

Zwischen Distinktion und Risiko

Der Stellenwert von Peers für die Bildungsbiographien von Kindern

Heinz-Hermann Krüger/Ulrike Deppe



Heinz-Hermann
Krüger



Ulrike Deppe

Zusammenfassung

In diesem Beitrag wird von zentralen Ergebnissen eines Forschungsprojektes berichtet, das den Stellenwert von Gleichaltrigen für die schulischen Bildungsbiographien von zunächst elfjährigen Kindern untersucht und dabei gleichzeitig auch die Rolle von Peergroups für die Reproduktion von Bildungsungleichheit mit in den Blick nimmt. Nach einer einleitenden Darstellung des aktuellen Forschungsstandes zum Interdependenzverhältnis von schulischen Bildungsverläufen, Peers und sozialer Ungleichheit im Kontext der Kindheits- und Schulforschung werden die Ziele, die theoretischen Bezüge und das Forschungsdesign des Projekts skizziert. Anschließend werden am Beispiel von zwei Fällen zwei zentrale Muster zum Zusammenhang von schulischen Bildungsverläufen, Peerorientierungen und deren Einbindung in milieuspezifische Erfahrungsräume verdeutlicht. Zum Abschluss wird das gesamte Spektrum der empirisch herausgearbeiteten Muster beschrieben und auf den aktuellen Forschungsdiskurs zu Mikroprozessen sozialer Ungleichheit an der Schnittstelle von Schule und Peerkontexten bezogen.

Schlagworte: Kindheitsforschung, Schulforschung, Ungleichheitsforschung, Schulleistungen, Peerkultur

Abstract

Between distinction and risk. The importance of peers for children's educational career

This article refers the main results of a research project, which analyses the importance of peers for school career of firstly eleven-year-old children. At the same time, it considers the significance of peer-groups for the reproduction of educational inequality. After an introduction into the current related discussion of the interdependent relation between school career, peers and social inequality in the context of childhood and educational research, the objectives, theoretical resources and the methodological framework of the research project will be outlined. Following, two patterns of the relation between school career, peer-orientations and their involvement into their social environment will be exemplified by two cases. Finally, the complete range of the empirical extracted patterns will be described and related to the research discourse about the making of social inequality within school and peer-contexts.

Key words: childhood research, educational research, studies of social inequality, school achievement, peer-culture

1. Bildungsverläufe, Peers und soziale Ungleichheit im Kontext der Kindheits- und Schulforschung

Auf dem Gebiet der Forschung zu der Altersgruppe der 11- bis 15-Jährigen stehen systematische Untersuchungen zur Rolle der Peergroup für die Reproduktion von Bildungsungleichheit noch weitgehend aus (vgl. *Krüger/Pfaff* 2008; *Krüger* 2004). In der Kindheitsforschung haben sich einige US-amerikanische Untersuchungen explizit mit dem Interdependenzverhältnis zwischen sozialer Herkunft, Schulleistungsstatus und Freundschaftsbeziehungen beschäftigt, die sich auf soziometrische Analysen in Schulklassen stützen. Sie machen deutlich, dass sich Freundschaftsgruppen in Grundschulklassen relativ homogen zusammensetzen, sowohl leistungsspezifisch wie auch in Bezug auf die soziale und ethnische Zugehörigkeit (vgl. *Rubin/Bukowski/Parker* 1998; *Hallinan* 1980; *Damico* 1975). Auch *Krappmann/Oswald* (2004) haben in einer quantitativen deutschen Studie gezeigt, dass enge Zusammenhänge zwischen dem Schulerfolg, dem Bildungsstatus der Eltern und dem soziometrisch gemessenen Beliebtheitsrang der Kinder bestehen. Darüber hinaus haben Kinder mit hohem Einkommen und Bildungsniveau der Eltern deutlich bessere Chancen, in der Schulklasse einflussreich zu sein (vgl. *Krappmann/Oswald* 2004, S. 491).

Soziale Herkunft
beeinflusst
schulische Leistung

Einige Studien aus dem Überschneidungsbereich von Kindheits-, Jugend- und Schulforschung haben auch Interdependenzen von schulischen Biographien, Peerorientierungen und sozialen Milieueinbindungen untersucht. Dazu gehören überwiegend qualitative Studien, die das Verhältnis von Schule und jugendlichen Sub- und Gegenkulturen unterschiedlicher sozialer Milieus aus biographischer Perspektive analysieren und dabei zugleich die Bedeutung der Peergroup für das Verhältnis der Jugendlichen zur Schule herausgestellt haben (vgl. *Böhme* 2003; *Combe/Helsper* 1994; *Wexler* 1992; *Bietau* 1989; *Helsper* 1989; *Willis* 1979). Informelle Cliques in schulischen und außerschulischen Kontexten insbesondere bei der Altersgruppe der 11- bis 15-Jährigen wurden bisher selten untersucht. Zudem fehlen qualitative Längsschnittstudien, die den Blick auf die konkreten kulturellen und sozialen Alltagspraxen in Cliqueskontexten richten und Veränderungen im Altersverlauf vor dem Hintergrund der Schullaufbahn nachzeichnen. Die Kindheitsforschung hat sich bislang primär auf die Analyse von Peerbeziehungen in Grundschulklassen insgesamt (*Breidenstein/Kelle* 1998; *Krappmann/Oswald* 1995; *Rubin/Bukowski/Parker* 1998), die Jugendforschung eher auf die Untersuchungen älterer Jugendlicher in außerschulischen jugendkulturellen Szenen (*Bohnsack u.a.* 1995; *Hitzler u.a.* 2001) und nur selten auf die Analyse des Wechselverhältnisses zwischen Jugendkulturen und Schule konzentriert.

Wenige Studien zum
Verhältnis
Jugendkulturen und
Schule

Daneben gibt es einige primär quantitative Studien, die in Anlehnung an die Kulturtheorie von *Bourdieu* (2007) wie auch den Sozialkapitalansatz von *Coleman* (1995) Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft, schulischem Bildungserfolg und außerschulischen Freizeitaktivitäten in der Altersgruppe der 10- bis 15-Jährigen analysieren (vgl. *Büchner* 2004; *Meier* 2004; *Stecher* 2001; *Bois-Reymond* 2000; *Büchner/Krüger* 1996). In den wenigen quantitativen und qualitativen Untersuchungen, die diese Wechselwirkungen unter Bezug auf ge-

sellschafts- und kulturtheoretische Ansätze untersuchen, dominiert zumeist die Homologietheorie, die von einer Fortschreibung des schulischen Leistungsstatus durch die Aktivitäten in der Peergroup in positiver wie negativer Weise ausgeht (Willis 1979; Büchner/Krüger 1996; Schümer u.a. 2001), während alternative Muster, z.B. Peeraktivitäten als Kompensation für schulischen Misserfolg, bislang nur theoretisch vermutet worden sind (Bois-Reymond 2000; Watts 2001).

Fortschreibung
schulischen
Leistungsstatus
durch Peer-
Aktivitäten

Bislang eher theoretisch interessante Überlegungen zum Interdependenzzusammenhang zwischen familialen Herkunfts-, Schul- und Peermilieus liefert die Arbeit von Grundmann u.a. (2003), in der ein sozialstruktureller mit einem phänomenologischen Milieu- und Bildungsbegriff verbunden wird. Dort werden idealtypisch unterschiedliche Bildungsstrategien und Peerorientierungen in drei ausgewählten sozialen Milieus differenziert. Für das akademische Oberklassenmilieu wird bei den Heranwachsenden eine Orientierung am Ideal exzellenter schulischer Bildung und in den Beziehungen zu Gleichaltrigen ein Raum für „reine“ Freundschaften unterstellt, die ohne den Beigeschmack funktionaler Notwendigkeiten bestehen. In den Milieus der gesellschaftlichen Mitte wird bei den Heranwachsenden ein eher angespannter und aufstiegsorientierter Umgang mit schulischer Bildung vermutet, während die Gleichaltrigengruppe den Heranwachsenden ambivalente Experimentier- und Erprobungsfelder für eigene Lebensentwürfe bieten soll. Für Kinder und Jugendliche aus den unteren sozialen Milieus wird entweder eine Anpassung oder aber ein Widerstand gegenüber schulischen Leistungsanforderungen angenommen, der zudem von einer schuldistanzierten Haltung in der Peergroup begleitet wird (vgl. Grundmann u.a. 2003, S. 37ff.).

Soziales Milieu
bestimmt Haltung
gegenüber Bildung
und Freundschaften

2. Mikroprozesse sozialer Ungleichheit an der Schnittstelle von schulischen Bildungsbiographien und Peerorientierungen

2.1 Das Projekt „Peergroups und schulische Selektion“ – Ziele, Theoriebezüge, Annahmen und Methoden

Das Projekt „Peergroups und schulische Selektion“, aus dessen erster Untersuchungswelle die im Folgenden dargestellten Resultate stammen, ist eine auf sechs Jahre angelegte qualitative Längsschnittstudie, die seit Juni 2005 von der Deutschen Forschungsgemeinschaft finanziell gefördert wird. Es untersucht die Bedeutung schulischer und außerschulischer Peereinbindungen und -orientierungen für erfolgreiche bzw. weniger erfolgreiche Bildungsbiographien von zunächst elfjährigen Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen und nimmt gleichzeitig die Mikroprozesse sozialer Ungleichheit an der Schnittstelle zwischen Schule und Peerkultur mit in den Blick.

Theoretisch knüpft das Projekt an biographietheoretische und milieutheoretische Diskurslinien an und versucht eine Akteurs- und eine Strukturperspektive zu verbinden, indem es die individuellen Orientierungen von Kindern und die

Handlungs-
theoretischer
Hintergrund

kollektiven Orientierungen ihrer Freundschaftsgruppen vor dem Hintergrund milieuspezifischer Lagerungen und Erfahrungsräume analysiert. Um das Interdependenzverhältnis zwischen den individuellen Biografieverläufen sowie die Orientierungen der Heranwachsenden und den kollektiven Orientierungen ihrer Peergroups und gesellschaftlichen Milieueinflüssen untersuchen zu können, greifen wir auf theoretische Ansätze zurück, die das gesellschaftstheoretische Konzept von *Bourdieu* (2007, 1993) weiterentwickelt und handlungstheoretisch bzw. praxeologisch umgedeutet haben (vgl. insbesondere *Bohnsack* 2003; ausführlich dazu *Krüger/Köhler/Zschach* 2007).

Fünf
Grundannahmen zur
Interdependenz

In Anlehnung an die Resultate der bisher vorliegenden wenigen qualitativen und quantitativen Querschnittsuntersuchungen aus dem Kontext der Kindheits- und Jugendforschung sowie an theoretisch interessante Überlegungen von *Grundmann* u.a. (2003) und von *Bois-Reymond* (2000) haben wir als heuristische Grundannahmen für den qualitativen Forschungsprozess zu Projektbeginn fünf Muster zum Interdependenzzusammenhang von familialer Herkunft, schulischen Bildungsverläufen sowie Peeraktivitäten und -orientierungen erwartet: Erstens das Muster von schulisch erfolgreichen Gymnasiasten aus höheren sozialen Milieus, die in ihren Freundschaftsgruppen in ihrer Freizeit hochkulturellen Aktivitäten nachgehen und somit ihren schulischen Leistungsstatus fort-schreiben (vgl. *Berndt/Keefe* 1995; *Büchner/Krüger* 1996); zweitens das Muster der wenig erfolgreichen Bildungsbiographien an Hauptschulen, die in ihren Cliques mit subkulturellen oder aggressiven Orientierungen die Leistungsansprüche der Schule in Frage stellen (vgl. *Grundmann* u.a. 2003; *Meier* 2004; *Willis* 1979). Drittens nahmen wir ein schulisches Abstiegs muster an, in dem schulisch erfolgreiche Heranwachsende aus höheren Bildungsgängen und sozialen Milieus in eine schulentfremdete Freundschaftsgruppe abdriften (vgl. *Combe/Helsper* 1994; *Watts* 2001). Viertens ein Aufstiegs muster über Schule und Peeraktivitäten, bei dem die Peeraktivitäten dem Streben nach sozialem Aufstieg aus dem Herkunftsmilieu bei- bzw. untergeordnet werden oder eine schwierige Schulkarriere durch hochkulturelle Praxen in der Gleichaltrigengruppe ersetzt wird (vgl. *Bois-Reymond* 2000; *Büchner* 1996) und fünftens ein Entkopplungsmuster, bei dem Heranwachsende aus unterschiedlichen Schulformen in ihren Peergroups eine Entspannungs- und Spaßkultur favorisieren, die auf dem ersten Blick mit schulischen Themen und Leistungsanstrengungen wenig zu tun hat (vgl. *Büchner* 1996; *Lenz* 1988). Diese fünf Muster konnten jedoch für den Suchprozess nach interessanten Fällen sowie den qualitativen Auswertungsprozess nur eine gewisse Orientierungsfunktion haben, denn sie basieren entweder lediglich auf theoretischen Annahmen oder stützen sich auf die Ergebnisse von biographischen oder ethnographischen Studien, die die kollektiven Orientierungen von Peergroups selber auf Basis von Gruppendiskussionen nicht untersucht haben.

Methodisches
Design der Studie

Das methodische Design unserer Untersuchung umfasst neben einer kleineren quantitativen Vorstudie an fünf Schulen unterschiedlicher Schulformen und in verschiedenen Regionen in Sachsen-Anhalt und Nordrhein-Westfalen ein mehrstufig angelegtes qualitatives Erhebungsdesign, in dem qualitative Interviews, Gruppendiskussionen sowie ethnographische Feldstudien und darin eingebettet videographische Dokumentationen realisiert werden (vgl. dazu aus-

fürlich Krüger/Köhler/Zschach 2007; Krüger/Pfaff 2008). In der ersten Erhebungswelle wurden 52 Kinder aus allen Schulen qualitativ befragt, um deren individuelle Orientierungen zu untersuchen. Aus diesen Fällen wurden in einem weiteren Schritt zehn stark kontrastierende Kernfälle ausgewählt, die in der Welt ihrer außerunterrichtlichen und außerschulischen Freizeit ethnographisch und videographisch begleitet und mit deren Peergroups Gruppendiskussionen durchgeführt wurden.

Die Auswertung der Interviews und der Gruppendiskussionen stützt sich auf die dokumentarische Methode (vgl. Bohnsack 2003) als übergeordnetes Interpretationsverfahren. Dabei werden auf der Basis der qualitativen Interviews die individuellen Orientierungen der Heranwachsenden im Hinblick auf Schule, Familie sowie Peers und ihre Freizeitaktivitäten herausgearbeitet. Auf der Grundlage der Analyse der Gruppendiskussionen mit den schulischen und/oder außerschulischen Freundschaftsgruppen werden deren kollektive Orientierungen in Bezug auf Schule und Freizeit rekonstruiert. In einem weiteren Schritt wird zunächst am Einzelfall das Passungsverhältnis zwischen den individuellen und kollektiven Orientierungen bestimmt und vor diesem Hintergrund der Stellenwert der Peergroups für erfolgreiche bzw. weniger erfolgreiche Bildungsbiografien herausgearbeitet. Ziel der Auswertung ist es abschließend, verschiedene Muster zur Bedeutung von Peeraktivitäten und -orientierungen für die schulischen Bildungsverläufe herauszufinden und dabei auch die soziogenetische Einbettung der rekonstruierten Orientierungen im Rahmen familialer Herkunftskontexte, schulischer Bildungs- und Peermilieus zu berücksichtigen.

Analyse der
Peerorientierungen
mit soziogenetischer
Einbettung

Zwei der auf diesem Wege herausgearbeiteten Muster werden im Folgenden an Fallbeispielen illustriert und anschließend das gesamte Spektrum der entdeckten Muster dargestellt.

2.2 Bildung als Distinktion in Schule und Peerwelt

Der Fall Nadja Tafel (bgl. ausführlich Deppe 2008) repräsentiert ein Muster, das sich durch eine umfassende Bildungs- und schulische Leistungsorientierung auszeichnet, die von der Peergroup geteilt und verwendet wird, um sich von anderen, hauptsächlich Kindergruppen, abzugrenzen.

Erstes Fallbeispiel

Nadja Tafel ist bei der Erhebung des Interviews elf Jahre alt. Sie lebt mit ihren leiblichen, verheirateten Eltern und ihren fünf Geschwistern in einer großen Wohnung in einem Mehrfamilienhaus in Leipzig, deren Eigentümer die Kirchengemeinde ist. Sie ist das zweitälteste Kind in der Geschwisterreihe. Nadja hat in der elterlichen Wohnung ein eigenes Zimmer wie auch ihre ältere Schwester Eva. Insgesamt hat die Wohnung zwei Wohnzimmer und bietet genügend Platz für die weiteren vier jüngeren Geschwister und die familiären Bedürfnisse. Nadjas Mutter ist Hausfrau und widmet sich ausschließlich der Betreuung und Versorgung ihrer Kinder, vor allem dem Baby. Zuvor arbeitete Nadjas Mutter als Altenpflegerin. Nadjas Vater ist an der Leipziger Universität Historiker¹ und erwirtschaftet das Familieneinkommen. Schule, Musik und Familie bilden die Mittelpunkte in ihrem Leben. Nadja ist eine Gymnasiastin mit sehr guten Noten, die bereits in der Grundschule eine Klasse übersprungen hat. Ihre Freizeitakti-

vitäten sind zahlreich und ausschließlich musikalischer und religiöser Natur: Kinder- und Erwachsenenchor, Streichorchester, Konfirmationsunterricht, Einzelunterricht in Geige und Klavier.

Ihre Freundschaften rekrutiert Nadja über die zentralen Institutionen ihrer Lebenswelt, also Gemeinde und Schule. Die meisten Mädchen, die Nadja zu ihren Freundinnen bzw. zu ihrem Freundschaftsnetzwerk zählt, wohnen im selben Gebäudekomplex, gehören der Gemeinde an und besuchen gemeinsam die meisten von Nadjas Freizeitaktivitäten. Fast alle sind nach der reformpädagogisch orientierten Grundschule auf ein Gymnasium mit exklusivem Anspruch gewechselt. Den Mädchen ist darüber hinaus gemeinsam, dass ihre Freizeit ähnlich strukturiert ist. Neben den kirchlichen Aktivitäten, den Streichorchester- und den Chorproben sowie dem Einzelunterricht für die Streichinstrumente nehmen manche jedoch auch an sportlichen Aktivitäten teil. Diese Beziehungen zu Gleichaltrigen können aber lediglich zu einem sehr geringen Anteil als kontinuierliche Freundschaften definiert werden. Aus der Herkunftsfamilie erhält Nadja zudem wenig Möglichkeiten und Unterstützung, Freundschaften außerhalb der Schule aufzubauen und zu pflegen. Gründe dafür liegen in der hohen Interaktionsdichte innerhalb der Familie, Pflichten, die in der großen Familie auf die älteren Geschwister, zu denen Nadja gehört, verteilt werden, in Nadjas geringem Aktionsradius zwischen Schule und Gemeinde und ihrer gleichzeitig hohen Anzahl von institutionellen Freizeitaktivitäten. Nadja erzählt kaum gemeinsam erlebte Ereignisse innerhalb oder außerhalb der Institutionen und keine gemeinsame Handlungspraxis mit Gleichaltrigen.

Schule, Unterricht und die Erreichung von guten Leistungen nehmen in Nadjas biografischer Erzählung einen großen Raum ein. Bereits den Kindergarten betrachtet das Kind aus einer Schul- und Dienstleistungsperspektive und antizipiert die Anforderungen des Schulunterrichts, zum Beispiel, als sie die sportlichen Übungen, die sie in der älteren Gruppe absolvierte, mit schulischem Unterricht vergleicht: *„da ham wir dann ähm immer oh wir hatten nämlich auch Sport sozusagen, also eben nicht richtig Unterricht so n bisschen“* (I: Nadja, 77-79). Bei dem Erzählen von der Einschulung berichtet Nadja ausführlich von der Besichtigung der künftigen Grundschule und schildert die Arbeitsmaterialien, die sie in den Unterrichtsräumen vorfindet und mit denen sie sich bereits bei der Führung beschäftigt. Ihr Interesse richtet sich dabei weniger darauf, sich mit den anderen Kindern, als vielmehr mit den Unterrichtsgegenständen vertraut zu machen. Auch das Überspringen der dritten Klasse bleibt nicht unerwähnt. Die Gründe für das Überspringen der Klasse sind für Nadja selbstverständlich, *„ich hab vor der also bevor ich in die Schule gekomm bin, [...] hab' ich immer schon [...] also hab ich natürlich schon das Alphabet gelernt“* (ebd., 1183-1186). Noch vor dem Schuleintritt leiht sie aus der nahe gelegenen Stadtbibliothek Bücher aus und eignet sich das Schreiben und Rechnen an. Das Konzept der reformpädagogischen Grundschule kommt ihr durch die Schwerpunktsetzung auf die Eigenaktivität und individuelle Förderungen dabei entgegen. Es handelt sich demzufolge bei dem Überspringen der dritten Klasse um die sukzessive Förderung und Ausbildung der Begabungen zugunsten eines vorgezogenen Selektionsprozesses. Der Wechsel auf das Gymnasium fordert schließlich von Nadja Umstellungen, die mit der Art der Unterrichtsvermittlung zusammenhängen.

Starke Bildungs- und Leistungsorientierung

Der Frontalunterricht im Gymnasium unterscheidet sich grundlegend von der auf selbständiges Lernen abzielenden Unterrichtsform der Grundschule. Nadja ist nun auf die Vermittlungskompetenzen der Lehrenden angewiesen und sie geht folgendermaßen mit den neuen Herausforderungen um: sich „*viel anstreng*“ und „*sich was dazu reim*“ (I: Nadja, 810f.), danach „*muss man sich das zu Hause erklärn kann (.) und erzähl'n lassn mein ich, und wenn die das dann ebn auch nich könn muss man dann irgendwie die Mitschüler fragen oder so*“ (ebd., 819-821).

Auch in Nadjas Peergroup ragt das Thema Schule in die Freizeitwelt hinein. So verhandeln die Mädchen Unterrichtsinhalte, die Unterrichtsqualität und Eigenschaften des Lehrpersonals sowie den Vergleich der Schulsysteme von Deutschland und Finnland wie auch das eigene Verhalten in der Schule. Mit dem Reden über Schule ist auch untrennbar das Lästern über Lehrende verbunden. So kritisieren sie Lehrpersonal, welches Versprechen nicht hält und die Nichteinhaltung mit schlechten Ausreden begründet. Im Gegensatz dazu sind Ausreden und Vergesslichkeit bei beliebten Lehrern und Lehrerinnen verzeihlich, wie z.B. die Klassenlehrerin, die „*netter*“ (GD: Nadja, 324) ist und „*ja wenigstens bessere Ausreden oder (.) [...] überhaupt keine*“ (ebd.) hat. Hier dokumentiert sich der Anspruch der Mädchen gegenüber den Lehrenden auf ein symmetrisches Verhältnis der Leistungserbringung. Je strenger dabei eine Lehrerin oder ein Lehrer auftritt, desto weniger akzeptieren die Mädchen Fehler. Die Gruppe hat also bereits eine kritische Einstellung gegenüber der Schule und den in ihr agierenden Vertretern².

Kritische Einstellung gegenüber schulischen Leistungsanforderungen

Ihre Einstellung zur Schule fassen die Mädchen mit „*okay wir finden Schule doof*“ (ebd., 356) zusammen. Während die Mädchen sich äußerst kritisch gegen die Schule im Allgemeinen und die Lehrenden im Besonderen äußern, ist damit jedoch keine Leistungsverweigerung verbunden. Auch wird diese Einstellung allein durch das Bestehen des Aufnahmetests, um Zugang zur Schule zu erhalten, konterkariert. Die kritische Einstellung dokumentiert vielmehr die Geringschätzung der schulischen Leistungsanforderungen und ihrer Vertreter. Im Vergleich dazu bildet der akademische Wissenschaftsbetrieb, dem einige Eltern der Kinder angehören und den die meisten Eltern der Mädchen durchlaufen haben, einen positiven Gegenhorizont. Die Eltern mit ihren hohen Bildungsabschlüssen nehmen eine Vorbildfunktion ein und bieten die Gelegenheit, sich selbst hervorzuheben:

Vorbildfunktion der Eltern

„Tw: meine Mutter, meine Mutter hat ihre Doktorarbeit mit summa cum laude bestanden.
[...]
Ow: [was is'n eine Summa cum laude?
Tw: [ein summa cum laude ist das Beste was du kriegen kannst.
Nw: [ich glaub Papa auch. aber ich weiß es nicht
Sw: [ja Papa auch. aber ich weiß es nich
Tw: [nein dein Papa hat nur magna cum laude“
(GD Nadja: Passage Streichen, 373-384)

In Bezug auf andere Gleichaltrigengruppen praktizieren die Mädchen soziale Distinktion. Bildung bzw. Intelligenz spielen dabei eine wichtige Rolle. Sie

Durch Abgrenzung
eigene
Gruppenidentität
stabilisieren

müssen herangezogen werden, um durch die Abgrenzung von anderen Gruppen, die eigene Gruppenidentität zu stabilisieren:

„Tw: └naja ich würde mal so sagen also ähm
Nw: wir sind nicht so dass wir irgendwie
Tw: └wir nehmen jetzt mal als krasses
 Gegenteil die Reudnitzer; die Reudnitzer sind (.) eigentlich dumm
Al: └☺ (2) ☺
Nw: └dumm ist gar kein Ausdruck“
(GD Nadja: Passage Andere Gruppen und Schule, 81-87)

Die Grundhaltung „besser zu sein als andere“ ist im Bewusstsein der Mädchen fest verankert. Den expliziten negativen Gegenhorizont bilden dabei die Kinder aus Reudnitz, mit denen ein Großteil der Mädchen sich während der Grundschulzeit das Schulgebäude teilen musste. Der Kontakt mit Kindern aus kulturell und ökonomisch schlechteren Lebenslagen führte bei den Mädchen zur Ausprägung einer Kontrastfolie, auf deren Hintergrund sie die eigenen Lebensweisen von anderen abgrenzen können. Diese geht mit der Stigmatisierung der „Reudnitzer“ als „dumm“ einher.

2.3 Bildungsferne schulische Orientierungen und Peers als Risikopotential

Zweites Fallbeispiel Dem Muster der umfassenden Bildungs- und schulische Leistungsorientierung, das durch den Fall Nadja Tafel repräsentiert wird, liegt der Fall Anna Blume (vgl. ausführlich *Hoffmann* 2008) mit ihrer Peergroup diametral gegenüber. Zusammen mit einem weiteren Fall lässt sich dieser zu einem Muster verdichten, das sich durch eine ausgeprägte Distanz zu schulischen Bildungsinhalten und aggressive Orientierungen auszeichnet, welche selbst ein Mindestmaß an schulischem Erfolg bedrohen und eine Selbsteliminierung aus den höheren Bildungsgängen wahrscheinlich werden lassen (vgl. *Grundmann* u.a. 2007, S. 46).

Anna Blume lebt mit ihrer Familie in Luppenau, einem kleinen Dorf, das an öffentliche Verkehrsmittel nur schlecht angebunden ist. Die Familie Blume bewohnt gemeinsam mit der pflegebedürftigen Urgroßmutter und einem Onkel mit geistiger Behinderung die obere Etage eines ausgebauten Stalls im Zentrum des Ortes. Ihre ca. zehn Jahre ältere Schwester ist bereits ausgezogen und wohnt nun gemeinsam mit ihrer Familie in einem nahe gelegenen Dorf, wo sie in die Lehre geht. Annas Vater arbeitete einst als gut bezahlter Amateurlandschaftssportler und zum Zeitpunkt der Erhebung als Sicherheitsbeauftragter in Berlin. Oft kehrt er nur an den Wochenenden zur Familie zurück. Annas Mutter ist Hausfrau, was ihr die Möglichkeit gibt, die Urgroßmutter und den bei ihnen lebenden Onkel zu betreuen und zu pflegen. Beide Eltern haben die Polytechnische Oberschule (POS) bis zur zehnten Klasse besucht und abgeschlossen. Über eine Ausbildung der Eltern ist nichts bekannt. Annas Schulkarriere ist bereits seit der Grundschule von Misserfolgen geprägt. Mit dem Übergang auf die Sekundarschule³ haben sich ihre Schulleistungen erkennbar weiter verschlechtert. Ihre Freizeitaktivitäten sind größtenteils informell und ungerichtet, wie z.B. Fernsehen und

Treffen von Gleichaltrigen im Heimatort sowie der gemeinsame wöchentliche Besuch einer Kinderdiskothek im nächstgrößeren Ort. Eine Ausnahme dazu bildet der Tanzunterricht in einer Musikschule, den Anna einmal pro Woche mit ihren Freundinnen Jennifer und Marie besucht (vgl. Hoffmann 2008).

Annas engerer Freundeskreis besteht aus drei Mädchen, die aus verwandtschaftlichen, freundschaftlichen und nachbarschaftlichen Kontexten ihrer Familie stammen. Mit zwei der drei Mädchen verbringt sie neben der Freizeit auch den Schulalltag. Annas derzeit beste Freundin Jennifer wohnt in unmittelbarer Nachbarschaft zu ihrem Elternhaus. Die Mädchen sind seit der gemeinsamen Grundschulzeit miteinander befreundet und treffen sich häufig am Nachmittag, da Jennifer seit der 5. Klasse ein Gymnasium besucht. Mit ihrer Cousine Marie und ihrer Klassenkameradin Magdalena verbringt Anna die Zeit in der Sekundarschule Leuna und auf Busfahrten. Wie Annas Eltern haben die Eltern der befreundeten Mädchen die POS abgeschlossen. Über ihre beruflichen Qualifikationen ist nichts bekannt und bis auf Jennifers Eltern sind in den meisten Familien die Väter Alleinverdiener. Sie arbeiten als Kraftfahrer und im Falle Jennifers als Leiter und Trainer eines Fitness- und Kampfsportstudios (vgl. ebd.).

Die Familie ist für Anna ein zentraler Bezugspunkt und unterstützt ihre Freundschaften, indem sie den Freundinnen in ihrem Haus einen zentralen Treffpunkt gewährt. Daneben spielt Gewalt in der Familie eine relativ große Rolle. Diese richtet sich nicht gegen die eigenen Familienmitglieder, auch wenn der Vater im trunkenen Zustand bei Boxübungen der Tochter aus Versehen auf die Nase geschlagen hat. Vielmehr richten die Erwachsenen Gewalt gegen andere, z.B. in der Diskothek, deren Besuch in einer „*Massendrescherung*“ (I: Anna, 262) enden kann. Zudem wird Gewalt als legitimes Mittel zur Verteidigung der Familienmitglieder gegen Angriffe von außen gesehen. So bedrohte Annas Mutter die Lehrerin ihrer älteren Tochter, als diese sich bei den Eltern zu Hause beschwerte: „*na also dann hat meine Mama sie beschimpft dass sie so was nie wieder machen soll [...] sonst kriecht se eine jeschossn von meiner Mama*“ (ebd., 514-517). Auch Anna selbst beschreibt das Bedürfnis, durch Gewalt sich und ihre Freunde zu beschützen, zu verteidigen, aber auch ihren Gefühlen Ausdruck zu verleihen: „*also ich möchte mich immer nach jeden Streit dann kloppn*“ (ebd., 290) (vgl. Hoffmann 2008).

Dennoch beschreibt Anna ihre Freundschaften als problematisch und instabil, da die Mädchen um die Freundschaft zu Anna konkurrieren: „*eine kann die nich leiden und eine kann die nich leidn awer wir sachn uns zwischnander nich*“ (I: Anna, 165-167), sodass die Freundschaftsbeziehungen stets „*auf der Kippe*“ (ebd., 526) stehen. Anna selbst möchte jedoch, „*dass wir weiterhin Freunde bleiben [...] und dass ich noch mehrere Freundinnins finde (.)*“ (ebd., 571-573). In Annas Freundschaftskonzept spielen zudem Kontinuität und Kenntnisse über die befreundete Person eine zentrale Rolle. Die Aussage, dass sie die mit dem Wechsel auf die Sekundarschule erworbenen Mitschülerinnen und -schüler als „*nich rich meine Freundinnins*“ (ebd., 207f.) einschätzt, dokumentieren dies, denn „*über die weiß [sie] au nich sehr viel*“ (ebd., 206-208).

Wie Nadja Tafel hat auch Anna Blume den Kindergarten besucht. Allerdings ist Anna dort „*nich grad sehr gerne hinjejangn*“ (ebd., 58), da ihr die Verpflichtung zum kollektiven Mittagsschlaf nicht gefiel. Während ihrer Zeit im

Kindergarten freut sich Anna deshalb auf die Einschulung. Diese Hoffnungen sieht sie jedoch zum Zeitpunkt des Interviews enttäuscht: „*da hab ich mich auch so auf de Schule jefreut, awer jetz is auch noch kacke*“ (ebd., 70ff.). Die Institution Schule empfindet Anna als restriktiv und ungerecht. Zudem erkennt sie keinen Mehrwert aus den schulisch vermittelten Inhalten für sich selbst: „*ja und äh ja also ich hab eigentlich nich sehr große Erfahrungen von der Schule also von Lernstoff*“ (ebd., 399f.). Korrespondierend mit ihrer Einstellung zur Schule und ihren schlechten Schulnoten betrachtet sich Anna als Schülerin, die „*nich sehr jut in der Schule*“ (ebd., 105) und gleich, wie sehr sie sich anstrengt, auch nicht in der Lage ist, ihre Leistungen zu verbessern. Die Schule stellt jedoch einen zentralen Ort der Peerkommunikation und Raum für Freundschaftsbeziehungen für Anna. Dazu gehört auch die Möglichkeit, Gleichaltrige des anderen Geschlechts zu treffen (vgl. Hoffmann 2008).

Kollektive
Einstellung zur
Schule innerhalb der
Peergroup

Annas Orientierungen in Bezug auf Schule werden von der Peergroup trotz partiell unterschiedlicher Schulformzugehörigkeit geteilt. Obwohl die Mädchen sehr oft ihre Zukunftspläne thematisieren, spielen Bildungsabschlüsse darin keine Rolle⁴. Vielmehr äußert Jennifer, die Gymnasiastin, bereits in ihren Zukunftsvorstellungen die Meinung, „*jednfalls bin ich froh wenn ich aus da Schule raus bin*“ (GD: Anna, 118-119), zu der ihr Anna und Magdalena beipflichten. In Bezug auf unterschiedliche Schulformen ist für die Mädchen lediglich von Belang, dass sie einander jetzt nicht mehr so oft sehen können und einander im Schulalltag vermissen. In der Gruppe sind emotionale und räumliche Nähe wichtiger als individuelle Aufstiegsziele. Gruppenziel ist lediglich, nicht „*sitzn-bleiben*“ (GD: Anna, 575). Stattdessen betonen die Mädchen die wichtige Bedeutung ihrer Familie, ihrer Freunde und immer wieder an erster Stelle auch Jungen und die Diskothekenbesuche⁵. Während Jennifer aufgrund ihrer guten Schulleistungen auf ein Gymnasium wechseln konnte, muss Anna um die Erreichung der Schulleistungen kämpfen, die ein Sitzenbleiben verhindern. Die von den Mädchen demonstrierte Schuldistanz reicht daher nicht so weit, dass sie die Leistungsanforderungen der Schule vollständig negieren. Vielmehr zählt für die Mädchen, diese gerade so zu erfüllen, dass sie ihre Gemeinschaft im Schulalltag aufrecht erhalten können. In diesem Zusammenhang äußert sich Magdalena dahingehend, dass der Austausch in der Freundesgruppe über Schule nur dann gewährleistet ist, wenn alle die gleiche Schule und die gleiche Klassenstufe besuchen. Nur dann ist es möglich, darüber zu sprechen, wie „*ma wie ma jetz die Lehrerin finden und dann lästern könn in da Pause*“ (GD: Anna, 578-579). Schule ist hier zumindest als Thema der Peerkommunikation in Form des Lästerns über Lehrer vorhanden. Hauptsächlich ist sie jedoch ein Interaktionsraum mit Gleichaltrigen und insbesondere ein Ort, um Jungen zu treffen oder beobachten zu können.

Abgrenzung durch
Gewalt

Die Gruppe definiert sich unter anderem auch über Gewalt in Abgrenzung zu anderen Gruppen. Sie bezeichnen sich in einem Atemzug als „*ne Prüchelclique [...] und Coolfühler(.)gruppe*“ (GD: Anna, 464-466) und bezeichnen diese Praxis als „*unsa Hobby*“ (ebd., 23). Prügeln gilt auch für die Mädchen als Zeitvertreib, wobei sich die Mädchen zum einen zunächst einmal bei Langeweile gegenseitig „prügeln“ und zum anderen sich mit den Nachbarskindern schlagen. Neben den Auslösern Langeweile und Provokation existiert noch eine dritte

Möglichkeit, wie es zu „Prügeleien“ kommen kann. So herrscht bei den Mädchen der Kodex, dass, wenn eines der Mädchen angegriffen wird – wobei offen bleibt, ob physisch oder auch verbal –, es von seinen Freundinnen verteidigt wird: „*und jednfalls beschützn wir uns alle wir haltn zusamm*“ (ebd., 278). Das gegenseitige Beschützen ist zudem konstitutiver Bestandteil der Freundschaft, die also auch auf der Gewaltebene füreinander eintreten wollen und sollen und damit den Zusammenhalt in der Gruppe repräsentieren⁶. Die in der Familie verankerten individuellen Orientierungen Annas, schulische Leistungsanforderungen nicht als legitim und sinnvoll anzuerkennen, gehen einher mit den Orientierungen der Gruppe, die zudem die soziale Gemeinschaft als wichtiger einstuft und gegenüber der Schule positioniert.

2.4 Fallkontrastierung und Musterbildung

Der Biographieverlauf Nadja Tafels sowie die Art der Peereinbindung und -aktivitäten weisen eine gewisse Nähe zu dem hypothetisch angenommenen hochkulturellen gymnasialen Homologiemuster auf. Nadja Tafel erreicht sehr gute Schulnoten und zeichnet sich durch eine schulische Leistungsorientierung aus, die mit den Erwartungen des im fünften Schuljahr besuchten Gymnasiums mit exklusivem Anspruch korrespondiert. Bezüglich der ausgeprägten schulischen Leistungsorientierung werden die individuellen Orientierungen Nadja Tafels von der Peergroup geteilt. Dabei handelt es sich jedoch um ein eher loses Netzwerk von für sie funktionalen Begleitern auf ihrem erfolgreichen Weg durch schulische wie außerschulische Bildungsinstitutionen, welches durch Konkurrenz um interne Hierarchien und offenen Leistungswettbewerb geprägt ist. Von einer Orientierung an „reinen“ Freundschaften im Sinne *Grundmanns* u.a. (vgl. 2003, S. 37f.) kann demzufolge nicht die Rede sein. Eine Gemeinschaftsorientierung ist lediglich durch Distinktion als soziale und kulturelle Praxis und durch die geteilten Erfahrungsräume in der christlichen Gemeinde möglich. Der Habitus der Distinktion, der mit einer Orientierung an exzellenter Bildung verbunden ist, geht jedoch über das heuristisch angenommene Muster hinaus. Er resultiert auch aus dem familialen Milieu der Kinder, bei denen die meisten Eltern über akademische Bildungsabschlüsse und akademische oder andere Berufe in gehobener oder zumindest selbständiger Position verfügen. Die Mädchen weisen in diesem Zusammenhang zum einen ein kritisches Verhältnis zur Schule (vgl. *Helsper* u.a. 2000) und zum anderen eine Distanz gegenüber dem schulisch vermittelten Wissen auf (*Grundmann* u.a. 2003, S. 37). Dieses wurde bereits als Illusion von einer naturgegebenen Elite am Beispiel der Analyse von habituellen Orientierungen in Mehrgenerationenfamilien nachgewiesen (vgl. *Brake* 2006, S. 99).

Loses Netzwerk
an funktionalen
Begleitern

Distinktion durch
Bildung

Im Gegensatz dazu weist der Fall Anna Blume als maximaler Kontrast bereits seit der Grundschulzeit schulische Misserfolge und Erfahrungen von Kontrollverlust auf und damit verbunden mangelnde Selbstwirksamkeitserfahrungen im Kontext von Schule. Mit dem Übergang auf die Sekundarschule haben sich die Schulleistungen erkennbar weiter verschlechtert und ihre Haltung kann als schulentfremdet bezeichnet werden (vgl. *Fend* 2000, S. 366). Ihre individuellen

Schulentfremdete Haltung Orientierungen, Schule als „fremde“ Autorität, aber auch als einen Ort der Peerkommunikation zu begreifen, korrespondieren mit diesen Erfahrungen und dem geringen schulischen Erfolg (vgl. *Grundmann* u.a. 2003, S. 37ff.). Weiterhin ist für ihre individuelle Orientierung wichtig, dass sie bereit ist, ihre Freundinnen durch den Einsatz von Gewalt zu beschützen. Außerdem weist sie ein sich schon deutlich artikulierendes Interesse am anderen Geschlecht sowie eine Vorliebe für jugendliche Populär-, Medien- und Tanzkultur auf. Die von ihr praktizierten Freizeitaktivitäten haben dabei keine bildungsförderliche Funktion im Verhältnis zu den schulischen Leistungsanforderungen, sondern sind zum größten Teil informell, aktivitäts- und unterhaltungsmedienorientiert.

Kollektive Einstellung durch Schuldistanz Die weitestgehende Übereinstimmung mit den kollektiven Orientierungen in der Freundinnengruppe zeigt sich in der gemeinsam geteilten Gewaltorientierung, der offenen Schuldistanz sowie der Orientierung am anderen Geschlecht und jugendlichen Stilen der Populärkultur, wie sie auch durch die Unterhaltungsmedien präsentiert werden. Die Ausübung von Gewalt dient dabei dem Zeitvertreib, was auf die Bedeutung von Gewalt als Mittel der Konfliktlösung, der Selbstbehauptung in der Peerwelt und als Kompensationsmöglichkeit angesichts der eingeschränkten Gelegenheitsstrukturen im ländlichen Raum schließen lässt (vgl. *Watts* 2001). Die Orientierung am anderen Geschlecht und an einer medial vermittelten, jugendlichen Populärkultur verweist auf die wichtige Bedeutung eines frühzeitigen Erwachsen- und Selbständigwerdens bei gleichzeitiger offener Schuldistanz, die zu einem angestrebten frühen Ausscheiden aus dem allgemeinbildenden Schulsystem führt (vgl. *Willis* 1979). Die Peers sind in diesem Zusammenhang als Risiko für die schulische Bildungsbiographie zu sehen, fungieren gleichzeitig aber auch als emotionale Unterstützer. In einer weiteren Variante dieses Musters wird zudem Gewalt auch als körperliches Kapital verwendet (vgl. *Watts* 2001)⁷. Zudem weist in dieser Variante die Peergroup zwar schuldistanzierte Orientierungen auf, dennoch wird Bildung in ihrer Funktion als Voraussetzung für den Anschluss an das Erwerbsleben in Form eines Schulabschlusses anerkannt (vgl. *Vester* 2004).

Peers als emotionale Stütze und Risiko für die Biografie

Zwischen diesen homologen Mustern, die einen maximalen Kontrast zueinander bilden, konnten drei weitere Muster gefunden werden, die nicht nur zwischen dem oberen und unteren Ende des sozialen Statusgefüges liegen, sondern sich auch im Passungsverhältnis der individuellen zu den kollektiven Orientierungen unterscheiden.

Distinktion durch individuelle Leistungsorientierung Zu diesen Mustern gehört jenes, bei welchem ein sozialer Aufstieg durch schulische und sportliche Leistungen realisiert werden soll und durch eine hohe Konformität gegenüber den von der Erwachsenenwelt vorherrschenden Normen gekennzeichnet ist. Wie das Muster von Bildung als Distinktion in Schule und Peerwelt ist es durch eine hohe individuelle Leistungsorientierung gekennzeichnet und konnte nur im Rahmen eines Gymnasiums mit exklusivem Anspruch gefunden werden. Es dokumentiert jedoch eher eine Nähe zum heuristisch angenommenen sozialen Aufstiegsmuster über Schule oder Peeraktivitäten (vgl. *Büchner* 1996, S. 176) und stellt insofern eine Modifikation dieses Musters dar, als hier der soziale Aufstieg über die Schule und den Sport gleichzeitig angestrebt wird. Die individuellen Orientierungen werden von der Peergroup geteilt und sind habituell in der Familie verankert. Bildung wird bei diesem als Mittel

zum sozialen Aufstieg verstanden (vgl. *Vester* 2004, S. 39). Im Gegensatz zu dem von dem Fall Nadja Tafel repräsentierten Muster, findet sich Distinktion jedoch nur in Ansätzen durch die Abgrenzung von Sportgymnasien, die andere Leistungssportler besuchen und nicht als vollwertige Gymnasien angesehen werden.

Die beiden folgenden Muster stellen Differenzierungen zum heuristisch angenommenen Entkopplungsmuster von schulischer Leistung und Peeraktivitäten dar (vgl. *Büchner* 1996) dar. Die erste Variante, pragmatische schulische Bildungsorientierungen und Peers als Parallelwelt, bildet ein ebenfalls homologes Muster, bei dem sich Kind und Peergroup an schulischen Leistungen auf mittlerem Niveau orientieren und die außerunterrichtliche und außerschulische Freizeit als Parallelwelt betrachten. Bildung soll hier durch das Erreichen notwendiger Bildungsabschlüsse zum Erhalt bzw. zur Fortführung des sozialen Status führen. Indem ein mittleres Schulleistungsniveau gehalten wird, soll schulischer Bildung als Pflicht und Notwendigkeit zur beruflichen Statussicherung genügt werden (vgl. *Vester* 2004, S. 43). In der zweiten Variante des Entkopplungsmusters (vgl. *Büchner* 1996; *Lenz* 1988) divergieren die individuellen und kollektiven Orientierungen in Bezug auf Schule. Die individuelle schulische Bildungsorientierung ist höher als die der kollektiven Orientierungen der Peergroups. In den kollektiven Orientierungen der Freundesgruppen findet sich zudem die Tendenz, schulische Leistungsanforderungen herabzusetzen und die Werte der Peergemeinschaft in den Mittelpunkt zu stellen. Bemerkenswert an diesem Muster ist, dass es durch zwei Fälle repräsentiert wird, die verschiedenen Schulformen angehören und bei dem auch die Bildungsaspirationen der Herkunftsfamilie unterschiedlich ausfallen. Das Muster liegt deshalb nicht nur durch die geringe Passung zwischen individuellen und kollektiven Orientierungen in Hinblick auf die schulischen Leistungserwartungen gewissermaßen „quer“ zu den anderen herausgearbeiteten Mustern, sondern auch zur habituellen Fundierung in der Herkunftsfamilie.

Pragmatische
Berufsorientierung
und Peers als
Parallelwelt

3. Fazit und Ausblick

Betrachtet man abschließend zusammenfassend noch einmal das gesamte Spektrum der von uns ausgewerteten Fälle und herausgearbeiteten Muster, so lässt sich insgesamt – zumindest bei den von uns untersuchten – ca. elfjährigen Kindern noch eine enge soziale Homologie zwischen familialem Herkunftskontext, schulischem Bildungsmilieu und Peerkontext konstatieren. Der „lange Arm“ der Familie reicht in die Wahl der besuchten Schulen am Beginn der Sekundarstufe I, aber auch noch in die Art der Freizeitaktivitäten und in die Auswahl der Freunde hinein. Freundschaftsgruppen, die aus Kindern mit unterschiedlicher sozialer Herkunft bestehen, haben wir in unseren bisherigen Analysen nur an der Integrierten Gesamtschule und an der Sekundarschule sowie in der sozialen Welt der Sportvereine gefunden.

Bislang haben wir noch nicht Fälle entdeckt, die dem heuristisch angenommenen Muster vom erfolgreichen Schüler aus höheren sozialen Milieus entsprechen, der in eine schulentfremdete Freundschaftsgruppe abdriftet (vgl. *Combe/Helsper* 1994; *Watts* 2001). Dies kann jedoch mit dem Alter der von uns unter-

suchten Kinder und dem bisherigen Querschnittscharakter unserer Studie zusammenhängen. Allerdings zeigen sich in dem beschriebenen Muster der Divergenz zwischen ambitionierter individueller Bildungsorientierung und eher schuldistanzierten kollektiven Peerorientierungen erste Ansätze in diese Richtung.

Aber erst die Auswertung der Ergebnisse in der zurzeit durchgeführten zweiten Untersuchungsphase der qualitativen Längsschnittstudie wird zeigen, ob die bisher herausgearbeiteten Muster dann immer noch Bestand haben.

Mit den erwartbaren Abgrenzungsversuchen von der Familie und der verstärkten Suche nach außerschulischen Peerbeziehungen im frühen Jugendalter (vgl. Fend 2000) könnte zugleich die bisher festgestellte enge soziale Homologie zwischen familialer Herkunft, schulischen Bildungsorientierungen und der Art der Peereinbindung aufgebrochen werden. Es könnten sich auch neue Muster herausbilden, in welchen z.B. Peeraktivitäten und -orientierungen schulische Misserfolge kompensieren oder umgekehrt zum Gefährdungspotential für die bisher erfolgreiche schulische Bildungsbiographie werden.

Anmerkungen

- 1 Alle von den Befragten angegebenen Namen und Orte einschließlich ihrer eigenen wurden anonymisiert.
- 2 Dies konnte als spezifisches Merkmal in der Studie „Schulkultur und Schulmythos“ von *Helsper* u.a. (2000) am Beispiel von Jugendlichen nachgewiesen werden. Allerdings ist es bemerkenswert, dass sich diese Einstellung zur Schule auch bei elfjährigen Gymnasias-tinnen nachweisen lässt.
- 3 Bei der Sekundarschule handelt es sich um eine Schulform, die Real- und Hauptschule zusammenfasst.
- 4 *Wahl* (2006, S. 245ff.) bezeichnet dieses Phänomen als Differenz zwischen innerer und äußerer Realität, bei dem der Betroffene aus Unkenntnis oder anderen Gründen nicht in der Lage ist, einzuschätzen, welche Fähigkeiten bzw. Ressourcen notwendig sind, um seine Pläne zu realisieren. Auf das Scheitern an der gesellschaftlichen Realität reagieren diese Personen mit Trotz, Wut und Resignation, ohne die Ursachen zu erkennen und daran zu arbeiten.
- 5 Die Familie übernimmt in den unteren sozialen Milieus eine zentrale Rolle bei der Reproduktion sozialer Ungleichheit. Die familialen Rollen der Eltern sind mit einer hohen Autorität ausgestattet und der Wert von verwandtschaftlichen Netzwerken wird (gerade in ländlichen Regionen; vgl. *Chassé* 1996, S. 39ff.) hoch geschätzt. Individuelle Abweichungen von den vorherrschenden Normen werden durch Ermahnungen, Abwertungen und Ausschluss sanktioniert (Konformitätsprinzip) (vgl. *Bourdieu* 2007, S. 596ff.).
- 6 Nach *Bruhns/Wittmann* (2002), die eine Studie zu weiblichen Jugendlichen aus gewaltauffälligen Jugendgruppen durchgeführt haben, existieren seltener, aber dennoch auch reine Mädchengruppen, die Gewaltbereitschaft aufweisen und Gewalt ausüben. Im Gegensatz zu den hier porträtierten Mädchen fanden sie sich jedoch nur in städtischen Ballungszentren. Im Gewaltverständnis der Jugendlichen zeigen sich graduelle Abstufungen und Unterschiede in der Gewaltbereitschaft und der Beteiligung an gewalttätigen Auseinandersetzungen. Gewalt wird in allen Gruppen vor allem als physische Gewalt verstanden (vgl. ebd., S. 256). In diesem Fall handelt es sich allerdings um erst elfjährige Mädchen.
- 7 Das körperliche Kapital hat *Watts* (2001) in Anlehnung an Bourdieu entwickelt, um das Verhalten von aggressiven und delinquenten Jugenddeliquen erklären zu können. Watts geht dabei davon aus, dass Körperkapital i.A. unter Jugendlichen eine wichtige Rolle spielt und insbesondere zum Einsatz kommt, um den Mangel an sozialem, kulturellem und/oder ökonomischem Kapital zu kompensieren.

Literatur

- Berndt, T. J./Keefe, K. (1995): Friend's influence on school adjustment. A motivational analysis. In: Juvonen, J./Wentzel, K. R. (eds.): Social motivation: Understanding children's school adjustment. – New York, pp. 248-278.
- Bietau, A. (1989): Arbeiterjugendliche zwischen Schule und Subkultur. Eine Straßenclique in einer ehemaligen Bergarbeitersiedlung des Ruhrgebiets. In: Breyvogel, W. (Hrsg.): Pädagogische Jugendforschung. – Opladen, S. 131-159.
- Böhme, J. (2003): Schülersubkulturen als lebenspraktischer Hiatus von Schulkulturen und Schülerbiographien. Exemplarische Rekonstruktion zur ‚enttäuschten Opposition‘ eines Internatsgymnasiums. In: Merckens, H./Zinnecker, J. (Hrsg.): Jahrbuch Jugendforschung, 3, S. 155-172.
- Bohnsack, R. (2003): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in die Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. – Opladen⁵.
- Bohnsack, R. u.a. (1995): Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe: Hooligans, Musikgruppen und andere Jugendcliquen. – Opladen.
- Bois-Reymond, M. du (2000): Jugendkulturelles Kapital in Wissensgesellschaften. In: Krüger, H.-H./Wenzel, H. (Hrsg.): Schule zwischen Effektivität und sozialer Verantwortung. – Opladen, S. 235-254.
- Bourdieu, P. (1993): Sozialer Sinn. – Frankfurt a.M.
- Bourdieu, P. (2007): Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. – Frankfurt a.M.¹⁸
- Brake, A. (2006): Das Sichtbare und das Unsichtbare. Bildungsstrategien als Strategien des Habitus. In: Büchner, P./Brake, A. (Hrsg.): Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien. – Wiesbaden, S. 81-108.
- Breidenstein, G./Kelle, H. (1998): Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur. – Weinheim/München.
- Bruhns, K./Wittmann, S. (2002): „Ich meine, mit Gewalt kannst du dir Respekt verschaffen“. Mädchen und junge Frauen in gewaltbereiten Jugendgruppen. – Opladen.
- Büchner, P. (1996): Das Kind als Schülerin oder Schüler. In: Zeiher, H./Büchner, P./Zinnecker, J. (Hrsg.): Kinder als Außenseiter? – Weinheim/München, S. 157-188.
- Büchner, P. (2004): Bildung am Nachmittag. Über die Kulturalisierung von sozialer Ungleichheit im Schulkindalter. In: Hungerland, B./Overwien, B. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung im Wandel. Auf dem Weg zu einer informellen Lernkultur? – Wiesbaden.
- Büchner, P./Krüger, H.-H. (1996): Soziale Ungleichheiten beim Bildungserwerb innerhalb und außerhalb der Schule. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in Hessen und Sachsen-Anhalt. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B11, S. 21-30.
- Chassé, K. A. (1996): Ländliche Armut im Umbruch. Lebenslagen und Lebensbewältigung. – Opladen.
- Coleman, J. S. (1995): Grundlagen der Sozialtheorie. Bd. 1: Handlungen und Handlungssysteme. – München.
- Combe, A./Helsper, W. (1994): Was geschieht im Klassenzimmer? Perspektiven einer hermeneutischen Schul- und Unterrichtsforschung. Zur Konzeptionalisierung der Pädagogik als Handlungstheorie. – Weinheim.
- Damico, S. B. (1975): The effects of clique membership upon academic achievement. In: Adolescence, 10, pp. 93-100.
- Deppe, N. (2008): Nadja Tafel – erfolgreiche Schülerin mit musikalischer Freundesgruppe. In: Krüger, H.-H. u.a.: Kinder und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien. – Opladen (im Erscheinen).
- Fend, H. (2000): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. – Opladen.
- Grundmann, M. u.a. (2003): Milieuspezifische Bildungsstrategien in Familie und Gleichaltrigengruppe. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6, 1, S. 25-45.
- Grundmann, M. u.a. (2007): Bildung als Privileg und Fluch – zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 2., aktual. Aufl. – Wiesbaden, S. 43-70.

- Hallinan, M. T. (1980): Patterns of cliquing among youth. In: *Foot, H. C./Chapman, A. J./Smith, J. R.* (eds.): *Friendship and social relations in childhood*. New York, pp. 321-342.
- Helsper, W. (1989): Jugendliche Gegenkultur und schulisch-bürokratische Rationalität. In: *Breyvogel, W.* (Hrsg.): *Pädagogische Jugendforschung*. – Opladen, S. 161-186.
- Helsper, W. u.a. (2000): *Schulkultur und Schulmythos. Rekonstruktionen zur Schulkultur I. Studien zur Schul- und Bildungsforschung*. – Opladen.
- Hoffmann, N. F. (2008): Anna Blume – jugendliche Populärkultur und schulischer Misserfolg. In: *Krüger, H.-H.* u.a.: *Kinder und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien*. – Opladen (im Erscheinen).
- Hitzler, R. u.a. (Hrsg.) (2001): *Leben in Szenen. Formen jugendlicher Vergemeinschaftung heute*. – Opladen.
- Hummrich, M./Wiezorek, C. (2005): Lehrer und Eltern: Pädagogische Generationsbeziehungen im Konflikt? In: *Badawia, T./Hamburger, F./Hummrich, M.* (Hrsg.): *Bildung und Migration. Über das Verhältnis von Anerkennung und Integration in der Einwanderungsgesellschaft*. – Wiesbaden, S. 105-120.
- Krappmann, L./Oswald, H. (1995): *Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen*. – Weinheim/München.
- Krappmann, L./Oswald, H. (2004): Soziale Ungleichheit in der Schulklasse und Schulerfolg. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7, 4, S. 479-496.
- Krüger, H.-H. (2004): Antrag an die Deutsche Forschungsgemeinschaft auf Bewilligung einer Sachbeihilfe (Neuantrag): Peer-groups und schulische Selektion – Interdependenzen und Bearbeitungsformen. – Halle.
- Krüger, H.-H./Köhler, S.-M./Zschach, M. (2007): Peergroups von Kindern und schulische Bildungsbiographien. Forschungskonzept und erste Resultate. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 2, 2, S. 201-218.
- Krüger, H.-H./Pfaff, N. (2008): Peerbeziehungen und schulische Bildungsbiographien – Einleitung. In: *Krüger, H.-H.* u.a.: *Kinder und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien*. – Opladen (im Erscheinen).
- Lenz, K. (1988): *Die vielen Gesichter der Jugend*. – Frankfurt a.M.
- Nauck, B. (2004): Familienbeziehungen und Sozialintegration von Migranten. In: *Bade, J. K./Bommes, M.*: *Migration- Integration- Bildung. Grundfragen und Problembereiche. IMIS Beiträge* – Osnabrück, S. 83-104.
- Meier, U. (2004): Familie, Freundesgruppe, Schülerverhalten und Kompetenzerwerb. In: *Schümer, G./Tillmann, K.-J./Weiß, M.* (Hrsg.): *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler: vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen*. – Wiesbaden, S. 187-216.
- Rubin, K. H./Bukowski, W./Parker, J. G. (1998): Peer interactions, relationships and groups. In: *Eischberg, M.* (Ed.): *Social, emotional and personality development*. – New York.
- Schümer, G. u.a. (2001): Lebens- und Lernbedingungen von Jugendlichen. In: *Baumert, J.* u.a.: *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. – Opladen, S. 411-510.
- Stecher, L. (2001): *Die Wirkung sozialer Beziehungen. Empirische Ergebnisse zur Bedeutung sozialen Kapitals für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen*. – Weinheim/München.
- Vester, M. (2004): Die Illusion der Bildungsexpansion. In: *Engler, S./Krais, B.* (Hrsg.): *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen*. – Weinheim/München, S. 13-54.
- Wahl, K. (2006): Soziale Gebrauchsweisen von Informationsquellen am Bildungsort Familie. Die familialen Voraussetzungen von information literacy in ihrer Wechselwirkung mit anderen Bildungsorten. In: *Büchner, P./Brake, A.* (Hrsg.): *Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien*. – Wiesbaden, S. 225-254.
- Watts, M. (2001): Zur Bedeutung von Gangs und rechten Cliques als Artikulation jugendspezifischer Aktivitäten. In: *Merkens, H./Zinnecker, J.* (Hrsg.): *Jahrbuch Jugendforschung*, 1 – Opladen, S. 135-162.
- Wexler, P. (1992): *Becoming somebody. Towards a Social Psychology of School*. – London.
- Willis, P. (1979): *Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule*. – Frankfurt a.M.