

Maren Zschach

Fallkonstituierende Methodentriangulation individueller und kollektiver Orientierungen von Heranwachsenden.

Das Beispiel divergenter Passungsverhältnisse in einem Längsschnitt

Zusammenfassung:

Im Zentrum dieses Beitrages soll der methodische Zugang einer Triangulation biographischer Interviews und Gruppendiskussionen im Sinne einer Verknüpfung individueller und kollektiver Bildungsorientierungen von Schülerinnen und Schülern im Alter zwischen 11 und 13 Jahren stehen. Ziel ist es, den Blick sowohl auf methodologische Aspekte zu richten als auch die forschungspraktische Umsetzung anhand konkreter Muster und Falldarstellungen beispielhaft aufzuzeigen. Diskutiert wird zu Beginn der mögliche methodische Ertrag triangulativen Vorgehens ebenso wie jener des empirischen Vorgehens, das im Mittelteil dominiert. Zuletzt werden inhaltliche Schlussfolgerungen für die Sicht auf die Erforschung individueller und Peerorientierungen anhand von Einzel- und Gruppenbefragungen gezogen.

Schlagworte: Triangulation, Passungsverhältnis, Längsschnitt, Kinder, Jugendliche

Abstract:

This paper focusses on the methodological approach of triangulation of biographical interviews and group discussions as a connection of individual and collective educational orientations of pupils between 11 and 13 years. On the basis of concrete patterns and case portrayals methodological aspects and research practices are looked at. A first part discusses the possible methodical output of triangulative approach before discussing the gain of empirical proceedings in the middle part of the paper. Finally, content-related conclusions for research into individual orientations and orientations of peers are drawn on the basis of individual and group interviews.

Keywords: triangulation, adjustment constellation, longitudinal study, children, youth

1. Einleitung

Empirischer Gegenstand sind die Beziehungen zwischen individuellen und Peerorientierungen 11- bis 13-Jähriger in ihrer längsschnittlichen Entwicklung. Dabei soll im Mittelpunkt stehen, wie insbesondere individuelle Schulleistungs-

orientierungen Einzelner im Verhältnis zu kollektiven Orientierungen ihrer Peers stehen. Insbesondere Muster der Divergenz zwischen diesen beiden Orientierungsebenen markieren die Bedeutung und den Gewinn triangulativer Rekonstruktionen individueller und kollektiver Orientierungen auf Fallebene. Nur anhand dieser Verknüpfung lässt sich zeigen, dass weder Peerorientierungen zu schulischer Leistungserbringung sich in individuellen Haltungen einzelner Lernender widerspiegeln müssen noch die Summe individueller Orientierungen der verschiedenen Mitglieder einer Peergroup im Ergebnis deckungsgleich sind mit der kollektiven Orientierung dieser Gruppe. Durch die triangulative Musterbildung individueller und kollektiver Orientierungen mit ihren Paßförmigkeiten und Differenzen kommt zum Tragen, dass nicht nur jeweils adäquate Methoden zur Anwendung kommen müssen, um die unterschiedlichen Ebenen von Orientierungen, Haltungen bzw. Einstellungen zu erfassen, sondern zudem Triangulationen aus Einzelinterviews und Gruppendiskussionserhebungen erweiterte und neue Aufschlüsse z.B. über die Wirkung schulischer Selektionsprozesse über den Schulkarriereverlauf ermöglichen.

2. Aspekte der Triangulation in der Methodendiskussion

In der Entwicklung des Diskurses um Fragen der Methodentriangulation im Forschungsprozess stehen verschiedene Argumentationslinien nebeneinander, in denen unterschiedliche Ansätze und Sichtweisen auf Kombinationsverfahren kritisiert oder favorisiert werden (vgl. u.a. Flick 2005, 2011). Auf diesen Aspekt kann an dieser Stelle jedoch ebenso wenig eingegangen werden wie auf die Problemlage und den Trend einer umfassenden Integration diverser Methoden in einem Forschungsvorhaben auf möglichst vielen Ebenen.

Als besonders relevant ist dagegen eine Sichtweise auf Triangulation anzusehen, in der nicht einer Methode eine „Verbesserungsrolle“ gegenüber einer „Hauptmethode“ zufällt, deren Ertrag durch Triangulation erhöht werden soll (vgl. Kelle/Erzberger 1999, S. 516f.; Flick 2011, S. 12). Dies ist dann gegeben, wenn z.B. standardisierte gegenüber rekonstruktiven, interpretativen Verfahren gleichberechtigt zur Anwendung gelangen (vgl. Pfaff 2006; Boller/Henkel/Keuffer 2006; Wiezorek/Fritzsche 2010). Unabhängig davon, ob qualitative und quantitative Methoden in einer Untersuchung genutzt oder verschiedene qualitative Herangehensweisen kombiniert werden (vgl. z.B. Fabel-Lamla/Wiezorek 2006), besteht aktuell eine hohe Erwartungshaltung gegenüber triangulativen Verfahren, die den Anschein erweckt, dass allein eine vieldimensionale Kombination von methodischen Zugängen größeren Erfolg garantiert, als mit einer einzelnen Methode erzielbar wäre (vgl. Kelle 2001, S. 205; Lamnek 2010, S. 290). Dieser Trend sollte jedoch insbesondere aufgrund limitierter Ressourcen im Forschungsprozess kritisch betrachtet werden, da ein triangulierendes Vorgehen eine stärkere Eingrenzung der Intensität der Beschäftigung mit den einzelnen verwendeten Zugängen mit sich bringt. Lohnenswert und unabdingbar ist dieser höhere Untersuchungsaufwand dann, wenn komplexe, multidimensionale Fragestellungen bearbeitet

werden sollen, aus denen sich die Notwendigkeit zur gleichzeitigen Anwendung unterschiedlicher Methoden bzw. Theorien ergibt.

In diesem Sinne zielt im methodologischen Diskurs um Triangulation das Komplementaritätsmodell, welches inzwischen Konvergenzperspektiven mit dem Anspruch der Validitätsprüfung und -erhöhung abgelöst hat, konzeptionell auf Erkenntnisse umfassender Reichweite durch Perspektivenerweiterung. Der Vielschichtigkeit von Forschungsgegenständen soll durch eine dichte Darstellung besser Rechnung getragen werden, indem sich Analyseergebnisse z.B. gegenseitig kaleidoskopartig ergänzen (vgl. Köckeis-Stangl 1980; Denzin 1989; Flick 2005, 2011, 2012; Kelle/Erzberger 1999, 2012; Kelle 2007). Noch einen Schritt weiter geht die Forderung nach einer Integration verschiedener Verfahren auf der Ebene zugrunde liegender Theorien bzw. Erhebungsmethoden und einer Analyse, welche diese Ansätze stärker miteinander verbindet als dies mit dem ergänzenden bzw. summativen Komplementaritätskonzept angestrebt wird (vgl. Kelle 2007, S. 64; Flick 2011, S. 49).

Als mögliches Ergebnis von Triangulation kommt neben Konvergenz und Komplementarität außerdem eine fehlende Übereinstimmung der Forschungserträge in Betracht. Diese Divergenz verweist jedoch nicht zwangsläufig auf methodische Fehler. Einerseits sind bei einer fallinternen Bearbeitung mit mehreren Methoden divergierende Analysen möglich, da diese unterschiedliche Aspekte fokussieren. Andererseits sind Unterschiede u.U. naheliegend, da verschiedene Phänomene einer übergeordneten Forschungsfrage voneinander abweichende Resultate hervorbringen können (Kelle 2007, S. 56; Flick 2011, S. 25). Divergenz kann demzufolge einen Beitrag zur Reflexion über theoretische Annahmen und methodische Herangehensweisen leisten und wertvolle Anregungen zu deren Weiterentwicklung liefern (vgl. Kelle/Erzberger 2012, S. 307; Flick 2011, S. 49f.; Kelle 2001, S. 206). Diesem Ertrag eines Triangulationsprozesses soll im Folgenden anhand verschiedener Typen von divergenten Bildungsorientierungen und -aspirationen von Kindern und deren Peers im längsschnittlichen Verlauf nachgegangen werden.

3. Methodentriangulation zur Konstituierung des Falles

Neben einer Triangulation anhand unterschiedlicher Gruppen von Befragten und Materialsorten bzw. der Untersuchung von Probanden mithilfe verschiedener Methoden, welche für Flick die „konsequenteste Variante“ von Triangulation darstellt (2012, S. 316), besteht die Möglichkeit, im Forschungsprozess durch eine Zusammensetzung aus unterschiedlichen Materialsorten den Fall selbst erst zu erzeugen. Die „Triangulation am Fall“ (Flick 2012, S. 316f.) wird hier zur Triangulation *des* Falles. Im längsschnittlich angelegten DFG-Projekt „Peer-groups und schulische Selektion. Interdependenzen und Bearbeitungsformen“ (2005 bis 2011), das im Folgenden als Beispiel dienen soll, entsteht durch eine Integration von Orientierungsmustern auf individueller und kollektiver Ebene für die Bereiche Familie, Schule und Peers der triangulativ gebildete „Individuum-Gruppe Fall“.¹ Die Rekonstruktionen von narrativ-biographischen Inter-

views mit Heranwachsenden sowie Gruppendiskussionen mit deren Peers konstituieren gemeinsam und in gleicher Gewichtung den Forschungsgegenstand der Untersuchung, welche u.a. nach Wechselwirkungen zwischen individuellen und kollektiven Bildungsaspirationen und -orientierungen fragt (vgl. Zschach/Köhler 2010, S. 190ff.).

Als wesentlichster methodischer Zugang fungierte die Dokumentarische Methode nach Mannheim (1923, 1926) in ihrer Weiterentwicklung und Spezifizierung durch Bohnsack (u.a. 2010) sowie auf der Ebene der Einzelinterviews die Narrationsanalyse nach Schütze und Kallmeyer (1977). Ergänzt wurde dieses methodische Vorgehen durch die Ethno- und Videographie schulischer und außerschulischer Freizeitaktivitäten der Befragten, welche darauf abzielte, die Ebene der Handlungspraxen genauer in den Blick zu bekommen. In diesem Zusammenhang wurden die Befragten auf ihren Schulwegen sowie in diversen Pausen beobachtet und zu formellen wie informellen Freizeitaktivitäten begleitet. Die aus den 61 Beobachtungsprotokollen in erster Erhebungswelle und 45 in zweiter Erhebungswelle gewonnenen Erkenntnisse waren besonders für das Verständnis und die Analyse von Gruppenpraxen bedeutsam. Da diese Beobachtungen jedoch im Projekt nur eine randständige Bedeutung hatten und die ausführliche Auswertung der Beobachtungen und Filme die Forschungsressourcen gesprengt hätte, erfolgte ein eher deskriptiver Einbezug. Von den Heranwachsenden in den Gruppeninterviews diskutierte Kommunikationsthemen und Praxen waren so genauer explizierbar und fanden zudem Eingang in Fallbeschreibungen (vgl. u.a. Pfaff 2008, S. 104ff.). Erhoben wurden innerhalb der ersten Erhebungswelle (2005/06) ca. 60 Einzelinterviews, welche zu zwei Dritteln wiederholt werden konnten (2007/08) sowie jeweils 15 bzw. 14 Gruppendiskussionen mit schulischen und außerschulischen Peers ausgewählter Fälle aus insgesamt fünf Schulen unterschiedlichster Formen in Nordrhein-Westfalen sowie Sachsen-Anhalt.

Aus dem Sample der interviewten Kindern wurden zehn Befragte als so genannte Ankerfälle ausgewählt, die gemeinsam mit ihren Peers jeweils einen „Individuum-Gruppe Fall“ bilden. Diese Anker-Kinder bestimmen, mit welchen ihrer Peers Diskussionen stattfinden sollen, so dass sowohl Diskurse im schulischen als auch außerschulischen Kontext durchgeführt und pro Ankerfall mitunter mehrere Gruppendiskussionen erhoben wurden. Auf diese Weise bildete die Verknüpfung der einzelnen Interviewten mit den Gruppendiskussionen bereits auf der Erhebungsebene eine zusammengehörende Einheit. Im weiteren Vorgehen wurden dann verschiedene Interviews in ihrem gesamten offenen Teil vollständig interpretiert, wobei im Sinne einer Verbindung von Narrationsanalyse und Dokumentarischer Methode besonders auf die Komparation verschiedener konjunktiver Erfahrungsräume und individueller Orientierungen unterschiedlicher Interviewter Wert gelegt wurde. Anhand relevanter Kommunikationsthemen und für unser Forschungsanliegen zentralen geschilderten Praxen wurde im gleichen Auswertungszeitraum das Gruppendiskussionsmaterial ausgewertet. Auch hier erfolgte zugleich eine Orientierung auf den interviewten Ankerfall hin als auch ein Vergleich der unterschiedlichen Gruppen.

Aufbereitet wurden die Interpretationen in zusammenfassenden Portraits von Individuum und Gruppe. Zentral insbesondere für die Musterbildung war hier die genaue Herausarbeitung des Passungsverhältnisses des Individuums und seiner Peergroup (vgl. Krüger u.a. 2008, S. 33-197). In den beiden nachfolgenden Erhebungswellen wurde dieses Prozedere jeweils wiederholt. Daran

schloss sich jeweils die Erstellung von Längsschnittportraits an, in denen Entwicklungs-, Veränderungs- und Wandlungsprozesse, welche bereits im Interpretationsprozess berücksichtigt wurden, noch einmal zusammengefasst worden sind. Hier wurden nun insbesondere die Passungs- und Divergenzverhältnisse zwischen den Orientierungen des Individuums und den Gruppenorientierungen längsschnittlich betrachtet (vgl. u.a. Zschach/Köhler 2010).

Im Ergebnis der Auswertung des Materials zeigte sich, dass die analysierten Interdependenzen zwischen individuellen und kollektiven Bildungsorientierungen in einigen Fällen weitgehend passförmig ausgestaltet waren. Es wurden jedoch ebenso divergent konstituierte Fälle vorgefunden. Zudem sind Bildungsorientierungen Wandlungsprozessen unterworfen, die durch das längsschnittliche Untersuchungsdesign sichtbar werden. Auf der Grundlage des Umfangs und der Ausgestaltung der Passungsverhältnisse zwischen den Orientierungen der einzelnen Kinder bzw. jungen Jugendlichen und denen ihrer Peers wurden zehn „Individuum-Gruppe Fälle“ innerhalb der ersten (2005/06) und zweiten Untersuchungswelle (2007/08) trianguliert, mithilfe derer vorläufige Typen von Bildungsorientierungen beschrieben wurden. Die Befragten waren zu diesem Zeitpunkt in der fünften Klasse mehrheitlich zunächst zehn bis elf Jahre alt und hatten den Wechsel auf eine weiterführende Schule gerade vollzogen, die Wiederholungsbefragung wurde zu Beginn der siebenten Klasse mit den nun zumeist 12 bis 13-Jährigen durchgeführt.² Zwei wesentliche Triangulationsprozesse bilden den Kern der knapp umrissenen Anlage dieses Projektes:

1. die Zusammenführung der Rekonstruktionen individueller und kollektiver Bildungsorientierungen, welche den Fall gemeinsam konstituieren.
2. die Ausrichtung der Untersuchung im zeitlichen Verlauf, in der Entwicklungen, die Bildungsorientierungen beeinflussen, zu einem Längsschnitt-Fall trianguliert werden.

Zusammengefasst und abstrahiert werden die „Individuum-Gruppe-Fälle“ auf der Ebene einer Typenbildung, die sich sowohl mit Interdependenzen passförmiger oder divergenter Ausprägung auf individueller und kollektiver Ebene beschäftigt als auch Wandlungsprozesse bzw. Kontinuitäten dieser Orientierungen einschließt. Kennzeichnend für diesen Abstraktionsprozess ist es, dass sich aufgrund der Berücksichtigung des Zusammenspiels zwischen individuellen und kollektiven Orientierungen jeweils nur wenige Fälle in einem gemeinsamen Typus zusammenfassen lassen. Längsschnittlich differenzieren sich die Typen zudem (infolge des triangulativen Vorgehens) stärker aus, da hier die Ergebnisse der Auswertungen von Interviews und Gruppendiskussionen zusammen maßgeblich sind. So wurden für die erste Erhebungswelle fünf Typen herausgearbeitet, die sich im folgenden Untersuchungszeitraum auf insgesamt sieben Typen ausdifferenzierten. Dies trifft insbesondere auf jene Individuum-Gruppe-Fälle zu, welche zunächst im Typus der Divergenz zusammengefasst wurden. Zugleich werden anhand dieser besonderen Konstellation jedoch Wechselwirkungen und Einflüsse der verschiedenen Orientierungsebenen aufeinander am sichtbarsten.

Demgegenüber ergaben sich in den vier Typen, in denen paßförmigere Verhältnisse zwischen individuellen und kollektiven Orientierungen dominierten, geringe Veränderungen. Hier erfolgte für den Typus 1 ein partieller Wandel von einer distinktierten individuellen und kollektiven Bildungsorientierung im schulischen und Peerbereich hin zu einer individuellen und kollektiven Orien-

tierung an exzellenter Bildung, während sich Abgrenzungspraxen gegenüber Dritten im Verlauf nun nur noch auf die Peerwelt konzentrierten. Im Typus 2 dominierte zu Beginn der Studie eine aufstiegsorientierte individuelle Bildungsorientierung in der Schule, verbunden mit einer leistungssportlich orientierten Peerwelt. In der folgenden Erhebungswelle blieben diese Orientierungen konstant und wurden auf beiden Ebenen und im Hinblick auf eine höhere Bedeutsamkeit von Peerkontakten ausdifferenziert. Für den Typus 3 war zunächst eine pragmatische, zweckrationale individuelle schulische Bildungsorientierung maßgeblich. Ihr gegenüber fungierten die Peers als eine Spaß und Entspannung garantierende Parallelwelt. Im weiteren Verlauf der Studie erfolgte hier ein Anstieg individueller schulischer Bildungsorientierungen, der jedoch vor allem die Aspirationsebene betraf und nicht vollständig enaktiert wurde, während die Peers ihre selbstwertstabilisierende Funktion eines Freiraumes jenseits schulischer Leistungserbringung als Parallelwelt beibehalten. Im 4. und damit letzten Passungstypus standen anfangs bildungsferne, ablehnende individuelle Orientierungen gegenüber der Schule im Mittelpunkt, wobei die Peers ein zusätzliches Risikopotenzial für die Schulkarriere darstellten. Im Folgenden verschärfte sich das Risikopotenzial der Peers weiter, bei gleich bleibenden individuellen Orientierungen.

4. Triangulative Perspektiven auf das Passungsverhältnis zwischen individuellen und kollektiven Bildungsorientierungen

In insgesamt vier von zehn „Individuum-Gruppe-Fällen“ traten im bisherigen Verlauf der Untersuchung Divergenzphänomene auf. Zusammengefasst sind sie in einem Typus der Divergenz, zu dem innerhalb der ersten Erhebungswelle drei Kinder und ihre Peers, zum zweiten Untersuchungszeitpunkt zwei junge Jugendliche und ihre Peers rechneten. Dabei fand in zwei Fällen (Martin bzw. Tim und Peers)³ eine grundlegende Transformation von einem Divergenzverhältnis zwischen individuellen und kollektiven Bildungsorientierungen in ein passförmiges statt. In einem weiteren Fall (Umut und Peers) konnte als Ergebnis der triangulativen Analyse eine umgekehrte Entwicklung von hoher Passförmigkeit in ein Divergenzmuster rekonstruiert werden. Während grundlegende Wandlungen bei einem geringen Passungsverhältnis im Sinne von Transformationsprozessen zwischen beiden Erhebungswellen erwartbar waren, erscheint der vierte Divergenzfall (Aylin und Peers) am interessantesten, da hier eine außergewöhnliche Kontinuität des Verbleibs im Typus der Divergenz herausgearbeitet wurde. Im Folgenden soll nun anhand dieser vier Fälle sowohl die Triangulation von individuellen und kollektiven Bildungsorientierungen beschrieben werden als auch die Entwicklung dieses Interdependenzverhältnisses in seiner zeitlichen Entwicklung zu einem triangulativ konstituierten Längsschnitttypus nachgezeichnet werden.⁴

4.1 Konstante individuelle Orientierungen mit längsschnittlicher Entwicklung der Peerorientierungen von der Divergenz zur Passförmigkeit

Im Fall des Gesamtschülers Martin steht in der fünften Klasse dessen recht hohe Bildungsorientierung einer divergenten Peereinbindung gegenüber, welche eine Gegenwelt zur Schule darstellt. Seine Leistungsbereitschaft am Übergang in die weiterführende Schule schildert er als besonders engagiert:

„auf unserm Zeugnis in der vierten Klasse, da da hab ich da hab ich extra noch mal richtig gut mitgemacht in NW [Naturwissenschaften, M.Z.] [Iw: hm] da wollt ich unbedingt ne Eins, und in Mathe auch“ (I: Martin 2005, 330-334).⁵

Potenziell gefährdet ist diese Haltung jedoch nicht nur durch das Erleben zunehmender Freizeiteinschränkungen und von ihm wahrgenommener ungerechter Bewertung durch Lehrende, sondern ebenso durch seine Freundschaft zu Dirk, den er zum Zeitpunkt des ersten Interviews als seinen besten Freund bezeichnet. Martins Peereinbindungen sind zu Beginn der Sekundarstufe I noch sehr instabil, was die Beschreibung dieses Freundes verdeutlicht, mit dem die Gruppendiskussion geführt wird „hier habe ich auch schon neue Freunde gefunden, so zum Beispiel wie den Dirk, der is auch ganz nett“ (I: Martin 2005, 10-12). Zwischen Martin und Dirk besteht nur eine geringe habituelle Übereinstimmung auf dem Gebiet ihrer Bildungsorientierungen. Hier weist Dirk im Gegensatz zu Martin eine partiell schulverweigernde Haltung auf. Schule ist kein zentrales Thema der Peerkommunikation und wird so weit wie möglich ausgeblendet.

Ausgehend von dieser Divergenz zwischen individuellen und kollektiven Bildungsorientierungen war eine Transformation Martins kollektiver Orientierungen von der ersten zur zweiten Welle naheliegend. Während sein individuelles Schulleistungsstreben konstant blieb, war aufgrund der wenig stabilen Peerbeziehungen auf dieser Ebene ein Wandel von der Divergenz zur Passung recht leicht möglich und wurde durch einen neuen Freund realisiert. Getragen ist Martins Bildungsorientierung jedoch durch eine recht geringe Selbstwirksamkeitsüberzeugung und große Schulangst. Bereits im biographischen Interview lässt sich der Veränderungsprozess von der ersten zur zweiten Erhebungswelle auf kollektiver Ebene rekonstruieren. Martin distanziert sich nun von einer Gruppe von Mitschülern, die deviante Praxen pflegen und zu denen sein damaliger Freund Dirk inzwischen ein engeres Verhältnis hat. Seine Distanz zu non-konformen Mitschülern ist verknüpft mit einer aktiven Kontaktaufnahme zu Philipp, welcher Klassenbesten ist und von den anderen als Streber und Außenseiter verachtet wird. Seine Orientierung an regelkonformem Verhalten sowie seine kontinuierlich starke Leistungsorientierung, welche im Gegensatz zur Haltung der Mehrheit der Jungen in seiner Klasse steht, bedingen Martins randständige Position im Peernetzwerk und eine Verschiebung hin zur nächsten schulischen Außenseiter-Dyade.

Im gemeinsamen Diskurs zwischen Martin und Philipp ist ihre konforme Orientierung zu schulischer Leistungserbringung zentral. Diese Institution bewerten sie zwar einerseits ablehnend, indem sie einen Zwangs- und Arbeitscharakter postulieren, den sie metaphorisch als „©Sklavenarbeit nur für Kinder©“ und „Freizeitberaubung“ (GD: Martin 2008, 844, 847) beschreiben. Durch diese

ironische Stigmatisierung bearbeiten sie jedoch auch ihre Belastungserfahrung und konstituieren einen Gruppenhabitus der Schicksalsgemeinschaft. Andererseits schildern sie schulleistungsorientierte Praxen, indem sie über die gemeinsame Erledigung von Hausaufgaben berichten, auf deren Qualität sie Wert legen. Die Erfüllung dieser Anforderungen betrachten sie als Verpflichtung, der sie mit möglichst wenig Aufwand nachkommen, da sie hier arbeitsteilig vorgehen. Gleiches gilt für Tests, bei denen in erster Linie Martin von Philipps ausgezeichneten Leistungen profitiert. Strukturell stellt auch diese Peerbeziehung eine Zweckgemeinschaft ohne starken emotionalen Zusammenhalt dar. Es gibt kaum gemeinsame kollektive Erfahrungsräume außerhalb der Schule und nur wenig gemeinsame außerunterrichtliche Praxen. Gravierender Unterschied zur ersten Erhebungswelle ist jedoch die passförmige Leistungsorientierung der Dyade, welche die Divergenz zwischen Martins individuellen und kollektiven Bildungsorientierungen aufhebt. Ergebnis der Falltriangulationen zu Martin und seinen Peers ist also ein nahezu gleichbleibendes individuelles Bildungsstreben. Durch einen Wandel auf kollektiver Ebene, der durch den Wechsel von Peerbeziehungen vollzogen wurde, erfolgt im Zeitverlauf eine Transformation in ein konvergentes Verhältnis individueller und kollektiver Orientierungen.

4.2 Konstante Peerorientierungen als Gegenwelt zur Schule mit längsschnittlich angepassten sinkenden individuellen Bildungsorientierungen

In die Richtung höherer Passförmigkeit zwischen individuellen und kollektiven schulischen Orientierungen entwickelte sich auch der Fall des Gymnasiasten Tim und seinen schulischen bzw. Fußballpeers. Im Gegensatz zu Martin und seinen Peers traten hier jedoch Wandlungsprozesse in erster Linie auf individueller Ebene ein, da Tim sein anfangs sehr hohes Leistungsniveau nicht aufrechterhalten und seine starke Bildungsaspiration nicht dauerhaft enactieren konnte. In diesem Zusammenhang erfolgte eine grundlegende Transformation aufgrund gesunkener Schulorientierungen Tims und damit eine Anpassung an jene Peers, welche bereits in der ersten Erhebungswelle eine Gegenwelt zu schulischen Leistungs- und vor allem aber Verhaltensnormen darstellten. In der ersten Erhebungswelle beschreibt sich der elfjährige Tim als außerordentlich leistungsstarker Schüler. Den Start an der weiterführenden Schule resümiert er im Zusammenhang mit seinen Zukunftsvorstellungen als gelungen und verbindet seine starken schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen mit der anspruchsvollen beruflichen Vorstellung einer Karriere als „technischer [...] Wissenschaftler“ (I: Tim 2005, 872).

Im Gegensatz zu Martin ist Tim eng in seine beiden Peers in Fußballverein und Schule integriert. Beide Freundesgruppen betrachten Schule weniger als Ort der Leistungserbringung, sondern eher als Teil ihrer Lebenswelt, in der sie Freunde treffen und mit ihnen Spaß haben. In den kollektiven Orientierungen von Tims Peers spielt die Kommunikation über Leistungen und Unterricht eine untergeordnete Rolle. Derartige Themen werden möglichst ausgeklammert oder tabuisiert und als unerwünschte Gesprächsinhalte abgelehnt bzw. randständig behandelt. Leistungsanforderungen werden mit einem möglichst geringen Aufwand bewältigt, wobei das Abschreiben von Hausaufgaben als sinnvolle Hilfe betrachtet wird, so dass das Verhältnis zu Leistung als zweckrational beschrie-

ben werden kann. Völlig irrelevant sind diese jedoch nicht, so dass diese Peers von Tim zwar eine Gegenwelt zur Schule, jedoch kein Risikopotenzial für seine Bildungskarriere darstellen. Zudem fungiert auch die Schulgruppe als emotionale Unterstützung bei schulischem Misserfolg. In diesem Punkt wird Tim von seinen Freuden auf der Leistungsebene zwar nicht direkt unterstützt, in ihrer Rolle als Freiraum gegenüber schulischen Normen und Anforderungen sind seine Peers jedoch hochbedeutsam.

Zum Zeitpunkt der zweiten Erhebungswelle haben sich Tims individuelle Bildungsaspirationen deutlich gewandelt. Seine hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugung ist stark gesunken. Die weitere Schulkarriere prognostiziert er recht negativ, in diesem Zusammenhang beschreibt er seine beruflichen Ziele als unbestimmt. Obwohl er immer noch gute Leistungen erbringt, führt er seine biographische Erzählung mit der Feststellung ein: „ich hab die sechste Klasse geschafft“ (I: Tim 2007, 8). Hier wird deutlich, dass er sich nicht mehr als exzellenten Schüler betrachtet. Zudem empfindet er diese Bildungsinstitution inzwischen stärker als Belastung und sieht sich einem kontinuierlich steigenden Leistungsdruck ausgesetzt, gegen den er keine erfolgreiche Verarbeitungsstrategie enactieren kann. Bezogen auf seine Schullaufbahn schildert er sukzessiv steigende Anforderungen und sieht sich passiv einer angespannten Situation permanenter Leistungserbringung ausgesetzt. Da Tim von seinen an Exzellenz ausgerichteten Bildungsaspirationen Abstand genommen hat, erscheinen seine individuellen schulischen Orientierungen jedoch inzwischen passförmiger zu dem relativ gleich gebliebenen Gruppenhabitus.

In seiner Peergroup werden schulische Themen noch immer tendenziell ausgeblendet, als wichtiger Interaktionsort hat diese Institution jedoch nach wie vor hohe Bedeutung. Habituelle Übereinstimmung wird durch das Bestreben erzielt, jegliche außerunterrichtliche Freizeit als weitgehend schulleistungsfreien Raum zu konstituieren. Dabei bemühen sich die Jungen jedoch gleichzeitig darum, schulischen Anforderungen mit möglichst geringem Aufwand zu bewältigen und damit den an sie gestellten Schulkarriereerwartungen gerecht zu werden. Die Unterstützung bei der Erbringung schulischer Leistungen erstreckt sich inzwischen nicht nur auf das Abschreiben von Hausaufgaben, sondern diese Praxis wird ebenso auf Tests und Klassenarbeiten übertragen. Einerseits verdeutlichen diese Aktionen, dass die Jungen Leistungsmessungen nicht gleichgültig gegenüberstehen, da sie um gute Ergebnisse unter Einbezug nicht legitimer Hilfen bemüht sind. Andererseits spiegelt die begrenzt deviante und distanzierte Einstellung zur Schule ihren Gruppenhabitus als unangepasste Schüler wider. Die Integration in eine Gruppe, für die Schule nach wie vor eine Gegenwelt zum Habitus gemeinsamer Unterhaltung ist, bietet Tim die Möglichkeit, eine umfassende Übereinstimmung zu seinen gesunkenen Bildungsaspirationen herzustellen. Die Tatsache, dass die Distanz dieser Peers zur Schule begrenzt ist und noch immer Formen von Solidarisierungen und gegenseitiger Unterstützung bestehen, hilft Tim dabei, mögliche schulische Misserfolge positiv zu verarbeiten, die Gruppe bietet in diesem Zusammenhang eine Hilfe bei der Bewältigung seiner Belastungserfahrungen. Bedeutsam im Hinblick auf den Ertrag der Triangulation individueller und kollektiver Bildungsorientierungen ist im Fall von Tim und seinen Peers, dass ein diskrepantes Verhältnis wiederum in ein konvergentes transferiert wurde. Während Tims individuelle Orientierungen auf schulischem Gebiet nun weniger ambitioniert sind, bleibt die Haltung der Peers dazu nahezu unverändert.

4.3 Ansteigen individueller schulischer Bildungsorientierung bei gleichzeitigem Absinken der Peerorientierungen von einer Parallelwelt gegenüber der Schule hin zu einem Risikopotenzial für die Schullaufbahn

Im Fall des Hauptschülers Umut und seiner Schul- und Nachbarschaftsfreunde fand im Gegensatz zu Martin und Tim mit ihren Peers ein gegenläufiger Wandlungsprozess auf verschiedenen Ebenen der Bildungsorientierungen statt. Dieser Fall gehörte in der ersten Erhebungswelle zum passförmigen Typus pragmatischer individueller Bildungsorientierungen, die um Peerbeziehungen ergänzt wurden, die eine Parallelwelt zur Schule darstellen. Inzwischen verfolgt der anfangs elfjährige Umut eine höhere schulische Orientierung. Seine Peerkontakte stehen jedoch in einem starken Kontrast dazu und stellen zu diesen Aspirationen ein Risikopotenzial dar. Insofern repräsentieren Umut und seine Peers den einzigen Fall, bei dem zwischen erster und zweiter Erhebungswelle eine Transformation von einem Typus hoher Passung hin zu einem Divergenztypus erfolgt. Eine gewisse Bildungsorientierung Umuts zeigt sich im ersten Interview darin, dass er mitunter die Unterstützung einer Freundin beim Lernen und der Erledigung von Hausaufgaben in Anspruch nimmt und dies mit ihrer höheren schulischen Leistungsfähigkeit begründet. Ambivalent ist dagegen sein Verhältnis zu Gleichaltrigen, welches er zunächst als konfliktträchtig beschreibt. Sein Erleben sozialer Beziehungen ist zu Beginn seiner Hauptschulzeit nicht ungetrübt, da es seinen neuen Peers dort obliegt, ihn vor der Gewalt anderer Schüler zu beschützen.

In der Gruppendiskussion mit seinen Schulkameraden zeigt sich die eher randständige Rolle Umuts, während der Diskurs mit den Nachbarskindern eine gleichberechtigte Teilhabe der Akteure aufweist. Der Charakter dieser beiden Peergruppen als einer Parallelwelt zur schulischen Ordnung kommt anhand der Dominanz von Aktivitäten zum Ausdruck, welche entweder sportlicher Natur sind oder im Zusammenhang mit der Nutzung von Medien stehen. Gegenseitige Hilfen bei der Erbringung schulischer Leistungen bleiben dagegen randständig. Das Zensurenspektrum von Umuts schulischen Peers ist instabil und äußerst ambivalent, so dass auf diesem Gebiet eine habituelle Übereinstimmung nicht herstellbar ist. Unbestimmt und nicht im Zentrum des kollektiven Interesses stehend sind Bildungsorientierungen auch innerhalb von Umuts Nachbarschaftsgruppe. Unterstützungsleistungen in schulischen Belangen sind kaum gegeben, was insbesondere mit dem Übergang in unterschiedliche weiterführende Schulen begründet wird. Auch diese Peers stellen daher eine Parallelwelt zur Schule dar, was sich aus einem nicht mehr geteilten schulischen Alltag, aber auch aus den informellen Freizeitinteressen der Gruppe ergibt.

Umuts Wandel, hin zu etwas höheren schulischen Bildungsorientierungen zum Zeitpunkt des zweiten Interviews, bewegt sich vor dem Hintergrund eines recht geringen Leistungsniveaus. Seine gestiegene Bildungsaspiration kommt darin zum Ausdruck, dass er angibt, statt eines Hauptschul- nun einen Real-schulabschluss erreichen zu wollen. Seine bislang nur ausreichenden Leistungen bieten dafür jedoch keine günstigen Voraussetzungen. Auf der Ebene des Gewünschten zu interpretieren und wenig zentral sind demzufolge seine Orientierungen auf diesem Gebiet. Entsprechende Enaktierungspotenziale können anhand seiner biographischen Erzählung nicht rekonstruiert werden. Stattdes-

sen steht hier eine hohe Schulzufriedenheit und -freude im Mittelpunkt, die verdeutlicht, dass er in dieser Institution in erster Linie einen Lebens- und weniger einen Leistungsort sieht.

Auch bei seinen Peers findet Umut keine Unterstützung in der Umsetzung seiner gestiegenen Bildungsaspiration. Diese besteht inzwischen aus 13- bis 15-jährigen Mitschülern der siebten Klassenstufe. Innerhalb der Gruppe bestehen massive Differenzen, welche durch hierarchische Statusunterschiede manifestiert werden. Ein Teil der Gruppe, welcher aus drei Jugendlichen besteht, dominiert den Diskurs und tritt stark distinktiert und stigmatisierend gegenüber der zweiten Hälfte der Gruppe auf, bei der diesbezüglich eine passive Haltung rekonstruiert werden kann. Unterschiedlich sind auch die Freizeitpraxen der Jungen, lediglich ein gemeinsames Interesse am Fußballspielen dient hier als verbindendes Element dieser Peerbeziehungen. Mit „Parkour“ und „Breakdance“ zählen spannende Beschäftigungen zu den Aktionismen der dominanten Jungen, welche für die unauffälligen Gruppenmitglieder einen attraktiv wirkenden Ausdruck oppositioneller jugendlicher Peerkultur darstellen (GD: Umut 2008, 85ff.). Umut und seine Freunde mit niedrigem Gruppenstatus schützt die Anlehnung an die autoritären Jugendlichen jedoch vor deren Gewalt, die zu deren Freizeitpraxen gehört. Im Modus der Belustigung, aber auch der Abwehr wird das Erleben des schulischen Alltags thematisiert. Da auf dem Gebiet von Schulleistungen gegenseitige Unterstützung nicht erbracht wird, stellt diese Gruppe für Umut in erster Linie den ausschlaggebenden Faktor der Transformation zum Bildungsrisiko dar. Durch das triangulative Vorgehen kann im Fall von Umut und seinen Peers das interessante Resultat herausgearbeitet werden, dass dessen individuelle Bildungsorientierungen ansteigen, obwohl ein Wandel der Peerbeziehungen hin zu Orientierungen stattfindet, die dazu einen sehr starken Gegensatz bilden.

4.4 Konstant höhere individuelle schulische Bildungsorientierungen bei konstant divergenten Peerorientierungen im Wandel von der Gegenwelt zum Risikopotenzial für die Schullaufbahn

In den drei bislang beschriebenen Konstellationen fand jeweils eine grundlegende Transformation der Beziehung zwischen individuellen und kollektiven Orientierungen in ein konvergentes oder aber divergentes Verhältnis statt. Auf den letzten Divergenzfall, welcher durch die Hauptschülerin Aylin und ihre Peers repräsentiert wird, trifft dies jedoch nicht zu. Hier steht die jeweils hohe individuelle Bildungsorientierung Aylins kontinuierlich Peers gegenüber, welche dazu eine Gegenwelt bilden. Zum Ausdruck kommt diese Haltung bei der zehnjährigen Aylin zunächst nur indirekt. In ihre Zukunftsvorstellung eingebettet ist innerhalb des ersten Interviews der Wunsch „dass ich (.) so bessere Noten kriege“ (I: Aylin 2005, 813), worin sich ihre anspruchsvolle schulische Leistungsorientierung zeigt. Da sie bereits von guten Ergebnissen berichtet, wird deutlich, dass sie nach Höchstleistungen strebt.

Durch ihre Peers findet jedoch keine Unterstützung statt, welche Aylin in ihrer leistungsorientierten Lernhaltung fördern könnte. Schulprobleme werden von diesen Freundinnen als schicksalsgegeben hingenommen, Erfolge werden

lediglich erhofft und deren Eintreten als glücklicher Umstand bewertet, mögliche Schulleistungsdifferenzen bleiben ausgeblendet. Einzig der Extremfall schulischen Misserfolges, die Wiederholung einer Klassenstufe, wird als theoretisch möglicher negativer Gegenhorizont von den Mädchen thematisiert. Hier wird in erster Linie der damit verbundene Beziehungsverlust als dramatisch beschrieben, nicht jedoch der negative Verlauf der Schulkarriere.

Innerhalb der zweiten Erhebungswelle verschärft sich diese Divergenz zwischen Aylin's hoher individueller Bildungsorientierung und dem Kollektivhabitus. Der interessanteste Aspekt dieser Entwicklung ist der hier von Aylin vollzogene Wandel in den Peerbeziehungen. Die Zusammensetzung ihrer Freundinnengruppe, mit der die Gruppendiskussion durchgeführt wurde, veränderte sich von der ersten zur zweiten Erhebungswelle grundlegend. Inzwischen bestehen ihre Peers nicht mehr aus Mädchen, für die das Schulleistungsthema innerhalb der Freundschaft keine Rolle spielt, die jedoch die schulische Ordnung anerkennen und sich angepasst verhalten. Stattdessen hat sich Aylin einer größeren Gruppe zugewandt, in der die tonangebenden Mitglieder sich nonkonform zu Schulnormen verhalten, was z.B. in Auseinandersetzungen mit Lehrenden oder einem teilweisen Fernbleiben vom Unterricht zum Ausdruck kommt. Diese Aktionismen sind dabei so ausgeprägt, dass sie mit Schulstrafen geahndet werden.

Gleichzeitig stellt für Aylin die Zugehörigkeit zu dieser Mädchengruppe einen Erfolg hinsichtlich ihrer individuellen Orientierung im Hinblick auf Freundschaften dar. Den Zugang dazu eröffnete ihr ein selbstreferenzieller Wandel, in dem sie ihre schüchterne Haltung überwindet und größeres Selbstbewusstsein erlangt. In einem ähnlichen Modus wie in der ersten Erhebungswelle schildert sie Verbesserungen auf dem Gebiet des schulischen Lernens, die sie mit einer gleichermaßen positiven Entwicklung auf dem Gebiet von Peerbeziehungen verknüpft „meine Leistungen denk ich sind besser geworden und von der Freundschaft her in äh in den Pausen und so“ (I: Aylin 2007, 500f.). Gegenüber Stigmatisierungen beweist sie ein starkes Beharrungsvermögen, was sowohl für die Kontinuität ihrer hohen individuellen Bildungsorientierung als auch für ihre inzwischen recht stabilen Peerbeziehungen spricht „ab und zu mal sagen die als Scherz Streber und so aber mehr nich©“ (I: Aylin 2007, 515f.).

Die Auseinandersetzung mit Leistungserbringung und Einstellung gegenüber der Schule ist für ihre neuen Peers zentrales Thema, welches in oppositionellen Diskursen bearbeitet wird. Insgesamt ist das Gruppengefüge sehr inhomogen, die Mädchen verbindet jedoch eine kollektive Orientierung an Spaß und Unterhaltung. Eine schulablehnende und teilweise -verweigernde Haltung pflegen nur die dominanten Mitglieder. Mit ihren devianten Aktionismen erfüllen sie eine Stellvertreterinnenfunktion für die konformen Mädchen der Gruppe, welche sich an diesen Aktionen nicht beteiligen. Das Risiko, einer Stigmatisierung als Streberin ausgesetzt zu sein, ist in diesem Peerkontext deutlich erhöht. Dies schlägt sich in dem gegen Aylin gerichteten Vorwurf „streberhaft“ zu sein nieder, woraufhin Aylin interveniert „aber du musst lernen“ und damit auf die Erfüllung schulischer Leistungsanforderungen beharrt (GD: Aylin 2008, 385-391). Insgesamt hält sich Aylin mit solchen eindeutigen Postulaten jedoch zurück und betont „ich lerne sehr selten“ (GD: Aylin 2008, 1046). Somit verlagert Aylin ihre passive Haltung im Zugang zu anderen Heranwachsenden, wie im Interview geschildert, auf eine passive Haltung innerhalb der Gruppe, sowohl gegenüber schulleistungsdistanzierten, abweichenden als auch offen leistungsorientiertem Verhalten. Durch ihre Zugehörigkeit zu diesen Peers ist sie jedoch vor mögli-

chen Ausgrenzungsbestrebungen als Streberin seitens Jugendlicher aus ihrer Schule geschützt. Betrachtet man den Fall Aylin und Peers vor dem Hintergrund der verschiedenen Triangulationsebenen zueinander, so fällt auf, dass sich aus der Zusammenführung der Orientierungen eine Kontinuität der Divergenz rekonstruieren lässt, welche im Zeitverlauf sogar noch zunimmt. Individuelle und kollektive Bildungsbestrebungen sind also so trianguliert, dass ein längerfristiges Divergenzverhältnis Bestand hat.

Zusammenfassend muss darauf verwiesen werden, dass angedeutete Innergruppendifferenzen und Orientierungsdiskrepanzen in unterschiedlichen Feldern wie Schule, Freizeit usw. insbesondere innerhalb der Divergenztypen eine große Rolle zu spielen scheinen. Diese Verhältnisse näher zu untersuchen, scheint insbesondere zur Erklärung der längsschnittlichen Kontinuität von Divergenz sowie für Transformationsprozesse hilfreich zu sein. Zusätzlich wurden im Zuge der Rekonstruktion der Interviews und deren Verknüpfung mit den Gruppendiskursen Divergenzen zwischen Bildungsaspirationen und deren Realisierung deutlich. In diesem Zusammenhang zeigt sich, dass in diesem triangulativen Längsschnitt ebenso die Entwicklung des Wechselverhältnisses zwischen postulierten Bildungsbestrebungen und deren Enaktierung in Form von umgesetzten Bildungsorientierungen untersucht werden kann und muss.

5. Fazit

Ein wesentliches Ergebnis des Triangulationsprozesses der Perspektive des Individuums mit jener der Gruppe sind die nachgewiesenen Divergenzen von Bildungsorientierungen. Dies bekräftigt die Notwendigkeit, bei der Betrachtung von Faktoren, welche von Seiten der Peers auf Kinder bzw. Jugendliche wirken, jeweils auch die Orientierungen der Einzelnen gezielt in den Blick zu nehmen. Eine wichtige Erkenntnis ist hier die Tatsache, dass die Haltung der Schule gegenüber auf beiden Ebenen oft nicht identisch ist. Forschungsmethodisch und -methodologisch scheint jedoch bei solchen Fragestellungen häufig die Annahme zu bestehen, dass einzelne Lernende unhinterfragt Gruppenorientierungen übernehmen. Insbesondere im Hinblick auf eine oft postulierte Rolle der Peers als Risikopotenzial für Heranwachsende würde ein triangulatives Vorgehen dazu beitragen, solche voreiligen Schlussfolgerungen zu vermeiden. Statt der Bestätigung solcher Omnipotenzannahmen des Einflusses der Peers zeigte sich, dass deren Bedeutsamkeit stärker in nicht schulleistungsgebundenen Prämissen begründet ist und dass die Individuen ihre eigenen Bildungsziele nicht zwangsläufig an jene ihrer Gruppe angleichen.

Eine vorschnelle Homologie zwischen der Haltung Einzelner und jenen ihrer Gruppe anzunehmen, ist also zu vermeiden. Dies trifft besonders auf jene Untersuchungsdesigns zu, welche unter Verzicht auf Triangulation aus individuellen Aussagen über Peers einen Gruppenhabitus behaupten, ohne die Peers an sich methodisch als Forschungsgegenstand zu berücksichtigen (vgl. z.B. Meier 2004, S. 194ff.). Da es umgekehrt ebenso unzureichend ist, aus Gruppenbefragungen individuelle Orientierungen der einzelnen Mitglieder zu rekonstruieren, spricht viel für ein prinzipiell triangulierendes Vorgehen, möchte man den Zusammenhang eines Phänomens auf verschiedenen Ebenen untersuchen. Beide Seiten des For-

schungsgegenstandes sollten dabei gleichzeitig und gleichberechtigt in den Blick genommen werden. Damit könnten kritisch zu betrachtende Setzungen über den sonst nicht direkt untersuchten Gegenstand vermieden werden.

Unabdingbar ist ein triangulatives Vorgehen außerdem bei der Untersuchung von Einflüssen, welche ein Gegenstand auf einen anderen ausübt. Dazu ist jeweils eine längsschnittliche Ausrichtung des Forschungsprozesses nötig. Durch die Triangulation von mindestens zwei Untersuchungszeitpunkten lässt sich zunächst eine Ausgangssituation rekonstruieren, mit der anschließend das Ergebnis einer Wiederholungsbefragung verknüpft wird. Bemüht man wiederum die Behauptung eines negativen Einflusses der Peers, z.B. auf die Schulleistungsentwicklung von Kindern und Jugendlichen, müsste zu dessen Beleg eine anfangs hohe Bildungsorientierung unter dem nachgewiesenen Einfluss dieser Gruppe sinken. Diese den Peers zugeschriebene Rolle wäre bereits dann nicht relevant, wenn von Beginn an eine entsprechende Konvergenz zwischen beiden Orientierungsebenen trianguliert worden wäre.

Resümiert man im Hinblick auf die vorgestellte Studie die Frage einer umfassenden Triangulation auf unterschiedlichen Untersuchungsebenen, so ist festzustellen, dass bei der Beschäftigung mit Wechselwirkungen mehrerer Phänomene bzw. deren Entwicklung immer ein triangulatives Vorgehen angezeigt ist. Außerdem wurde jedoch ebenso deutlich, dass der damit verbundene Forschungsaufwand jeweils genau zu prüfen ist und für Fragestellungen, welche eine unbedingte Notwendigkeit von Triangulation nicht aufweisen, genau abgewogen werden sollte.

Anmerkungen

- 1 An dieser Untersuchung wirkten eine Reihe von Forschenden mit, die intensiv in den Erhebungs-, Aufbereitungs- und Auswertungsprozess einbezogen waren und ohne die ein solch aufwändiges triangulatives Vorgehen nicht realisierbar gewesen wäre. Neben Prof. Heinz-Hermann Krüger als Projektleiter arbeiteten im hier maßgeblichen Förderungszeitraum der ersten beiden Wellen des Projektes als wissenschaftliche Mitarbeiterinnen Dr. Sina-Mareen Köhler, assoziiert Dr. Nicolle Pfaff und Dr. Cathleen Grunert sowie die Autorin mit. Zusätzlich unterstützte Ulrike Deppe als Doktorandin die Studie. Des Weiteren waren die Studierenden Aline Deinert, Nora Hoffmann, Christiane Zitzke, Martin Hänert, Franziska Haschke, Annemarie Rebstock, Annetta Kessel, Marie Schirner, Eva-Maria Geier, Mirko Steffen und Jessika Piechocki beschäftigt, so dass jeweils vier bis acht studentische Mitarbeitende in den verschiedenen Phasen des Projektes mitwirkten.
- 2 Der dritte Erhebungs- und Auswertungszeitraum ist inzwischen abgeschlossen, welcher sich mit den inzwischen ca. 15-jährigen Befragten der neunten Klassenstufe beschäftigt.
- 3 Alle im Weiteren aufgeführten Namen wurden anonymisiert.
- 4 Zu den „Individuum-Gruppe-Fällen“ wurden, wie bereits im Text beschrieben, zunächst ausführliche Fallportraits zum jeweiligen Untersuchungszeitpunkt erstellt, die anschließend in einer Längsschnittdarstellung trianguliert wurden. Darin finden sich biographische Rahmendaten sowie umfassendere Rekonstruktionen der Bildungsorientierungen anhand des Fallmaterials als dies hier in der Kürze möglich wäre wiederzugeben (zu Martin Wick und seinen Peers vgl. Hänert 2008, Schirner 2008; zu Tim Hoogland und Peers vgl. Deinert 2008, Krüger u.a. 2009; zu Aylin Demir und ihren Freundinnen vgl. Pfaff 2008, Zitzke 2008).
- 5 Im Folgenden werden die Angaben zu den Interviews mit I abgekürzt, auf Gruppendiskussionen wird durch GD verwiesen.

Literatur

- Alheit, P./Rheinländer, K./Watermann, R. (2008): Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere. In: *ZfE* 11(4), S. 577–606.
- Bohnsack, R. (2010): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in die Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*. 8., durchges. Aufl. Opladen/Farmington Hills.
- Boller, S./Henkel, C./Keuffer, J. (2006): Formative Evaluation in der Schul- und Unterrichtsforschung am Beispiel des Oberstufen-Kollegs Bielefeld. In: Rahm, S. (Hrsg.): *Schulpädagogische Forschung. Organisations- und Bildungsprozessforschung. Perspektiven innovativer Ansätze*. Band 2. Innsbruck/Wien/Bozen, S. 55–67.
- Denzin, N. K. (1989): *The Research Act. A theoretical introduction to sociological methods*. 3. Edition. Englewood Cliffs.
- Fabel-Lamla, M./Wiezorek, C. (2006): Qualitativ-rekonstruktive SchülerInnen- und LehrerInnenbiografieforschung und Perspektiven ihrer Verschränkung. In: Rahm, S. (Hrsg.): *Schulpädagogische Forschung. Organisations- und Bildungsprozessforschung. Perspektiven innovativer Ansätze*. Band 2. Innsbruck/Wien/Bozen, S. 69–81.
- Flick, U. (2005): Standards, Kriterien, Strategien. Zur Diskussion über Qualität qualitativer Sozialforschung. In: *ZBBS* 6 (2), S. 191–210. <http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/27819/ssoar-zbbs-2005-2-flick-standards.pdf?sequence=1> [30.10.2012].
- Flick, U. (2011): *Triangulation. Eine Einführung*. 3., akt. Aufl. Wiesbaden.
- Flick, U. (2012): Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung*. 9. Aufl. Reinbek bei Hamburg, S. 309–318.
- Hänert, M. (2008): *Porträt Martin Wick – 2. Welle*. Halle (unveröffentlichtes Manuskript).
- Kallmeyer, W./Schütze, F. (1977): Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung. Exemplifiziert am Beispiel von Erzählungen und Beschreibungen. In: Wegner, D. (Hrsg.): *Gesprächsanalysen*. Hamburg, S. 159–274.
- Kelle, H. (2001): Ethnographische Methodologie und Probleme der Triangulation. Am Beispiel der Peer Culture Forschung bei Kindern. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 21 (2), S. 192–208.
- Kelle, U. (2007): Integration qualitativer und quantitativer Methoden. In: Kuckartz, U./Grunenberg, H./Dresing, T. (Hrsg.): *Qualitative Datenanalyse: computergestützt. Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis*. 2. überarb. und erw. Aufl. Wiesbaden, S. 50–64.
- Kelle, U./Erzberger, C. (1999): Integration qualitativer und quantitativer Methoden. Methodologische Modelle und ihre Bedeutung für die Forschungspraxis. In: *KZfSS* 51 (3), S. 509–531.
- Kelle, U./Erzberger, C. (2012): Qualitative und quantitative Methoden: Kein Gegensatz. In: Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung*. 9. Aufl. Reinbek bei Hamburg, S. 299–309.
- Köckeis-Stangl, E. (1982): Methoden der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.): *Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim/Basel, S. 321–370.
- Krüger, H.-H./Deppe, U. (2008): Mikroprozesse sozialer Ungleichheit an der Schnittstelle von Schule und Peerkontexten. In: Krüger, H.-H./Köhler, S.-M./Zschach, M./Pfaff, N.: *Kinder und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien*. Opladen/Farmington Hills, S. 201–218.
- Krüger, H.-H./Pfaff, N. (2008): Peerbeziehungen und schulische Bildungsbiographien. In: Krüger, H.-H./Köhler, S.-M./Zschach, M./Pfaff, N.: *Kinder und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien*. Opladen/Farmington Hills, S. 11–36.
- Krüger, H.-H./Köhler, S.-M./Zschach, M./Deinert, A./Hänert, M./Hoffmann, N./Zitzke, C./Grunert, C./Deppe, U. (2009): *Peergroups und schulische Selektion – Interdependen-*

- zen und Bearbeitungsformen. Zwischenbericht zur Vorlage bei der Deutschen Forschungsgemeinschaft. Halle (unveröffentlichtes Manuskript).
- Krüger, H.-H./Deppe, U./Köhler, S.-M. (2010): Mikroprozesse sozialer Ungleichheit an der Schnittstelle von Schule und Peerkultur in einer Längsschnittperspektive. In: Krüger, H.-H./Köhler, S.-M./Zschach, M.: Teenies und ihre Peers – Freundschaftsgruppen, Bildungsverläufe und soziale Ungleichheit. Opladen/Farmington Hills, S. 31–51.
- Krüger, H.-H./Grunert, C./Pfaff, N./Köhler, S.-M. (2010): Der Stellenwert von Peers für die präadoleszente Bildungsbiografie. In: Krüger, H.-H./Köhler, S.-M./Zschach, M.: Teenies und ihre Peers – Freundschaftsgruppen, Bildungsverläufe und soziale Ungleichheit. Opladen/Farmington Hills, S. 11–30.
- Lamnek, S. (2010): Qualitative Sozialforschung. 5., überarb. Aufl. Weinheim.
- Mannheim, K. (1923): Beiträge zur Theorie der Weltanschauungs-Interpretation. In: Jahrbuch für Kunstgeschichte. Wien, S. 236–274.
- Mannheim, K. (1926): Ideologische und soziologische Interpretation der geistigen Gebilde. In: Salomon, G. (Hrsg.): Jahrbuch für Soziologie. Eine internationale Sammlung. Band 2. Karlsruhe, S. 388–400.
- 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.
- Pfaff, N. (2006): Jugendkultur und Politisierung. Eine multimethodische Studie zur Entwicklung politischer Orientierungen im Jugendalter. Wiesbaden.
- Pfaff, N. (2008): Aylin Demir – die Unterordnung des Bildungsanspruchs in einem Migrationsmilieu. In: Krüger, H.-H./Köhler, S.-M./Zschach, M./Pfaff, N.: Kinder und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien. Opladen/Farmington Hills, S. 97–117.
- Schirner, M. (2008): Porträt Martin Wick – 1. Welle. Halle (unveröffentlichtes Manuskript).
- Treumann, K. P./Burkatzki, E./Strotmann, M./Wegener, C. (2005): Zur Rekonstruktion einer Typologie jugendlichen Medienhandelns gemäß dem Leitbild der Triangulation. In: Bachmair, B./Aufenanger, S. (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik. 5. Evaluation und Analyse. Wiesbaden, S. 109–132.
- Wiezorek, C./Fritzsche, S. (2010): Methodentriangulation im Forschungsprozess. Zum Beitrag rekonstruktiver Forschungsverfahren im Hinblick auf die Reflexion quantitativer Forschungsverfahren. In: Ecarius, J./Schäffer, B. (Hrsg.): Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung. Opladen/Farmington Hills, S. 127–142.
- Zitzke, C. (2008): Längsschnittporträt Aylin Demir – 2. Welle. Halle (unveröffentlichtes Manuskript).
- Zitzke, C. (2008): Porträt Aylin Demir – 2. Welle. Halle (unveröffentlichtes Manuskript).
- Zschach, M./Köhler, S.-M. (2010): Kinder und ihre Freunde – Mehrdimensionale Typenbildung zum Verhältnis von Bildungsbiographien und Peergroup-Einbindung. In: Ecarius, J./Schäffer, B. (Hrsg.): Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung. Opladen/Farmington Hills, S. 187–205.