

Merle Hummrich/Werner Helsper/Susann Busse/Rolf-Torsten
Kramer

Individuation in pädagogischen Generationsbeziehungen

Passungsverhältnisse zwischen naturwüchsiger Eltern-Kind-
Beziehung und pädagogischem Arbeitsbündnis

Individuation in Intergenerational Pedagogical Relationships

The fit between natural-grown parent-child relationships and
pedagogical working alliances

Zusammenfassung:

Der folgende Beitrag ist dem Verhältnis von Profession und Familie im pädagogischen Handlungsfeld Schule gewidmet. Er fokussiert dabei auf die Frage, welchen Einfluss Lehrer auf die Individuationsverläufe ihrer Schüler haben und ob Lehrer ‚Individuationshelfer‘ für Schüler sein können. Sowohl in den knappen theoretischen Bezügen als auch in den drei exemplarischen Fallstudien aus einem größeren Projektzusammenhang wird verdeutlicht, dass diese Frage grundlegend eine Perspektive erzwingt, mit der das Wechselverhältnis von Familie, Schule und Individuation erfasst wird. Die Fallstudien und die abschließende theoretisierende Schlussbetrachtung zeigen auf, dass Einflüsse der Lehrer auf die jugendlichen Individuationsverläufe auf dem jeweils konkret vorliegenden Passungsverhältnis zwischen Familie und Schule aufrufen und sich in jeweils unterschiedlichen Lehrer-Schüler-Dyaden vor dem Hintergrund der jugendlichen Individuationsproblematik ausformen.

Schlagworte: Passungsverhältnis; Familie und Schule; Individuation; (pädagogisches) Arbeitsbündnis; Lehrer-Schüler-Dyade

Abstract:

The following contribution deals with the relation of profession and family within school settings as a pedagogical field of action. It focuses on the questions of whether teachers can influence students' individuation processes and whether they can act as 'individuation helpers'. Evidence from, both, the brief theoretical references and the three exemplary case studies extracted from the larger project context show that these questions have to be dealt with in a comprehensive perspective covering the interplay of family, school and individuation. The case studies and the concluding theoretical outlook reveal that teachers' influence on adolescent individuation is determined by the concrete nature of the fit between family and school and that teacher-student dyads are differentially informed by the problems of adolescent individuation.

Keywords: adjustment constellation; family and school; (pedagogical) working alliance; teacher-student dyad

1. Pädagogische Generationsbeziehungen und Individuation in der Adoleszenz

Die Frage nach den Beziehungen unterschiedlicher Generationen zueinander ist nicht neu. Bereits Schleiermacher fragte im 18. Jahrhundert: „Was will die ältere Generation mit der jüngeren?“ (Schleiermacher 1983) und legte hier ein Konzept vor, in dem es zwar vor allem um die Vermittlung und Weitergabe kultureller Güter geht, die vornehmlich als „Ein-Weg-Vermittlung“ von der älteren an die jüngere Generation angelegt ist, in dem zugleich jedoch die Idee der Verbesserung der Kultur durch die jüngere Generation als transformative Kraft einfließt. Mannheim sprach bereits von einer „rückwirkenden Tendenz“, dass nämlich „auch der Schüler den Lehrer“ erziehe (Mannheim 1928/1965, S. 42). Auch zentralen reformpädagogischen Ansätzen liegt ein idealer Entwurf der Ausbalancierung der innovativen Potenzialität der Jugend als Ort der Generierung des Neuen mit der traditional-bewahrenden Potenzialität der Älteren als den Garanten des „Kulturertes“ zugrunde. In der Folge voranschreitender Modernisierung und deren Reflexion kam es jedoch zu einer zunehmenden Infragestellung dieser „modern-traditionellen“ Generationsordnung, zumal für die Jugendphase ein Strukturwandel diagnostiziert wurde, in der Jugend zunehmend biographisiert, mit Annahmen über Selbständigkeit und jugendkulturelle Optionen angereichert wurde und infolgedessen von einer Informalisierung der Generationsbeziehungen, einer Verschiebung der Machtbalance von Jung nach Alt und einem Übergang vom Befehls- zum Verhandlungshaushalt die Rede ist (vgl. Wouters 1977; Büchner 1983; Swaan 1982; Büchner u.a. 1996; Münchmeier 1997; Bois-Reymond 1998a, b). Weitreichende Thesen sprechen in diesem Zusammenhang von einem Bedeutungsverlust der älteren Generation für die jüngere oder von einer Entdifferenzierung der generationalen Ordnung, indem sie die Schleiermachersche Frage verkehren: Was will die jüngere Generation mit der älteren? (Ecarius 1998; Müller 1997).

Hier sind gegensätzliche Positionen markiert, die das Feld der Abhandlungen über pädagogische Generationsbeziehungen skizzieren. Jedoch fehlt bis dato eine Analyse empirisch vorfindbarer Generationsbeziehungen. Einen Beitrag dazu leistet das DFG-Projekt „Pädagogische Generationsbeziehungen in Familie und Schule“. Der zentrale Fokus umfasst das Zusammenspiel von Familie, Schule und Biographie der adoleszenten Schüler. Dazu wurden drei kontrastierende Schulkulturen in den Blick genommen: ein städtisches, traditionsreiches Gymnasium, das an Leistung und Disziplin orientiert ist, eine städtische reformpädagogisch orientierte Gesamtschule mit ausgewiesenem alternativen Profil und eine ländliche Sekundarschule, die eng mit dem dörflichen Leben verzahnt ist.

Innerhalb dieser Schulen wurden folgende Erhebungen durchgeführt: die Begrüßung der neuen Schülerinnen und Schüler, um den dominanten Entwurf pädagogischer Generationsbeziehungen an der Schule rekonstruieren zu können, Unterrichtsinteraktionen in jeweils einer zehnten Klasse, Familieninteraktionen bei ausgewählten Schülern und schließlich Interviews mit Schülern, Lehrern und Eltern. Hauptsächlich wurde bei der Auswertung des umfassenden Datenmaterials mit der Methode der objektiven Hermeneutik vorgegangen. Bei den biographischen Schülerinterviews wurde die narrationsstrukturelle Methode hinzugezogen. Die Einzelinterpretationen wurden schließlich in Fallporträts aufeinander

bezogen, so dass hier die unterschiedlichen Passungsverhältnisse von Schule-Familie, Schüler-Familie und Schüler-Schule zueinander in Beziehung gesetzt werden konnten (vgl. Helsper u.a. 2002, 2004; Kramer/Busse 2003; Hummrich/Helsper 2004).

Neben der Struktur der pädagogischen Generationsbeziehungen können mit einem solchen Zugang auch Fragen nach den Individuationsräumen der einzelnen Handlungsfelder für die Jugendlichen beantwortet werden. Wir möchten mit diesem Beitrag die Frage aufwerfen, welche Bedeutung Lehrern in Individuationsprozessen Jugendlicher aktuell zukommen kann und ob Lehrer als „Individuationshelfer“ fungieren können. Für diese Frage sind Bezüge auf die familialen Generationsbeziehungen unverzichtbar. Inwiefern also Individuation mit Erfahrungen aus Familie und Schule vernetzt ist, soll im Folgenden zunächst aus theoretischer Perspektive betrachtet werden und dann unter Bezugnahme auf Fallrekonstruktionen aus dem oben genannten Projektkontext ausdifferenziert werden.

2. Die Bedeutung der Schule im jugendlichen Individuationsprozess

Seit der kritisch-pädagogischen Ära der späten 1960er Jahre rückte das Ziel, die Schüler zur kritischen Mündigkeit und reflexiven Auseinandersetzung mit der Welt zu befähigen, in den Mittelpunkt (vgl. etwa Klafki 1976). Während aber in dem eng fachinhaltlich orientierten didaktischen Verständnis diese umfassende Perspektive häufig nur in einer eingeschränkten Sichtweise zur Geltung kam, eröffnet etwa die „Literacy-Perspektive“ von TIMMS und PISA eine umfassendere Perspektive auf die Bedeutung der Schule und der Lehrer für jugendliche Individuation und Autonomie. Mit dem Konzept der Entfaltung basaler Kompetenzen und der Selbststeuerungspotenziale der Schüler wird die lebenspraktische Autonomie in der Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Weltbezügen gestärkt (vgl. Baumert 2003). Ausgeblendet bleibt aber auch in dieser Perspektive von PISA, dass Individuation immer als Neubalancierung der Selbst-Andere-Beziehungen – auch im schulischen Zusammenhang – konzipiert werden muss.

Unter dieser sozialen Perspektive wird nun die Bedeutung der Schule ambivalent eingeschätzt. Sowohl in historischen Analysen als auch in schul- und sozialisationstheoretischen Zugängen wird eben nicht nur die freisetzende, dezentrierende Potenzialität der Schule hervorgehoben, die – idealtypisch – mit ihrer symbolischen, distanzierten und reflexiven Vermittlungsform alle partikularen Weltbezüge und eingespielten Deutungsweisen von Jugendlichen brechen und so als individuierende Instanz der reflexiven Modernisierung fungieren soll (vgl. Cortina/Leschinsky 2003). Gleichmaßen wird betont, dass die Schule seit ihren Anfängen auch ein Ort ideologischer Beeinflussung, der Erzeugung affirmativer Charaktere und der Legitimation von und Einsozialisation in bestehende gesellschaftliche Verhältnisse ist (vgl. Herrlitz/Hopf/Titze 1993; Pongratz 1989, 2004).

Die Arbeit von Parsons zur Schulklasse (vgl. Parsons 1987) kann hier interessante Hinweise eröffnen. Parsons hebt hervor, dass für die schulische Sozialisation Identifikationsprozesse von besonderer Relevanz sind:

„die Schule wird von Erwachsenen kontrolliert und ruft darüber hinaus dieselbe Art der Identifizierung hervor wie die Familie in der vorödipalen Phase des Kindes. Das heißt, daß das Erlernen von Leistungsmotivation psychologisch gesprochen ein Prozeß der Identifizierung mit dem Lehrer ist, ein Prozeß, bei dem sich der Schüler (oftmals unter dem Druck der Eltern) anstrengt, um dem Lehrer zu gefallen, im selben Sinne, wie das vorödipale Kind neue Fertigkeiten erlernt, um der Mutter zu gefallen. (...) Dabei wird jedoch der Nachdruck auf der einen oder der anderen Seite liegen, so daß einige Kinder sich eher mit dem Sozialisationsagenten identifizieren, andere dagegen eher mit der entgegengesetzten Rolle.“ (ebd., S. 175 f.)

Für die Schule bedeutet dies: Es kommt entweder zu einer „Identifizierung mit dem Lehrer oder der Akzeptierung seiner Rolle als Vorbild einerseits, [oder, d. A.] der Identifizierung mit der Gruppe der gleichaltrigen Schüler andererseits.“ (ebd., S. 176). In dieser Sicht führt die Identifikation mit dem Lehrer zwar einerseits zur Abhängigkeit, weil die asymmetrischen Interaktionsmuster verstärkt werden. Demgegenüber steht die Identifikation mit den Peers für den Anspruch auf frühe Verselbständigung gegenüber der Schule. Langfristig eröffnet allerdings die Identifikation mit der (Grundschul-)Lehrerin durch die Übernahme der eigenverantwortlich-individualistischen Haltungen mit universalistischer Orientierung andererseits gerade Verselbständigungspotenziale. Allerdings bedarf es zu deren Realisierung dann der Auseinandersetzung mit diesen identifikatorischen Mustern und der Neubalancierung in den Lehrer-Schüler-Beziehungen im Verlauf der Schülerbiographie.

Die Studien der neueren Individuationsforschung verweisen darauf, dass sich die Balancen zwischen Autonomie und Einbindung in der Adoleszenz neu ausgestalten, ohne dass es in der Regel zu scharfen Entgegensetzungen oder starren Abgrenzungen, sondern eher zu neuen, autonomeren Modi der Verbundenheit kommt, wobei sich aber – je nach Familienstruktur und familiärer Beziehungsqualität – deutliche Unterschiede ergeben (vgl. Hofer 2003; Hofer/Hick 2003; Kreppner/Ullrich 2003; Gerhard 2005; Berger/Fend 2005; Masche 2006; Papastefanou 2006; Latzko 2006). Diese Neubalancierung in den Eltern-Jugendlichen-Beziehungen hat Konsequenzen für die Schule: Erstens unter der Perspektive, dass diese familiären Neubalancierungen in die Schule hineinwirken. Zweitens in dem Sinne, dass diese Neubalancierungen auch in einer ähnlichen Form die Lehrer-Schüler-Beziehungen betreffen. Und drittens, dass es zu einem latenten Zusammenspiel beider Neubalancierungen kommt. Latent deswegen, weil diese spezifischen Formen des Zusammenspiels der familiären und der schulischen Neubalancierungen von Autonomie und Abhängigkeit – bedingt durch die strukturelle Trennung von Schule und Familie – von keiner Seite hinreichend beobachtet werden können.

Studien zu diesem latenten Zusammenspiel in der Triade Schule, Familie, Jugendlichen für die Individuation liegen bislang kaum vor. Allerdings finden sich gesicherte Hinweise auf grundlegende Veränderungen im Verhältnis der Jugendlichen am Beginn der Adoleszenz gegenüber Schule und Lehrern (vgl. etwa Fend 1997, 2000). In der siebten Klasse, also ca. im Alter von dreizehn Jahren, zeigt sich eine deutliche Distanzierung der Jugendlichen gegenüber der Schule: Die Lernfreude, das Schulinvolvement nehmen ab und die Schuldistanz wächst. Es zeigt sich aber auch, dass diese Absetzung nicht immer mit der gleichen Deutlichkeit ablaufen muss, sondern von der Schulkultur und der pädagogischen Beziehungsqualität abhängig ist.

3. Zur Bedeutung der Schulkultur und von Passungsverhältnissen zwischen Familie und Schule für die jugendliche Individuation

Mit unseren bisherigen Überlegungen ist zunächst Familie als der Ort zu bestimmen, an dem Kinder und Heranwachsende „basale emotionale Erfahrungen von Zugehörigkeit, Versorgung und Fürsorglichkeit in der Rahmung einer generationalen Ordnung“ erwerben (Winterhager-Schmid 2001, S. 242). Gegenüber Thesen einer Erodierung oder gar Umkehr der Generationendifferenz ist festzuhalten, dass umso jünger Kinder sind, „umso deutlicher sind sie auf Unterstützung, Fürsorge und Vermittlung angewiesen“, umso deutlicher „sind sie noch abhängig, in einer gegenüber Erwachsenen ohnmächtigeren und bedürftigeren Position“ (Kramer u. a. 2001, S. 135). Zugleich ist Familie auch der Ort, an dem in grundlegende Sinn- und Orientierungsmuster eingeführt wird und das Kind in einer Vielzahl alltäglicher Interaktionen seine persönliche Identität konstituiert (vgl. Allert 1998). Oevermann (1976) hat dafür den Begriff der sozialisatorischen Interaktion geprägt (vgl. Oevermann u.a. 1979). Die hier sich vollziehende zweite, nämlich „soziokulturelle Geburt“ (vgl. König 1969) fällt zusammen mit einer primären Habitusbildung, die naturwüchsig in den Kontext der Familie eingewoben ist. Die in der primären Sozialisation entstehenden Habitusformationen – Ausdruck kritischer Phasen der Ontogenese und ihrer Krisenbewältigung – sind besonders tief ins Unbewusste abgesunken. Sie gehen „gewissermaßen in psychische Formationen der Persönlichkeit über, weil sie sehr früh angeeignet werden“ (Oevermann 2001a, S. 47).

Dass es innerhalb der sozialisatorischen Interaktion in der Familie zu einer „tendenziell bedingungslosen, fraglosen Identifikation“ mit der Praxis der Eltern als ein verpflichtendes Modell von Handeln und von Normen kommt (Oevermann 2001b), hat v.a. mit der Qualität der Interaktionsbeziehungen in der Familie zu tun. Mit Bezug auf Parsons lassen sich familiäre Beziehungen als nicht spezifische, also diffuse Sozialbeziehungen kennzeichnen, in denen man sich als ganze Person gegenübertritt. Mit der für Eltern-Kind-Beziehungen konstitutiven Körperbasis, Vertrauensbildung und wechselseitigen Bindung werden strukturtheoretisch die Unkündbarkeit und die Nicht-Substituierbarkeit des Personals in diffusen Sozialbeziehungen abgeleitet (vgl. Oevermann 2001b, S. 85ff; Allert 1998).

Bevor also das Kind als Schüler in die Institution Schule eintritt, hat es in der Familie bereits entscheidende Individuationsprozesse vollzogen und – unabhängig von der tatsächlich gegebenen Gestalt der Familie – einen primären Habitus ausgebildet. Biographietheoretisch gesprochen liegen hier bereits basale, in der Herkunftsfamilie wurzelnde Prägungen und Dispositionen der Lebensgeschichte vor. Es war v.a. Parsons, der eine entscheidende Funktion der Schule darin sah, dass mit dem Eintritt in die Schule das Kind aus dem primären Bezugsmilieu herausgelöst wird und die Differenz von diffusen und spezifischen Sozialbeziehungen sich aneignen kann (vgl. Parsons 1987). Erst damit gelinge es später, statt partikularer nun universalistische Normvorstellungen zu übernehmen und auf dieser Basis gleichberechtigte Kooperationsbeziehungen zu anderen Erwachsenen einzugehen.

Seit den 1970er Jahren wissen wir durch viele Befunde, dass die universalistische Institution Schule ihrerseits partikular überformt ist. Der so genannte „Mittelschichtcharakter“ der Schule suggeriert dabei eine Homogenität der institutionellen Habitusformation und ihrer Anforderungen, der sich jedes Kind mit dem Übergang zum Schüler auszusetzen habe (Oevermann 1973). Tatsächlich werden Schüler diesen Übergang sehr unterschiedlich erfahren und vollziehen können, je nach dem aus welchem sozialisatorischen Herkunftsmilieu sie stammen und welche primäre Habitusformation sie ausgebildet haben. Spätestens seit den 1990er Jahren ist nun aber auch klar, dass die schulische Wirklichkeit sehr unterschiedlich konstituiert ist und man eher von einer Pluralität und Diversifizierung von Schulkulturen ausgehen muss (vgl. Helsper u. a. 2001; Zymek 2001). Das heißt, je nach institutioneller Fallgeschichte, nach ihrer regionalen und lokalen Einbettung, ihrer Lehrer-, Schüler- und Elternschaft, ihrer pädagogischen Profilierung u. a. m. finden Kinder und Jugendliche an Schulen sehr unterschiedliche Anforderungen vor, auf die sie sich wiederum vor dem Hintergrund ihrer eigenen Fallgeschichte und der darin erworbenen Orientierungen und Dispositionen unterschiedlich beziehen (vgl. Böhme 2000; Helsper u. a. 2001; Kramer 2002).

Vor diesem Hintergrund lassen sich generelle Ableitungen für den Einfluss auf Individuationsprozesse durch Schule und Lehrer vornehmen. Erstens wird auf der Basis der bereits familial angeregten Individuationsschritte Schule gerade auch in ihren Spannungsmomenten immer in die Individuationsprozesse der Kinder und Jugendlichen hineinwirken. Zweitens wird jedoch die Frage nach den Einflüssen durch Schule und Lehrer in den Individuationsverläufen jeweils nur zu klären sein, wenn das Passungsverhältnis des jeweils konkret vorliegenden sozialisatorischen Herkunftsmilieus und der jeweils konkreten Schulkultur in den Blick kommt. Was für den einen Jugendlichen vor dem Hintergrund seiner Sozialisierungs- und Bildungsgeschichte besonders förderlich erscheint, kann für einen anderen Jugendlichen mit deutlichen Individuationsrisiken und -problemen zusammen fallen. Hier geht es nicht nur um eine Erweiterung der Sozialisations- und Bildungsforschung von der Institution Schule auf die sozialisatorischen Herkunftsmilieus (vgl. Grundmann u. a. 2004; Büchner 2005), sondern auch um eine Erweiterung auf die jeweilige Sozialisierungs- und Bildungsgeschichte des Kindes und Jugendlichen (vgl. z.B. Kramer u.a. 2001; Kramer/Busse 2003; Hummrich/Helsper 2004).

Damit ist die dritte Ableitung schon eingeführt. Wenn Schule und die darin agierenden Lehrer für die Individuationsprozesse der Kinder und Jugendlichen bedeutsam sein sollen, dann müssen sie mehr und auch anderes repräsentieren und leisten, als dies die Familie und die Eltern tun. Schule und Lehrer als Individuationshelfer würden damit v.a. als Ingangsetzung und Stützung von Transformationen zu fassen sein. Von daher ist gerade die Differenz zwischen Familie und Schule bzw. zwischen Eltern-Kind- und Lehrer-Schüler-Beziehungen für Individuationspotenziale konstitutiv. Gleichzeitig kann diese Differenz jedoch, soll Individuation nicht verhindert werden, nicht maximal und fundamental sein – etwa in Form einer grundlegenden antagonistischen Passung zwischen der familialen und der schulischen Habitusformation. Eine gelungene Transformation ruht damit auf einer grundlegenden Anerkennung des sozialisatorischen Gewordenseins eines Schülers auf. Diese legt jedoch nur die Grundlagen und konkretisiert sich jeweils über die fallspezifische Individuationsproblematik des Kindes und Jugendlichen. Auf der Grundlage der habituellen Passung zwischen Familie und Schule entscheidet letztlich die sozialisatorisch generierte Individuati-

onsproblematik des Schülers, ob Schule und Lehrer als Individuationshelfer fungieren können oder nicht.

4. Marcus, Erik und Sören: drei Fälle unterschiedlicher Individuationschancen in der Lehrer-Schüler-Beziehung

Im Folgenden stellen wir die Fälle dreier Schüler vor, in denen die Bedeutung der Lehrer im jugendlichen Individuationsprozess unterschiedlich ausgestaltet ist¹.

Marcus Johansson besucht das leistungs- und traditionsorientierte Martin-Luther-Gymnasium. Schlagwortartig kann die Schulkultur dieses Gymnasiums mit „Strukturierung durch Distinktion“ beschrieben werden². Die Schule verspricht die Realisierung exklusiver Bildungsansprüche und lässt dabei keinen Zweifel an der Orientierung an altherwürdigen Tugenden wie Ordnung, Disziplin und Demut, in die neue Schülerinnen und Schüler mit dem Ritual einsozialisiert werden, dass sie zu Beginn ihrer Schulzeit dort den Pausenhof zu säubern haben. Die Schüler werden also in der Rangordnung zunächst einmal ganz unten platziert: sie müssen den Dreck der oberen Klassen (der Schulleiter führt hier das Beispiel der Zigarettenkippen an) beseitigen. Entsprechend wird auch das Lehrer-Schüler-Verhältnis als hierarchisch strukturiertes konzipiert. Während Schule hier als Wissensvermittlungsinstitution auftritt und dafür einsteht, dass Bildungschancen auch über das Schulische hinaus organisiert werden (etwa durch Auslandsaufenthalte, Musikveranstaltungen etc.), werden die Eltern in die Pflicht genommen, wenn es darum geht, ihrem Kind die Teilhabe an den exklusiven Lerngelegenheiten zu ermöglichen: sie sollen nicht nur die teuren Auslandsreisen sponsern, sondern auch die Sanierung der „ramponierten Aula“ unterstützen, damit die Exklusivität auch im richtigen Rahmen realisiert werden kann. Die Paradoxie dieser Schulkultur liegt schließlich darin begründet, dass die Schule nicht aus sich heraus bereits für Exklusivität steht, sondern, dass sie die Anbindung der Eltern und Familien braucht, die qua Milieuplatzierung diese Exklusivität verbürgen. Bildungsorientierte und finanzstarke Familien werden damit also angesprochen und zugleich aber auch benötigt, um das zu realisieren, was die Schule für sie sein will.

Von daher scheint das Elternhaus von Marcus Johansson äußerlich zunächst optimal zum schulischen Ideal zu passen. Der Vater ist Anwalt, die Mutter ist ehrenamtlich tätig, Marcus als Nachzügler in der Familie (seine Geschwister sind 18 und 20 Jahre älter als er) ist ein umsorgtes und umhegtes Wunschkind, das die Erfahrung macht, dass seine Geburt „mehr oder weniger eine glückliche Fügung“ für seine Eltern war. Marcus erfuhr familial sowohl emotional als auch intellektuell umfassende Förderung. So berichtet er, dass sein Vater ihm bis zum fünften Lebensjahr die Hand zum Einschlafen gehalten habe, er selbst bereits mit fünf Jahren Interesse für komplexe geschichtliche Zusammenhänge entwickelt hatte, die seine Eltern ihm vermittelten, und die Verbindung zwischen ihm und seinen Eltern auch heute noch stark über die gemeinsame literale Orientierung laufe. Auch das äußere Erscheinungsbild trifft die erwachsene und bürgerliche Orientierung exzellent. Marcus trägt gebügelte Oberhemden und Baumwoll-

hosen, lederne Herrenschuhe und auch der Haarschnitt des 16-jährigen ist erwachsener als der seiner zum Teil eher jugendkulturell orientierten Klassenkameradinnen und Klassenkameraden.

Kann man nun schließen, dass bei einem derart bildungsambitionierten und an Exzellenz orientierten Elternhaus eine optimale Passung zur Schule gerade zwangsläufig zustande kommen muss? Ganz so einfach ist dies nicht! Im Elterninterview offenbart sich nämlich, dass insbesondere die Mutter eher aufmüpfige, an Selbstbestimmung und Kritik der Erwachsenenwelt orientierte gegenkulturelle Jugendliche idealisiert, die sich aktiv von der Erwachsenenwelt distanzieren. Die Paradoxie dieser Forderung liegt jedoch gerade darin, dass sie inhaltlich auf eine Haltung zielt, die sich gegen die Erwachsenenwelt, also die eigene Bezugswelt der Mutter, richtet und dass, wenn Marcus dieses Ideal realisieren würde, er sich gar nicht von der Mutter abgrenzen würde, wie sie es wünscht, sondern ihre Vorstellungen reproduzieren würde. Hinzu kommt die bildungsbürgerliche Orientierung des Elternhauses, die schulische Anpassungsleistungen geradezu einfordert. Diese familiäre Konstellation stellt sich für Marcus als Individuationsfalle dar: Würde er sich den familialen Erwartungen anpassen, so müsste er gegen die Mutter aufbegehren und gleichzeitig sein wie sie. Eine minimale Übereinstimmung mit ihren Erwartungen, erzielt er jedoch, wenn er sich am bildungsbürgerlichen Erwartungshorizont der Familie orientiert. Er orientiert sich jedoch in einer Art und Weise, die ihm gleichzeitig ein Entkommen aus der Individuationsfalle sichert: indem er sich – durchaus expressiv – angepasst zu einer disziplin- und traditionsorientierten Schulkultur verhält und dem Idealbild der Mutter das eines „gemäßigten Kritikers“ entgegenhält. Insofern bietet diese Schule, die aufgrund ihrer Schulkultur zunächst kaum Individuationsspielräume bereitzuhalten scheint, Marcus gerade Individuationsmöglichkeiten und ein Entkommen aus der „Individuationsfalle“ der Familie.

Welche Rolle nimmt dabei die Lehrerin oder der Lehrer ein? Wir betrachten dazu das Beispiel einer Geschichtsstunde, in der ein Referat über die Geschichte der „Grünen“ und deren aktuelle Entwicklungen (im Jahr 2004, als die „Grünen“ noch an der Regierung beteiligt waren) diskutiert werden soll³.

L: . sooo, äähm, ich möchte aber nochma auf die letzte frage die ich gestellt habe, am montag eingehen . es ging um den ((vortrag)) über die grünen, ich hatte euch die frage gestellt inwieweit ääh ein politiker, ein grünenpolitiker wie äh joschka fischer auch glaubwürdig . ob so was für euch ein vo- eine vorbildwirkung sein kann in der rolle die er jetzt hat, der aufgabe der er sich jetzt gestellt hat, nämlich als außenminister deutschlands tätig zu sein und somit ((die grünen)) ja erhebliche regierungsverantwortung, indem sie den vizekanzlerposten bekommen haben, übernommen haben . vielleicht ((nochma kurz)) dazu (5) schweigen im walde (4) marcus lös mal das eis

M: ‚mhmh‘ (räuspernd) also

L: ((weil))

M: ich persönlich bin ja der meinung dass äh joschka fischer wahrscheinlich viele seiner ursprünglichen ideale, ei-ja sagen wir mal auf kosten der realpolitik und auf kosten auch seines eigenen erfolges ääh geopfert hat, das würd ich so sehn, aber, das macht ihn in meinen augen nicht unbedingt so unglaublich das ist ein ((regierungs)) politiker ‚der‘ (gedehnt), äh in etwa abwägen kann inwieweit äh, ja inwieweit, äh äh ja seine diplomatischen . aufgaben mmmh äh . eine besondere bedeutung haben und inwieweit er sich ((2 unverst.))

gegenüber äußern kann, ich bin der meinung er ist ein besonderer mensch und äh
. na ja für unglaublich halt ich ihn nicht

Nach einer umfassenden Frage thematisiert die Lehrerin eine Atmosphäre des Schweigens, der sie zunächst vorwurfsvoll begegnet, indem sie mit Ausschluss aus der Kulturgemeinschaft droht: der Wald der schweigt, steht der menschlichen Kulturgemeinschaft, in der gesprochen wird, maximal distanziert gegenüber⁴. Doch hierauf scheinen die Schüler nicht zu reagieren. Die Lehrerin sucht sich eine Person aus dem Klassengeschehen heraus, die sie direkt auffordert, das Eis zu lösen. Ihr Handeln lässt sich damit als voranschreitende Entgrenzung (vgl. Wernet 2003) beschreiben. Dabei beinhaltet bereits die Ausgangsfrage Aspekte der Entgrenzung, weil die Lehrerin hier von den Schülerinnen und Schülern eine Meinungsäußerung und persönliche politische Stellungnahme verlangt hat. Der Aufforderung, subjektive Bedeutungshorizonte darzustellen, die ja über das eigentlich Schulische (insbesondere dieser Schule) hinausgehen, begegnen die Schülerinnen und Schüler mit irritiertem und sich wiederum abgrenzendem Schweigen, was die Lehrerin als Leistungsverweigerung einordnet. Dabei erkennt sie ihre eigene Verantwortlichkeit für die Situation und sucht sich Marcus als Verbündeten, der die Situation retten soll. Dies birgt wiederum eine Gefahr für Marcus: Würde er bruchlos auf die Aufforderung eingehen, würde er sich von der Klassengemeinschaft distanzieren. Marcus beginnt also verhalten sich zu äußern, was darauf verweist, dass die mit dem Ausbrechen aus dem Schweigen verbundene Abkopplung von der Klassengemeinschaft nicht bruchlos geschieht, sondern minimal auch noch der Peer-Verbundenheit Rechnung trägt. Seine Ausführungen zu Joschka Fischer sind dabei durchaus abwägend und persönlich, vermeiden aber eine direkte politische Positionierung. Inhaltlich interessant ist dabei, dass Marcus besonders den Weg des Widerständlers Fischer zum Realpolitiker positiv würdigt. Damit scheint ein für ihn relevantes biographisches Thema gestreift: die Abwehr des oppositionellen Rebellen zugunsten des „Realos“, der mit Maß und Ziel Kritik übt, dies aber in einer angepassten Form tut, die ihm Karrierechancen nicht verstellt.

Mit seiner Antwort begibt Marcus sich in ein Arbeitsbündnis, das ihm seine eigene Exzellenz bestätigt. Die Verführungsspur der Ausschlussbedrohung („schweigen im walde“), der Situationsrettung („lös mal das eis“) und die Nähe zu eigenen biographisch relevanten Themen knüpfen dabei an Marcus Bedürfnis nach Besonderung über reflexive Auseinandersetzungen mit historischen Verläufen an. Was für Marcus die Möglichkeit ist, seine Besonderung und Exzellenz unter Beweis zu stellen, ist für die Lehrerin eine Möglichkeit, ihren Unterrichtsentwurf zu legitimieren und zu retten.

Schulkulturell eröffnen sich damit für Marcus individuationsunterstützende Optionen vor allem dort, wo die Orientierung am Ideal der Exklusivität und der Anpassung an einen bildungsbürgerlichen Habitus ein Entkommen aus der familialen Individuationsfalle verspricht. Auch die Lehrerin wird hier (unbewusst) zur Individuationshelferin, denn sie fordert gerade dort Marcus Unterstützungsleistung ein, wo er sich wiederum als exzellent profilieren kann.

Ganz anders ist nun der Fall *Erik Wagner* gelagert. Erik wächst mit einem sehr alten Vater und einer sehr jungen Mutter auf. Die Eltern haben sich über den Beruf des Vaters kennen gelernt. Es ist zu vermuten, dass der Vater als damals etwa sechzigjähriger Künstler einen besonderen Eindruck auf die Mutter gemacht hat, die zu diesem Zeitpunkt Anfang 20 war und einen kaufmännischen Beruf erlernt hatte, in dem sie auch zum Zeitpunkt des Interviews wieder arbeitet. Erik wächst damit in einem Künstlermilieu auf, das auch zum Zeitpunkt des Familieninterviews in der Wohnung der Familie allgegenwärtig ist, nicht zuletzt

weil Gemälde namhafter moderner Künstler, mit denen der Vater bekannt war, die Wände schmücken. Der Vater hatte Ausstellungen in den großen Weltmetropolen und die Familie konnte eine zeitlang gut von dem leben, was er mit seiner Malerei verdiente. Diese Erfahrungen und Ermöglichungsstrukturen hinsichtlich des kulturellen Kapitals der Familie stehen in scharfem Kontrast zur gegenwärtigen Situation. Ein Jahr zuvor hat die Mutter den fast achtzigjährigen Vater und ihre Kinder verlassen, um mit einem jüngeren Mann zusammen zu leben. Die Familie – nunmehr bestehend aus dem Vater, dem sechzehnjährigen Erik und der fast zwanzigjährigen Tochter Eva-Maria – lebt am Rande des Existenzminimums. Durch die Trennung in eine umfassende persönliche Krise gestürzt, die auch einen Selbstmordversuch impliziert, gerät der Vater in eine Schaffenskrise, die es ihm kaum ermöglicht, die notwendigen Mittel für den Lebensunterhalt aufzubringen. Die Tochter ist magersüchtig und in psychiatrischer Behandlung. Eriks gesamte Welt ist damit „traurig“ geworden, wie er es bezeichnet. Dazu kommt, dass sich das Generationenverhältnis zwischen Vater und Sohn umkehrt. Während früher der Vater umfassend für seinen Sohn gesorgt hat und immer als Ansprechpartner für ihn da war, ist es nun der Sohn, der das, was von der Familie übrig ist, zusammenhält und den Vater am Leben hält.

Wie müsste eine Schule sein, könnte man an dieser Stelle hypothetisch fragen, in der Erik einen alters angemessenen Orientierungsrahmen finden könnte? Selbstverständlich müsste es sich um eine Schule handeln, die für lebensweltliche Belange von Kindern und Jugendlichen offen wäre, in die sich die Kinder und Jugendlichen mit ihrer gesamten Person einbringen könnten und in der gerade Kinder und Jugendliche, die vom Zerfall und umfassenden Krisenproblematiken in der Familie betroffen sind, Entwicklungs- und Individuationsmöglichkeiten fänden – etwa durch besondere Beziehungsangebote der Lehrer, in denen der Lehrer zum signifikanten Anderen werden kann. Erik besucht eine Schule, die dies für sich beansprucht. Die reformpädagogisch orientierte Anna-Seghers-Gesamtschule stellt sich in der Begrüßungsrede neuer Schülerinnen und Schüler als Institution dar, die der Befriedigung emotionaler und physischer Bedürfnisse durch die Eltern prinzipiell misstraut und an die Stelle der Eltern einen Lehrer setzt. Dazu erzählt der Schulleiter bei der Aufnahmefeier die Geschichte eines Jungen, dessen problematische emotionale Situation kurz vor der Aufnahmefeier von der Mutter verkannt wird, der jedoch in seinem Lehrer eine Person findet „*der bemerkt hat wie es ihm und wie es den andern kindern ums herz war, was sie bedrückt hat und was sie gefreut hat*“, kurz: in dem er einen Menschen gefunden hat, der ihn liebt, ihm zuhört und bei dem er nicht „*alles runterschlucken*“ muss. Schule stellt sich damit als die bessere Familie dar, in der die Eltern vor allem dann eine Möglichkeit der Integration und Wertschätzung haben, wenn sie selbst zu Schülerinnen und Schülern werden. Denn neben der Beziehung wie sie zwischen Lehrerinnen/Lehrern und Schülerinnen/Schülern zustande kommen kann, indem der Lehrer ein signifikanter Anderer wird, arbeitet die Schule auch an einem umfassenden Erziehungskonzept der Eltern, das von der Einbindung in die aktive Elternarbeit bis hin zur Vorschreibung familialer Ernährungsgewohnheiten reicht (vgl. Hummrich/Helsper 2004). Die Imagination der scholarisierten Familie bzw. der familialiserten Schule bricht aber dort, wo tatsächlich familienähnliche Strukturen benötigt würden – wie im Fall Erik.

Um dies nachzuvollziehen, schauen wir uns eine kurze Unterrichtsinteraktion aus dem Chemieunterricht an:

L: erik jetzt hör mal auf zu malen (4) so . ich behaupte jetzt dass weder die kohlen-säure noch die schweflige säure noch die säure die da allgemein entsteht eine säure ,sind' (betont) . warum hab ich recht (fragend)

(stimmengewirr, 6 sek.)

L: der erik sachts, dann sachs auch ,so' (betont) dass es auch andere verstehen können

E: jaaa' (gedehnt, überlegend) da is gar kein hydroniumion bei und das ist ein wichtiger bestandteil der säure

L: ja also is gar kein hydroniumion dabei . was kann denn die säure die da entsteht gar nischt machen (fragend), jannis

Indem Erik zunächst ermahnt wird, dann intensiv thematisch in den Unterricht eingebunden wird, wird die unterrichtliche Ordnungsvorstellung der Lehrerin hergestellt und untermauert. Insofern kann rekonstruiert werden, dass die Lehrerin ein hohes Integrationsideal hat, das auch abweichende Schülerinnen und Schüler wieder schulisch einbindet. Erik wird hier aber nicht zufällig zum Garanten der Unterrichtsordnung. Vielmehr kann angenommen werden, dass Unterricht dann gelingt, wenn jemand wie Erik eingebunden ist. Erik wird damit – ähnlich wie Marcus – zugunsten der Unterrichtsordnung instrumentalisiert. In seinem Fall kann hier jedoch nicht davon die Rede sein, dass die Verwendung seiner Person und die Anerkennungsversprechungen auf Grund seiner Beteiligung und Integration in den Unterricht seinen Individuationsbestrebungen zuträglich sind. Denn sein Malen, das ja gerade Ausdruck eines nicht-unterrichtsbezogenen Individuationsversuchs ist, wird unterbunden, seine stille Teilhabe am Unterricht wird sanktioniert („*der erik sachts dann sachs auch so dass es andere auch verstehen können*“). An dieser Stelle begegnet Schule dem Jugendlichen gerade nicht als verständnisvolle und unterstützende Institution, sondern tritt ihm in ihrer Organisationsförmigkeit gegenüber. Die Einbindung in den Unterricht und das Stattfinden von Unterricht duldet keinen Aufschub. Eriks individuelle Interessen müssen mit Interessenlagen von 24 weiteren Schülerinnen und Schülern vereinbart werden. Obwohl Eriks Antwort nur zögerlich und erst nach direkter Aufforderung kommt und damit als nur brüchiges Einfügen in die Unterrichtsordnung gesehen werden muss, gelingt der Lehrerin die Einbettung Eriks in den Gesamtzusammenhang. Allerdings geschieht dies auf Kosten der Wertschätzung der Besonderheit seiner Person.

Wir sehen damit eine Grenze der schulischen Ermöglichung von Individuation, die im Handeln von Eriks Chemielehrerin und insbesondere seinem Klassenlehrer keineswegs intentional verankert ist. Der Klassenlehrer – Herr Christian – schildert Erik als Problemfall, der sehr introvertiert ist, wenige Peer-Kontakte innerhalb der Schulklasse hat, nicht besonders leistungsstark ist und der unter schwierigen häuslichen Verhältnissen lebt. Herr Christian weiß also um die Problemkonstellation im Elternhaus, er versucht Erik aus seiner Isolation zu lösen und für ihn da zu sein – etwa indem er ihn unermüdlich einbindet, bei seinen Bewerbungen unterstützt und ihn auf Gemeinschaftsaktionen verpflichtet. Dennoch erfährt er seine eigenen Möglichkeiten als begrenzt:

er spinnt sich so ein in so-en . so ne eigene welt, und da ranzukommen is sehr schwer (I: mhm) ,dazu' (betont) brauchte man mehr zeit man müsste sich ne zeit lang nur um ,ihn' (betont) kümmern, also ich hab so- ich hab so des gefühl der braucht jemand der, #also er muss ab und zu in den ,arm' (betont) genommen werden# (schnell) (I: mhm) so . im übertragenen sinn, und des versuch ich eben durch, wenn er morgens der is morgens immer sehr früh da . indem ich mich ma zu ihm setze ,uuun' (überlegend)

auch ma so en paar ‚private‘ (betont) worte wechsel (I: mhm) . also das is das was-was man so ‚machen‘ (betont) kann denk ich

Auch wenn man nun auf der einen Seite fragen könnte: was wären vor Eriks Hintergrund die Integrationschancen, wenn er nicht diesen Lehrer und diese Art schulische Offenheit hätte, muss doch festgestellt werden, dass ein gewisser Antagonismus im Passungsverhältnis von Erik zur Schule bleibt. Dass dieser im Wesentlichen in einer Verkenntung von Eriks Individuationsbestrebungen begründet liegt, bleibt auch dem Lehrer verborgen. Denn im Halbsatz *„er spinnt sich so ein in so-en . so ne eigene welt“* liegt eine ähnliche Anerkennungsproblematik begründet, wie in der Aufforderung der Lehrerin mit dem Malen aufzuhören. Sowohl Herr Christian, als auch die Chemielehrerin Frau Kutscher sprechen hier auf Tätigkeiten an, die für Erik hochgradig identifikatorisch besetzt sind. Das Malen hat in diesem Fall etwas mit der *„eigenen welt“* zu tun – der Welt des Cyberpunk, der Animees und Mangas. Erik verbringt seine Freizeit fast ausschließlich mit dem Lesen und Produzieren japanischer Comics und dem Spielen von Cyberpunk-Rollenspielen im Internet. In einer reformorientierten Schule, die stark auf ökologische Milieus setzt, die eine kritische Haltung in Bezug auf Medien einnehmen, wird die Identifizierung mit dieser Welt, wie dem gesamten Fantasy-Bereich, zum Problem. Anstatt Erik in seinen Interessen zu würdigen, reagieren die Lehrer mit Abwehr und schieben das Interesse ihres Schülers bezüglich dieser Art Medienorientierung auf die Problematik des zerrütteten Elternhauses. Dies zeigt sich auch im Englischunterricht, wo die Schüler ein freigesähltes Referatsthema bearbeiten dürfen. Erik hält ein Referat über Cyberpunk, das er sorgfältig vorbereitet hat (für das er unter anderem Filmausschnitte mitbringt), stößt jedoch bei seiner Lehrerin nur auf Kritik, weil sie das Thema zu düster findet und die eindeutigen Wertmaßstäbe gut und böse als zu einseitig kritisiert. Gerade diese stellen jedoch das faszinierende Moment für Erik dar, denn hier findet er einen Orientierungsrahmen. Durch seine Internet-Kontakte, die von den Lehrern wiederum als Flucht in eine andere Welt gedeutet werden, sichert er sich darüber hinaus Peer-Bezüge. Er schafft sich also einen peer-kulturellen Gegenraum zu Familie und Schule, mit dem er seine Individuationsproblematik teilweise kompensieren kann.

Mit dem Fall *Sören Enders* kommen wir nun zu einer dritten Variante der Lehrer-Schüler-Beziehung vor dem Hintergrund seiner individuierten Fallstruktur. Sören besucht eine Sekundarschule in einer strukturschwachen ländlichen Kleinstadt in Ostdeutschland. Die pädagogische Spezifik der Schule, die wir über die Begrüßungsrede der neuen Schüler rekonstruiert haben, besteht darin, die Sekundarschule der Gemeinde zu sein und beschränkt sich somit auf das formal Organisatorische. Selbst in der Begrüßung der neuen Schüler kann die institutionelle Vertreterin weder die pädagogischen Generationsbeziehungen noch einen pädagogischen Generationsentwurf für die Schulnovizen und deren Eltern formulieren. Das, was die Schule ausmacht, ist das, was in der Sekundarschule passiert und dass sie eben eine Sekundarschule ist.

Dieses Ausfallen eines pädagogischen Sinnentwurfs der Schule hat hinsichtlich der individuellen Akteure, der Lehrer und Lehrerinnen, Konsequenzen: Sie müssen aus sich selbst heraus einen pädagogischen Entwurf generieren, während ein schulübergreifender Bezug fehlt, auf den sie sich gemeinschaftsstiftend, verbürgend oder kritisierend und sich davon distanzierend beziehen können. In Bezug auf die Schüler und die dazugehörigen Familien bedeutet dies eine ähnliche Ambivalenz: Zum einen beinhaltet die Ausformulierung eines pädagogischen Sinnentwurfs auch gegenüber den Familien und Schülerinnen und Schülern aus unterschiedlichen bildungsnahen, bildungsferneren, sozial privilegierten oder

eher marginalisierten Milieus auch die Gefahr, nicht zu diesem dominanten institutionellen Entwurf zu „passen“. Zum anderen werden damit weder bildungsambitionierte Schüler besonders gefördert, noch die Problematik ohnehin bildungsferner oder marginalisierter Jugendlicher kompensiert.

Im Fall Sören dramatisiert sich diese Problematik um ein Vielfaches: Denn hier handelt es sich um einen Schüler, der auf Grund seines anregungs- und ressourcenarmen familialen Herkunftsmilieus andere Orientierungsmöglichkeiten und Rahmungen bräuchte, die ihm dazu verhelfen könnten, seine jugendlichen Autonomiebestrebungen zu entfalten und seine Transformationswünsche zu realisieren. Diese Notwendigkeit zeigt sich besonders deutlich in der Rekonstruktion einer familialen Interaktion zwischen Sören, seiner Mutter und der Interviewerin. Die Mutter ist aufgefordert, etwas über ihre pädagogische Beziehung zu den Kindern und besonders zu Sören zu sagen und äußert sich dazu wie folgt: *„ich denke nur dass ich n bisschen vorbild bin irgendwo irgendwie“*. Sören schließt, obwohl er nicht angesprochen wurde, mit einer impliziten Entlastungsfigur für seine Mutter an: *„mein größtes vorbild bill gates“*. Sören, der intentional der Mutter, die mit der Formulierung einer konturierten Erziehungsvorstellung große Schwierigkeiten hat, entlastend zu Hilfe kommt, thematisiert anstatt der Beziehungskonstellation zu den Eltern, einer reflexiven Lebenshaltung oder Fürsorgehaltung der Mutter, die Projektion von Bill Gates. Damit verhindert er zwar zum einen, dass die Mutter sich weiter in ihren Ausführungen verstrickt, zum Anderen aber setzt er mit Bill Gates ein Modell von Lebensführung, das in der Struktur diametral dem der Mutter entgegensteht. Dieses steht für die Erfüllung des ‚amerikanischen Traums‘, für das Modell ‚vom Tellerwäscher zum Millionär‘. Bill Gates verkörpert damit eine Habituskonfiguration, die die der Mutter konterkariert. Indem dieses Modell gesetzt wird, steht der Entwurf des größten Vorbildes Bill Gates für die eigene Ansprüchlichkeit hinsichtlich der Lebensziele und Lebensperspektiven. Diese werden als relevant und bedeutsam formuliert. Die Nennung von Bill Gates zeigt, dass es sich bei seinem größten Vorbild um die maximale Entfernung vom elterlichen Hintergrund handelt und der Wunsch nach Transformation besteht. Dass für Sören nur minimale Ressourcen in Bezug auf Reflexion, Bildung und Anregung aus dem elterlichen Milieu bereitgestellt werden, die es ihm ermöglichen seine Individualität zu entfalten und seine Transformationswünsche zu realisieren, wird schließlich mit dem ‚Auftrag‘ der Mutter: *„na siehste hmm . musste och ma aus nüscht was machen irgendwas“* an Sören bestätigt.

Wenn die Schule ein konturiertes pädagogisches Konzept hätte, könnte sie der Ort sein, der Sören die Begegnung mit dem ‚signifikanten Anderen‘, in personifizierter Form von Lehrern und Gleichaltrigen, ermöglicht. Betrachten wir dazu eine schulische Interaktion zwischen Sören und seiner Englischlehrerin:

L: hmh 'sören' (stimme hebend, schrill)

S: 'woas' (gedehnt gesprochen) (leises mädchenlachen)

L: answer

S: ähm stand by car stereo and videoequipment clothes alls and social life

L: yes they needed for a social life . okay äh what are records .. 'sörchen, what are records' (fragend) this are very 'big round and black' (betont und laut)

S: mhm gross rund und schwarz (kurzes lachen mehrerer mädchen)

L: na äh äh you can listen music but are äh this are not cds .

S: äh

S5: 'is schwer' (sehr leise)

L: it is very difficult i see (kurzes lachen der mädchen)

S: 'das is doch müll' (laut)

L: '=nee das is keen müll' (empört), das hab ich zu hause stehn 'hundert stück' (betont) also whats that

S: radio ((oder sowas))

L: radio its round black and ((rung)) you can listen ((fuhr)) okay you cant listen music (kurzes lachen mehrerer mädchen) okay 'whats that' (fragend)

S4: schallplatten

L: schallplatten 'kennste wohl nich sörchen' (betont freundlich gefragt)

S: na sowas braucht doch keener (mehrere mädchen lachen kurz)

In dieser Interaktion haben wir eine Unterrichtsstörung rekonstruiert, die auf dem ersten Blick vom Schüler Sören ausgeht. Der affektive, fast schrille Aufmerksamkeitsfokus der für Sören durch die Lehrerin gesetzt wird, legt eine Not- oder Gefahrensituation am Anfang auch nahe. Doch mit Hinzunahme weiterer Sequenzen zeigte sich, dass Sören sich selbst dann, wenn er tatsächlich die Unterrichtsordnung durch Unaufmerksamkeit bedroht, trotz vorausgegangener Provokation schnell wieder auf die Unterrichtssituation bezieht und die Anforderungen der Lehrerin erfüllt. Trotzdem eskaliert diese Situation dahingehend, dass die Lehrerin auf die anfängliche Provokation von Sören mit „*woas*“ wiederholt einsteigt und ihn Kraft ihrer Strukturierungsmacht vor der Klasse als ‚kleinen dummen Jungen‘ stigmatisiert. Im Versuch diese Stigmatisierung zurück zu weisen, knüpft er an die von der Lehrerin angebotene Beziehungsebene mit „*das is doch müll*“ an. Die Lehrerin bezieht daraufhin die Äußerung von Sören auf die Schallplatten und nicht auf die von ihr aufgestellte schulische Ordnung. Damit gelingt es ihr, wenn auch nicht intendiert, die Dramatik dieser Situation nicht weiter zu verschärfen. Gleichzeitig wird an dieser Stelle deutlich, dass sie sich im umfassenden Sinne persönlich betroffen und angesprochen fühlt. Sie bezieht die abwertende Haltung von Sören auf die Schallplatten und erkennt dabei, dass er gar nicht weiß, dass dies die erwünschte Antwort war. Diese Vermeidungsstrategie, sich weder auf die schulischen Inhalte noch auf die Zurückweisung der Stigmatisierung zu beziehen, ermöglicht der Lehrerin noch etwas anderes: Mit ihrer Alltagssprachlichen Formulierung kann sie an die Beziehungsebene anknüpfen und sich darüber hinaus mit der Thematisierung des Besitzes von jugendkulturellen Attributen als eine Lehrerin ausweisen, welche selbst 'in' oder zumindest nah an jugendlichen Erfahrungsräumen ist. Dass diese Nähe nicht gegeben ist, zeigt sich aber nicht zuletzt daran, dass – im Zeitalter von CDs, DVDs und Mp3 – Schallplatten nur noch für wenige Jugendliche eine bedeutsame Rolle spielen. Damit wird der symbolische Kampf um Anerkennung auf der materialen Ebene ausgetragen: Es geht hier um Anerkennung von unterschiedlichen Lebensstilen und Lebensformen und der Unterricht droht zur Nebensache zu werden. Dabei scheint die fachliche Unsicherheit der Lehrerin viel zu diesem Kampf um den Lehrerstatus beizutragen.

Im Fall Sören heißt das, dass die Lehrerin auf Grund ihrer emotionalen Verhaftung nicht nur Sören als ‚kleinen dummen Jungen‘ stigmatisiert, sondern auch, dass sie selbst zur Unterrichtsstörung wird und den Unterricht verhindert, da sie hier nicht unterrichtsbezogen auf inhaltliche Vermittlungsprozesse orientiert bleibt, sondern mit der affektiven und emotionalisierten Reaktion Bezug auf eigene persönliche Befindlichkeiten nimmt. Damit erzeugt sie die Diffusion zwischen unterrichtlichen Anforderungen auf der einen und persönlichem Anspruch auf der anderen Seite. Innerhalb dieses Spannungsfeldes muss Sören nun seine Autonomiebestrebungen platzieren, zum Rebellen wider Willen werden, um die Stigmatisierung des ‚kleinen dummen Jungens‘ zurückzuweisen. Strukturell

kann er an diesem Anspruch, egal für welche Option er sich entscheidet, nur scheitern. Ein Individuationsgewinn wird für Sören in diesem Unterricht nicht möglich, statt dessen wird er von der Lehrerin, die damit ihre eigenen fachlichen Unsicherheiten überspielen möchte, vor der gesamten Klasse stigmatisiert und beschämt.

5. Theoretisierende Schlussbetrachtung

Um abschließend die theoretischen Ausführungen (Kap. 2. und 3.) und die Fall-darstellungen theoretisierend verknüpfen zu können, führen wir uns noch einmal die Fragestellung vor Augen: 1. Inwiefern kann Schule ein Individuationsraum für Jugendliche sein und 2. welche Bedeutung hat die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler hinsichtlich der Individuation? Diese Fragestellung soll nun mit Bezugnahme auf die hier dargestellten Fälle beantwortet werden.

1. Im Fall von *Marcus* kann erstens von einer positiven Passung zwischen Schule und Familie hinsichtlich einer starken Bildungsorientierung gesprochen werden. Allerdings weist diese starke Bildungsorientierung zweitens unterschiedliche Richtungen auf, die zugespitzt folgendermaßen gefasst werden können: Während die Schule eher Muster des „konservativ-humanistischen Milieus“ repräsentiert, steht die Familie eher für Habitusentwürfe des „liberal-intellektuellen“ oder oppositionellen Milieus (vgl. Vester u.a. 2001; Vester 2004; Helsper 2005). Das familiäre Individuationsparadox, also die Aufforderung an Marcus, kritisch und rebellisch zu werden, was aber einer Anpassung gleich käme, führt nun dazu, dass Marcus sich drittens im affirmativ-reflexiven Bezug auf die tendenziell konservative Schule von den familiären Entwürfen absetzt: Er wird zum „reflexiven Konventionalisten“ und Anpassung für ihn zum Modus der Abgrenzung und Individuation (vgl. Helsper/Hummrich 2006).

Im Fall von Sören und Erik muss hingegen von eher antagonistischen Habituspassungen gesprochen werden: Bei *Erik* liegt hinsichtlich des Künstlermilieus und der reformpädagogisch orientierten, Züge des alternativen, kritischen Milieus repräsentierenden Schulkultur (vgl. Hummrich/Helsper 2004) durchaus eine ursprünglich eher positive Passung vor. Aufgrund der spezifischen Familiensituation und -struktur (Altersdifferenz, Zerbrechen der Familie, Generationsverkehrung im Verhältnis von Vater und Sohn) entspricht die Familie nun allerdings längst nicht dem idealen Entwurf der Schulkultur. Indem Erik sich in der Auseinandersetzung mit diesen Erfahrungen seine eigene jugendkulturell-mediale Welt der Mangas und des Cyber-Punk schafft, kommt es hinsichtlich der Passung der Schulkultur zu dieser jugendkulturellen Ausdrucksgestalt zu einer deutlich antagonistischen Passung. Gerade gegenüber Erik, der angesichts der familiären Situation erheblicher Stützungen bedürfte, fällt nun aber – aufgrund dieser Differenz – das schulkulturelle Versprechen ihm gegenüber aus, nämlich: Dass die Schule, ihre Lehrerinnen und Lehrer die bessere Familie für die Schüler darstellen können, Zeit, Sorge, Liebe und Empathie für ihre Schüler besitzen. Hier zeigt sich, dass eine Schulkultur, die ein enges, am alternativ-kritischen Milieu orientiertes Verständnis eines idealen Schülerhabitus ausgebildet hat, sich auch schwer tut, Jugendliche in ihren Individuationsprozessen anzuerkennen, die dazu im Kontrast stehen.

Im Fall von *Sören* treffen wir auf eine andere Konstellation einer tendenziell antagonistischen Passung: Sörens Familie ist als ressourcenarm, als schul- und

bildungsfern zu kennzeichnen. Von daher stehen Schule und familiäres Milieu in einem deutlichen Spannungsverhältnis. In diesem Fall wäre es für die jugendliche Individuation Sören sehr bedeutsam, im schulischen Zusammenhang auf Förderung und Erweiterung seiner Bildungsoptionen und -möglichkeiten zu treffen, also eine besonders förderungs- und schülerorientierte pädagogische Schulkultur vorzufinden. Fatalerweise kommt es für Sören jedoch zur Einmündung in eine Schule, die ihrerseits – eine Strukturhomologie zur Familie – selbst pädagogisch ressourcenarm und wenig bildungsambitioniert ist. Damit fallen für Sören nicht nur schulische Bildungsförderung und Individuationshilfen aus, sondern in den rekonstruierten Unterrichtsszenen kommt es zur Beschämung und Entwertung, also zur Verdopplung der familiären Marginalität in der Schule.

Entsprechend der in Kap. 3 gefolgerten Ableitungen, des Hineinwirkens von Schule und Familie in jugendliche Individuationsprozesse (1), der Bedeutsamkeit der spezifischen Passungskonstellationen (2) und der unterschiedlichen Strukturiertheit von Familie und Schule als Individuationsräume, die jeweils unterschiedliche Möglichkeiten bieten (3), lässt sich nun folgern: (1) dass Schule, Familie und Schülerbiographie auf komplexe Art und Weise miteinander verwoben sind. (2) Bereits in Studien zur Schulkultur (Helsper u.a. 2001; Böhme 2000; Helsper 2006), zu schulbiographischen Passungsverhältnissen und biographischen Bildungsverläufen (Kramer 2002; Hummrich 2002) finden sich Hinweise auf diese Verwobenheit und zugleich auf die Möglichkeit, die Ableitungen von Milieupassungen in Bezug auf die Passung zum Schultypus (Baumert 2001, 2003; Grundmann u.a. 2004; Büchner 2003) zu transzendieren. Denn hier wird ja – und dies konnte in den obigen Fallstudien noch einmal deutlich hervorgehoben werden – gerade darauf verwiesen, dass objektive Bildungswahrscheinlichkeiten, wie sie etwa mit der Milieuzugehörigkeit gegeben sind, nicht zwingend Erfolgswahrscheinlichkeiten implizieren. (3) Vielmehr konnte hier gezeigt werden, dass auch in vermeintlich harmonischen Passungskonstellationen (wie im Fall Marcus) Spannungsmomente ruhen, die zu individuellen Individuationsrisiken führen, oder dass in antagonistischen Passungen aufgrund selbst gewählter jugendkultureller Orientierungen (wie im Fall Erik) Individuationsmöglichkeiten ruhen, die Schule und Familie entgegengesetzt sind, und dass es vor allem das Zusammenspiel ressourcenarmer Schule und ressourcenarmer Familie ist, das (wie im Fall Sören) eine Reproduktion von Ressourcenarmut begründet und Individuation verhindert. Auch in einem weiteren Punkt erweisen sich die Falldarstellungen an die theoretischen Ausführungen anschlussfähig: Gerade wenn der schulische Handlungsraum Möglichkeiten für Transformation bereitstellt, scheint dies der Individuation von Schülern zuträglich. Grundlegend dafür ist jedoch, wie der Schüler in seinem sozialisatorischen Gewordensein anerkannt wird.

2. Welche Bedeutung hat in diesem Gefüge nun der Lehrer? Um dies fassen zu können, betrachten wir zunächst die einzelfallspezifischen „dyadischen Arbeitsbündnisse“ (Oevermann 1996), wie sie in den Unterrichtsinteraktionen zum Ausdruck kommen. In diesem Zusammenhang haben wir im Fall *Marcus* von einer „exklusiven Lehrer-Schülerdyade“ gesprochen (vgl. Helsper/Hummrich 2006), die dadurch gekennzeichnet ist, dass Marcus seine Exklusivität über die Lehrerin vermittelt erfährt, eben weil er sich von ihr instrumentell als „Krisenlöser“ verwenden lässt. Unter Gesichtspunkten der Individuation ergibt sich für Schüler wie Marcus, die stellvertretende Krisenlösungen für Lehrer in prekären Unterrichtssituationen übernehmen, eine deutliche Ambivalenz: Einerseits werden sie hervorgehoben und besonders, mitunter erscheinen sie gar als „Lieblings-“ und Vorzeigeschüler. Andererseits werden sie – wenn sie sich immer wieder derart verwenden lassen – zu einem loyalen „Anhängsel“ des Lehrers und sind der Ge-

fahr ausgesetzt, darin ihre Selbständigkeit und Autonomie zu verlieren. In den Augen der Mitschüler werden sie zu einem folgsamen Lehrerkollaborateur und mit dem Etikett des „Strebers“ bedroht. Dass Marcus im exklusiven Lehrer-Schüler-Paar weniger mit der Individuation negierenden Seite dieses dyadischen Arbeitsbündnisses konfrontiert ist, liegt an der skizzierten familiären Individuationsparadoxie, die für ihn die loyale Gefolgschaft als Absetzung von den mütterlichen Forderungen erscheinen lässt.

Im Fall *Erik* lässt sich hingegen eher von einer „reglementierend-integrativen“ Lehrer-Schüler-Dyade sprechen. Auch hier zeigt sich ein Muster instrumenteller Verwendung: An einem Schüler wie Erik, der sich schnell „in seine eigene Welt einspinnt“ und sich dem Unterrichtsgeschehen scheinbar entzieht, wird die Reintegration in das Unterrichtsgeschehen vorgeführt. Wenn es gelingt, Erik in das unterrichtliche Regelwerk zu integrieren, ist damit auch ein Zeichen für die anderen Schüler gesetzt. Fungiert das „exklusive Lehrer-Schüler-Paar“ (vgl. Marcus) als stellvertretende Krisenlösung in kritischen Unterrichtssituationen, so stellt die „reglementierend-integrative“ Lehrer-Schüler-Dyade die Herstellung der Unterrichtsordnung über die Reintegration des Regelverletzers dar. Diese stellvertretende Reintegration in das Regelwerk des Unterrichts bedeutet für Erik allerdings, dass dies auf Kosten der Anerkennung seiner Besonderheit geht. Im Unterschied zur Schülerposition in der exklusiven Lehrer-Schüler-Dyade, die ja – bei aller Ambivalenz – die besondere, herausragende Leistungsfähigkeit des Schülers bestätigt, liegt in diesem Fall die Bedeutung für den Unterricht gerade darin, die Besonderheit des Schülers zu negieren, um die bloße Rollenförmigkeit herzustellen. Die eigene Welt und das Malen – Ausdruck der Individualität von Erik – werden zurückgewiesen und die Einnahme der Schülerhaltung gefordert. Von daher wohnt dieser Form des dyadischen Arbeitsbündnisses – also der folgsamen Einwilligung zur Reintegration in das schulische Regelwerk – in der Tendenz eher eine Individuation negierende Bedeutung inne. Sie wird im Fall von Erik eher verschärft, weil für ihn das schulische Versprechen einer anerkennenden, stützenden und fürsorglichen Hinwendung der Lehrer zu seiner Person besonders bedeutsam wäre, diese aufgrund der spezifischen Bewältigung seiner familiären Problematik in Form seiner Medien- und Cyberwelt aber eher ausfällt.

Der Fall *Sören* lässt sich schließlich als „sachfremde Verwendung des Schülers für entgrenzte Belange der Lehrperson“ fassen, die in der Tendenz dazu führt, dass daraus beschämende und degradierende Konsequenzen für den Schüler und Versuche seinerseits resultieren, sich in Form eines ‚Rebellen wider Willen‘ zur Wehr zu setzen. Auch hier stoßen wir auf eine Verwendung Sörens in dieser Lehrer-Schüler-Dyade, die nun allerdings – eine deutlich andere Konturierung als die beiden vorhergehend skizzierten Formen, in denen es jeweils um die Sicherung der Unterrichtsordnung ging – darauf zielt, dass sich die Lehrerin in ihrem eigenen Selbstverständnis und ihrer Person auf Kosten des Schülers stabilisiert, also: eine Verwendung von Schülern für entgrenzte, diffuse und emotionale Belange der Lehrperson, in der der Unterricht, die Sachhaltigkeit und -orientierung auf Seiten des Lehrers verloren gehen. Dies mündet für Sören in eine umfassende Anerkennungsproblematik, denn Sören wird ja als ‚kleiner dummer Junge‘, der nicht einmal über einfachste und banalste Kenntnisse verfügt, vor seinen Klassenkameraden vorgeführt. In derartigen Lehrer-Schüler-Dyaden wurzelt – vor allem wenn die Schüler darin unterliegen und keine gekonnte „Antwort“ finden – eine deutliche Bedrohung ihrer Individuation, weil sie darin beschämt, degradiert und tendenziell missachtet werden. Dies ist für Jugendliche wie Sören, die

bereits familiär durch derartige Erfahrungen des Unterliegens, der Randständigkeit und Beschämung gekennzeichnet sind, zusätzlich besonders verletzend und Individuation negierend.

Das Aufrufen einzelner Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt des Unterrichts geschieht offensichtlich keineswegs zufällig. Vielmehr werden die Schüler für Unterrichtsbelange oder auch die Lehrperson verwendet, das heißt: ihnen wird eine je spezifische Rolle im Unterrichtsgeschehen zugewiesen (Kalthoff 1997). Das Versetzen von Schülern in ein dyadisches Arbeitsbündnis wird damit für die Lehrer zu einem Mittel für die Aufrechterhaltung der Unterrichtsordnung oder auch die Stabilisierung und Bestätigung ihrer Person. In den von uns skizzierten Fällen steht die Ermöglichung von Individuation für keinen der Lehrer im Vordergrund. Im Gegenteil: Im Fall von Erik, vor allem aber im Fall von Sören, liegen deutliche, die Individuation erschwerende oder belastende Formen der Unterrichtsverwendung und des Agierens der Schüler in der Lehrer-Schüler-Dyade vor. Dass im Fall von Marcus in dessen loyalem und affirmativem Agieren im exklusiven Lehrer-Schüler-Paar Individuationsmöglichkeiten enthalten sind, muss wiederum auf die spezifische Passungskonstellation zwischen Schule und Familie und die darin ruhende Individuationsthematik zurückgeführt werden. Insgesamt zeigen sich in den von uns hier vorgestellten Fällen damit innerhalb der Lehrer-Schüler-Dyaden wenige Ressourcen für die Freisetzung der Individuation.

In die Weiterführung der Fragestellung wären nun weitere Fälle systematisch einzubeziehen, mittels derer die Frage nach unterschiedlichen Individuationsmustern zwischen Schule und Familie und der Bedeutung von Lehrern darin weiter ausdifferenziert werden könnte. Denkbar wäre ein Anknüpfen an Fälle, in denen Schule hochproblematische und mehrfach belastete Familienhintergründe kompensiert und Individuation überhaupt wieder öffnen kann (Helsper/Krüger u.a. 2006; Wiezorek 2006), in denen es in Lehrer-Schüler-Beziehungen zu deutlichen Stigmatisierungen und Entfremdungen kommt, die durch die Familie aufgefangen und abgefedert werden (Hummrich 2002) oder in denen die Schule aufgrund der Ermöglichung von Peer-Kontakten zwar als Individuationsraum genutzt wird, die Beziehungen in Familie und zwischen Lehrern und Schülern jedoch krisenhaft sind (Kramer/Busse 2003). In derartigen Fällen wird weiter zu prüfen sein, ob die in diesem Beitrag im Vordergrund stehende Skepsis gegenüber der Position des Lehrers als Individuationshelfer, bei aller Potenzialität, die der Schule als Raum der Dezentrierung und Freisetzung zugeschrieben wird, weiter Bestätigung findet. Lässt sich also eventuell die hier angelegte These weiter generalisieren, dass die Frage nach den Individuationsgewinnen grundlegend davon restriktiv gerahmt wird, welche spezifische Lehrer-Schüler-Dyade sich vor dem Hintergrund der Verwendungsmöglichkeiten des einzelnen Schülers für die jeweilige Unterrichtsordnung ausformt? In diesem Sinne würde die Frage nach Individuationspotenzialen gerade nicht aus der interventionspraktischen Logik der pädagogischen Professionalität entschieden, sondern vor allem entlang der Anforderungsstrukturen und der Sicherung der Organisation bestimmt sein. Oder lassen sich deutlich andere Passungsverhältnisse und Lehrer-Schüler-Dyaden rekonstruieren, die eher auf die Relevanz von Lehrern als „signifikanten Anderen“ (Nittel 1992) hinweisen, die für die Identitätsentwicklung und Individuation der Schüler hoch bedeutsam werden (vgl. etwa Köhler 2005)?

Anmerkungen

- 1 Dabei handelt es sich im Folgenden um Falldarstellungen im Sinne von Ergebnisportraits. Eine angemessene Darstellung der Fallrekonstruktionen (selbst von einer) kann im Rahmen dieses Aufsatzes nicht erfolgen. Mit den Fallportraits wollten wir jedoch sicherstellen, dass die Bearbeitung des Themas nicht „bodenlos“, sondern empirisch geerdet erfolgen kann. Die den Falldarstellungen zugrunde liegenden Protokolle (Unterrichtsinteraktionen, Familieninteraktionen und biographische Interviews) wurden im DFG-Projekt „Pädagogische Generationsbeziehungen in Familie und Schule“ objektiv hermeneutisch und narrationsstrukturell rekonstruiert. Interessierte können sich zur methodischen Umsetzung orientieren an Helsper u.a. 2002, 2004; Kramer/Busse 2003 und Hummrich/Helsper 2004.
- 2 Ein erster Ausgangspunkt der Rekonstruktion der Schulkulturen war die Aufnahmefeier neuer Schülerinnen und Schüler. Unter Bezugnahme auf die theoretische Grundlegung von Helsper u.a. (2001) kann davon ausgegangen werden, dass ein herausgehobener institutioneller Anlass – wie die Aufnahmefeier – besonders dazu geeignet ist zu rekonstruieren, welchen Orientierungsrahmen die Schule ihren Akteuren vermittelt, das heißt: in welches Verhältnis sie Lehrer, Schüler (und im Fall der Aufnahmefeier auch Eltern) zueinander setzt.
- 3 Entsprechend der Transkriptionskonvention der objektiv hermeneutischen Textinterpretation werden alle Wörter der Transkription kleingeschrieben. In doppelten Klammern ist unsichere Transkription angezeigt, in einfachen Klammern Kommentierungen, Zahlen bedeuten die Sekundenzahl, in denen nicht gesprochen wird.
- 4 Interpretativ lässt sich hier sehr schön an den gleichnamigen Roman von Ludwig Ganghofer „Das Schweigen im Walde“ anschließen, in dem es um die Erhabenheit des Waldes im Gegensatz zur menschlichen Zivilisation geht. Der Beginn dieses romantischen Werkes beschreibt den Weg eines Adligen aus dem Dorf hinaus in den Wald hinein. Das Dorf ist von Errungenschaften der Zivilisation belebt: Glocken schlagen, ein Markt findet statt, Menschen reden miteinander. Die dunklen Fichten, rauschenden Bäche und das dichter werdende Dickicht des Waldes stehen dazu im Gegensatz. Im inhumanen, natürlichen Wald ist Kommunikation abwesend. Dies greift die Lehrerin auf und karikiert es, womit die Botschaft verbunden ist: wer hier nicht mitmacht, der gehört nicht zu unserer Kulturgemeinschaft.

Literatur

- Allert, T. (1998): Die Familie. Fallstudien zur Unverwüstlichkeit einer Lebensform. Berlin/New York.
- Baumert, J. (2003): Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: Killius, N./Kluge, J./Reisch, L. (Hrsg.): Die Zukunft der Bildung. Frankfurt a. M., S. 100-151.
- Berger, F./Fend, H. (2005): Kontinuität und Wandel in der affektiven Beziehung zwischen Eltern und Kindern vom Jugend- bis ins Erwachsenenalter. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 2, H. 1, S. 8-32.
- Bietau, A. (1989): Arbeiterjugendliche zwischen Schule und Subkultur – Eine Straßenclique in einer ehemaligen Bergarbeitersiedlung des Ruhrgebietes. In: Breyvogel, W. (Hrsg.): Pädagogische Jugendforschung. Opladen, S. 131-159.
- Blos, P. (1978): Adoleszenz. Eine psychoanalytische Interpretation. Stuttgart.
- Bois-Reymond, M. du (1998a): Aura und Modernisierung der Schule. In: Keuffer u.a. (Hrsg.): Schulkultur als Gestaltungsaufgabe. Weinheim, S. 326-338.
- Bois-Reymond, M. du (1998b): Der Verhandlungshaushalt im Modernisierungsprozeß. In: Büchner, P./Bois-Reymond, M. du/Ecarius, J./Fuhs, B./Krüger, H.-H.: Teenie-Welten. Aufwachsen in drei europäischen Regionen. Opladen, S. 83-113.

- Böhme, J. (2000): Schulmythen und ihre imaginäre Verbürgung durch oppositionelle Schüler. Ein Beitrag zur Etablierung erziehungswissenschaftlicher Mythosforschung. Bad Heilbrunn/Obb.
- Büchner, P. (1983): Vom Befehlen und Gehorchen zum Verhandeln. Entwicklungstendenzen von Verhaltensstandards und Umgangsnormen seit 1945. In: Preuss-Lausitz, U. u.a.: Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Weinheim/Basel, S. 196-212.
- Büchner, P./Fuhs, B./Krüger, H.-H. (Hrsg.) (1996): Vom Teddybär zum ersten Kuß. Wege aus der Kindheit in Ost- und Westdeutschland. Opladen.
- Büchner, P. (2005): Individuelle Bildung als kollektive Investitionsleistung. Konzeptionelle Überlegungen zum Stellenwert des kulturellen und sozialen Familienerbes und zu den Möglichkeiten, der Bildungsbedeutsamkeit der Familie empirisch auf die Spur zu kommen. In: Ecarius, J./Friebertshäuser, B. (Hrsg.): Literalität, Bildung und Biographie. Opladen, S. 176-201.
- Cortina, K. S./Leschinsky, A. (2003): Zur sozialen Einbettung bildungspolitischer Trends in der Bundesrepublik. In: Cortina K. S. u.a. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek, S. 20-52.
- Fend, H. (1997): Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. Bern.
- Fend, H. (2000): Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne. Opladen.
- Gerhard, A.-N. (2005): Autonomie und Nähe. Individuationsentwicklung Jugendlicher im Spiegel familiärer Interaktion. Weinheim/München.
- Grundmann, M./Bittlingmayer, U. H./Dravenau, D./Groh-Samberg, O. (2004): Bildung als Privileg und Fluch – zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden, S. 41-68.
- Habermas, J. (1983): Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln., Frankfurt a. M.
- Helsper, W. (1989): Selbstkrise und Individuationsprozess. Studien zum imaginären Selbst der Moderne. Opladen.
- Helsper, W. (1992): Individualisierung, Individualität, Idealität: Rekonstruktion einer Fallstruktur „fiktionaler Individuierung“ in Mädchenbiographien. In: Jahrbuch für psychoanalytische Pädagogik 4. Mainz, S. 104-137.
- Helsper, W. (2005): Der imaginäre soziale pädagogische Sinn der Schule – die Konstruktion des Schülerhabitus in schulischen Institutionen-Milieu-Komplexen. In: Ruppert, M. u.a. (Hrsg.): Ethos – Sinn – Wissenschaft. Historisch-systematische Perspektiven einer philosophischen Pädagogik. Remscheid, S. 191-217.
- Helsper, W. (2006): Elite und Bildung im Schulsystem – Schulen als Institutionen-Milieu-Komplexe in der ausdifferenzierten höheren Bildungslandschaft. In: Ecarius, J./Wigger, L. (Hrsg.): Elitebildung – Bildungselite. Erziehungswissenschaftliche Diskussionen und Befunde über Bildung und soziale Ungleichheit. Opladen, S.162-188.
- Helsper, W./Böhme, J./Kramer, R.-T./Lingkost, A. (2001): Schulkultur und Schulmythos. Gymnasien zwischen elitärer Bildung und höherer Volksschule im Transformationsprozess. Rekonstruktionen zur Schulkultur I. Opladen.
- Helsper, W./Hummrich, M. (2006): Arbeitsbündnis, Schulkultur, Milieu. In: Breidenstein, G./Schütze, F. (Hrsg.): Wiesbaden (im Erscheinen).
- Helsper, W./Kramer, R.-T./Busse, S./Hummrich, M. (2002): Pädagogische Generationsbeziehungen in Familie und Schule. Rekonstruktionen zum Verhältnis von Familie, Schule und Schülerbiographie. Zwischenbericht an die DFG. Halle (vgl. http://www.zsl.uni-halle.de/download/Zwischenbericht_02.pdf).
- Helsper, W./Kramer, R. T./Hummrich, M./Busse, S. (2004): Pädagogische Generationsbeziehungen in Familie und Schule. Rekonstruktionen zum Verhältnis von Familie, Schule und Schülerbiographie. Forschungsbericht an die DFG. Halle (vgl. http://www.zsl.uni-halle.de/download/Zwischenbericht_04.pdf).
- Helsper, W./Krüger, H.-H. u.a. (2006): Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik. Wiesbaden.
- Herrlitz, H.-G./Hopf, W./Titze, H. (1993): Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Weinheim/München.

- Hofer, M. (2003): Selbständig werden im Gespräch. Wie Jugendliche und Eltern ihre Beziehung verändern. Bern u.a.
- Hofer, M./Hick, B. (2003): Veränderungen von Verbundenheit, Autonomie und Kontrolle und Interaktionen zwischen Eltern und Jugendlichen in ost- und westdeutschen Familien. In: Masche, J. G./Walper, S. (Hrsg.): Eltern-Kind-Beziehungen im Jugend- und Erwachsenenalter. In: Zeitschrift für Familienforschung. Sonderheft 3. Opladen, S. 19-35.
- Hummrich, M. (2002): Bildungserfolg und Migration. Biographien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft. Opladen.
- Hummrich, M./Helsper, W. (2004): „Familie geht zur Schule“: Reformschule als Familien-erzieher und die Einschließung der familiären Generationsbeziehungen in eine schulische Generationsordnung. In: Ullrich, H./Idel, T.-S./Kunze, K. (Hrsg.): Das Andere Erforschen. Wiesbaden, S. 235-247.
- Kalthoff, H. (1997): Wohlerzogenheit. Eine Ethnographie deutscher Internatsschulen. Frankfurt a.M./New York.
- Kegan, R. (1986): Die Entwicklungsstufen des Selbst. Stuttgart.
- King, V. (2004): Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften. Wiesbaden.
- Klafki, W. (1975): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel.
- Kohlberg, L. (1996): Die Psychologie der Moralentwicklung. Frankfurt a. M.
- Köhler, S. (2005): Die biographische Bedeutung des Politischen. Eine Analyse der Lebens-themen des Abiturienten Tobias Silone. unveröff. Diplomarbeit am Fachbereich Erziehungs-wissenschaften, Martin-Luther-Universität Halle/Saale.
- König, R. (1969): Soziologie der Familie. In: König, R. (Hrsg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung. Stuttgart, S. 172-305.
- Kramer, R.-T. (2002): Schulkultur und Schülerbiographien. Das „schulbiographische Pas-sungsverhältnis“. Rekonstruktionen zur Schulkultur II. Opladen.
- Kramer, R.-T./Busse, S. (2003): Pädagogische Generationsbeziehungen in Familie und Schule – eine exemplarische Fallrekonstruktion aus einem laufenden Projekt. In: ZBBS 3, H. 2, S. 199-221.
- Kramer, R.-T./Helsper, W./Busse, S. (Hrsg.) (2001): Pädagogische Generationsbeziehungen. Jugendliche im Spannungsfeld von Schule und Familie. Opladen.
- Kreppner, K./Ullrich, M. (2003): Untersuchung zur Qualität der Beziehungen und Kom-munikationsformen in der Familie beim Übergang von der Kindheit zur Jugend. In: Masche, J. G./Walper, S. (Hrsg.): Eltern-Kind-Beziehungen im Jugend- und Erwach-senenalter. In: Zeitschrift für Familienforschung. Sonderheft 3. Opladen, S. 35-57.
- Latzko, B. (2006): Wie erleben Jugendliche emotionale Autonomie? Theoretische Überle-gungen und empirische Befunde zu einem neu definierten Konzept. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 26, H. 1, S. 36-52.
- Masche, J. G. (2006): Eltern-Kind-Beziehung und Elternverhalten bei 13- und 16-jährigen: Individuation oder Ablösung? In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Soziali-sation 26, H. 1, S. 7-23.
- Masche, J. G./Walper, S. (2003): Facetten und Funktionen der Individuation. Eine Einlei-tung. In: Masche, J. G./Walper, S. (Hrsg.): Eltern-Kind-Beziehungen im Jugend- und Erwachsenenalter. In: Zeitschrift für Familienforschung. Sonderheft 3. Opladen, S. 7-19.
- Münchmeier, R. (1997): Von der Unterordnung zum Gegenüber. Zum Wandel im Generati-onenverständnis. In: Böhnisch, L./Lenz, K. (Hrsg.): Familien. Weinheim/München, S. 113-129.
- Noam, G. (1993): Selbst, Moral und Lebensgeschichte. In: Edelstein, W./Nunner-Winkler, G./Noam, G. (Hrsg.): Moral und Person. Frankfurt a. M., S. 171-203.
- Oevermann, U. (1973): Sprache und soziale Herkunft. Ein Beitrag zur Analyse schichten-spezifischer Sozialisationsprozesse und ihrer Bedeutung für den Schulerfolg. Frankfurt a. M.³
- Oevermann, U. (1976): Programmatistische Überlegungen zu einer Theorie der Bildungspro- zesse und zur Strategie der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, K. (Hrsg.): Sozia-lisation und Lebenslauf. Reinbek b. H., S. 34-52.

- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a. M., S. 70-183.
- Oevermann, U. (2001a): Die Struktur sozialer Deutungsmuster – Versuch einer Aktualisierung. In: sozialersinn 2, H. 1, S. 35-81.
- Oevermann, U. (2001b): Die Soziologie der Generationenbeziehungen 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.
- Oevermann, U. (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: Kraul, M./Marotzki, W./Schweppe, C. (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn, S. 19-64.
- Oevermann, U. /Allert, T./Konau, E./Krambeck, J. (1979): Die Methodologie einer »objektiven Hermeneutik« und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, H.-G. (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart, S. 352-433.
- Papastefanou, C. (2006): Ablösung im Erleben junger Erwachsener aus verschiedenen Familienstrukturen. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 26, H. 1, S. 23-36.
- Parsons, T. (1987): Die Schulklasse als soziales System. Einige Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft. In: Plake, K. (Hrsg.): Klassiker der Erziehungssoziologie. Düsseldorf, S. 102-124 (zuerst 1959).
- Piaget, J. (1976): Die Äquilibration der kognitiven Strukturen. Stuttgart.
- Pongratz, L. A. (1989): Pädagogik im Prozess der Moderne. Studien zur Sozial- und Theoriegeschichte der Schule. Weinheim.
- Pongratz, L. A. (2004): Freiwillige Selbstkontrolle. Schule zwischen Disziplinar- und Kontrollgesellschaft. In: Ricken, N./Rieger-Ladich, M. (Hrsg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden, S. 243-261.
- Selman, R. L. (1984): Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Frankfurt a. M.
- Swaan, A. de (1982): Vom Ausgehverbot zur Angst vor der Straße. In: paed. Extra 2, S. 48-55.
- Vester, M. (2004): Die Illusion der Bildungsexpansion. Bildungsöffnungen und soziale Segregation in der Bundesrepublik Deutschland. In: Engler, S./Krais, B. (Hrsg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Weinheim/München, S.13-55.
- Vester, M. u.a. (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung. Frankfurt a. M.
- Wagner, H. J. (2004): Krise und Sozialisation. Strukturelle Sozialisationstheorie II. Weilerswist.
- Wernet, Andreas (2003): Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage. Opladen.
- Wiezorek, C. (2006): Bildungsgangentscheidungen und biografische Hintergründe von Hauptschüler/innen. In: Kahlert, H./Mansel, J. (Hrsg.): Bildung, Berufsorientierung und Identität im Jugendalter. Weinheim (im Erscheinen).
- Willis, P. (1979): Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterklasse. Frankfurt a. M.
- Winterhager-Schmid, L. (2001): Der pädagogische Generationenvertrag: Wandlungen in den pädagogischen Generationsbeziehungen in Schule und Familie. In: Kramer, R.-T./Helsper, W./Busse, S. (Hrsg.): Pädagogische Generationsbeziehungen. Jugendliche im Spannungsfeld von Schule und Familie. Opladen, S. 239-255.
- Wouters, C. (1977): Informalisierung und der Prozeß der Zivilisation. In: Gleichmann, P. u.a. (Hrsg.): Materialien zu Norbert Elias' Zivilisationstheorie. Frankfurt a. M., S. 279-299.
- Zymek, B. (2001): Repartikularisierung universalistischer Bildungssysteme? In: Apel, H. J./Kemnitz, H./Sandfuchs, U. (Hrsg.): Das öffentliche Bildungswesen. Bad Heilbrunn, S. 84-103.