

Sina Köhler/Sven Thiersch

Schülerbiografien in einer dokumentarischen Längsschnittperspektive – Eine Typologie zum Wandel schulbezogener Orientierungen

School biographies in a documentary longitudinal perspective – a typology to the change of orientations at school

Zusammenfassung:

In der empirischen Bildungsforschung sind qualitative Längsschnittstudien zu den Erfahrungen und Praxen im Verlauf der Schulkarriere bislang eine Ausnahme. Der Beitrag stellt Ergebnisse aus zwei DFG-Längsschnittstudien zur Stabilität bzw. Transformation von schulischen Orientierungen und der subjektiven Wahrnehmung der Schullaufbahn von der 5. bis zur 7. Klasse vor. Die empirische Basis bilden Interviews mit Schülerinnen und Schülern maximal kontrastierender Schulformen und Regionen. Im Beitrag werden dabei methodische Fragen zur Realisierung qualitativer Längsschnittdesigns und ihrer Auswertung mit der dokumentarischen Methode diskutiert.

Schlagerworte: Längsschnittstudien, dokumentarische Methode, Übergänge, schulbezogene Orientierungen, Biografie

Abstract

In the field of educational research qualitative longitudinal studies referring the student careers and perspectives are as so far an exception. The article depicts results for the stability and transformation of educational student careers from 5th to 7th grade, which were investigated in two studies. In both studies the empirical data are narrative interviews, which were collected in different types of school forms and in different regions. In addition, we discuss methodical issues of the realization of qualitative longitudinal designs and the documentary analysis.

Keywords: longitudinal study, documentary method, transition, school orientation, biography

1. Biografien und schulbezogene Orientierungen im Blick einer erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Forschung

In den letzten Jahren wurden in der Bildungsforschung verstärkt die Bildungsverläufe und die Kompetenzentwicklungen von Schülerinnen und Schülern in quantitativen Längsschnittstudien erforscht (vgl. zusammenfassend Blossfeld/Schneider/von Maurice 2010, S. 205ff.) und als kumulative Prozesse modelliert

(vgl. dazu z.B. Baumert/Schümer 2001, S. 454ff.; Maaz u.a. 2006, S. 300; Maaz/Baumert/Trautwein 2010, S. 49). Insbesondere in den Untersuchungen zur Bildungsbeteiligung und zu den Bildungsaspirationen der Schülerinnen und Schüler bzw. ihrer Eltern an den schulischen Übergängen im Bildungssystem wurden hypothesenprüfende Längsschnittstudien durchgeführt, um Bildungsungleichheiten zu beschreiben und zu erklären (vgl. z.B. Baumert/Maaz/ Trautwein 2010).

Dieser Vielfalt von quantitativen Längsschnittstudien in der Schul- und Bildungsforschung stehen bislang nur wenige qualitative Längsschnittstudien gegenüber (vgl. Ulich/Haußer/Mayrin 1985; Hurrelmann/Wolf 1986; Friebel u.a. 2000; Reißig 2010; Krüger u.a. 2012; Kramer u.a. 2012; Köhler/Heggemann 2013). Das Potential qualitativer Längsschnittstudien wird grundlegend unterschätzt und marginalisiert. So heißt es in einer Dokumentation von Längsschnittprojekten zur Nutzung von Sekundäranalysen: „Qualitative Längsschnittstudien bleiben ausgeschlossen, da es sich hierbei meist um kleine Stichprobenuntersuchungen handelt. Der Zugang für Sekundärforscher zu den Erhebungsdaten wird zudem als schwierig eingeschätzt“ (Schmidt/Weishaupt 2004, S. 3).

Trotz der nachgewiesenen hohen Bedeutung der Übergänge im stratifizierten Schulsystem Deutschlands sind rekonstruktive Studien, die die Erfahrung, Deutung und Bewältigung zum Zeitpunkt der Übergänge aus Sicht der Kinder und Jugendlichen fokussieren, immer noch eine Ausnahme. In der erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung werden zwar die retrospektiven Sichtweisen auf die Bildungsbiografien und Übergänge erforscht (vgl. z.B. Nittel 1992; Kramer 2002; Wiezorek 2005), jedoch richtet sich der Blick dieser schülerbiografischen Studien mit dem angewendeten autobiografisch, narrativen Interview und dem narrationsstrukturellen Auswertungsverfahren (Schütze 1983, 1984) nicht auf die aktuelle Auseinandersetzung mit schulischen Anforderungen und Selektionsereignissen. Es fehlen „echte“ qualitative Längsschnittstudien in der Biografieforschung, die Übergänge in Mehrfacherhebungen erforschen (vgl. Kramer u.a. 2009, S. 53; Krüger/Deppe 2010 S. 67). Gerade in der Übergangsforschung, die das Schnittfeld von institutionellen Strukturen und individuellem Handeln im Blick hat, sind die biografischen Veränderungen situations- und kontextbezogen einzuholen (vgl. Lemmermöhle u.a. 2006, S. 69; Kade/Hof 2007, S. 169; von Felden 2010, S. 21). Für die erziehungswissenschaftliche Diskussion stellen sich damit relevante Fragen, wie Kinder und Jugendliche schulische Übergänge erleben, wie diese Erfahrungen zur Stabilität bzw. Transformation der Orientierungen im Schulverlauf beitragen und wie sie in ihre Bildungsbiografie eingebettet sind.

Im Folgenden möchten wir die Ergebnisse zweier rekonstruktiver Längsschnittstudien darstellen, die Kinder und Jugendliche über mehrere Jahre begleitet und mit ihnen in unterschiedlichen Phasen ihrer biografischen und schulischen Entwicklung Interviews führten. Beide Studien stützen sich dabei auf die dokumentarische Methode und arbeiten u.a. die Entwicklung kontrastiver schulischer Orientierungen heraus. In einem ersten Abschnitt werden zunächst die Designs der Studien „Peergroups und schulische Selektion“ und „Erfolg und Versagen in der Schulkarriere“ kurz vorgestellt sowie die methodologische Rahmung zur empirischen Betrachtung von Orientierungsrahmen und deren Wandlungspotentialen skizziert (2). In der anschließenden Darstellung der zusammengeführten Ergebnisse beider Studien werden dann unterschiedliche Typen der Transformation bzw. Stabilität von schulischen Orientierungen ausdifferenziert und der Ertrag eines längsschnittlichen Forschungsdesigns ver-

deutlicht. Vier Typen werden anhand exemplarischer Fälle ausführlicher beschrieben (3). Abschließend bilanzieren wir diese Ergebnisse und die Potentiale rekonstruktiver Längsschnittstudien und loten die Chancen zukünftiger Untersuchungen in diesem Bereich aus (4).

2. Zur Entwicklung von schulbezogenen Orientierungen im Kindes- und Jugendalter – Das Design zweier Längsschnittstudien

Die beiden hier vorgestellten Projekte, die dem Forschungsverbund „Mikroprozesse schulischer Selektion“ angehörten, verfolgten mit einem rekonstruktiven Längsschnittdesign das Ziel, die subtilen Mechanismen schulischer Selektionspraxen und deren Einfluss auf die Bildungsbiografien aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler im Zeitverlauf zu erheben. Es wurde davon ausgegangen, dass schulische Selektionsprozesse nicht nur durch die institutionell verankerten Statuspassagen (z.B. Übergang nach der Grundschule) vorstrukturiert, sondern auch in alltäglichen Interaktionen in den unterschiedlichen Kontexten (z.B. Peers, Lehrer, Familie usw.) gedeutet und bearbeitet wurden.

Während sich das Projekt „Peergroups und schulische Selektion“ auf die Bedeutung der Peers im Kontext schulischer Selektionsereignisse konzentrierte, das Verhältnis von schulischen und peerbezogenen Praxen von Interesse war, fokussierte das Projekt „Erfolg und Versagen in der Schulkarriere“ auf die Schülerbiografie und das Zusammenspiel von schulischen und biografischen Orientierungen, um die wechselseitigen Prozesse von Schulkarriere und Schülerbiografie zu analysieren. Die Projekte verfügen über ein gut miteinander kontrastierbares Fall-sample, da die Erhebungen nicht nur in denselben Regionen und zeitlich parallel erfolgten, sondern auch auf dieselben Schulformen und Jahrgangsstufen bezogen waren. Im Folgenden sollen die Projekte differenzierter dargestellt werden.

2.1 Peergroups und schulische Selektion – Interdependenzen und Bearbeitungsformen

Mittlerweile beziehen sich die Ergebnisse auf eine abgeschlossene sechsjährige Forschungstätigkeit, die aus drei je zweijährigen Erhebungs- und Auswertungsphasen bestand. Während der 5., 7. und 9. Klasse wurden jeweils ca. 50-60 narrativ-biografische Interviews und 10-15 Gruppendiskussionen mit den befragten Jungen und Mädchen geführt. Die Daten wurden in 10-12 ausführlichen Längsschnittfallanalysen sowie mehreren Quer- und Längsschnitttypologien analysiert (vgl. Krüger u.a. 2008; 2010; 2012). Die wiederholt durchgeführten Interviews mit dem jeweiligen Kind bzw. Jugendlichen wurden durch Gruppendiskussionen in deren außerunterrichtlichen Freundeskreisen ergänzt, um so den Stellenwert der Peerbeziehungen für den Verlauf der Bildungsbiografie aufzeigen zu können. Forschungsgegenstand waren somit die Orientierungsrahmen, die wir anhand der Interviews und der Gruppendiskussionen rekonstruierten. Darauf bezogen wurde

ein Passungsverhältnis zwischen den individuellen und kollektiven Orientierungsrahmen gebildet. Diese rein forschungspraktische analytische Trennung zwischen individuellen und kollektiven Orientierungen diene vor allem der konkreten Identifizierung von möglichen Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen den Orientierungsrahmen der einzelnen Person und ihrer Freundesgruppe. Im Sinne der dokumentarischen Methode sind wir davon ausgegangen, dass die individuellen Orientierungsrahmen stets in kollektive Erfahrungszusammenhänge eingebettet sind (vgl. auch Bohnsack u.a. 1995). Die dazu weiter abstrahierten Typenbildungen sind durch eine soziogenetische Perspektive gekennzeichnet, da nicht nur die Freundschafts- und Peerbeziehungen, sondern auch der familiäre Hintergrund berücksichtigt wurde (vgl. Krüger/Köhler/Zschach 2010; Deppe 2012). Ermöglicht wurde dies durch offene narrative Stimuli zu den peerbezogenen, schulischen und familialen Erfahrungen der Befragten. Von den drei realisierten Forschungsphasen stehen in diesem Beitrag die ersten beiden im Vordergrund. Diese beziehen sich auf die Entwicklung der schulbezogenen Orientierungen von der 5. zur 7. Jahrgangsstufe.

2.2 Erfolg und Versagen in der Schulkarriere

Diese qualitative Längsschnittuntersuchung zur biografischen Verarbeitung schulischer Selektionsereignisse führte zu mehreren Erhebungszeitpunkten narrative Interviews mit 70 Schülerinnen und Schülern. Im Zentrum stand die Frage, wie biografische Erfahrungen als förderliche oder hemmende Kontexte die Schullaufbahn strukturieren, wie aber auch umgekehrt Ereignisse in der Schulkarriere (z.B. Schulwechsel, Klassenwiederholungen etc.) biografisch gedeutet und bewältigt werden. Dazu wurden Interviews zu sogenannten festen Erhebungszeitpunkten geführt. Das waren Gespräche vor und nach dem Wechsel an eine weiterführende Schule der Sekundarstufe I, mit Eintritt in die Adoleszenz in der 7. Klasse und abschließend in der 9. Klasse, in der für einige Schülerinnen und Schüler (z.B. der Hauptschule) die Frage nach dem Abschluss anstand. Daneben haben wir flexible Interviews erhoben, wenn schulbiografisch relevante Ereignisse (Schulwechsel, Umzüge, Trennung der Eltern) Transformationspotentiale der Bildungsorientierungen beinhalteten. Die Studie konnte sinngenetische Typen des (kindlichen) Bildungshabitus von Schülerinnen und Schülern, der Übergangserfahrungen und der Transformation des Bildungshabitus von der 4. zur 7. Klasse vorlegen (vgl. Kramer u.a. 2009; Kramer u.a. 2013). Ein besonderes Augenmerk lag dabei auf die „kulturelle Passung“ der Orientierungen der Heranwachsenden zur jeweils gewählten Schule (vgl. Kramer/Helsper 2010).

2.3 Zur Rekonstruktion schulbezogener Orientierungen mit der dokumentarischen Methode

Die Methodologie der dokumentarischen Methode der Interpretation stellt den methodischen Rahmen der beiden Untersuchungen. Sozialisationsrelevante Erfahrungen, die in Interviews und Gruppendiskussionen zum Ausdruck kommen und sich in Orientierungsrahmen dokumentieren, werden rekonstruiert und

bilden den Forschungsgegenstand (vgl. Mannheim 1980; Bohnsack 2007). Die selbstläufigen Erzählungen, Beschreibungen und Argumentationen verweisen dabei auf explizite wie implizite Wissensbestände. Auf der Ebene des impliziten bzw. atheoretischen Wissens sind die Orientierungsrahmen der befragten Schülerinnen und Schüler verankert. Der rekonstruierte Orientierungsrahmen bildet die zentrale handlungsleitende Struktur, den Habitus der Befragten (vgl. Bohnsack 2003, S. 62f.; Nohl 2006, S. 21f.).

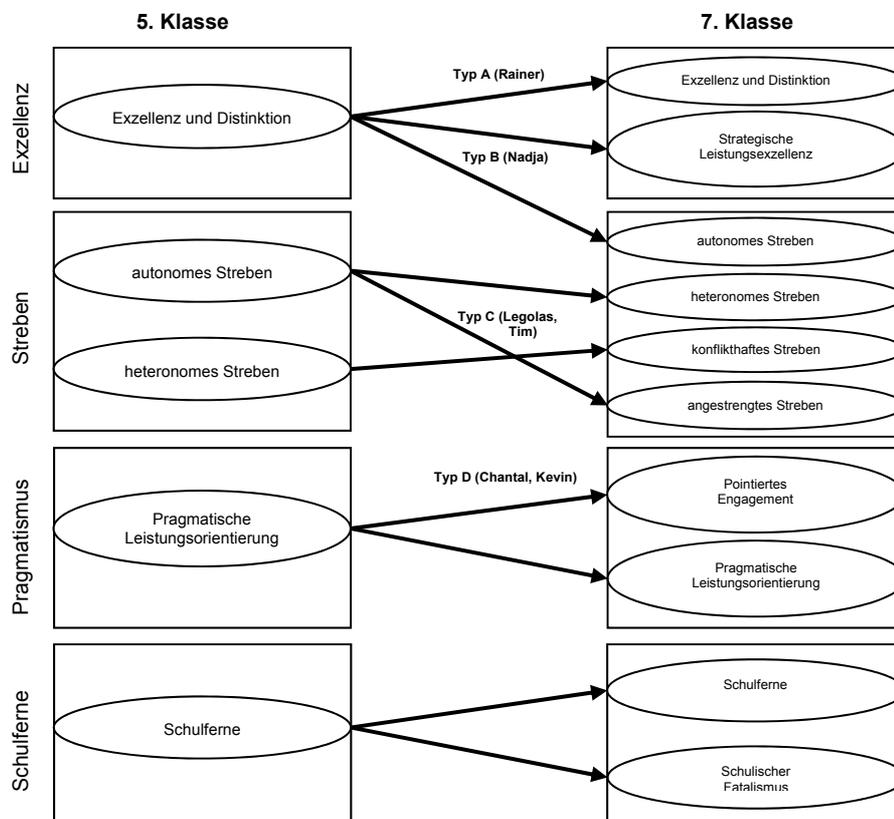
Die Analysen zeigen unter anderem, dass bei einigen Schülerinnen und Schüler die schulischen Orientierungen nicht im Vordergrund des primären Orientierungsrahmens stehen. Die offene Herangehensweise und Rekonstruktion der verschiedenen Rahmenkonstellationen, ohne die Verengung auf die schulischen Erfahrungen und Praxen, ermöglicht die Rekonstruktion der im Längsschnitt beobachtbaren Entwicklung der Bildungsbiografie. Im Kontext der institutionellen Übergänge (z.B. Übergang nach der Grundschule, Vereinswechsel), biografischen Veränderungen (z.B. Trennung der Eltern, Umzüge) und ontogenetischen Entwicklungen (z.B. Adoleszenzkrise) können sich die Wissensbestände neu strukturieren und einen Wandel der schulischen Orientierungen anstoßen. In diesem Beitrag wird somit stärker als in den jeweiligen Fragestellungen der Projekte auf die Entwicklung der schulischen Orientierungen fokussiert (vgl. 2.1 und 2.2). Darunter verstehen wir jene Erfahrungen und Praxen, die sowohl auf den schulischen Kontext im Allgemeinen (z.B. schulische Peererfahrungen) als auch auf die spezifischen Leistungs- und Lernanforderungen zu beziehen sind (vgl. Kramer u.a. 2009, S. 52; Krüger/Deppe/Köhler 2010, S. 37). Diese schulischen Orientierungen generieren sich dabei im Zusammenspiel verschiedener Sozialisationskontexte (z.B. Familie, Peers, Vereine usw.). Von einer Verwobenheit der Erfahrungsräume ist bspw. dann auszugehen, wenn sich im Leistungssport und in der Schule entwickelte erfolgs- und leistungsorientierte Praxen als Teil der Bildungsbiografie aufeinander beziehen lassen (vgl. Köhler 2008).

3. Typen des Wandels von schulischen Orientierungen

Bevor wir auf die Entwicklung der Orientierungen der Schülerinnen und Schüler näher eingehen, ist auf die Zusammenführung der Längsschnittpologien kurz einzugehen. Das Resultat dieser Ergebnistriangulation besteht aus der Verbindung beider Längsschnittpologien, die in den Studien aus dem Vergleich von sinngenetischen Querschnittpologien entwickelt wurden. Dieser Weg hat den Vorteil, dass zunächst im Querschnitt recht offen die jeweiligen Orientierungsrahmen gefasst werden können und insbesondere die Analyse des Datenmaterials der zweiten Erhebungswelle nicht durch die Frage nach möglicher Stabilität oder Transformation der Orientierungen vorschnell enggeführt wird. Um die Ergebnisse der beiden Projekte verbinden zu können, wurden den beiden Querschnittpologien Dimensionen von Bildungspraxen zugeordnet. Die Querschnittpologien der 5. Klasse bilden dazu den Ausgangspunkt. So konnten vier zentrale Typen von schulischen Orientierungen gebildet werden, die zum Teil noch in Untervarianten ausdifferenziert worden sind. Das Spektrum umfasst einen Typus der schulischen Exzellenz und Distinktion, einen Ty-

pus des schulischen Leistungs- und Bildungsstrebens, welcher hier in die Varianten des autonomen und heteronomen Strebens ausdifferenziert wird; einen Typus der pragmatischen Leistungsorientierung und einen weiteren Typus der schulischen Ferne. Die Bezeichnungen Exzellenz, Streben, Pragmatismus und Schulferne dienen in diesem Beitrag lediglich der anschlussfähigen Darstellung. Es zeigt sich durch diese Ergebnistriangulation ein Weg der Erhöhung des Generalisierungspotenzials der qualitativen Typenbildung. In der Längsschnittperspektive bis zur Klasse 7 wird deutlich, dass sich kaum Transformationen der schulischen Orientierungen vollziehen, vielmehr sind die Fortsetzung der Orientierungen (Kontinuität) oder allenfalls partielle Veränderungen herauszuarbeiten.

Abb. 1: Entwicklung der schulbezogenen Orientierungen von der 5. zur 7. Klasse



Daran anknüpfend möchten wir nun auf vier unterschiedlich ausgeprägte Entwicklungsprozesse schulischer Orientierungen eingehen, deren Entwicklungsmodi als dynamische Reproduktion, partielle Wandlung und Wandel der Orientierungsrahmen bezeichnet werden (vgl. Krüger/Deppe/Köhler 2010, S. 48; Koller/Nohl 2010, S. 536; Kramer u.a. 2013, S. 200ff). In Anbetracht der allgemeinen Gegenstandskonzeption, die sich in beiden Projekten auf die Erfahrung mit schulischer Selektion und insbesondere der Entwicklung einzelner Bildungsbi-

grafien bezieht, wurde für die Rekonstruktion der Einzelfallbezug erhalten. Dementsprechend stellen die Typen zwar vom Einzelfall gelöste Abstraktionen dar, werden aber gleichsam enger als in der dokumentarischen Methode üblich auf diesen zurückgeführt, um die Veränderungen der schulbezogenen Orientierungen veranschaulichen zu können. Dies wird sich auch in unseren Darstellungen der Längsschnittypen zeigen.

Längsschnittyp A: Verfestigung und Intensivierung der schulischen Bildungsorientierungen als dynamische Reproduktion

Die Stabilität und Intensivierung der schulischen Orientierungen konnte jeweils an den Polen bestimmt werden (vgl. Kramer u.a. 2013, S. 199; Krüger/Deppe/Köhler 2010, S. 34). Diese Entwicklung wurde in beiden Projekten bei schulfernen Schülerinnen und Schülern herausgearbeitet, die im Verlauf der Sekundarstufe I ihre schuldistanzierten, -indifferenten und zum Teil schuloppositionellen Haltungen verfestigen. Dieses Muster konnte aber auch für den Typ der schulischen Exzellenz und Distinktion rekonstruiert werden.

Exemplarisch steht der Schüler Rainer für diesen Typus (vgl. Kramer u.a. 2013, S. 96ff.). Bei ihm konnten bereits in Klasse 4 und 5 hochkulturelle, distinktive und außerschulische Bildungsbezüge herausgearbeitet werden. Vor dem Hintergrund dieser habituellen Haltungen und einer scheinbaren natürlichen Begabung fühlt sich Rainer dem Schulischen als Bildungsraum überlegen und durch die Leistungsanforderungen unterfordert. Im Rahmen der Peers hebt sich Rainer ebenfalls ab, und auch gegenüber einzelnen Lehrerinnen und Lehrern dokumentieren sich als Ausdruck seiner schulischen Souveränität schulkritische Haltungen. Ab Klasse 5 besucht er ein familial vertrautes, exklusives Gymnasium der Stadt. Gerade nach dem Übergang bestätigen sich in der Exzellenzgefährdung durch die status- und leistungshomogenere Peergroup und die steigenden Leistungsanforderungen Rainers Orientierungen.

In der 7. Klasse setzt sich bei Rainer diese Entwicklung fort. Seine schulischen Orientierungen werden aber nun stärker in neuen habituellen Kämpfen mit einigen seinen besonderen Status nicht anerkennenden und aus seiner Sicht repressiven Lehrerinnen und Lehrern deutlich, so dass die kritisch-reflexiven und distinktiven Schulbezüge, die sich bereits in Klasse 5 andeuteten, intensiv zum Ausdruck gebracht werden:

Rm: „halt nur- ich könnt halt nur noch sagen das die lehrer- n paar andere lehrer sind jetzt noch kunstlehrer frau lange die erschien mir letztens einfach noch richtig nett jetzt machste irgendne bemerkung die dann falsch war oder so ähm . geben die gleich n eintrag (...) meine englischlehrerin heißt frau höffner die hat heute auch immer son bisschen rumgeschimpft hatse grad zwei gefunden die ihre hausaufgaben nich gemacht hatten da sagt sie gleich `hefte raus und alle schreiben jetzt n test` (betont) da gabs halt dreien und vieren und der durchschnitt war drei komma sieben oder so . . ich habs zum glück gemacht ich hab noch ne zwei“ (Rainer 2007)

Die zunehmende kritische Auseinandersetzung mit der Schule ist dabei nicht nur als Ausdruck seiner distinktiven Haltungen sondern auch als mangelnde schulische Akzeptanz seines Habitus zu deuten (vgl. Kramer u.a. 2013, S. 102). Die Lehrenden erkennen Rainers Sonderstatus nicht an und es konnten spannungsreiche, pädagogische Generationsbeziehungen rekonstruiert werden. Insgesamt dokumentiert sich damit eine zirkuläre Bewegung der Orientierungen im Verlauf der Sekundarstufe I bei Rainer, da die neuen Erfahrungen mit den

Lehrerinnen und Lehrern, aber auch in einer neuen Peergroup, zu einer Verfestigung der in Klasse 4 und 5 bestehenden Haltungen führen. Wir können diese Figur einer Intensivierung bestehender schulischer Orientierungen durch die Erfahrungsräume in einem neuen schulischen Feld als dynamische Reproduktion fassen, die deutlich macht, dass sich habituelle Orientierungen – wie Bourdieu oft vorgeworfen wird – nicht statisch reproduzieren, sondern sich in einem ständigen Prozess der Passung und Behauptung zu den sozialen Praktiken des Feldes bewegen (vgl. Rieger-Ladich 2005; Kramer 2011; von Rosenberg 2011). Der Orientierungsrahmen der Schülerinnen und Schüler dieses Typus scheint an die neuen schulischen Anforderungsstrukturen – trotz der Bewährungssituationen – hochgradig anschlussfähig zu sein (vgl. Kramer u.a. 2013, S. 201f.).

Längsschnitttyp B: Wandel der Bildungsorientierungen zu einer schulzentrierten Leistungsorientierung

Wird nun weiter auf den Fall Nadja eingegangen, dann sind zunächst Gemeinsamkeiten zum Fall Rainer auszumachen. So sind beide an der Erbringung schulischer Bestleistungen orientiert und verfügen über bildungsbezogene Freizeitpraxen. Darauf bezogen grenzen sich beide in der 5. Klasse von anderen Peers ab. In der 7. Klasse unterscheiden sich Rainer und Nadja deutlicher. In der Längsschnittperspektive kann festgestellt werden, dass sich die schulische Orientierung von Nadja im Verlauf der Sekundarstufe I stärker gewandelt hat. Die nach wie vor angestrebten Bestleistungen können von ihr nicht mehr spielerisch erbracht werden, sondern sind zunehmend das Resultat gezielter Lern- und Vorbereitungsaktivitäten. Der noch zum Zeitpunkt der 5. Klasse formulierte Anspruch hinsichtlich der Leistungserbringung, nicht auf die Reproduktion von Faktenwissen angewiesen zu sein, sondern Bildung als quasi-natürliche Entfaltung unabhängig von der Institution Schule zu erwerben, hat sich verändert. Mittlerweile werden von Nadja keine umfassenden Bildungserfahrungen im Hinblick auf den schulischen Kontext thematisiert, sondern das Bemühen um die Sicherung des Leistungsstatus beschrieben, vor allem durch eine Effektivitätsorientierung und eine Konzentration auf stoff- und lehrerzentrierte Aktivitäten.

Nw: „und die findn das dann ganz doof; [holt Luft]/: und andre Lehrer? //die ähm findn das gut dass man da ne eigene Meinung dazu hat, und so [holt Luft] und dass die vielleicht auch n bisschen anders is als die von dem Lehrer oder so? //I: hm-hm// und ähm (.) ähm nach ner Weile bekommt man dann irgndwie auch als Schüler so n Gespür dafür wie die Lehrer das jetzt einschätz'n; ob die das jetzt gut finden ob die das schlecht finden oder so“ (Nadja 2007)

Hier lässt sich nicht nur die strategische Ausrichtung auf den Unterrichtsstil und die Präferenzen der Lehrenden erkennen, sondern auch ein damit einhergehender erhöhter Leistungsdruck rekonstruieren, der zu einer Anpassung an die schulische Anforderungsstruktur führt. Dies zeigt sich in den schulischen und häuslichen Praktiken des Lernens und Übens aber auch in der Auswahl ebenfalls sehr schulkonformer Peers. Distinktionspraxen haben sich vom schulischen Kontext in die Peerwelt verlagert und sind nun auf jugendkulturelle Stile und Aktivitäten bezogen. Die Exzellenz dokumentiert sich nun stärker in den hochkulturellen Praxen außerhalb der Schule. Dadurch liegt in diesem Fall ein Wandel der exzellenten und distinktiven Bildungsorientierung im Allgemeinen zu einer schulbezogenen Leistungsorientierung vor.

In der komparativen Analyse von Nadja und Rainer, die in Klasse 5 beide noch dem Typ der schulischen Exzellenz und Distinktion zugeordnet wurden, zeigen sich damit zwei unterschiedliche Entwicklungen: Während sich Rainers Orientierungen der Exzellenz und Distinktion im Verlauf der Sekundarstufe I verfestigen, verweisen die Erzählungen von Nadja in Klasse 7 auf einen Wandel zu einer strebenden Orientierung. Zwischen diesem maximalen Kontrast einer dynamischen Reproduktion und des Wandels der allgemeinen Bildungsorientierungen können wir in unterschiedlichen Abstufungen partielle Veränderungen rekonstruieren, die anhand der folgenden beiden Längsschnittpen dargestellt werden.

Längsschnittp C: Partieller Wandel zu einer schuldistanzierteren Orientierung

Bei dem Schüler Legolas, ein Codename den sich der Schüler selbst gab, haben wir in Klasse 4 und 5 zunächst einen Orientierungsrahmen rekonstruieren können, in dem sowohl den schulischen Leistungs- und Anforderungsaspekten als auch den Peererfahrungen Bedeutung zukamen. Diese Bereiche waren in einer Balance, da Legolas zum einen das Streben nach guten Leistungen sowie das Erlernen der Kulturtechniken als Bereicherung für sein Leben beschrieb, zum anderen sind in den Interviews die schulischen und außerschulischen Praktiken mit Gleichaltrigen zentralthematisch waren (vgl. Kramer u.a. 2013, S. 126ff.). Die Peerorientierung und die schulische Orientierung standen beim Übergang im Orientierungsrahmen nebeneinander, so dass dieser Typ des Leistungs- und Schulstrebens – für den Legolas exemplarisch steht – als autonomes Streben in beiden Projekten bestimmt wurde.

In der 7. Klasse verändert sich die Konstellation im Orientierungsrahmen von Legolas. Zwei Entwicklungen führen dazu: Zum einen gewinnen für Legolas neue außerschulische und jugendkulturelle Peererfahrungen an Bedeutung. Zum anderen steigen die leistungsbezogenen Anforderungen im Übergang zur 7. Klasse an dem von ihm besuchten Gymnasium aus seiner Sicht extrem an. In langen und dichten Erzählungen berichtet er von Schulstress und der Vereinnahmung seines Lebens durch die Schule:

Lm: „und dann die neuen lehrer die (schluckt) wir dann in der siebten bekommen haben die hatten halt ne ganz andere- die meisten die hatten ne zwölfte klasse //hmm// zum schluss und die sind ganz anders rangegangen als die in der sechsten und in der fünften und deshalb ehm (einatmen) die hatten viel schwerere- also die erklären viel schneller die (schluckt) die ham viel schneller was durchgezogen ohne das noch mal (einatmen) kurz in mathe zum beispiel zu be-rechnen oder so was wie das überhaupt geht die ziehen das halt einfach so schnell durch und dann (einatmen) ehm kriegt man halt schon mal schlechtere noten (...) und jetzt hat man sich also (schluckt) jetzt kann man halt- bei klas-senarbeiten kann man halt jetzt auch mal mit allen noten rechnen oder beim test das man- das geht von der eins bis zur fünf und so was wenn man- auch wenn man gelernt hat muss man jetzt mit allem rechnen und deshalb ist schon was anderes als in der grundschule“ (Legolas 2007)

Trotz dessen versucht er seine schulische Leistungsorientierung umzusetzen und gerät verstärkt in Konflikte, die neuen Peereinbindungen mit der schulischen Orientierung zu vereinbaren. Seine Bewegung des leichten Wandels zu einer schuldistanzierteren Orientierung von der 5. zur 7. Klasse ist damit als spannungsreich zur neuen jugendkulturellen Peerorientierung zu beschreiben. Noch sind peerbezogene und schulische Orientierung in einem angespannten Gleichgewicht. Perspektivisch könnten die Peers jedoch wichtiger werden und

er der Schule distanzierter gegenüberstehen. Ein Fall aus dem Projekt „Peer-groups und schulische Selektion“ mit einer vergleichbaren Entwicklung bildet Tim Hoogland, bei dem bereits eine abgesenkte schulische Orientierung in Klasse 7 rekonstruiert werden konnte und für den die Peers eine Gegenwelt zu den Leistungsanforderung der Schule darstellen (vgl. Krüger/Deppe/Köhler 2010, S. 40f.). Gerade bei diesem Typ wird deutlich, dass der Übergang mit der Ankunft an der neuen Schule in Klasse 5 noch nicht abgeschlossen ist und noch weit in die Sekundarstufe I hinein wirkt. Darüber hinaus stoßen bei diesem Typ mit dem Übergang in Klasse 7 präadoleszente Entwicklungen partielle Wandlungsprozesse der schulischen Orientierungen an (vgl. King 2002; Fend 2005, S. 361; Kramer u. a. 2013, S. 34ff.).

Längsschnitttyp D: Partieller Wandel der pragmatischen Leistungsorientierung zu einem pointierten Engagement

Im Kontrast zum vorhergehenden Längsschnitttyp erfolgt bei diesem Typ kein Absenken der individuellen Orientierung in Richtung der weniger an Schule orientierten Peers. Im Falle von Chantal und Kevin bilden die Peers vielmehr eine „Parallelwelt“ und stehen in keinem Verhältnis zu den individuellen schulischen Leistungsorientierungen. Zudem haben wir hier eine zum vorangegangenen Typ gegensätzliche Entwicklung: Diese Schülerinnen und Schüler entwickeln im Verlauf der Sekundarstufe I ein schulisches Lern- und Leistungsengagement. Zum Zeitpunkt der 5. Klasse strebten sie noch einen mittleren Schulabschluss an und die Thematisierung von Schule und fachlicher Bildung stellte keine gewichtige Komponente des schulischen Orientierungsrahmens der Beiden dar. So sprach Kevin dem Erwerb von Fertigkeiten außerhalb der Schule eine wesentlich größere Bedeutung für seinen Lebensweg zu und für Chantal standen ihre schulischen Leistungen in keinem Zusammenhang mit ihrer weiteren Lebensplanung.

Mittlerweile haben sich bei den beiden Jugendlichen Aspirationen im Hinblick auf das Erreichen des Abiturs entwickelt. Dabei wollen sie jedoch nicht zur Leistungsspitze der Klasse gehören, ihr Streben bildet vielmehr eine Vermeidung, nicht ausreichend qualifiziert die Schule abzuschließen. Diese Motivation stellt eine gute Ausgangsposition für die weitere berufsbezogene Bildung dar. Dies motiviert Chantal zur Aufwendung ihrer Freizeit für die Teilnahme am Nachhilfeunterricht:

Cw: „ja in der Schule ist (.) also (.) geht so also in Englisch da will ich jetzt Nachhilfe von mir selber aus bekommen weil (.) [seufzt] ich sachts jetzt einfach mal so fast in den Arbeiten hab ich also in der letzten hab ich nur ei eigentlich fast alles abgekuckt weil ich kann das nicht so auf Deutsch verstehen so richtig und deshalb hab ich zu meiner Mama gesagt ich möchte von mir aus selber Nachhilfe nehmen“ (Chantal 2007)

Kevin berichtet von einem mittlerweile höheren Zeitbudget für das Erledigen der Schulaufgaben und einer höheren Konzentration auf den Unterricht. Insgesamt bilden auf Schule bezogene Praxen, Erfahrungen und Orientierungen eine zunehmende aber immer noch eine vergleichsweise geringe Komponente des Habitus:

Km: „ich hawe noch gein Blan [Plan] letztens ham wir mal so ä gomisches Ding jemacht in dor Schule über Berufswahl un so de Lehrerin hat jeden einzeln jefracht //I: hm// ich wusste gein Blan ich hawe nich jewusst ich hawee- die so Kevin was willste ma

werdn weeß i-noch nich . aso für mich steht of jedn Fall fest (.) erstema (.) Schule //I: hm// will ja bis zur zehntn machn un da wer [werde]-ich-sehn ob ich noch Abitur mache odor nich“ (Kevin 2007)

Im Längsschnitt dokumentiert sich also ein vergleichsweise geringfügiger Wandel hin zu einer schulangepassten Haltung.

4. Dokumentarische Längsschnittforschung und Bildungsbiografien – Bilanz und Ausblick

In beiden Längsschnittstudien wird damit deutlich, dass schulbezogene Orientierungen im Verlauf der Sekundarstufe I von der 5. zur 7. Klasse unterschiedlich starken Wandlungen unterliegen. Im Vergleich zum Übergang von der Primarstufe an eine weiterführende Schule in Klasse 5 kann es in dieser Phase – wie die Studie „Erfolg und Versagen in der Schulkarriere“ zeigt, die Kinder bereits ab der Grundschulzeit begleitet – zu stärkeren Wandlungen der Orientierungen kommen (vgl. auch Helsper u.a. 2011, S. 36f.; Kramer u.a. 2013). Dieser in der Bildungsbeteiligungs- und Übergangsforschung fokussierte Wechsel ist zwar ein wichtiger Karriereschritt und bringt einige Umstellungen für die Kinder mit sich, jedoch werden damit noch keine Wandlungsprozesse der Orientierungen angestoßen. Erst die Abstimmungs- und Bewährungsarbeit des Orientierungsrahmens im Verlauf der Sekundarstufe I mit dem neuen Erfahrungsraum der weiterführenden Schule kann mit unterschiedlich starken Veränderungen der schulischen Orientierungen einhergehen. Flankiert werden diese Prozesse im Übergang zum 7. Schuljahr durch die Frühadoleszenz und durch veränderte schulische Anforderungsstrukturen, die in den Schulformen durch Leistungs- und Statusdifferenzierungen (z.B. die Einteilung in Grund- und Erweiterungskurse) eine stärkere schulische Auseinandersetzung erfordern (vgl. Fend 2005).

Wie hier anhand der Zusammenführung der beiden Längsschnittpologien zu sehen, konnten dabei verschiedene Ausprägungen der Entwicklung schulischer Orientierungen herausgearbeitet werden. Es zeigen sich in den Studien dynamische Reproduktionen (vgl. Typ A) vereinzelte Wandlungen (vgl. Typ B) sowie mehrfach partielle Wandlungen der schulischen Orientierungen rekonstruierte (vgl. Typ C, D). Während in beiden Projekten die Fortsetzung der Orientierung sowohl beim Typ der Exzellenz als auch bei den schulfernen Typen herausgearbeitet werden konnten, zeigen sich Veränderungen insbesondere bei den Typen des „Mittelfeldes“ (Typ B, C). Folglich sind es gerade diese Schülerinnen und Schüler mit einer strebenden Leistungsorientierung, die sich im Verlauf der Sekundarstufe I auf Leistungs- und Peerebene bewähren müssen – zu meist an einem Gymnasium – und bei denen Wandlungsprozesse möglich sind.

Wird nun der Blick auf den weiteren Verlauf der Schullaufbahnen gerichtet, dann kann für den Abschluss der Sekundarstufe I festgestellt werden, dass sich die schulischen Orientierungen nur wenig verändert haben und die deutlichsten Veränderungen somit für den Weg von der 5. zur 7. Jahrgangsstufe bestehen (vgl. Krüger u.a. 2012). Tendenziell ist dabei eine stärkere Annäherung an die

Leistungsanforderungen der Schule festzustellen, wobei die aktuellen Interviews direkt nach dem Schulabschluss bzw. am Beginn der Oberstufe zeigen, dass die mittlerweile 17-Jährigen ihre schulbezogene Praxis zusätzlich durch eine berufs- und zukunftsbezogene Orientierung rahmen (vgl. Köhler/Hegge-
mann 2013).

Bilanzierend ist festzuhalten, dass eine dokumentarische Längsschnittperspektive zum einen auf Ebene der schulischen Orientierungen die schulpädagogische Perspektive eines „Sekundarstufenschocks“ (Weißbach 1985) und der Diskontinuitäten durch den Übergang (z.B. die Fach- und Methodendifferenzierung, die neuen sozialen Beziehungen, die räumlichen Veränderungen usw.) relativiert (z.B. Hacker 1990; Koch 2004), da sich dieser bei einigen Schülerinnen und Schülern erst im Verlauf der Sekundarstufe I nachgezogen dokumentiert, oder aber gar nicht erst einstellt. Während schülerbiografische Studien die sequentielle Struktur des schulischen Ablaufmusters zwischen handlungsschematischen Entwürfen und Verlaufskurven herausarbeiten, können die dargestellten qualitativen Längsschnittstudien damit die Mikrostrukturen der unmittelbaren Auseinandersetzung und Verarbeitung schulischer Selektionsereignisse aufzeigen. Dabei können durch die recht kurzen Abstände zwischen den Befragungen die Transformationen von Praktiken und Orientierungen nicht aus der Erfahrungsaufschichtung sondern situativ erhoben und kontextualisiert nachgezeichnet werden. Es besteht ein empirischer Zugang, „die Zeitlichkeit von Biographien“ und ihre „Zukunftsoffenheit“ zu eruieren (vgl. Kade/Hof 2007, S. 164f.). Gerade für Untersuchungen, die Heranwachsende in der Adoleszenz befragen, ist mit einem qualitativen Längsschnitt eine Analyse neuer biografischer Handlungs- und Orientierungsmuster methodisch kontrollierbar.

Zum anderen können die Studien gegenüber quantitativen Längsschnittuntersuchungen die konkreten Veränderungserfahrungen des Individuums im schulischen Verlauf abbilden und aufzeigen, wie die mit den Übergängen einhergehenden ungleichen Bildungschancen subjektiv wahrgenommen werden und in der Handlungspraxis zum Ausdruck kommen. Bildungskarrieren und -entscheidungen werden nicht allein als Ergebnis der Kompetenzentwicklung, der Leistungsfähigkeit oder der Position im sozialen Raum bestimmt. In der Längsschnittbetrachtung des Wechselspiels von biografischer Ordnung und institutionellen Strukturen im Verlauf der Schulkarrieren wird ein Erkenntnispotential für die Frage der subjektiven Aneignung des Bildungssystems durch die Schülerinnen und Schüler deutlich.

Über die in diesem Beitrag fokussierten Entwicklungen der schulbezogenen Orientierungen hinaus kann eine Längsschnittanalyse mit der dokumentarischen Methode die Einbettung der individuellen Orientierungen der Schülerinnen und Schüler in die Erfahrungsräume der Familie und der Schule adäquat beschreiben. In einer weiterführenden soziogenetischen Perspektive wäre dann zu fragen, inwieweit die Unterschiede der Transformation bzw. Reproduktion der schulbezogenen Orientierungen mit den Erfahrungsräumen des Bildungsmilieus aber auch des Geschlechts oder der Migration verschränkt sind. Dieser praxeologische Ansatz könnte damit zur Erhellung von Bildungsungleichheiten und zu einer Ausdifferenzierung der Theorie der „kulturellen Passung“ (Bourdieu/Passeron 1971; Kramer/Helsper 2010) beitragen, da er das Zusammenspiel des Habitus der Akteure und der Praxis unterschiedlicher Felder fokussiert. Neben Transformations- und Wandlungsprozessen der Orientierungsrahmen wäre eine Analyse der veränderten Anforderungsstrukturen der sozialen Felder

möglich (vgl. auch Nohl 2006; von Rosenberg 2011). In einer derartigen praxeologischen Bildungsforschung sind demnach verstärkt die Prozesse der Wechselbeziehungen von primären Orientierungen der Familie, Anforderungsstrukturen der Institutionen (z.B. der Schule) und biografischer Entwicklung des Individuums zu rekonstruieren.

Abschließend ist mit Blick auf den internationalen Forschungsstand zu den Übergängen und Selektionsprozessen in Schulsystemen festzustellen, dass Längsschnittdesigns zunehmend umgesetzt werden, jedoch eine systematische Auswertung der Mehrfacherhebungen mit einem rekonstruktiven Verfahren und die Abstraktion einer Längsschnittypologie bislang selten erfolgte (vgl. zusf. Krüger/Deinert/Zschach 2012, S. 34ff.). Darüber hinaus beziehen sich die Auswertungen meist auf die subjektive Wahrnehmung und Deutung des Übergangs und weniger auf die habituellen Orientierungen und Praxen als Generierungsprinzipien schulischer Selektion auf der Mikroebene.

Literatur

- Baumert, J./Maaz, K./Trautwein, U. (Hrsg.) (2010): *Bildungsentscheidungen*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 12/2009. Wiesbaden.
- Baumert, J./Schümer, G. (2001): Schulformen als selektionsbedingte Lernmilieus. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen, S. 454–467.
- Blossfeld, H.-P./Schneider, T./von Maurice, J. (2010): Längsschnittdaten zur Beschreibung und Erklärung von Bildungsverläufen. In: Quenzel, G./Hurrelmann, K. (Hrsg.): *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. Wiesbaden, S. 203–220.
- Bohnsack, R. (2003): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 5. Aufl. Opladen.
- Bohnsack, R. (2007): Performativität, Performanz und dokumentarische Methode. In: Wulf, C./Zirfas, J. (Hrsg.): *Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven*. Weinheim/Basel, S. 200–212.
- Bohnsack, R./Loos, P./Schäffer, B./Städtler, K./Wild, B. (1995): *Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe. Hooligans, Musikgruppen und andere Jugendcliquen*. Opladen.
- Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart.
- Deppe, U. (2012): Freizeitorientierungen bei 13-Jährigen und ihren Eltern und die Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Krüger, H.-H./Deinert, A./Zschach, M. (Hrsg.): *Jugendliche und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und Bildungsbiografien in einer Längsschnittperspektive*. Opladen/Berlin/Toronto, S. 205–210.
- Fend, H. (2005): *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. 3. Aufl. Wiesbaden.
- Friebel, H./Epskamp, H./Knobloch, B./Montag, S./Toth, S. (2000): *Bildungsbeteiligung: Chancen und Risiken. Eine Längsschnittstudie über Bildungs- und Weiterbildungskarrieren in der „Moderne“*. Opladen.
- Hacker, H. (1988): Übergänge fordern uns heraus. In: *Die Grundschule* 20(10), S. 8–10.
- Helsper, W./Kramer, R.-T./Thiersch, S./Ziems, C. (2011): Zwischen Durchstarten und Sekundarstufenschock. Wie Kinder den Wechsel in die Sekundarstufe erfahren. *Friedrich Jahresheft XXIX 2011*, S. 33–37.
- Hurrelmann, K./Wolf, H. K. (1986): *Schulerfolg und Versagen im Jugendalter. Fallanalysen von Bildungslaufbahnen*. Weinheim/München.
- Kade, J./Hof, C. (2007): Biographie und Lebenslauf. Über ein biographietheoretisches Projekt zum lebenslangen Lernen auf der Grundlage wiederholter Befragungen. In: Fel-

- den, H. v. (Hrsg.): Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Wiesbaden, S. 159–176.
- King, V. (2002): Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften. Opladen.
- Koch, K. (2004): Von der Grundschule zur Sekundarschule. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden, S. 549–565.
- Köhler, S.-M. (2008): Melanie Pfeiffer – Im Spagat zwischen Schule und Hochleistungssport. In: Krüger, H.-H./Köhler, S.-M./Zschach, M./Pfaff, N.: Kinder und ihre Peers – Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien. Opladen, S. 57–77.
- Köhler, S.-M./Heggemann, D. (2013): Schulische Beratungspraxen am Übergang von der Sek I – von der Schule in die Ausbildung oder von der Schule in die Schule?. In: Lorenzen, J.-M./Schmidt, L.-M./Zifonun, D. (Hrsg.): Grenzen und Lebenslauf: Beratung als Form des Managements biographischer Übergänge. Weinheim/Basel.
- Koller, H.-C./Nohl, A.-M. (2010): Einleitung (zum Thementeil „Transformative Bildungsprozesse“). In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Bd. 86, S. 536–541.
- Kramer, R.-T. (2002): Schulkultur und Schülerbiographien. Das „schulbiographische Passungsverhältnis“. Rekonstruktionen zur Schulkultur II. Wiesbaden.
- Kramer, R.-T. (2011): Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung. Wiesbaden.
- Kramer, R.-T./Helsper, W. (2010): Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In: Krüger, H.-H./Rabe-Kleberg, U./Kramer, R.-T./Budde, J. (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden, S. 103–125.
- Kramer, R.-T./Helsper, W./Thiersch, S./Ziems, C. (2009): Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I. Wiesbaden.
- Kramer, R.-T./Helsper, W./Thiersch, S./Ziems, C. (2013): Das 7. Schuljahr. Wandlungen des Bildungshabitus in der Schulkarriere. Wiesbaden.
- Krüger, H.-H./Deinert, A./Zschach, M. (2012): Mikroprozesse sozialer Ungleichheit im Überschneidungsbereich von Schule und Peerkultur vom Beginn bis zum Ausgang der Sekundarstufe I. In: Krüger, H.-H./Deinert, A./Zschach, M.: Jugendliche und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und Bildungsbiografien in einer Längsschnittperspektive. Berlin/Toronto, S. 33–63.
- Krüger, H.-H./Deppe, U. (2010): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. In: Pregel, A./Friebertshäuser, B. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München, S. 61–72.
- Krüger, H.-H./Deppe, U./Köhler, S.-M. (2010): Mikroprozesse sozialer Ungleichheit an der Schnittstelle von Schule und Peerkultur in einer Längsschnittperspektive. In: Krüger, H.-H./Köhler, S.-M./Zschach, M.: Teenies und ihre Peers. Freundschaftsgruppen, Bildungsverläufe und soziale Ungleichheit. Opladen/Farmington Hills.
- Krüger, H.-H./Köhler, S.-M./Zschach, M. (2010): Teenies und ihre Peers. Freundschaftsgruppen, Bildungsverläufe und soziale Ungleichheit. Opladen/Farmington Hills.
- Krüger, H.-H./Köhler, S.-M./Zschach, M./Pfaff, N. (2008): Kinder und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien. Opladen/Farmington Hills.
- Lemmermöhle, D./Große, S./Schellack, A./Puschbach, R. (2006): Passagen und Passantinnen. Biographisches Lernen junger Frauen. Eine Längsschnittstudie. Münster u.a.
- Maaz, K./Baumert, J./Trautwein, U. (2010): Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In: Maaz, K./Baumert, J./Gresch, C./McElvany, M. (Hrsg.): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. Bonn/Berlin, S. 27–64.
- Maaz, K./Hausen, C./McElvany, N./Baumert, J. (2006): Stichwort: Übergänge im Bildungssystem. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9(3), S. 299–327.
- Mannheim, K. (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt a.M.

- Nittel, D. (1992): *Gymnasiale Schullaufbahn und Identitätsentwicklung: eine biographieanalytische Studie*. Weinheim.
- Nohl, A.-M. (2006): *Bildung und Spontaneität. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern – Empirische Rekonstruktionen und pragmatische Reflexionen*. Opladen.
- Reißig, B. (2010): *Biographien jenseits von Erwerbsarbeit. Prozesse sozialer Exklusion und ihre Bewältigung*. Wiesbaden.
- Rieger-Ladich, M. (2005): *Weder Determinismus, noch Fatalismus: Pierre Bourdieus Habitusstheorie im Licht neuerer Arbeiten*. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 25(3), S. 281–296.
- Rosenberg, F. von (2011): *Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen*. Bielefeld.
- Schmidt, C./Weishaupt, H. (2004): *Dokumentation der Längsschnittforschung im Bildungsbereich*. Erfurt. http://www.gesis.org/fileadmin/upload/dienstleistung/daten/umfragedaten/them_studienpools/dokumente/Projektbericht_Laengsschnittforschung_Bildungsbereich.pdf [24.10.2013]
- Schütze, F. (1983): *Biographieforschung und narratives Interview*. In: *Neue Praxis. Kritische Zeitschrift für Sozialarbeit und Sozialpädagogik* 13(3), S. 283–293.
- Schütze, F. (1984): *Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens*. In: Kohli, M./Robert, G. (Hrsg.): *Biographie und soziale Wirklichkeit*. Stuttgart, S. 78–117.
- Ulich, D./Haußer, K./Mayring, P. (1985): *Psychologie der Krisenbewältigung. Eine Längsschnittuntersuchung mit arbeitslosen Lehrern*. Weinheim.
- von Felden, H. (2010): *Übergangsforschung in qualitativer Perspektive: Theoretische und methodische Ansätze*. In: von Felden, H. Schiener, J. (Hrsg.): *Transitionen – Übergänge vom Studium in den Beruf*. Wiesbaden, S. 21–41.
- Weißbach, B. (1985): *Ist der Sekundarstufenschock vermeidbar? Neue Forschungsergebnisse zur Auseinandersetzung um die Förderstufe in Hessen*. In: *Die Deutsche Schule* 77(4), S. 293–303.
- Wiezorek, C. (2005): *Schule, Biographie und Anerkennung. Eine fallbezogene Diskussion der Schule als Sozialisationsinstanz*. Wiesbaden.
- Zschach, M./Köhler, S.-M. (2010): *Kinder und ihre Freunde – Mehrdimensionale Typenbildung zum Verhältnis von Bildungsbiographien und Peergroup-Einbindung*. In: Ecarius, J./Schäffer, B. (Hrsg.): *Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung*. Opladen/Farmington Hills, S. 187–205.

