

Daniela Winter, Mareke Niemann, Katrin Kotzyba
und Kilian Hübner

Dokumentarische Längsschnittforschung: Orientierungen von Schüler*innen exklusiver Schulen in der Spannung von Kontinuität und Transformation

Longitudinal documentary research: Orientations of students from elite schools in the tension of continuity and transformation

Zusammenfassung

Anhand zweier Forschungsprojekte werden im vorliegenden Beitrag projektübergreifend Erträge Dokumentarischer Längsschnittstudien am Beispiel der Elitebildungsforschung herausgearbeitet und diskutiert. Im Zentrum steht eine Analyse von schul- und bildungsbezogenen sowie profilbezogenen Orientierungen von Schüler*innen im exklusiv gymnasialen Feld über mehrere Erhebungswellen in der Spannung von Transformation und Kontinuität. Neben einem knappen Überblick über empirische Studien zum Thema habituelle Veränderungen in der Längsschnittforschung werden zentrale theoretische Hintergrundannahmen und Begrifflichkeiten Dokumentarischer Längsschnittforschung aufgezeigt. Diese bilden die Grundlage für die Darstellung dreier empirischer Falldarstellungen, anhand derer wir exemplarisch das Spektrum unterschiedlicher Varianten von Kontinuität und Transformation nachzeichnen.

Schlagwörter: Qualitative Längsschnittforschung, Elitebildungsforschung, Dokumentarische Methode, Transformation, Wandel und Kontinuität von Orientierungen, Schüler*innenbiografieforschung

Abstract

The paper highlights the results of two education research projects concerning longitudinal documentary method studies about elite education. It analyses education and profile based orientations of students in the field of exclusive secondary education in the tension of continuity and transformation. After providing a short overview of the state of research on habitual changes in longitudinal studies we present our theoretical framework on the topic of documentary longitudinal research. This forms the basis for presenting the empirical data of three case studies illustrating the spectrum of varieties regarding continuity and transformation.

Keywords: Qualitative longitudinal research, documentary method, transformation, change and continuity of orientation, students biography research

1 Einleitung

Seit einigen Jahren gibt es zunehmend mehr Studien, die eine längsschnittliche Perspektive verfolgen. Im Gegensatz zu Querschnittsstudien mit nur einem Erhebungszeitpunkt zielen längsschnittlich angelegte Untersuchungen „auf die Beobachtung und wissenschaftliche Analyse von Prozessen des Wandels, der Transformation oder von Entwicklungsprozessen“ (Asbrand/Pfaff/Bohnsack 2013, S. 3), indem die zu untersuchenden Personen, Gruppen oder Organisationen zu unterschiedlichen Zeiten mehrfach befragt bzw. beobachtet werden. In der qualitativen Sozial- und Bildungsforschung stellten Längsschnittstudien allerdings bislang eher die Ausnahme dar (vgl. Flick 2015, S. 256). Doch allmählich wird auch im Bereich rekonstruktiver Forschung sowie verstärkt im Kontext der Dokumentarischen Methode auf das besondere Potential längsschnittlicher Designs verwiesen und Dokumentarische Längsschnittforschung betrieben. Längsschnittliche Dokumentarische Studien unterscheiden sich von nicht längsschnittlich angelegten Dokumentarischen Interpretationen insofern, dass die komparative Analyse der Veränderung konjunktiver Erfahrungsräume im Zeitverlauf eine zusätzliche Vergleichsdimension darstellt und damit forschungspraktisch eine stärkere Gewichtung und Orientierung am Einzelfall nach sich zieht (vgl. Asbrand/Pfaff/Bohnsack 2013; Kramer 2013). Dreier, Leuthold-Wergin und Lüdemann (2018, S. 155) betonen: „Das Längsschnittdesign ermöglicht einen methodisch kontrollierten Zugang zu biografischen Prozessen, mit dem sie nicht rückblickend, sondern in situ beobachtet werden können.“

Anhand zweier Projekte der DFG-Forschergruppe zu den Mechanismen der Elitebildung im deutschen Bildungssystem werden im vorliegenden Beitrag projektübergreifend Erträge Dokumentarischer Längsschnittstudien am Beispiel der Elitebildungsforschung herausgearbeitet und diskutiert. Vorstellen werden wir eine Analyse der Entwicklung von Orientierungen von Schüler*innen im Feld exklusiver gymnasialer Bildung in der Spannung von Kontinuität und Transformation. Hierbei nehmen wir die Phase der Adoleszenz in den Blick, die als eine Lebensphase gilt, die von vielfältigen Veränderungen geprägt ist. Das Forschungsprojekt „Distinktion im Gymnasialen? Prozesse der Habitusbildung an exklusiven höheren Schulen“ verbindet regionale und institutionelle Analysen mit einem biografischen Schüler*innenlängsschnitt. Die Schüler*innen wurden in der 8., 10. und 12. Klasse interviewt (vgl. hierzu ausführlicher Helsper u.a. 2018). Im Forschungsprojekt „Exklusive Bildungskarrieren und der Stellenwert von Peerkulturen“ werden die bildungsbiografischen Karrierewege im Zusammenhang mit Peerbeziehungen von Schüler*innen aus fünf Gymnasien mit unterschiedlichen Exklusivitätsansprüchen, die u.a. Profile wie Musik, Kunst und Sport bedienen, bis zwei Jahre nach Schulabschluss untersucht (vgl. hierzu ausführlicher Krüger/Keßler/Winter 2016; Krüger u.a. 2019).

Im vorliegenden Beitrag stehen die einzelprojektübergreifenden Aspekte und Ergebnisse längsschnittlicher Rekonstruktionen mit der Dokumentarischen Methode im Hinblick auf Transformation und Kontinuität habituellem Orientierungen von Schüler*innen exklusiver Gymnasien im Zentrum.

2 Überblick über den Forschungsstand

Laut Asbrand, Pfaff und Bohnsack (2013) lässt sich ein Trend zur Auseinandersetzung mit längsschnittlichen Designs und methodischen Weiterentwicklungen verzeichnen. Im Bereich qualitativer Forschung liegen inzwischen neben fundierten Längsschnittstudien (im Bereich der Bildungsforschung siehe z.B. Kramer u.a. 2009, 2013; Köhler/Thiersch 2013; Schneider 2018) ebenso erste methodische und methodologische Reflexionen vor (siehe z.B. Dreier/Leuthold-Wergin/Lüdemann 2018; Witzel 2010; Yates 2003). Auch im Bereich der Dokumentarischen Längsschnittforschung finden sich zunehmend Studien, die hierbei verstärkt Bildungsprozesse und -biografien in den Blick nehmen (siehe z.B. Ernst 2018; Krüger u.a. 2008, 2010, 2012; Kramer u.a. 2009, 2013; Niemann 2015). Im Folgenden soll exemplarisch auf einige ausgewählte dokumentarische Längsschnittstudien mit Blick auf Transformations- und Kontinuitätsprozesse eingegangen werden:

In dem auf sechs Jahre angelegten Projekt „Peergroups und schulische Selektion“ untersuchten Krüger u.a. (2008, 2010, 2012) auf der Basis von Interviews und Gruppendiskussionen den sich verändernden Stellenwert von schulischen und außerschulischen Peerbeziehungen für die schulische Bildungsbiografie von 11- bis 15-Jährigen. Die Forscher*innen messen habituellen Orientierungen vor dem Hintergrund biografischer Werdegänge sowie der Einbettung in soziale Milieus und Interaktionen eine Entwicklungsdimension zu, merken aber gleichzeitig an, dass diesen, solange der ihnen zugrunde liegende Erfahrungsraum nicht grundsätzlich erschüttert wird, eine gewisse Stabilität obliegt. Hinsichtlich der Entwicklung von Orientierungen unterscheiden sie zwischen grundlegenden Transformationsprozessen bestehender Orientierungen und partiellen Wandlungsprozessen bereichsspezifischer Orientierungen bei Kontinuität des Orientierungsrahmens (vgl. Krüger/Deinert/Zschach 2012). Niemann (2015) begreift individuelle Orientierungen ebenfalls nicht als feststehende Dispositionen. In ihrer Arbeit befasst sie sich mit der Bedeutung des Abstiegs in die Hauptschule für Jugendliche. Mittels biografischer Interviews zeichnet sie in einer Längsschnittperspektive die Entwicklung der schul- und bildungsbezogenen Orientierungen nach. Auch sie unterscheidet zwischen grundlegenden Transformationsprozessen und partiellen Veränderungen von Teilbereichen des Orientierungsrahmens (vgl. ebd., S. 77). Außerdem schließt sie an Kramer u.a. (2009, 2013) an, welche in einem qualitativen Längsschnittprojekt die biografische Verarbeitung schulischer Selektionsereignisse untersucht haben. Diese gehen davon aus, dass wenn Erfahrungen den Orientierungen widersprechen, ein mehr oder minder starker Transformationsdruck auf den individuellen Orientierungsrahmen entsteht (vgl. Kramer u.a. 2009, S. 176). Bereits dieser kurze Überblick verdeutlicht, Dokumentarische Längsschnittanalysen befassen sich vorwiegend mit der Transformation von Orientierungsrahmen. Stabilität und Kontinuitäten von Orientierungsrahmen werden zwar mitgedacht, liegen aber nicht im spezifischen Gegenstandsinteresse dieser Studien. Eine Besonderheit bildet die Studie von Petersen (2016), welche sich mit dem Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule aus der Perspektive der Schüler*innen beschäftigt. Hierbei rekonstruiert sie die Kontinuität der Orientierungsrahmen von Schüler*innen nach dem Übergang (vgl. ebd., S. 245).

Um transformatorische Prozesse sowohl theoretisch zu begründen als auch empirisch erschließen zu können, sucht Kramer (2013) die praxeologische Methodologie der Dokumentarischen Methode mittels strukturtheoretischer Überlegun-

gen zu erweitern und präsentiert Bedingungen und Möglichkeiten einer empirischen Rekonstruktion von Wandlungen des Habitus im Dokumentarischen Längsschnitt. Auseinandersetzungen mit der Transformierbarkeit des Habitus bzw. der Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen finden sich aber auch in verschiedenen empirischen Querschnittstudien im Kontext der Dokumentarischen Methode (siehe z.B. El-Mafaalani 2012; Herzberg 2004; Nohl 2006; Rosenberg 2011). So beschäftigt sich Nohl (2006) damit, wie aus Handeln Bildung werden kann. Auf der Grundlage von narrativen Interviews mit Jugendlichen, Erwachsenen und Senior*innen arbeitet er sieben Phasen spontaner Bildungsprozesse heraus. Bildung definiert Nohl als die „Subjektivierung durch die Transformation von Lebensorientierungen“ (ebd., S. 265). Allerdings werden die Ergebnisse der Studie verstärkt im Kontext von Bildungstheorie und weniger im Zusammenhang mit der Habitusstheorie diskutiert. Deutlicher findet sich eine Verbindung von Bildungs- und Habitusstheorie bei Rosenberg (2011). Dieser rekonstruiert anhand biografischer Interviews den Prozessverlauf von Habitustransformationen. Unter Habitustransformation versteht Rosenberg die „Transformation der Relation unterschiedlicher Logiken der Praxis“ (ebd., S. 285). Außerdem unterscheidet er Habitustransformationen von Wandlungen des Habitus, welche sich nur auf die Transformation einer Dimension des Habitus beziehen (vgl. ebd., S. 117). Bei Wandlungen des Habitus handelt es sich somit vielmehr um Weiterentwicklungen eines Denk- und Handlungsmusters. Darauf aufbauend untersuchen Nohl, Rosenberg und Thomsen (2015) das Wechselspiel zwischen Lernen und Bildung. Während sie mit dem Begriff Bildung die Transformation der zentralen Lebensorientierungen eines Menschen beschreiben, beziehen sie Lernen nur auf die Veränderung bestimmter Handlungsorientierungen (vgl. ebd., S. 256; siehe hierzu auch Asbrand/Nohl 2013). Doch hat auch dies Auswirkungen auf den Habitus, denn „Lernen kann [...] zur Ausdifferenzierung des Habitus führen“ (Nohl/Rosenberg/Thomsen 2015, S. 257). El-Mafaalani (2012) wiederum unternimmt in seiner Studie den Versuch mithilfe des Habitusbegriffs soziale und Bildungsmobilitätsprozesse zu verstehen. Auf der Basis narrativer Interviews mit einheimischen und türkeistämmigen Bildungsaufsteiger*innen wird von ihm die Prozesshaftigkeit des Bildungs- und Berufsaufstiegs rekonstruiert. Hierbei kommt er zu dem Ergebnis, dass sich der Habitus von Aufsteiger*innen im Laufe ihrer Biografie umfassend verändert. Im Unterschied zu längsschnittlichen Untersuchungen, werden in allen diesen Studien Annahmen zu Prozessen des Wandels oder der Entwicklung allerdings aus der Retrospektive rekonstruiert.

Es lässt sich zusammenfassen, dass die hier genannten Studien sich vorwiegend dem Aspekt der Entstehung von Neuem widmen. Momente der Kontinuität und Stabilität von Orientierungsrahmen sind dagegen eher randständig Thema.

3 Theoretische Hintergrundannahmen von Kontinuität, Veränderung und Transformation

In diesem Abschnitt erarbeiten wir einen theoretischen Analyserahmen, um die zwei dokumentarischen Längsschnittprojekte und ihre empirischen Erträge vergleichen zu können sowie um die Konzepte von Wandel und Kontinuität, Trans-

formation und Reproduktion in der Dokumentarischen Längsschnittforschung diskutieren zu können.

In diesem Zusammenhang finden unterschiedliche Begriffspaare Verwendung. Erstens wird sich in Anlehnung an Bourdieu auf soziologische Konzepte wie Transformation und Reproduktion bezogen. Transformation und Reproduktion stammen aus dem lateinischen und bedeuten Umformung bzw. erneute Herstellung. Der Begriff der Transformation wurde in der Soziologie vorwiegend dafür verwendet gesamtgesellschaftliche Prozesse zu erfassen. Zweitens wird von Kontinuität und Wandel gesprochen. Kontinuität ist ebenfalls lateinischen Ursprungs und betont die Stetigkeit und gleichmäßige Entwicklung. In ähnlicher Art und Weise wird auch der Begriff der dynamischen Fortschreibung verwendet (vgl. Leinhos/Krüger/Keßler 2019). Der Begriff Wandel wird wiederum vielfältig genutzt. Im Rahmen der Biografieforschung wurde er u.a. von Schütze (vgl. z.B. Schütze 1983, 2005) geprägt. Transformation und Wandel sowie Reproduktion und Kontinuität werden in der Forschungsliteratur häufig synonym verwendet und nicht (immer) einzeln expliziert. Wir entwickeln ein prozesshaftes Verständnis von Veränderung wie auch Stabilität. Transformation und Reproduktion, Wandel und Kontinuität sind zudem nicht getrennt voneinander zu denken. Vielmehr geht es darum, zu klären, wie Dynamik und Bewegung zu Stabilität und Kontinuität beitragen (vgl. Kramer 2013).

Bourdieu und Bohnsack thematisieren zwar Veränderungsmöglichkeiten des Habitus, binden diese aber nicht ausführlich in ihre empirischen Analysen ein (vgl. ebd., S. 21). Im Anschluss an die Wissenssoziologie von Mannheim und die bourdieusische Habitus­theorie u.a. zielt die Dokumentarische Methode von Bohnsack darauf, neben dem kommunikativen Wissen das implizite handlungsleitende Wissen, das auch als Habitus bzw. der Orientierungsrahmen der Akteure gefasst wird, zu rekonstruieren sowie deren Relation zu analysieren. Der Orientierungsrahmen im engeren Sinne (vgl. Bohnsack 2014, S. 37) beschreibt den *modus operandi* der Handlungspraxis selbst, der sich in der konjunktiven Bedeutung von Äußerungen und Handlungen sowie in den positiven und negativen Gegenhorizonten und dem Enaktierungspotential zeigt. Diesen erarbeiten wir im Rahmen des Artikels in Bezug auf das Individuum und auf bestimmte Teilbereiche (vgl. Kramer u.a. 2009, S. 51). Bei uns stehen grundlegende Haltungen und damit die Orientierungen der Schüler*innen gegenüber Schule und Bildung sowie Musik und Sport im Zentrum. Unter Enaktierung verstehen wir jene Handlungspotentiale und kulturellen Praktiken, die zur Umsetzung der zentralen Orientierungen verfügbar sind (vgl. Bohnsack 2003). Bourdieu begreift die habituellen Dispositionen nicht als feststehend, sondern als wandel- und transformierbar: „Als ein Produkt der Geschichte ist er [der Habitus, d. Verf.] ein offenes Dispositionssystem, das ständig mit neuen Erfahrungen konfrontiert wird und damit unentwegt von ihnen beeinflusst wird“ (Bourdieu/Wacquant 1996, S. 167). Die soziale Welt und ihre Felder werden bei Bourdieu als spannungsreich, umkämpft und damit als dynamisch entworfen. Die vollkommene Reproduktion stellt somit einen Sonderfall dar, die voraussetzt, dass „der Habitus unter Bedingungen zur Anwendung gelangt, die identisch oder homothetisch mit denen seiner Erzeugung sind“ (Bourdieu 1993, S. 117). Die historisch bedingte Wandlung von Feldern, die Ausdifferenzierung und Pluralisierung der postmodernen Gesellschaft, der damit einhergehende Verlust von Erfahrungsräumen und das Eintreten in fremde Erfahrungsräume legen nahe, dass handlungsleitende Orientierungen in sich wandelnde Passungsprozesse eingebunden sind und die impliziten Wissensbestände der

stetigen Notwendigkeit unterliegen, sich praktisch zu bewähren (vgl. Kramer u.a. 2013, S. 80f.). Es ist also sehr wahrscheinlich anzunehmen, dass die Akteure im Laufe ihres Lebens auf Bedingungen treffen, die sich von ihrer milieuspezifischen Sozialisation unterscheiden und sie damit konfrontiert werden, dass ihre impliziten bzw. habituellen Orientierungen nicht uneingeschränkt auf die neuen Anforderungen übertragen werden können, so dass diese unter Transformationsdruck geraten (vgl. Kramer 2013; Bourdieu 1991; Bourdieu u.a. 1997). Diese Nichtpassung zwischen (habituellen) Orientierungen und objektiven Bedingungen stellt die Basis für eine mögliche Transformation des Habitus dar (vgl. Kramer 2011, S. 54). Bei einem Eintritt in ein fremdes Feld muss sich der Orientierungsrahmen neu bewähren, er kann scheitern oder es kann auch zu einem besseren Passungsverhältnis kommen. Verschlechtert sich das Passungsverhältnis und bleiben die (habituellen) Orientierungen trotzdem unverändert, kann dies mit einem erheblichen Transformationsdruck verbunden sein (vgl. Kramer 2013, S. 26). Reaktionen der Akteure, die Nichtpassung zu überwinden, sind den Habitus an die Bedingungen anzupassen oder auch Formen von Auflehnung und Resignation (vgl. Bourdieu 1993; Rieger-Ladich 2005).

Nach dem Durchgang durch die theoretischen Annahmen und Begrifflichkeiten dokumentarischer Längsschnittforschung halten wir fest: Wir verstehen handlungsleitende Orientierungen als prinzipiell veränder- und damit transformierbar. Wir schließen aber nicht aus, dass die Orientierungen sich auch reproduzieren und dementsprechend kontinuierlich und stabil bleiben können (vgl. Bourdieu 1993; Kramer u.a. 2009; Kramer 2011; Krüger/Deinert/Zschach 2012; vgl. auch Koller 2009; Rieger-Ladich 2005; Wigger 2009). Weiterhin gehen wir davon aus, dass die Adoleszenz als lebensgeschichtliche Phase der Emergenz des Neuen die Möglichkeit und Wahrscheinlichkeit steigert, dass sich die handlungsleitenden Orientierungen verändern (vgl. Bohnsack u.a. 1995; Krüger/Köhler/Zschach 2010; King 2002; Oevermann 2001).

Wir rekonstruieren (habituelle) Orientierungen von Jugendlichen zu unterschiedlichen biografischen Zeitpunkten in der Spannung von Transformation, Veränderung und Kontinuität. Mit dem Begriff der Kontinuität bezeichnen wir die stetige und gleichmäßige Fortschreibung der impliziten Wissensbestände bzw. Orientierungen vom ersten zu weiteren Erhebungszeitpunkten. Wir fassen die Aufrechterhaltung der impliziten Wissensbestände bzw. Orientierungen als dynamische Fortschreibung. Als Transformation verstehen wir grundlegende Wandlungen und tiefgreifende Veränderungen und damit eine umfassende Umformung der impliziten Wissensbestände. Mit dem Begriff der Veränderungen bezeichnen wir kleinere Entwicklungen, die zwischen diesen beiden Polen der Kontinuität und Transformation liegen und die nur bestimmte Elemente oder Teilbereiche des Orientierungsrahmens betreffen, zum Beispiel wenn es zu Verschiebungen in den Gegenhorizonten oder zu Veränderungen auf der Ebene der Enaktierung kommt (vgl. Kramer 2011; Krüger/Köhler/Zschach 2010). Von Transformationsdruck sprechen wir, wenn es zu Erfahrungen kommt, die nicht passförmig zu den impliziten Wissensbeständen sind, aber es noch nicht zu einer Transformation oder Veränderung des Orientierungsrahmens an sich oder bestimmter Bereiche gekommen ist (vgl. Kramer u.a. 2009, S. 176). Um die Kontinuität, Veränderung oder Transformation impliziter Wissensbestände nachvollziehen zu können, ist es notwendig den Einzelfall in das Zentrum der Analyse zu rücken, da sich nur am konkreten Einzelfall nachzeichnen lässt, ob sich der Orientierungsrahmen in seinen Rahmenkomponenten verändert hat (vgl. Kramer 2013, S. 24).

4 Längsschnittfallstudien

4.1 Vorbemerkung

In diesem Kapitel diskutieren wir unter Berücksichtigung der oben dargestellten theoretischen Hintergrundfolie ausgewählte Ergebnisse aus unseren zwei Forschungsprojekten (siehe Einleitung). Anhand dreier Fallbeispiele von Schüler*innen exklusiver Gymnasien verdeutlichen wir über zwei bzw. drei Wellen hinweg das Spektrum bildungs- bzw. profilbezogener Orientierungen zwischen Kontinuität und Transformation von der 8. Klasse bis zum Abitur (für den Fall Heinrich) und von der 10. Klasse bis zum Übergang in die nachschulische Zeit (für die Fälle Emma und Philipp). Als Orientierungen fassen wir implizite Wissensbestände bestimmter Bereiche (wie z.B. Schule, Sport, Musik) des individuellen Orientierungsrahmens (siehe Kap. 3).

Im Folgenden beleuchten wir die Fälle Heinrich, Emma und Philipp, die aufgrund des Spektrums von Kontinuität über leichte Veränderung bis hin zur Transformation der bildungs- und/oder profilbezogenen Orientierungen ausgewählt wurden. Heinrich steht exemplarisch für die Kontinuität einer Orientierung an Bildungsexzellenz. Emma verkörpert im Längsschnitt leichte Veränderungen ihrer Orientierung an Bestleistungen im musikalischen wie auch bildungsbezogenen Bereich. Philipp repräsentiert grundlegende Veränderungen der profilbezogenen Orientierung.

4.2 Zwischen Kontinuität und Transformation – Falldarstellungen

Heinrich besucht zu allen Interviewzeitpunkten ein Gymnasium mit mathematischem, naturwissenschaftlichem und technischem Schwerpunkt in Ostdeutschland. Er wurde ausgewählt für die Spitzenförderung der Schule, in der die Schüler*innen zusätzliche Aufgaben auf höherem Niveau bearbeiten, und vertritt seine Schule bei der Mathematik- und Chemieolympiade. Die Darstellung im Folgenden bezieht sich auf die Rekonstruktionsergebnisse der Interviews zum Zeitpunkt der 8. und 12. Klasse.

Heinrichs schul- und bildungsbezogener Orientierungsrahmen von Bildungsexzellenz, einem souveränen und mühelosen Umgang mit den exklusiven schulischen Leistungsanforderungen, setzt sich kontinuierlich fort. Heinrich nimmt Schule in beiden Interviews vornehmlich als Leistungsraum wahr. Er äußert sich durchgehend positiv über die exklusiven Leistungsanforderungen und die zusätzlichen Unterrichtsstunden als Förderung seines Talents. In Bezug auf Schule konnte in der 8. und 12. Klasse eine Orientierung auf Bestleistung rekonstruiert werden. Hierbei verweist er im Interview der 8. Klasse auf einen lockeren Umgang mit schulischen Aufgaben: *„lernen tue ich eigentlich relativ wenig (.) das is maximal immer das Überfliegen noch mal oder Durch- kurzes Durchlesen (.) vor Tests und Klassenarbeiten“* (1. Interview, 8. Klasse). Dieser leichte und souveräne Umgang mit den exzellenten schulischen Leistungsanforderungen setzt sich bei Heinrich in der Oberstufe fort: *„schulisch hat sich für mich nich wirklich viel ver-*

ändert (.) das is eigentlich- läuft weiterhin eigentlich ganz gut so wie ich mir das vorstelle (.) mit auch nem Aufwand mit dem ich mich vereinbarn kann“ (3. Interview, 12. Klasse).

Der Interviewte zieht eine Kontinuitätslinie und verweist auf seinen routinier-ten Umgang mit hohen Leistungsanforderungen. Er realisiert seinen positiven Gegenhorizont von Bestleistungen zu beiden Interviewzeitpunkten mit der leich-ten und souveränen Haltung der Bildungsexzellenz.

Heinrichs hohe Leistungsorientierung zeigt sich insbesondere in dem Ziel, er-folgreich an den naturwissenschaftlichen Olympiaden teilzunehmen. In der ach-ten Klasse blendet er seinen Misserfolg – nicht in die nächste Runde gekommen zu sein – aus, stattdessen kann eine Erfolgsorientierung rekonstruiert werden, in der er die Option des Weiterkommens entwirft:

„an den Olympiaden nehm ich jedes Mal an der Matheolympiade ‚erste‘ (betont) Stufe teil (.) bin bis jetzt auch immer zur zweiten Stufe gekomm [atmet hörbar ein] bin dann aber immer äh=äh (.) zur dritten hab ichs jetzt noch nich geschafft (.) //I: hmm// ähmm Che-mie mach ich mit (.) da fahr ich jetzt übermorgen zur Landesrunde (2) ja und (.) also ich versuch immer dran teilzunehmen dass ich (.) auch mal weiterkomme“ (1. Interview, 8. Klasse).

In der Oberstufe gelingt es Heinrich schließlich seine Erfolgsorientierung in Siege umzusetzen. Dadurch nimmt er auch eine Haltung an, seine Erfolge deutlich zu präsentieren: *„also wir ham jetzt bei zwei internationalen Chemiewettbewerben teilgenommen (.) der eine war so n Australie- australischer Ankreuzwettbewerb oder so da war ich jetzt unter den besten ‚sieben‘ (betont) in Deutschland“ (3. Interview, 12. Klasse).*

Die Kontinuität des positiven Gegenhorizonts von Leistungs- und Wettkampf-erfolg und die damit einhergehende Konkurrenz stehen in einem gespannten Verhältnis zu Heinrichs Orientierung Distinktion im Hinblick auf seine Mitschü-ler*innen zu vermeiden. Er relativiert die Leistungsunterschiede zu seinen Mit-schüler*innen und ist darum bemüht, Kohärenz herzustellen. Im Unterschied da-zu besonders er zu beiden Interviewzeitpunkten seine Schule im städtischen Ver-gleich als die beste Schule im MINT-Bereich: *„ich weiß immer nich=ich m-denke manchmal das klingt n bisschen ‚überheblich‘ (betont) aber ich den-ke ‚schon‘ (be-tont) dass unsere Schule vom (.) ‚Leistungs‘niveau (betont) b- die ‚beste‘ (betont) is in ostdeutsche Stadt also“ (1. Interview, 8. Klasse).*

Heinrichs lockerer Umgang mit den exklusiven Leistungsanforderungen eröff-net dem Schüler Raum, sich intensiv mit der Zeit nach dem Schulabschluss aus-einanderzusetzen. So hat er sich bereits bei verschiedenen privaten Business Schools beworben und hält sich auch die Option einer Promotion offen:

„ich überleg noch ob ich dann halt (.) direkt in die Wirtschaft einsteigen will oder [...] ir-gendwie noch nen Doktor hinterher zu schieben [...] lukrativer finanziell wärs wahr-scheinlich dann in die Wirtschaft einzusteigen (.) was halt eigentlich- wo man eigentlich nach so nem Business School Abschluss eigentlich ‚sehr gute‘ (betont) Voraussetzungen mit //I: mh// sich bringt denn (.) das wär so das ‚Ziel‘ (betont) und dann halt nen guter Job“ (3. Interview, 12. Klasse).

Seine Identifikation mit dem exklusiven Bildungssegment und seine Orientierung an Leistungserfolg setzen sich demnach auch in der Auseinandersetzung mit sei-ner nachschulischen Zukunft fort.

Emma ist zum Zeitpunkt des ersten Interviews 16 Jahre alt und besucht die 10. Klasse eines Gymnasiums mit musikalisch-darstellendem Profil in einer

westdeutschen Großstadt. Emma spielt seit sieben Jahren Klarinette und nimmt zum Zeitpunkt des ersten Interviews seit eineinhalb Jahren Klavierunterricht in Vorbereitung auf ein Musikstudium. Im ersten Interview von Emma lässt sich eine Orientierung an Bestleistungen sowohl im schulischen als auch im musikalischen Bereich rekonstruieren. Im Zentrum ihrer Erzählungen stehen immer wieder Erfahrungen, bei denen sie schulisch wie auch außerschulisch neue Inhalte erlernt hat oder erlernen wollte. Im negativen Gegenhorizont liegt der persönliche Stillstand. Diese Bestleistungsorientierung mit den entsprechenden Gegenhorizonten dokumentiert die folgende Stelle, wo Emma über den jahrgangsübergreifenden Unterricht ihrer Grundschule spricht:

„in der Dritten und Vierten //hm-hm// gab es nee nur in der Vierten; ich weiß nich gabs jedn Morgen zwei Stundn Jahrgangsübergreifenden Unterricht //hm-hm// das war richtig furchtbar; weil ich war halt in der Vierten ich war die Älteste; //hm:// und die Aufgabn warn einfach viel zu leicht; [...] das hat dann mir au nich so viel Spaß gemacht; einfach weil ich wollt ja auch irgndwie; also ich war zum Lernen motiviert und wollt //hm:// halt noch was lern vor// hm:// allen Ding die ganzn anderen Sachn; also der richtige Unterricht ist im Prinzip zu kurz gekomm“ (1. Interview, 10. Klasse).

Im zweiten Interview ließ sich ihre Orientierung an Bestleistung in der Schule und der Musik erneut rekonstruieren und wird damit kontinuierlich dynamisch fortgeschrieben. Jedoch zeigen sich Veränderungen auf Ebene der Gegenhorizonte sowie der Enaktierung der Orientierungen. Der negative Gegenhorizont erweitert sich um den Aspekt des Scheiterns. So ist es für Emma bedeutsam, Auftritte gut zu bewältigen und Anforderungen von außen zu erfüllen, um ein Scheitern zu vermeiden:

„ich hab ein Konzert gegebn das vielleicht wichtich aso so was recht wichtich is und zwar mit nem Kon- also Klarinettenkonzert Solo mit Orchesta in der Stadthalle [...] das war ziemlich aufregend weil das natürlich nen großes Event war (.) ähm (2) aber es hat gut geklappt und ich hab alles umsetzn könn und das war toll weil die Leute auch sehr begeistert warn“ (2. Interview, 12. Klasse).

Der positive Gegenhorizont erweitert sich in Form eines Strebens nach Weiterentwicklung von Fähigkeiten und Wissen. Ihre Orientierung an Bestleistung enaktiert sie vor allem durch eine Praxis des Übens.

Zum Zeitpunkt des dritten Interviews studiert Emma in einer ostdeutschen Großstadt Medizin. Sie ist damit in die nächsthöhere Bildungsinstitution übergegangen und hat ihren Lebensort gewechselt. Ihre musikalische Karriere hat sie, auch aufgrund von beruflicher Unsicherheit und fehlender Unterstützung aus dem Elternhaus, abgebrochen. Dementsprechend kann Emma die in den ersten beiden Interviews rekonstruierte Orientierung an Bestleistung im musikalischen Bereich nicht mehr umsetzen. Jedoch erfolgt dies bei Emma in einer reflektierenden Art und Weise. Den Abbruch ihrer musikalischen Aktivitäten bedauert sie zwar, gerät dadurch aber nicht in eine biografische Krise, die ihre Orientierungen in anderen Bereichen umfassend beeinflusst. Stattdessen bleibt die Orientierung an Bestleistung im akademischen Bereich mit dem positiven Gegenhorizont der Weiterentwicklung von Fähigkeiten und Wissen sowie dem negativen Gegenhorizont des Stillstandes und des Scheiterns weitgehend aufrechterhalten. Dies dokumentiert auch ein Zitat bezüglich ihres Medizinstudiums und der Prüfungen:

„wenn ich so eine Sache angefangen hab dann kann ich mich meistens für diese Sache begeistern und dann setz ich auch alles daran dass ich das schaffe oder auch gut schaffe

und [...] mir reicht es dann auch nicht wenn ich dann so mit Glück die Prüfung bestehen kann sondern ich mach dann quasi alles was ich tun kann damit ich diese Prüfung bestehen werde und damit ich auch was davon mitnehme“ (3. Interview).

Bei Philipp lassen sich im Vergleich zu Emma zwei voneinander getrennte Orientierungen für Schule und Sport rekonstruieren. Philipp ist zum Zeitpunkt des ersten Interviews 16 Jahre alt und besucht die 10. Klasse eines Sportgymnasiums in einer mitteldeutschen Stadt. Seit seinem siebenten Lebensjahr betreibt er Leichtathletik. Als akademische Bildungsorientierung lässt sich eine Orientierung an akademischer Abschlussnotwendigkeit rekonstruieren. Schule ist für Philipp wenig bedeutsam und wird anderen Lebensbereichen untergeordnet: *„wenn ich innor Schule sitze ne Stunde hab, denn denk ich och Mensch (.) gleich Training (.) zum Glück“ (1. Interview, 10. Klasse).* Zudem wird die Schule von Philipp im Interview verstärkt vor dem Hintergrund seiner Peers und der Lehrer*innen thematisiert. Im positiven Gegenhorizont der akademischen Orientierung Philipps steht das Erreichen eines Abschlusses. Der negative Gegenhorizont stellt das Streben nach Bestleistungen dar:

„ich bin jetze nich wie man sagt nen Streber oder so //ja// oder dass ich jetze nur nur äh für die Schule äh lebe hab ich hab ja noch was andres zu tun ich geh ja nachm Unterricht nochmal zwee zweienhalb Stunden zum Training //hmm// und da versuch ich ebend das Beste draus zu machen ebend klar mitm bisschen wenn man jetz zuhause is nachm Training kaputt is wer hat da eigentlich schon Lust noch was für die Schule zu machen“ (2. Interview, 12. Klasse).

Diese Orientierung wird in allen drei Interviews dynamisch fortgeschrieben. Auch nach dem Übergang in die Hochschule verortet sich Philipp stets im Mittelfeld und grenzt sich sowohl nach oben als auch nach unten ab. Im positiven Gegenhorizont liegt erneut der Abschluss, der zu einem Beruf befähigt.

Im Gegensatz dazu ließ sich im Bereich des Sports im ersten Interview eine Orientierung an Höchstleistung und Erfolg rekonstruieren. Der Sport strukturiert Philipps Leben in vielen Facetten und reicht sogar in andere Lebensbereiche hinein. Im positiven Gegenhorizont liegen Erfolg und Höchstleistung, im negativen Versagen:

„ich mach Leichtathletik beim SC A-Großstadt [...] und (2) 2010 da war sozusagn mein erfolgreichstes Jahr [nennt zwei überregionale Meisterschaften] [...] hammor Erfolge jeholt, und nach einer westdeutschen Großstadt [zu einem weiteren überregionalen Wettkampf] sind wer jefahrn, (.) mittor Staffel [...] hammor n fünftn jemacht wär mehr drinne jewesn, aber (.) sollte nich sein“ (1. Interview, 10. Klasse).

Für seine Orientierung im Sport bringt er ein hohes Enaktierungspotential auf. Neben dem häufigen Training und der dominanten Beschäftigung mit dem Sport in seiner Freizeit, nimmt er eine Schulzeitstreckung¹⁰⁴ in Anspruch und beteiligt sich an regionalen sowie deutschen Meisterschaften. Im zweiten Interview wird die Orientierung mit ihren Gegenhorizonten dynamisch fortgeschrieben, jedoch lässt sich eine leichte Verunsicherung rekonstruieren. Die Verunsicherung zeigt sich insbesondere bei der Beschreibung der Wintersaison, die durch weniger Begeisterung und einem Leistungsabfall gekennzeichnet war:

„wie immer denn gingen wieder Vorbereitungen für die nächste Saison los also im Sport denn (.) denn kam (3) die Wintersaison ja war alles suboptimal (.) lief ebend so durch“ (2. Interview, 12. Klasse).

Zum Zeitpunkt des dritten Interviews hat Philipp seine Leichtathletikkarriere aufgrund zu hoher Leistungsanforderungen und einem massiven Konflikt mit dem Bundestrainer abgebrochen. Dies geht bei ihm im Gegensatz zu Emma mit einer biografischen Krise einher. Die Krisenhaftigkeit zeigt sich insbesondere in der hoch emotional ausgestalteten Erzählung des letzten Gespräches mit dem Bundestrainer, das einen großen Raum im dritten Interview einnimmt:

„ab da wo ich jesacht habe das ich nich zufrieden bin und das das auch keinen Sinn zusammen mehr macht ähm (.) is so das Gespräch gekippt und dann wars immer lauter und dann ham wir uns gegenseitich [...] die Taschen vollgehauen er is auch so einer der sich überhaupt nich ähm mit Selbstkritik ähm vereinbaren kann also ähm (.) was er macht is alles richtig und äh ich müsste doch jetzt ankommen und sagen hier äh ich studiere jetzt und wir machen das so weiter wie=s gelaufen is und das lag ja an mir das meine Saison so schlecht lief und und so weiter und so sofort und da hab ich gesacht ne: //hm// genau das Gegenteil is=es ich sage das das an Ihnen liegt wenn zwölf Athleten das Gleiche passiert wie mir und sie ham sich um nichts gekümmert ich hatte kein Trainingsplan ich hatte kein individuelles Programm“ (3. Interview).

Dadurch, dass Phillip den Leistungssport abgebrochen hat, kann er seine Orientierung an Höchstleistung und Erfolg im sportlichen Bereich nicht mehr enactieren. Bei ihm transformiert sich die Orientierung an Höchstleistung und Erfolg in eine an Anerkennung und praktischem Tätigsein. Dies zeigt sich in der positiven Hervorhebung des praktischen Tuns sowie insbesondere im auf Anerkennung ausgerichteten Konkurrenzkampf im Bereich des Autoschraubens, welcher als Ersatzleistung zur Anerkennung für die sportlichen Leistungen und Erfolge fungiert:

„dann ha- ich mi:r jesagt ja gut der Leistungssport bringt dich nich weiter aber an Autos haste Spaß bin in verschiedenen Tuningszenen drinne oder Clubs VW-Clubs ähm die: alle was mit Autos zu tun haben ähm (2) mach täglich eigentlich ähm was am Auto (.) ja und das is eigentlich die Leidenschaft hatt ich schon immer bloß die war halt nich so ausgeprägt weil ich halt äh zweimal am Tag vier Stunden trainiert habe und nebenbei noch zur Schule gegangen bin [...] aber da das weg war is das auch n bisschen so wie ne Ersatzleistung klar aber ne Ersatzleistung die: auf jeden Fall so wie ichs heute sagen kann auch ein Leben lang anhalten wird“ (3. Interview).

Bei Philipp kam es zu einer grundlegenden Veränderung der sportbezogenen Orientierung, die mit einer biografischen Krise einherging. Der gesamte Orientierungsrahmen transformiert sich aufgrund der neuen Situation und der biografischen Krisenhaftigkeit.

5 Fazit

Mit Blick auf unsere Fragestellung der Dokumentarischen längsschnittlichen Analyse der Veränderungen und Kontinuitäten der Orientierungen von Schüler*innen hier am Beispiel von Elitebildungseinrichtungen lassen sich zwei übergreifende Ergebnisse herausarbeiten.

Erstens zeigen die Rekonstruktionen, dass die schul- und bildungsbezogenen Orientierungen der untersuchten Jugendlichen in erster Linie von Kontinuität geprägt sind und sich nur leichte Veränderungen finden lassen. Veränderungen zeigen sich auf Ebene der Gegenhorizonte, hier treten neue Aspekte hinzu, wie im

Fall Emma des Scheiterns und der Belastung, und auf Ebene der Enaktierung. Insbesondere im Zuge der Bewährungsdynamik des Abiturs erhöhen Schüler*innen, die sich zuvor eher an einem konformen Schulbezug oder an einer Balance von Schule und Freizeit orientiert haben, ihre schulische Anstrengung und investieren mehr Zeit in Schule (vgl. Helsper u.a. 2018; Krüger/Keßler/Winter 2016). Hierbei konnten wir auch Veränderungen des kommunikativen Wissens bis hin zu Verschiebungen des kommunikativen hin zum konjunktiven Wissen rekonstruieren. Die Rekonstruktion der akademischen Orientierungen nach der Schulzeit zeigen, dass diese auch nach dem Übergang in die Hochschule weitgehend stabil bleiben. Kommt es allerdings zu Irritationen der nachschulischen Karriere, die zu Suchbewegungen führen und mit einer biografischen Krise zusammenfallen, lassen sich keine konkreten akademischen Orientierungen (mehr) rekonstruieren. Deutlich wird, dass Veränderungsprozesse über einen längeren Zeitraum erfolgen und mit biografischen Krisen einhergehen können.

Die Kontinuität der schul- und bildungsbezogenen Orientierungen lässt sich auch mit den Erfahrungskontexten in Zusammenhang bringen. Die exklusiven Gymnasien selektieren ihre Schülerschaft durch Auswahlverfahren, auf diese Weise wird versucht, von vornherein eine hohe Passformigkeit zur Kultur der Schule herzustellen (vgl. auch Helsper u.a. 2015; Krüger/Keßler/Winter 2015). Es ist anzunehmen, dass diese Passungen zwischen Schulkultur und individuellem Schüler*innenhabitus zur Kontinuität der Orientierungen der Jugendlichen beitragen, da es nicht zu einer Irritation der impliziten Wissensbestände und Haltungen der Jugendlichen kommt, sondern diese stimmig zu den feldspezifischen Anforderungen der exklusiven Schulen fortgeführt werden können. Die Rekonstruktionen zu den exklusiven Gymnasien zeigen, dass dagegen diejenigen, die die exklusiven Leistungsanforderungen nicht umfassend verbürgen, eher einem hohen Transformationsdruck ausgesetzt sind. Dies kann zur Veränderung des schul- und bildungsbezogenen Orientierungsrahmens führen. Verändert sich der Orientierungsrahmen nicht, kann dies damit einhergehen, dass die Schüler*innen das exklusive Gymnasium verlassen müssen. In den exklusiven Gymnasien mit akademischer und profilbezogener Ausrichtung auf eine duale Karriere ist diese Homogenität der Schüler*innenschaft auf der Ebene der akademischen Leistungen nicht so stark vorhanden, da hier vornehmlich die profilbezogene Performanz für den Eintritt in die Schule bedeutsam ist.

Zweitens wird deutlich, dass im Vergleich zu den schul- und bildungsbezogenen Orientierungen die profilbezogenen Orientierungen stärker von Veränderung geprägt sind. Eine Erklärung kann sein, dass die Karrieren (in Kunst, Sport, Musik) von hoher Unsicherheit bezüglich des weiteren Weges und demzufolge durch hohe Abbruchquoten gekennzeichnet sind. Die Veränderungen gestalten sich jedoch unterschiedlich. Zum einen gibt es Fälle, die sowohl im Profilbereich als auch im akademischen Bereich eine Orientierung an Bestleistungen aufweisen und diese nach dem Wegfall der professionellen Karriere im Studium weiterhin enaktieren können. Wenn sich die Orientierungen im Profilbereich von den akademischen Orientierungen unterscheiden, zeigt sich, dass der Wegfall der professionellen Karriere einen hohen Transformationsdruck ausübt und mit einer biografischen Krise einhergeht, was zu einer umfassenden Transformation der Orientierungen führen kann. Dabei bleiben die akademischen Orientierungen aber stabil. Zum anderen gibt es Fälle, die wiederum ihre professionelle Karriere aufrechterhalten und ihre Orientierungen nicht verändern (vgl. ausführlich Leinhos/Krüger/Keßler 2019).

Damit können wir an El-Maafalani (2017) anschließen. Er rekonstruiert, dass das Verlassen eines bekannten Kontextes bzw. die Irritation des Habitus erst eine Transformation des Habitus möglich macht (vgl. ebd., S. 123). Insgesamt lassen sich die Ergebnisse bezüglich der Kontinuität und der Transformation von Orientierungen auch mit anderen empirischen Studien in Zusammenhang bringen. Wie bereits die Studien von Kramer u.a. (2009, 2013) sowie Krüger u.a. (2008, 2010, 2012), zeigen auch unsere Rekonstruktionen, dass handlungsleitende Orientierungen kontinuierlich sein, sich leicht oder partiell verändern oder vollständig von den vergangenen Erfahrungen lösen können und umfassend transformieren.

Abschließend ist festzuhalten, dass sich das Potential Dokumentarischer Längsschnittstudien darin zeigt, Kontinuität und Transformation, in ihren unterschiedlichen Varianten, Ausprägungen und Schattierungen rekonstruieren zu können. Insgesamt konnte mit der Dokumentarischen längsschnittlichen Rekonstruktion der schul- und profilbezogenen Orientierungen im Unterschied zu retrospektiven Studien die Entwicklungen der Orientierungen in ihrer Kontextuierung zu unterschiedlichen biografischen Zeitpunkten in ihrer Genese rekonstruiert werden. Damit ist detailliert der Prozess und seine Dynamik zu rekonstruieren, wie sich biografische Ergebnisse und Feldveränderungen zu unterschiedlichen Erhebungszeitpunkten auf die impliziten Wissensbestände der Schüler*innen auswirken. Die Fortsetzung einer harmonischen Passung zwischen individuellem Schülerhabitus zur schulischen Kultur, in dem es zwischen den Erhebungszeitpunkten nicht zu Irritationen kommt, macht eine kontinuierliche Fortschreibung der Orientierungen möglich. Aufgezeigt werden kann ebenso, wie neue Erfahrungen, bspw. erfolgreiche oder nicht erfolgreiche Wettkampf- oder Konzertteilnahme oder das Ende einer Leistungssportkarriere, die Orientierungen verändern, sie festigen oder modifizieren und wie umfassend sich Orientierungen verändern. Die Zusammenhänge der Transformation und Kontinuität der individuellen Orientierungen mit den karrierebezogenen und schulischen Ereignissen lassen sich über die Rekonstruktion der Orientierungsrahmen zu unterschiedlichen Erhebungszeitpunkten deutlich machen. Besteht die Passung zum Feld über die Erhebungszeitpunkte hinweg, können die Orientierungen stabil bleiben, kommt es jedoch zu Irritationen, treten Veränderungen auf, indem neue passende Erfahrungskontexte und Enaktierungspotentiale erschlossen werden. In situ kann die dokumentarische Längsschnittforschung so die Entwicklung von Orientierungen zu den unterschiedlichen Erhebungszeitpunkten und die Auswirkungen von Veränderungen in den Lebenskontexten für den Orientierungsrahmen beziehungsweise für einzelne Elemente (Gegenhorizonte und Enaktierungspotentiale) oder Bereiche (Schule und Profil) herausarbeiten. Die vorliegenden Rekonstruktionen veranschaulichen aber auch, dass die Kontinuität dabei nicht statisch, sondern dynamisch verläuft (vgl. auch Kramer 2013). Mittels verschiedener Erhebungszeitpunkte lassen sich somit in besonderer Weise Zusammenhänge zwischen Erfahrungsraum und den handlungsleitenden Orientierungen rekonstruieren sowie krisenhafte Momente im Lebensverlauf teils in ihrer Erlebnishaftigkeit in den Blick nehmen (vgl. auch Dreier/Leuthold-Wergin/Lüdemann 2018).

Anmerkung

- 1 An dem Gymnasium gibt es die Möglichkeit für Schüler*innen, die sich auf internationale Wettkämpfe vorbereiten, die Abiturphase um ein Jahr zu verlängern und so erst nach dem 13. Schuljahr ihr Abitur abzulegen.

Literatur

- Asbrand, B./Nohl, A.-M. (2013): Lernen in der Kontagion: Interpretieren, konjunktives und aktionistisches Verstehen im Aufbau gegenstandsbezogener Erfahrungsräume. In: Loos, P./Nohl, A.-M./Przyborski, A./Schäffer, B. (Hrsg.): *Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen*. Opladen/Berlin/Toronto, S. 155–169.
- Asbrand, B./Pfaff, N./Bohnsack, R. (2013): Editorial: Rekonstruktive Längsschnittforschung in ausgewählten Gegenstandsfeldern der Bildungsforschung. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 14. Jg., H. 1, S. 3–12.
- Bohnsack, R. (2003): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in die Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*. 5. Aufl. Opladen.
- Bohnsack, R. (2014): Habitus, Norm und Identität. In: Helsper, W./Kramer, R.-T./Thiersch, S. (Hrsg.): *Schülerhabitus*. Wiesbaden, S. 33–55.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-00495-8_2
- Bohnsack, R./Loos, P./Schäffer, B./Städler, K./Wild, B. (1995): *Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe: Hooligans Musikgruppen und andere Jugendcliquen*. Opladen.
- Bourdieu, P. (1991): *Die feinen Unterschiede*. 4. Aufl. Frankfurt a.M.
- Bourdieu, P. (1993): *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a.M.
- Bourdieu, P./Wacquant, L.J.D. (1996): *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt a.M.
- Bourdieu, P./Accardo, A./Balazs, G./Beaud, S./Bourdieu, E./Broccolichi, S./Champagne, P./Christin, R./Faguer, J.-P./Garcia, S./Lenoir, R./OEUVRARD, F./Pialoux, M./Pinto, L./Poalydès, D./Sayad, A./Soulié, C./Wacquant, L. J. D. (1997): *Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft*. Konstanz.
- Dreier, L./Leuthold-Wergin, A./Lüdemann, J. (2018): Qualitativer Längsschnitt in der Bildungsforschung. Fallinterne und fallübergreifende Synthetisierung als Forschungsperspektive. In: Maier, M.S./Kebler, C.I./Deppe, U./Leuthold-Wergin, A./Sandring, S. (Hrsg.): *Qualitative Bildungsforschung. Methodische und methodologische Herausforderungen in der Forschungspraxis*. Wiesbaden, S. 153–168.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-18597-8_9
- El-Mafaalani, A. (2012): *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitus-transformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen*. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19320-5>
- El-Mafaalani, A. (2017): Transformationen des Habitus. Praxeologische Zugänge zu sozialer Ungleichheit und Mobilität. In: Rieger-Ladich, M./Grabau, C. (Hrsg.): *Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden, S. 103–127.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-18904-8_6
- Ernst, C. (2018): *Professionalisierung, Bildung und Fachkultur im Lehrerberuf. Rekonstruktionen zur biographischen Entwicklung von Sportlehrkräften*. Wiesbaden.
- Flick, U. (2015): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg.
- Helsper, W./Dreier, L./Gibson, A./Niemann, M. (2015): Auswahlverfahren in „exklusiven“ Gymnasien. Auswahlpraktiken und ihre Legitimation. In: Helsper, W./Krüger, H.-H. (Hrsg.): *Auswahl der Bildungsklientel. Zur Herstellung von Selektivität in „exklusiven“ Bildungsinstitutionen*. Wiesbaden, S. 185–209.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-09375-4_6

- Helsper, W./Dreier, L./Gibson, A./Kotzyba, K./Niemann, M. (2018): Exklusive Gymnasien und ihre Schüler. Passungsverhältnisse zwischen institutionellem und individuellem Schülerhabitus. Wiesbaden.
- Herzberg, H. (2004): Biografie und Lernhabitus. Eine Studie im Rostocker Werftarbeitermilieu. Frankfurt a.M.
- King, V. (2002): Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften. Opladen.
<https://doi.org/10.1007/978-3-322-80889-9>
- Köhler, S./Thiersch, S. (2013): Schülerbiografien in einer dokumentarischen Längsschnittperspektive – Eine Typologie zum Wandel schulbezogener Orientierungen. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, 14. Jg., H. 1, S. 33–47.
- Koller, H.C. (2009): Bildung als Habituswandel? Zur Bedeutung der Sozialisationstheorie Bourdieus für ein Konzept transformatorischer Bildungsprozesse. In Budde, J./Willems, K. (Hrsg.): Bildung als sozialer Prozess. Heterogenitäten, Interaktionen, Ungleichheiten. Weinheim, S. 19–34.
- Kramer, R.-T. (2011): Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93068-8>
- Kramer, R.-T. (2013): „Habitus(-wandel)“ im Spiegel von „Krise“ und „Bewährung“. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, 14. Jg., H. 1, S. 13–32.
- 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. (Hrsg.) (2012): Jugendliche und ihre Peers: Freundschaftsbeziehungen und Bildungsbiografien in einer Längsschnittperspektive. Opladen/Berlin/Toronto.
- Krüger, H.-H./Köhler, S.-M./Zschach, M./Pfaff, N. (Hrsg.) (2008): Kinder und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien. Opladen/Farmington Hills.
- Krüger, H.-H./Köhler, S.-M./Zschach, M. (Hrsg.) (2010): Teenies und ihre Peers. Freundschaftsgruppen, Bildungsverläufe und soziale Ungleichheit. Opladen/Farmington Hills.
- Krüger, H.-H./Keßler, C./Winter, D. (2015): Schulkultur und soziale Ungleichheit. Perspektiven von Schulleitungen an exklusiven Gymnasien auf den Elite- und Exzellenzdiskurs. In Böhme, J./Hummrich, M./Kramer, R.-T. (Hrsg.): Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs. Wiesbaden, S. 183–210. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03537-2_9
- Krüger, H.-H./Keßler, C./Winter, D. (2016): Bildungskarrieren von Jugendlichen und ihre Peers an exklusiven Schulen. Wiesbaden.
- Krüger, H.-H./Hüfner, K./Keßler, C. I./Kreuz, S./Leinhos, P./Winter, D. (Hrsg.) (2019): Exklusive Bildungskarrieren von Jugendlichen und ihre Peers am Übergang in Hochschule und Beruf. Ergebnisse einer qualitativen Längsschnittstudie. Wiesbaden.
- Leinhos, P./Krüger, H.-H./Keßler, C. I. (2019): Der Stellenwert von Peers für eine duale Karriere im sportlichen und kulturellen Bereich. Methodologische Überlegungen und Resultate einer qualitativen Längsschnitttypologie. In: Krüger, H.-H./Hüfner, K./Keßler, C.I./Kreuz, S./Leinhos, P./Winter, D. (Hrsg.): Exklusive Bildungskarrieren von Jugendlichen und ihre Peers am Übergang in Hochschule und Beruf. Ergebnisse einer qualitativen Längsschnittstudie. Wiesbaden, S. 29–78.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-23175-0_2
- Niemann, M. (2015): Der ‚Abstieg‘ in die Hauptschule. Vom Hauptschülerwerden zum Hauptschülersein – ein qualitativer Längsschnitt. Wiesbaden.
- Nohl, A.-M. (2006): Bildung und Spontaneität. Phasen biografischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern – Empirische Rekonstruktionen und pragmatistische Reflexionen. Opladen.
- Nohl, A.-M./Rosenberg, F.v./Thomsen, S. (2015): Bildung und Lernen im biographischen Kontext. Empirische Typisierungen und praxeologische Reflexionen. Wiesbaden.

- Oevermann, U. (2001): Die Soziologie der Generationsbeziehungen und der historischen Generationen aus strukturalistischer Sicht und ihre Bedeutung für die Schulpädagogik. In: Kramer, R.-T./Helsper, W./Busse, S. (Hrsg.): Pädagogische Generationsbeziehungen. Jugendliche im Spannungsfeld von Schule und Familie. Opladen, S. 78–128.
- Petersen, D. (2016): Anpassungsleistungen und Konstruktionsprozesse beim Grundschulübergang. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-11466-4>
- Rieger-Ladich, M. (2005): Weder Determinismus, noch Fatalismus: Pierre Bourdieus Habitus-theorie im Licht neuerer Arbeiten. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 25. Jg., H. 3, S. 281–296.
- Rosenberg, F.v. (2011): Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen. Bielefeld. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839416198>
- Schneider, E. (2018): Von der Hauptschule in die Sekundarstufe II. Eine schülerbiografische Längsschnittstudie. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20882-0>
- Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, 13. Jg., H. 3, S. 283–293.
- Schütze, F. (2005): Eine sehr persönlich generalisierte Sicht auf qualitative Sozialforschung. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 6. Jg., H. 2, S. 211–249.
- Wigger, L. (2009): Habitus und Bildung. Einige Überlegungen zum Zusammenhang von Habitustransformationen und Bildungsprozessen. In: Rieger-Ladich, M./Friebertshäuser, B./Wigger, L. (Hrsg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. 2. Aufl. Wiesbaden, S. 101–118.
- Witzel, A. (2010): Längsschnittdesign. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden, S. 290–303. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_20
- Yates, L. (2003): Interpretive claims and methodological warrant in small-number qualitative, longitudinal research. In: International Journal of Social Research Methodology: Theory and Practice, 6. Jg., H. 3, S. 223–232. <https://doi.org/10.1080/1364557032000091824>