiden bürgerlichen Milieus, dem leistungsorientierten und dem akademischen, wird keinem ein unsicheres Bindungsmuster attestiert.

bildungspragmatischen Milieu; neben Dennis und Max noch, ebenfalls mit dem Vater, bei Christiane aus dem bildungsfernen Milieu.

Das sollte aber nicht zu dem voreiligen Schuss verführen, dass familiäre Identifikationsprozesse in den bürgerlichen Milieus keine Rolle spielen. Allerdings vollziehen sich diese hier eher über gewissermaßen formale oder abstrakte Identifikationen mit spezifischen Stilen, Haltungen etc., während sie in den Familien der Arbeiter und kleinen und mittleren Angestellten an konkrete Rollen (bspw. Berufe) und fassbare Eigenschaften geknüpft sind.

Thomas, der Musiker aus dem akademischen Milieu, identifiziert sich bei allen Distanzen, die das Verhältnis zu seinen Eltern auch prägen, durchaus mit Aspekten deren bildungsbürgerlichen Lebensstils; und er realisiert durchaus die daraus entstehende Wertschätzung und Verbindung: „they like my reading“.

Und in den zielgerichteten und erfolgreichen Statusreproduktionen innerhalb des leistungsorientierten Milieus, bei Sylvie (Psychologiestudentin) und Dirk (Wirtschaftsstudent) werden Leistungsansprüche und -erwartungen der Eltern in eigene Leistungsmotivationen übersetzt; und zwar, wie bei Thomas, ohne die Betonung, in dieser oder jener Hinsicht wie die Eltern sein oder werden zu wollen, wie wir das in den statusniederen Milieus beobachten können.

Das sollte nicht glauben machen, die Handlungsbefähigung sei in den Arbeiter- und kleinbürgerlichen Milieus mittels konkreter familialer Identifikationen stärker gesellschaftlich präformiert als in den bürgerlichen Milieus. “(P)eople who value self-direction are just as much products of their life-conditions as are those who value conformity.” (M.L. Kohn 1977: xvii) Die vergleichsweise hohe selbstbewusste Selbstständigkeit und Autonomie gegenüber konkret-direkten und expliziten familialen Identifikationen der zwölfjährigen Sylvie bedeuten keine höhere Freiheit vor strukturellen Bedingtheiten, sondern haben ihre sozialstrukturelle Funktion in dem Offenhalten schulischer und beruflicher Ausbildungswege.

Wird Max' Statusreproduktion und Dennis' Berufswahl über sich früh verfestigende berufliche Orientierungen, die in konkrete familiäre Identifikationsprozesse eingebettet sind, vermittelt, so Sylvies Statusreproduktion über eine früh erreichte Selbstständigkeit und die erfolgreiche Bewährung im Leistungskontext der Schule, welche die berufliche Orientierung länger offen halten und biographisch weiter nach hinten verlegen.

Wenn Skeggs in ihrer Untersuchung der Biographien von jungen Frauen aus der Arbeiterklasse feststellt:

They were continually making comparisons between themselves and others, creating distances and establishing distinctions and tastes in the process. As Bourdieu (1986) argues, distinctions constantly proliferate. The women had a strong sense of what they did not want to be, but were less sure of what they wanted to be. (Skeggs 1997:82)

Dann lässt sich die Bedeutung von Distinktion und Desidentifikation im Rahmen der Etablierung und Aufrechterhaltung klassenmilieuspezifischer Subjektivitäten und Handlungsbefähigungen nicht zuletzt auch in der Vermeidung direkter und expliziter Identifikationen von Seiten der bürgerlichen SchülerInnen unserer Studie erkennen; bei gleichzeitig deutlichem Bewusstsein dessen, was sie nicht sein wollen.

Mit zwölf Jahren haben sie deutliche Vorstellungen davon: „I wouldn't want to be a street cleaner (...). And not a garbage collector - that's what I would not want to do” (Thomas); “Things I would not want to do (...) Some sanitary worker or at the docks and so on - try to get some good job.” (Dirk)

Alle Heranwachsenden unserer Studie tendieren, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß in unterschiedlichem Alter zu einer gewissen Zurückhaltung, wenn sie gebeten werden sich positiv selbst zu beschreiben. Aufschlussreich ist, auf welche Weise sie diese Hemmung jeweils überwinden und mit welchen Mitteln sie die Aufgabe der Selbstbeschreibung dann doch meistern.

Für Christiane, Dennis und Max aus den statusniederen Milieus sind hier die genannten familialen Identifikationen und die Erfüllung konformistischer Verhaltenserwartungen sowie die Ausbildung konventioneller Wertorientierungen wichtige Mittel, um die schüchterne Scheu vor der Selbstdarstellung abzulegen. Auf konformistische und konventionelle Formeln greifen ebenso Eva aus dem bildungsfernen Milieu und Gisela aus dem bildungspragmatischen zurück, wobei für erstere ihre „Gewissenhaftigkeit“ sicher auch eine entscheidende Ressource zum Bildungsaufstieg darstellt.

Lassen die Heranwachsenden aus den statusniederen Milieus damit in der Regel ihre anfängliche Schüchternheit hinter konventionellen Formeln verschwinden, machen die des akademischen Milieus aus der psychologischen Note ein kulturelle Tugend, indem sie, am offensichtlichsten im Falle von Stefan (Linguistikstudent) und Thea (Ergotherapie-Ausbildung) die Schüchternheit

distinktiv in zurückhaltende Nachdenklichkeit oder Bescheidenheit verwandeln. Im Alter von fünfzehn Jahren verliert Stefans Scheu vor der Selbstdarstellung seiner Person ihren unsicheren Zug und bekommt die Färbung einer Nachdenklichkeit, die sich nicht auf wenige einfache Formeln reduzieren lassen will. Und Thea kulturalisiert ihre psychosozialen Anpassungsprobleme in eine vornehme Bescheidenheit mit der sie sich von Haltungen forschen Auftrumpfens distanziert, in Abgrenzung von MitschülerInnen, „who are noisy and like to show off“.

Dies Auftrumpfen scheint eher das Mittel der Wahl im leistungsorientierten Milieu. Sowohl Sylvie als auch Dirk stellen ihre Leistungsfähigkeiten, „to be a leader“ (Sylvie), „I'm ambitious I'm also stubborn, see. If I want to achieve some object that's what I'll do, see – aggressive“ (Dirk) selbstbewusst dar. Dabei ist aufschlussreich, dass Sylvie gleichzeitig die materialistische Leistungsgesellschaft zu kritisieren vermag, scheinbar ohne dabei im Interview den Widerspruch dieser Kritik zu ihrer eigenen stark ausgeprägten Leistungsorientierung zu bemerken. Und Dirk berichtet ausführlich und empört von vermeintlich undisziplinierten und leistungsunwilligen SchülerInnen, die sich über mangelnde Unterstützung und Anerkennung beklagen, statt die Dinge in die eigene Hand zu nehmen, ohne bei der Schilderung seiner privilegierten Lage, dass er zum Beispiel mietfrei mit seiner Freundin in einer Wohnung seiner Großmutter wohnen könne, was sehr angenehm sei, diese privilegierte Lage als solche zu erkennen.

Die Strategien der Überwindung von Unsicherheiten bezüglich der Selbstwahrnehmung und Selbstdarstellung unterscheiden sich damit deutlich, ohne dass zu sagen wäre, welche „reifer“, „vernünftiger“, „besser“ sei oder subjektiv zu befriedigenderen Ergebnissen führe. Die Strategien greifen zu den zuhandenen kulturellen Ressourcen und individuellen Eigenschaften und Merkmalen, welche ungleich verteilt sind, und streben danach das Beste daraus zu machen. Auch die Strategien der bürgerlichen Milieus lassen, bei allem „Erfolg“ in der Statusreproduktion und dem Erhalt von Privilegien, potentiell problematische Widersprüche nicht wahrgenommen, jedenfalls unbearbeitet liegen und erschweren so eine prinzipiell denkbare angemessenere und realistischere Selbstwahrnehmung. Die Selbstsicherheit, die in den bürgerlichen Milieus vielleicht verbreiteter ist und dort distinktive Züge annimmt, obwohl sie ebenso bei den Bildungsaufsteigern Eva und Dennis, aber auch bei Max zu finden

ist, dürfen wir daher auch nicht im Schnellschluss als psychologische, subjektiv befriedigende Zufriedenheit missdeuten. Sie aktualisiert sich nur relational, in spezifischen Feldern ähnlicher bzw. komplementärer Habitus. Sicher in einem, mögen die Akteure präventiv und unsicher in dem anderen Feld sein, oder besser: ihre Praktiken als solche sicherer bzw. unsicherer „Persönlichkeiten“ erscheinen. Der überall, feldübergreifend selbstsichere Bürger muss ohnehin als eine Fiktion aufgefasst werden, als ein Produkt unterschiedlichster phantasmatischer (Des)Identifikationen, Projektionen und damit letztlich symbolischer Gewalt.

Wir müssen so die individuellen Handlungsbefähigungen als eben die facettenreichen individuellen Varianten milieuspezifischer Handlungsbefähigungen verstehen als die wir sie erwartet hatten. Sie sind nicht sozialstrukturell determiniert. Sie sind nicht prognostizierbare, individuelle Antworten auf spezifische Bedingungen und Erfahrungen, die dennoch von diesen Erfahrungen und Bedingungen in Richtung spezifischer Muster und Formen der Erfahrung und Verarbeitung biographischen Erlebens und Handelns gewiesen werden. Diese Bedingungen und Erfahrungen sind selbst widersprüchlich und damit offen für in gewissem Rahmen kreative und eigensinnige Aneignungen. Wir müssen die Erfahrungen der Individuen verstehen “as a complex, usually contradictory mixture of unconscious desires, conscious rationalities within various available positions in a multiplicity of discourses.” (Walkerdine u.a. 2001: 99) Werte, Rollenvorstellungen, Normen, Handlungsorientierungen, Regeln (erst Recht Dispositionen, Kompetenzen, die Handlungsbefähigung) werden nicht übernommen oder nachgeahmt, gelernt oder erworben sondern angeeignet, ausgebildet, entwickelt, eingeübt in der Nutzung von Gestaltungsmöglichkeiten in reziproken, kokonstruktiven Beziehungen.⁷⁸ In Worten der Bourdieuschen Habitus­theorie: Die individuellen Handlungsbefähigungen (oder Habitus) sind subjektive Strukturen, die in Auseinandersetzung mit den objektiven Strukturen Praxis generieren und sich damit selbst transformieren. Nicht die klassenspezifischen Habitus erzeugen klassenspezifische Praktiken, sondern die klassenspezifischen Habitus und die aktuell verfügbaren klassenspezifischen und allgemeinen Deutungsmuster und sozioökonomische Handlungsbedingungen bestimmen die klassenspezifischen Praktiken.

⁷⁸ Vgl. Grundmann (2002: 43ff) sowie vor allem die Einleitung aber auch die Beiträge des Bandes Leu/Krappmann (1999).

Die Handlungsbefähigungen mit ihren Dispositionen und Kompetenzen, ihren Wertorientierungen und Handlungsstrategien, ihren Abgrenzungen, Distinktionen und Desidentifikationen entstehen in einem Sozialraum, der von dem Kraftfeld bestimmt wird, das von den Gegensatzpaaren Macht-Ohnmacht und Besitz-Bildung und all den an diesen hängenden Unterscheidungen aufgespannt wird.

Unsere Milieus lassen sich, entsprechend der Bourdieuschen Begrifflichkeit und Theorie des sozialen Raumes wie folgt situieren: das bildungsferne als Arbeiter- oder Volksklassenmilieu, das bildungspragmatische als kleinbürgerliches Milieu, das leistungsorientierte als besitzbürgerliches und das akademische als bildungsbürgerliches. Dominieren in der Arbeiterklasse und dem Kleinbürgertum konformistische und konventionelle Wertorientierungen, so in den bürgerlichen Milieus individualistische, die allerdings im Besitzbürgertum stärker leistungs- und statusorientiert gefärbt sind, dagegen im Bildungsbürgertum stärker hedonistische und Züge individueller Selbstverwirklichung annehmen. Die individuellen wie die Muster milieuspezifischer Handlungsbefähigungen entspringen den vergleichenden Selbstvergewisserungen, Status- und Distinktionskämpfen, die in dem Kraftfeld dieses Sozialraums beständig vonstattengehen. Sämtliche denkbare Gegensatzpaare, an denen sich Wahrnehmen, Denken, Handeln orientiert, werden von dem Kraftfeld affiziert. Die Wertungen der Gegensätze können über die Zeit und je nach sozialem Ort und Feld kippen oder variieren, die Gegensätze können aber nicht aus dem umfassenden Sozial- und Diskursraum als Kraftfeld herausfallen. Wird dem Vornehmen Manieriertheit, dem Gewöhnlichen Authentizität assoziiert, kehren sich die Vorzeichen der Wertschätzung um, aber nicht die Zuordnung des Vornehmen, Manierierten zum Machtpol. Auf den ersten Blick nicht dem Kraftfeld der Raumlogik sich fügende Gegensätze (vielleicht: fleißig-faul, usw.) erweisen sich, wenn wir ihren Gebrauch, d.h. die Diskurse, in denen sie erscheinen, und die sozialen Orte, von welchen aus diese sich entfalten, in den Blick nehmen, als von diesem strukturiert.

Wir erkennen die Alltagskultur als machtgeprägt. Die Praktiken und die ihnen beigeordneten Vorstellungen und Repräsentationen sind Ausdruck von Macht- und Herrschaftsinteressen. Sie markieren und ringen um Grenzen der Zugehörigkeit, schließen und öffnen Kreise. Bestimmten bürgerlichen Lebensstilen und Weltansichten gelingt es weitestgehend allgemeine Legitimität zu

beanspruchen. Sie treten als allgemeingültige, attraktive, wahre, richtige auf. Damit gelingt es ihnen, bestehende soziale und gesellschaftliche Verhältnisse zu legitimieren und zu naturalisieren. Die Analyse von Klassenmilieus ist letztlich eine Kritik der Kultur als eines gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse naturalisierenden und legitimierenden Faktors. Kultur ist kein Wissensvorrat oder -speicher unschuldiger Symbole, Deutungsmuster oder Vorstellungen, der irgendwie aus dem gemeinsamen menschlichen Bemühen, sich und die Welt zu verstehen, entstanden ist, wie es simplifizierende Rezeptionen eines wissenssoziologischen methodologischen Individualismus nahe zu legen scheinen. Kultur ist immer Klassenkultur.

Literatur

- Adorno, T. W.; Frenkel-Brunswik, E.; Levinson, D.J.; Sanford, R.N. (1950). *The Authoritarian Personality*, New York: Harper & Row.
- Alkemeyer, T. (2003) *Bewegen als Kulturtechnik*, in: *Neue Sammlung*, 43 (3), 347-357.
- Alkemeyer, T. (2004) *Bewegung und Gesellschaft. Zur „Verkörperung“ des Sozialen und zur Formung des Selbst in Sport und populärer Kultur*, in: Klein, G. (Hrsg.), *Bewegung. Sozial- und kulturwissenschaftliche Konzepte*, Bielefeld: transcript, 43-78.
- Argyle, M. (1994). *The Psychology of Social Class*. London, New York: Routledge.
- Bandura, A. (1997). *Self- efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman.
- Baumert, J.; Schümer, G. (2001). *Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb*. In: *Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich: S. 323-407.
- Baumert, J; Watermann, R.; Schümer, G. (2003). *Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. Ein institutionelles und individuelles Mediationsmodell*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6: 46-72.
- Baumrind, D. (1967). *Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior*. *Genetic Psychology Monographs*, 75: 43-88.
- Baumrind, D. (1968). *Authoritarian vs. Authoritative Parental Control*. In: *Adolescence* 3 (11):255-272.
- Baumrind, D. (1971). *Current patterns of parental authority*. *Developmental Psychology Monograph*, 4(1), Part 2.
- Becker, R.; Lauterbach, W. (Hrsg.) (2004). *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: VS.
- Becker, W.C. (1964). *Consequences of different kinds of parental discipline*. In: Hoffman M.L.; Hoffman L.W. (Eds.): *Review of child development research (Vol. 1)*. New York: Russel Sage Foundation: 169-208.
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control, Vol. I*. London: Routledge + Kegan Paul.
- Bittlingmayer, U. (2006). *Bildungsmilieuspezifische Erfahrungsinhalte. Zur Bestimmung der isländischen Sozialisationsmatrix*. In: Grundmann, M.; Dravenau, D.; Bittlingmayer, U.; Edelstein, W.: *Handlungsbefähigung und Milieu. Zur Analyse milieuspezifischer Alltagspraktiken und ihrer Ungleichheitsrelevanz*. Münster: Lit: 155-189.
- Björnsson, S.; Edelstein, W.; Kreppner, K. (1977). *Explorations in social inequality. Stratification dynamics in social and individual development in Iceland*. Max-Planck-Institute for Human Development and Education, Studies and Reports, No 38, Berlin.
- Boltanski, L.; Chiapello, E. (2006). *Der neue Geist des Kapitalismus*. Konstanz: UVK.
- Bornstein, M. H.; Bradley, R.H. (2003). *Socioeconomic status, parenting and child development*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bourdieu, P. (1979). *Entwurf einer Theorie der Praxis - auf der ethnologischen Grundlage der kabyrischen Gesellschaft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1985). *Sozialer Raum und Klassen*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1987). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1988) *Homo Academicus*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1992). *Rede und Antwort*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1998). *The State Nobility. Elite Schools in thge Field of Power*. Cambridge: Polity Press.

- Bourdieu, P. (2001) Die Regeln der Kunst. Genese und Struktur des literarischen Feldes. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P.; Passeron, J.-C. (1971). Die Illusion der Chancengleichheit. Texte und Dokumente zur Bildungsforschung. Stuttgart: Klett.
- Bowlby, J. (1982). Bindung – Eine Analyse der Mutter-Kind-Beziehung. München: Kindler Verlag.
- Chandler, M.J. (1973). Egocentrism and antisocial behaviour: The assessment and training of social-perspective taking skills. In: *Development Psychology* 9: 326-332.
- de Lauretis, T. (1984), *Alice doesn't: Feminism, Semiotics, Cinema*. London: Routledge.
- Dravenau, D. (2006), Die Entwicklung milieuspezifische Handlungsbefähigung. In: Grundmann, M.; Dravenau, D.; Bittlingmayer, U.; Edelstein, W.: *Handlungsbefähigung und Milieu. Zur Analyse milieuspezifischer Alltagspraktiken und ihrer Ungleichheitsrelevanz*. Münster: Lit: 191-235.
- Dravenau, D.; Groh-Samberg, O. (2005). Bildungsbenachteiligung als Institutioneneffekt. Zur Verschränkung kultureller und institutioneller Diskriminierung. In: Berger, P.A.; Kahlert, H. (Hrsg.): *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*. Weinheim: Juventa: 103-129.
- Edelstein, W.; Keller, M.; Schröder, E. (1990). Child Development and Social Structure: A Longitudinal Study of Individual Differences. In: Baltes, P. B.; Featherman, D.L.; Lerner, R.M. (Eds.): *Life-Span Development and Behaviour*, Hillsdale, New York: Lawrence Erlbaum: 151-185.
- Edelstein, W.; Grundmann, M. (2006). The Persistence of Social Class: A Macro-Micro Analytical Approach to Educational Performance and Attainment in Three Generations. In: Grundmann, M.; Dravenau, D.; Bittlingmayer, U.; Edelstein, W.: *Handlungsbefähigung und Milieu. Zur Analyse milieuspezifischer Alltagspraktiken und ihrer Ungleichheitsrelevanz*. Münster: Lit: 96-153.
- Emirbayer, M.; Mische, A., (1998). What is agency? In: *American Journal of Sociology* 103 (4), 962-1023.
- Erickson Rebecca J.; Gecas, V. (1991). Social Class and Fatherhood. In: F. W. Bozett; Sh. M.H. Hanson (Eds.): *Fatherhood and Families in Cultural Context*, New York: Springer: 114-137.
- Flammer, A. (1990). Erfahrung der eigenen Wirksamkeit. Einführung in die Psychologie der Kontrollmeinung. Bern: Hans Huber.
- Gerris, J.R.M.; Dekovic, M.; Janssens, J. M. A. (1997). The Relationship Between Social Class and Childrearing Behavior: Parent's Perspective Taking and Value Orientations. In: *Journal of Marriage and the Family* 59: 834-847.
- Geulen, D. (1980). Die historische Entwicklung sozialisationstheoretischer Paradigmen. In: Hurrelmann, K.; Ulich, D. (Hrsg.): *Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim: Beltz.
- Giddens, A. (1979) *Central Problems in Social Theory. Action, structure and contradiction in social analysis*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Giddens, A. (1984) *The Constitution of Society, Outline of the Theory of Structuration*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Gigerenzer, G. (1987). Das Porträt des Schülers im Übertrittsgutachten. In: *Zeitschrift für Sozialpsychologie* 18 (3), S. 191-208.
- Gleser, G.C.; Ihilevich, D. (1969). An objective instrument for measuring defense mechanisms. In: *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33, 51-60.
- Gloger-Tippelt, G.; Vetter, J.; Rau, H. (2000). Untersuchungen mit der „fremden Situation“ in deutschsprachigen Ländern: Ein Überblick. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 47: 87-98.

- Gomolla, M.; Radtke, F.O. (2002). Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule, Opladen: Leske + Budrich.
- Grenfell, M.; Lebaron, F. (Eds.) (2014). Bourdieu and Data Analysis: Methodological Principles and Practice. Bern: Peter Lang.
- Grundmann, M. (2002). Sozialisation und die Genese von Handlungsbefähigung. In: Uhendorff, H.; Oswald, H. (Hrsg.): Wege zum Selbst. Soziale Herausforderungen für Kinder und Jugendliche. Stuttgart: Lucius+Lucius: 37-56.
- Grundmann, M.; Groh-Samberg, O.; Bittlingmayer, U.H.; Bauer, U. (2003). Milieuspezifische Handlungsbefähigungen in Familie und Gleichaltrigengruppe. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6 (1): 25-46.
- Grundmann, M.; Bittlingmayer, U.H.; Dravenau, D.; Groh-Samberg, O. (2004). Bildung als Privileg und Fluch. Zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In: Becker, W.; Lauterbach, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg?, Wiesbaden: VS: 41-68.
- Grundmann, M.; Dravenau, D. (2010). Class, Agency and Capability. In: Otto, H.-U.; Ziegler, H. (Eds.): Education, Welfare and the Capabilities Approach. A European Perspective. Opladen: Budrich: 85-100.
- Hall, St. (1996). Introduction: Who needs Identity? In: Hall, St.; du Gay, P. (Eds.): Questions of Cultural Identity. London: Sage Publications: 1-17.
- Hall, St.; Jefferson, T. (Eds.) (1975). Resistance through Rituals. Youth subcultures in post-war Britain. London: Hutchinson.
- Helmert, U.; Schorb, F. (2006). Die Bedeutung verhaltensbezogener Faktoren im Kontext der sozialen Ungleichheit der Gesundheit. In: Richter, M.; Hurrelmann, K. (Hrsg.): Gesundheitliche Ungleichheit: Grundlagen, Probleme, Perspektiven. Wiesbaden: VS: 125-139.
- Hofmann, V. (1991). Die Entwicklung depressiver Reaktionen in Kindheit und Jugend. Eine entwicklungspsychopathologische Längsschnittuntersuchung. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Hopf, C. (2005). Frühe Bindungen und Sozialisation. Eine Einführung. Weinheim: Juventa.
- Jacobsen, T.; Edelstein, W.; Hofmann, V. (1994). A Longitudinal study of the relation between representations of attachment in childhood and cognitive functioning in childhood and adolescence. In: Developmental Psychology, 30, 1. S. 112-124.
- Jacobsen, T.; Hofmann, V. (1997). Children`s attachment representations: Longitudinal relations to school behaviour and academic competency in middle childhood and adolescence. In: Development Psychology 33/4: 703-710.
- Kaufman, P. (2005). Middle-Class Social Reproduction: The Activation and Negotiation of Structural Advantages In: Sociological Forum 20 (2): 245-270.
- Kaplan, N. (1987). Individual differences in six-year-old`s thoughts about separation: Predicted from attachment to mother at age one year. Unpublished doctoral dissertation. Berkeley: University of California.
- Keller, M.; Malti, T.; Dravenau, D. (2007). Bindung, Sozialisation und die Entwicklung sozio-moralischen Denkens von der Kindheit bis zum Jugendalter: Befunde einer Längsschnittuntersuchung. In: Hopf, Chr.; Nunner-Winkler, G. (Hrsg.): Frühe Bindungen und moralische Entwicklung. Aktuelle Befunde zu psychischen und sozialen Bedingungen moralischer Eigenständigkeit. Weinheim: Juventa: 125-150.
- Keller, M.; Wood, P. (1989). Development of friendship reasoning: A study of interindividual differences in intraindividual change. In: Development Psychology 25/5: 820-826.
- Kesselring, T. (1999). Jean Piaget. München: Beck.
- Kohn, M. (1977). Social Competence, Symptoms and Underachievement in Childhood. Washington, D.C.: Winston + Sons.

- Kohn, M.L. (1977). *Class and Conformity: A Study in Values With a Reassessment*. Chicago & London: University of Chicago Press.
- Lareau, A. (2002). Invisible inequality: Social class and childrearing in Black families and White families. In: *American Sociological Review* 67 (5): 747-776.
- Lareau, Annette (2003). *Unequal childhoods. Class, race, and family life*. Berkeley: University of California Press.
- Lareau, A.; Weininger, E.B. (2008). Class and the transition to adulthood. In: Lareau, A.; Conley, C. (Eds.): *Social class. How does it work?* New York: Russel Sage Foundation: 118-151.
- Leu, H.R.; Krappmann, L. (1999). *Zwischen Autonomie und Verbundenheit: Bedingungen und Formen der Behauptung von Subjektivität*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Loevinger, J.; Wessler, R. (1970). *Measuring Ego Development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hy, L. X.; Loevinger, J. (1996). *Measuring Ego Development*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Main, M.; Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. In: Greenberg, M.; Cicchetti, D.; Cummings, M.E. (Eds.): *Attachment in the preschool years*. Chicago: University of Chicago Press: 121-160.
- Thorgeirsdottir, S. (1993). "The Role of Man" - Views on Family, Career and Self in the Loevinger Sentence Completion Test. Berlin: Max Planck Institut.
- Thorgeirsdottir, S. (1994a). *Analysis of Individual Tests*. Berlin: Max Planck Institut.
- Thorgeirsdottir, S. (1994b). *The Loevinger Test - Preliminary Findings. General aspects, tendencies and traits in the gender identity of the women with regard to ideas about family*. Berlin: Max Planck Institut.
- Luster, T.; Rhoades, K.; Haas, B. (1989). The Relation between Parental Values and Parenting Behavior: A Test of the Kohn Hypothesis. In: *Journal of Marriage and the Family* 51 (February): 139-147.
- Maccoby, E. E.; Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In: E.M. Hetherington (Ed.). *Socialization, personality, and social development. Handbook of child psychology. Vol 4*. New York: Wiley: 1-101.
- Main, M.; Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. In: Greenberg, M.; Cicchetti, D.; Cummings, M.E. (Eds.): *Attachment in the preschool years*. Chicago: University of Chicago Press: 121-160.
- McDonough, P. M. (1997). *Choosing Colleges: How Social Class and Schools Structure Opportunity*. Albany: SUNY Press.
- Mick, C. (2010). Das Agency-Paradigma. In: Bauer, U.; Bittlingmayer, U.H.; Scherr, A. (Hrsg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Wiesbaden: Springer.
- Perrig, W. J.; Grob, A. (Eds.) (2000): *Control of human Behaviour, mental processes, and consciousness*. London: Erlbaum.
- Piaget, J. (1959). *Psychologie der Intelligenz*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Piaget, J. (2003). *Meine Theorie der geistigen Entwicklung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Piaget J.; Inhelder, B. (1980). *Die Psychologie des Kindes*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Quay, H.C.; Peterson, D.R. (1975). *Manual for the Behavior Problem Checklist*. Unpublished Manuskript.
- Rasmussen, J.E. (1964). Relationship of Ego Identity to Psychosocial Effectiveness. In: *Psychological Reports* 15: 815-825.
- Reay, D. (1998). Rethinking Social Class: qualitative perspectives on class and gender. In: *Socology* 32(2): 259-75.
- Robson, K.; Sanders, Chr. (Eds.) (2009). *Quantifying Theory: Pierre Bourdieu*. Netherlands: Springer.

- Sarason, S.B.; Davidson, K.S.; Lighthall, F.F.; Waite, R.R.; Ruebush, B.K. (1960). Anxiety in elementary school children – A report of research. New York: Wiley + Sons.
- Schaefer, E.S.A. (1959). A circumplex Model for Maternal Behavior. In: *Journal of Abnormal and Social Psychology*: 226-235.
- Schaefer, E.S.; Aaronson, M.R. (1966). Classroom behavior inventory: Preeschool to primary. Unpublished manuscript, School of Public Health, University of North Carolina.
- Schellhas, B. (1993). Die Entwicklung der Ängstlichkeit in Kindheit und Jugend. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Schimpl-Neimanns, B. (2000). Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung. Empirische Analysen zu herkunftsspezifischen Bildungsungleichheiten zwischen 1950 und 1989. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 52 (4): 636-669.
- Selman, R.L. (1980). The growth of interpersonal understanding. New York: Academic Press.
- Sewell, W. H., Jr. (1992) A theory of structure: duality, agency, and transformation. In: *American Journal of Sociology* 98 (1): 1-29.
- Simons L.G./Conger R.D. (2007). Linking Mother–Father Differences in Parenting to a Typology of Family Parenting Styles and Adolescent Outcomes. In: *Journal of Family Issues* 28 (2): 212-241.
- Skeggs, B. (1996). *Becoming Respectable: An Ethnography of White Working-Class Women*. Cambridge: Polity Press.
- Skeggs, B. (1997). *Formations of Class and Gender*. London: Sage Publications.
- Skeggs, B. (2004). *Class, Self, Culture*. London: Sage Publications.
- Stauber, B.; Riegel, Chr. (2009). Jugend zwischen aktiver Gestaltung und struktureller Beschränkung – Perspektiven einer verstärkten interdisziplinären Verständigung. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* H.3: 365-379
- Strickland, B.R. (1989). Internal – external control expectancies. In: *American Psychologist* 44: 1-12.
- Teo, T.; Schröder, E. (1991). Latente Wachstumsmodelle der kognitiven Entwicklung: Ein Modellversuch (Latent growth models of cognitive development). Contributions of the Center for Development and Socialization of the Max Planck Institute for Human Development, 36/ES. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Tudge, J.R.H.; Hogan D.M.; Snezhkova, I.A.; Kulakova, N.N.; Etz, K.E. (2000). Parents' Child-rearing Values and Beliefs in the United States and Russia: The Impact of Culture and Social Class. In: *Infant and Child Development* 9: 105-121.
- van Ijzendoorn, M.H.; Kronenberg, P.M. (1988). Cross-cultural Patterns of Attachment: A Meta-Analysis of the Strange Situation. In: *Child Development* 59: 147-156.
- Vester, M.; von Oertzen, P.; Geiling, H.; Hermann, Th.; Müller, D. (2001). *Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Walkerdine, V. (1996). Subjectivity and Social Class: New Directions for Feminist Psychology. In: *Feminism & Psychology* 6: 355-360.
- Walkerdine, V.; Lucey, H.; Melody, H. (2001), *Growing up Girl. Psycho-Social Explorations of Gender and Class*. Basingstoke: Palgrave.
- Willis, P. (1977). *Learning to labour. How working class kids get working class jobs*. Farnborough: Saxon House.
- Willis, P. (1978). *Profane Culture*. London: Routledge + Kegan.