

**Zur Bildungsentscheidung im Lebenslauf höherer  
SchülerInnen der Geburtsjahrgänge 1845-1945 in  
Deutschland**

Eine inhaltsanalytische, historisch empirische Untersuchung zur  
Identifikation von Bildungstypen vor dem Hintergrund der wechselnden  
Beteiligung an höherer Bildung anhand von 79 Autobiographien

Der Fakultät Bildung der Leuphana Universität Lüneburg zur  
Erlangung des Grades  
Doktor der Philosophie  
-(Dr. phil.)  
vorgelegte Dissertation von

**Alexander Griebel**

geb. am 04.01.1979 in Buxtehude

Eingereicht am: 30.3.2016

Erster Gutachter: Prof. Dr. Axel Nath/ Leuphana Universität Lüneburg

Zweiter Gutachter: Prof. Dr. Elmar Drieschner/ PH Ludwigsburg

Dritter Gutachter: PD Dr. Detlef Gaus/ Ostfalia Hochschule für Angewandte  
Wissenschaften/ Suderburg

# Inhaltsverzeichnis

<b>1. Einleitung</b> .....	5
<b>2. Theoretischer und methodischer Rahmen bzw. Rekonstruktion des Forschungsstandes im bildungswissenschaftlichem Feld</b> .....	9
2.1 Theoretische Einleitung zu meiner Fragestellung .....	9
2.1.1 Rekonstruktion und Verortung der Forschung im bildungshistorischen Feld Deutungsmuster und Situationsentwicklung im Prozess der langen Wellen des Bildungswachstums unter Erläuterung des Forschungsdesiderates. ....	12
2.2 Theoretische Grundannahmen zur deduktiven Erstellung des Kategoriensystems..	23
2.2.1 Die Person in Auseinandersetzung mit dem Lebenslauf (systemtheoretisch)	23
2.2.2 Die Verbindungen von „funktionaler Differenzierung“ und „sozialer Ungleichheit“ .....	26
2.2.3 Von der „inneren und äußern Institutionalisierung“ des Lebenslaufs.....	29
2.2.4 Elias soziale Evolution als Modus der Adaptation nach Piaget .....	35
2.2.5 Ertrag .....	37
2.3.1 Analysegegenstand .....	39
2.3.2 Analysemethode .....	39
2.3.3 Vorgehen bei der Interpretation der Daten aus dem Kategoriensystem.....	42
<b>3. Darstellung der Methode und der Teilergebnisse des Kategoriensystems als Forschungsprozess</b> .....	44
3.1 Darstellung und Erläuterung des Kategoriensystems .....	45
3.1.1 Quantitative Stammdaten der Kohorte .....	53
3.2 Entwicklung einer abhängigen Ordnungsvariablen als übergeordnetem Kategorisierungsmerkmal nach dem Berufsstatus des Vaters.....	54
3.3 Das ökonomische Feld .....	61
3.3.1 Bildungszugangsmöglichkeiten und Ersatzfaktoren .....	61
3.3.2 Wahrnehmung der ökonomischen Auslastung im Elternhaus.....	68
3.3.3 notwendiges Eigenengagement im ökonomischen System, eine Resilienzleistung? .....	70
3.3.4 Beeinflussung des ökonomischen Status durch Krisen .....	71
3.3.5 Externe Nachhilfe als Transformationsbeispiel.....	71
3.3.6. Ertrag ökonomisches Feld .....	72
3.4 Das kulturelle Feld .....	73
3.4.1 Strukturierung des kulturellen Feldes.....	73
3.4.2 Sozial gebundenes Kapital in der Familie als Unterscheidungsmerkmal der Bildungsvoraussetzungen .....	74
3.4.3 Sozial gebundenes und ökonomisches Kapital der Kohorte im Überblick ...	77
3.4.4 Die Bildungsumwelt der Kohorte oder genutztes kulturelles Kapital.....	79
3.4.5 Die musische Bildung.....	81
3.4.6 Der Literaturkonsum und seine Beschaffenheit .....	83
3.4.6.1 Fazit: Der Literaturkonsum und seine Beschaffenheit .....	88
3.4.7 Religiöse Bildung und deren Ausprägung.....	89
3.4.7.1. Fazit: religiöse Bildung und deren Ausprägung.....	93
3.4.8 Politische Bildung .....	93
3.4.8.1. Fazit: politische Bildung.....	95
3.4.9 Naturwissenschaftliche Bildung.....	95

3.4.9.1 Fazit: naturwissenschaftliche Bildung.....	97
3.4.10 Schulische Nachhilfe extern und in der Großfamilie erweitert um die Paten .....	97
3.4.10.1 Fazit: schulische Nachhilfe extern und in der Großfamilie erweitert um die Paten .....	100
3.4.11 Seltener Bildungsumwelten der Kohorte.....	100
3.4.11.1 Erziehung im Malen und Zeichnen .....	100
3.4.11.2 Technische Exkursionen und Experimente .....	101
3.4.12 Örtliche Kontakte zu kulturellem Kapital über Institutionen, Zusammenschlüsse und Vereine .....	102
3.4.12.1 Theaterbesuche .....	102
3.4.12.2 Museumsbesuche und wissenschaftliche Vorträge und Engagements in der Jugendbewegung .....	103
3.4.12.3 Sporttreiben in Sportvereinen.....	104
3.4.13 Zwischenfazit: Die Bildungsumwelt der Kohorte oder genutztes kulturelles Kapital .....	105
3.4.14 Zusammenfassung der Ergebnisse: Beschaffenheit des gesamten Feldes der kulturellen Bildungsmöglichkeiten.....	108
3.4.14.1 Quantitative Darstellung der kulturellen Felder außerhalb der Schule nach dem Aneignungsort .....	108
3.4.14.2 Qualitative Unterschiede in der Beschaffenheit des kulturellen Feldes außerhalb der Schule .....	111
3.4.14.3 Sozialspezifische Verteilung der Treffer im Feld der Kultur unter Berücksichtigung des Aneignungsorts .....	117
3.4.14.4 Die Bedeutung der örtlichen Sozialisation am Beispiel der Bildung über Literatur .....	121
3.4.14.5 Vergleich der Wahrnehmung des Autors mit der tatsächlichen Bildungsumwelt.....	123
3.4.14.6 Zwischenfazit außerschulische bildungsrelevante Umwelt.....	124
3.4.15 Selbstregulierung vs. Fremdzwang im Elternhaus anhand von Erziehung, Kommunikation, Gewaltakten und Bildungsansprüchen .....	125
3.4.15.1 Erziehungsstile im Elternhaus .....	125
3.4.15.2 Kommunikationsform und Gewaltanwendung als Einblick in die häuslichen Praxen der Erziehung .....	128
3.4.15.3 Bildungsvorstellungen im Elternhaus in Verbindung mit der Erziehungspraxis .....	129
3.4.15.4 Zwischenfazit: Selbstregulierung vs. Fremdzwang in Verbindung mit den Bildungsvorstellungen im Elternhaus.....	133
3.5 Das Feld bildungsrelevanter Anschlüsse an höheren Schulen .....	135
3.5.1 Inhaltliche Motivation und Ausbildung von Präferenzfächern .....	137
3.5.2 Personale Motivation durch Lehrer .....	138
3.5.3 Personale Motivation durch Ausgrenzung und Gewalt.....	140
3.5.4 Die Wahrnehmung der Institution Schule .....	141
3.5.5 Zusammenfassung der motivationalen und demotivationalen Einstellung für und durch Schule .....	142
3.5.6 Der Autor und seine eigene Leistungsfähigkeit in der Schule anhand der Abschlussnote und den Leistungswahrnehmungen der Autoren.....	145
3.5.7 Intrinsische und extrinsische Möglichkeiten der Beschäftigung mit schulrelevanten Themen außerhalb der Schule .....	148
3.5.7.1 Nachhilfe und freiwillige Auseinandersetzung mit schulrelevanten Inhalten als konkrete Unterstützung schulischer Leistung.....	149

3.5.8 Fazit: Auseinandersetzung mit dem Bildungssystem.....	153
<b>4. Darstellung der Endergebnisse zur Beantwortung der Forschungsfrage.....</b>	<b>154</b>
4.1 Einleitung zum Endergebnisteil.....	154
4.2 Bildungs- und Karriereentscheidungen im Lebenslauf in Abhängigkeit vom Familien- und Bildungssystem .....	155
4.2.1 Erläuterung von Besonderheiten der Kohorte .....	157
4.2.2 Ökonomische Beeinflussung der Bildungs- und Karriereentscheidungen..	159
4.2.3 Kulturelle Beeinflussung der Bildungs- und Karriereentscheidungen in Abhängigkeit vom sozial gebundenen Kapital in der Großfamilie in Form von Bildungstiteln .....	164
4.2.3.1 Beschaffenheit und Intensität der Treffer im kulturellen Feld unterschieden nach der Menge der zur Verfügung stehenden Bildungsumwelten nach Bildungstiteln.....	166
4.3 Beeinflussung der Bildungs- und Karriereentscheidungen durch das Bildungssystem .....	170
4.4 Familiäre Bildungsvorstellungen und Begründungen in der häuslichen Erziehungspraxis nach der Dialektik der Selbstregulierung und des Fremdzwangs....	173
4.5 Unterscheidung der Möglichkeiten und des Verhaltens in den Lebensläufen der Autoren nach ihrer individuellen Problemlage oder Benachteiligung .....	176
4.5.1 Außerschulische familiäre Sozialisation nach Benachteiligungen im Lebenslauf in der Inklusionsverkettung mit dem Bildungssystem nach Karriereentscheidungen .....	176
4.5.2 Zusammenfassung der Lebenslaufgruppen nach ihrer Beschaffenheit .....	181
4.6 Bildungs- und Karriereentscheidungen im Zusammenhang mit den langen Wellen des Bildungswachstums.....	186
4.6.1 Die Kohorte „nach der Schulzeit“ in den langen Wellen des Bildungswachstums und das Problem der Vergleichsgruppe .....	187
4.6.2 Unterscheidung der Karriereformen nach ihrem Studien- oder Berufsausbildungsbeginn in den langen Wellen des Bildungswachstums – eine erste Annäherung.....	188
4.6.3 Lebenslaufgruppen und Sozialstatusgruppen als Ordnungskriterien: eine Ergänzung? .....	191
4.6.4 Lebenslaufgruppen nach Resilienzakten und familiärer Sozialstatusentwicklung in Bezug zu den langen Wellen des Bildungswachstums .....	192
4.6.5 Sozialstatus und/oder Resilienzakte in Bezug zu den langen Wellen des Bildungswachstums .....	197
<b>5. Fazit und Ausblick.....</b>	<b>207</b>
<b>6. Literaturverzeichnis .....</b>	<b>217</b>
<b>7. Quellenverzeichnis.....</b>	<b>220</b>
<b>8. Anhang.....</b>	<b>225</b>
8.1 Abkürzungsverzeichnis .....	225
8.2 Abbildungsverzeichnis .....	227
8.3 Tabellenverzeichnis .....	227
8.4 Kategoriensystem .....	231

# 1. Einleitung

In der hier vorgelegten Arbeit werde ich mich mit dem Zustandekommen von Bildungsentscheidungen höherer Schüler an deutschen Schulen in Auseinandersetzung mit ihrem Lebenslauf auf der Akteursebene vor dem Hintergrund der Situationsentwicklung im Bildungssystem auseinandersetzen. Im Folgenden verwende ich nur die männliche Form für Schüler und Studenten, die aber sowohl Schülerinnen und Studentinnen mit umfasst. Hierfür greife ich als Quelle auf eine Zufallsauswahl aller Autobiographien höherer Schüler auf deutschen Schulen des Göttinger Bibliothekskatalogs der Geburtsjahrgänge von 1845 bis 1945 zurück, die sodann mit Hilfe der strukturierten kategoriegeleiteten Inhaltsanalyse nach Mayring qualitativ und quantitativ untersucht werden.

Schon während meines Lehramtsstudiums als auch später als Mitarbeiter der Lüneburger Forschungsgruppe „QUAKRI“ habe ich mich über einen langen Zeitraum intensiv mit den Situationsentwicklungen im Bildungssystem auseinandergesetzt. Die Verbindung zwischen Wahrnehmungen und Entscheidungen auf der Akteursebene unter verschiedenen Sozialisationsbedingungen vor dem Hintergrund der jeweiligen Situationsentwicklung im Bildungssystem sind hierbei besonders faszinierend. Die in der Forschungsgruppe entwickelten „Langen Wellen des Bildungswachstums“ zeigen für die höheren Schüler und Studenten in ihrer Beteiligungsentwicklung auf der Situationsebene eine aufeinander folgende zyklische Entwicklung von Wachstums- und Stagnationsphasen, die wiederum durch Mangel und Überfüllungsphasen an den Universitäten ausgelöst werden und entsprechende Sog- und Abschreckungseffekte für die Wahl einer höheren Bildungskarriere vor dem Hintergrund der Karrierechancen zur Folge haben. So entstehen auf der Seite der Akteure Deutungsmuster in Wechselwirkung mit der Situationsentwicklung, die sodann zu einem Zukunftsoptimismus oder Zukunftspessimismus bezogen auf das Absolvieren einer höheren Bildungskarriere führen. Während man besonders durch die Erstellung der „Datenhandbücher zur deutschen Schulgeschichte“ über die Situationsentwicklung im Bildungssystem der höheren Schüler und Studenten von 1800 bis 2009 schon eine Menge Erkenntnisse gewinnen konnte, wurden auch schon die Deutungsmusterabhängigkeit von der Situationsentwicklung der Lehrer im Hinblick auf „Begabung und Selektion“ durch das Forschungsprojekt „Lese“ erforscht und entsprechende Zusammenhänge nachgewiesen. Die Forschung zu den der Situationsentwicklung konkret zu Grunde liegenden Deutungsmuster von

Schülergenerationen auf der Akteursebene zeigt dagegen ein deutliches Desiderat. Lediglich der zyklische Modus von aufeinander folgenden Stagnations- und Wachstumsphasen macht deutlich, dass die Schülergenerationen sich unterschiedlich stark von der höheren Bildungskarriere haben anziehen oder abschrecken lassen, weil sonst die Konjunktoren der langen Wellen so nicht existent wären. Diese Bildungskonjunktoren sind somit nicht aus den Entscheidungen Einzelner, sondern nur durch die Entscheidungen von Gruppen vor einem längeren Zeithorizont zu erklären, die wiederum den Prozess der wechselnden Bildungsbeteiligung am Laufen halten (vgl. Nath 2001; Nath 2002; Nath/Dartenne/Oelerich 2004; Nath/Dartenne 2008). (vgl. auch Kapitel 2.1)

Dieses hier angesprochene Desiderat der konkreten Deutungsmusterentwicklung von Schülergenerationen beabsichtige ich mit dieser Arbeit zu schließen und gehe dieses Vorhaben mit folgender Fragestellung an:

*Lassen sich Zusammenhänge zwischen den in Kommunikationsnetzwerken artikulierten Bildungsintentionen und Entscheidungen im Lebenslauf der Schülergenerationen unter verschiedenen Sozialisationsbedingungen vor dem Hintergrund der periodisch wechselnden Bildungsbeteiligung an den höheren Schulen in den Wachstums- und Stagnationsphasen der „Langen Wellen des Bildungswachstums“ erkennen und lässt sich in diesem historischen Prozess eine eigene Dynamik jenseits der Intentionen der Einzelnen konstatieren?*

Meine Aufgabe wird es sein, auf der einen Seite die Kommunikation der Autoren unter ihren Sozialisationsbedingungen im Lebenslauf möglichst differenziert und individuell zu erfassen und auf der anderen Seite durch deren Ähnlichkeiten in Handlungen und Wahrnehmungen vor dem Hintergrund der Sozialisationsbedingungen größere Gruppen zu erhalten, die einen Vergleich mit der Situationsentwicklung der langen Wellen und denen ihr zugrunde liegenden Phasen und Prozessen zulassen. Zudem ist in dieser Arbeit das Ziel leitend, eine möglichst hohe Annäherung an Realität zu erreichen (vgl. Piaget 2003, S.45).

Beides ist nur möglich durch ein Zusammenspiel zwischen theoretischer Konstruktion und methodisch sinnvoller Herangehensweise bis zur repräsentativen Auswahl der Quellen.

Die hierzu genutzte theoretische Konstruktion basiert sowohl auf makro- als auch mikrosoziologischen Theorien, die sowohl den Entwicklungen auf gesellschaftlicher Ebene als auch dem individuellen Erleben der Autoren Rechnung tragen und legt damit die theoretische Grundvorstellung in Kapitel 2.1 detailliert fest. Die hierunter als theoretisches Konstrukt herausgearbeitete „Person in Auseinandersetzung mit dem Lebenslauf“ macht es möglich, die Person unter ihrer jeweiligen Sozialisation in Auseinandersetzung mit ihrem Lebenslauf bezogen auf die darunter erfolgten Handlungen und Wahrnehmungen zu beobachten und zu unterscheiden, sowie Sozialisationsunterschiede hierin aufzuzeigen, die sich sodann als Informationen dafür eignen, Lebenslaufgruppen ähnlicher Struktur zu bündeln. Besonders entscheidend ist hierfür, dass die Methode der strukturierten, kategoriengeleiteten Inhaltsanalyse nach Mayring (Kapitel 2.3.2) auf der einen Seite durch die deduktiv-induktive Herangehensweise eine Annäherung an die Realität erlaubt, und dass sie auch die Basis schafft, durch die theoretischen Vorüberlegungen die Ergebnisse später zu reduzieren und zu Gruppen zusammenzufassen.

Ein weiterer entscheidender Punkt der Untersuchung ist die Auswahl der Quellen (Kapitel 2.3.1) vor dem Hintergrund der zu untersuchenden Gruppe der Geburtenjahrgänge 1845 bis 1945. Aufgrund des früh beginnenden Untersuchungszeitraumes ist die Wahl von Autobiographien als historisches Zeitdokument für die Erfassung der dahinter stehenden Lebensläufe und deren damit verbundenen Wahrnehmungen und Handlungen besonders geeignet. Zudem schafft die Wahl von Autobiographien als Quelle in Kombination mit der gewählten Methode sowohl die theoretischen Vorüberlegungen des Forschers als auch das individuelle Erleben der Autoren mit zu bedenken und ergänzt sich hierin gegenseitig. Die Repräsentativität der Quelle für diese Untersuchung wird sichergestellt, indem alle im Göttinger Universitätskatalog gelisteten Autobiographien einer Zufallsauswahl in Fünfjahresclustern unterzogen wurden. Die dabei verbliebenen 79 Autobiographien erwähnen sich somit dem sicherlich in der Biographieforschung häufig zu Recht postulierten Vorurteil der Einzelfallanalyse und der subjektiven Präferenzen der Wissenschaftler in ihrer Auswahl der Quellen.

Genau wie bei den hier angerissenen theoretisch, methodisch und quellenbasierten Grundannahmen ist es in der gesamten Arbeit das Ziel, den Forschungsprozess und die hierunter nötigen Reduktionen so transparent wie möglich darzustellen. Hierfür wird in Kapitel 3.1 zuerst ein genauer Überblick über das Kategoriensystem, deren

Kategorienart und die hierunter zu unterscheidenden Felder der Einflussnahme in Familie und Bildungssystem gegeben, die in Anlehnung an Bourdieu' konzipiert wurden.

Um im Weiteren die Person in ihrer jeweiligen Sozialkonstellation erfassen zu können und hierauf bezogen die Handlungen und Wahrnehmungen darzustellen und somit die Teilergebnisse der Felder zu präsentieren, werden mit Hilfe der Väterberufe und der Erweiterung des Sozialraumes Ordnungsvariablen herausgearbeitet, unter denen dann die unterschiedlichen Felder der Einflussnahme als Teilergebnisse in Kapitel 3.2.4 dargestellt werden können. Die in den Teilergebnissen detailliert dargestellten Ergebnisse der Auseinandersetzung der Autoren mit den Feldern der Einflussnahme von Familie und Bildungssystem beantworten hierbei in Teilen schon den ersten Teil meiner Forschungsfrage nach der Beschaffenheit der Kommunikationsnetzwerke höherer Schüler unter der jeweiligen Soziallage. Durch die Darstellung der hieraus gewonnen Endergebnisse werden die Autoren (Kapitel 4) nach den konkreten Bildungs- und Karriereentscheidungen unter Gruppen ähnlicher Sozialisationsbedingungen und denen zugrunde liegenden Handlungen und Wahrnehmungen zusammengefasst und mit den langen Wellen verglichen. Hiermit beantwortet sich dann der zweite Teil meiner Forschungsfrage nach dem Zusammenhang der Deutungsmuster auf der Akteursebene mit der Situationsentwicklung im Bildungssystem. Ein entsprechendes zusammenfassendes Fazit in Kapitel 5 rundet die Argumentation ab und stellt die Ergebnisse in einen Gesamtzusammenhang, bevor ein Ausblick auf weitere Forschungen die Arbeit beschließt.

## **2. Theoretischer und methodischer Rahmen bzw. Rekonstruktion des Forschungsstandes im bildungswissenschaftlichem Feld**

### **2.1 Theoretische Einleitung zu meiner Fragestellung**

In meiner Arbeit gehe ich – wie gesagt – folgender Forschungsfrage nach:

*Lassen sich Zusammenhänge zwischen den in Kommunikationsnetzwerken artikulierten Bildungsintentionen und Entscheidungen im Lebenslauf der Schülergenerationen unter verschiedenen Sozialisationsbedingungen vor dem Hintergrund der periodisch wechselnden Bildungsbeteiligung an den höheren Schulen in den Wachstums- und Stagnationsphasen der „Langen Wellen des Bildungswachstums“ erkennen und lässt sich in diesem historischen Prozess eine eigene Dynamik jenseits der Intentionen der Einzelnen konstatieren?*

Wenn man – wie in der Fragestellung anvisiert – sich mit den Begleitumständen von Bildungsentscheidungen für höhere Schulen auseinandersetzt, kommt man nicht darum herum, sich im Vorwege zur deduktiven Erstellung des Kategoriensystems detailliert theoretisch zu verorten. Bevor nun im Folgenden die einzelnen Elemente meiner theoretischen Grundlegung offen gelegt werden, sei zum besseren Verständnis erwähnt, dass ich in dieser Arbeit zur Identifikation von Bildungsentscheidungen eine integrative Theoriebildung aus makro- und mikrosoziologischen Komponenten nutze, in der sowohl den gesellschaftlichen Veränderungsprozessen über die Zeit als auch den individuellen Veränderungsprozessen im Raum Rechnung getragen werden kann. Hiermit wird in dieser Arbeit die Möglichkeit geschaffen, den Akteur in seinen Handlungen unter Berücksichtigung der Systemlage und des Zusammenwirkens der Systeme zu beschreiben und in ihrer Struktur vergleichen zu können. Zudem wird dieses theoretische Konstrukt durch die induktive Überprüfung des Kategoriensystems mit Hilfe von Pilotautobiographien methodisch unterstützt, indem hier die Methode der strukturierten Inhaltsanalyse nach Mayring genutzt wird, die es ermöglicht, vor dem theoretischen Hintergrund die individuell geäußerten Handlungen der Autoren aufzunehmen und für die weitere Interpretation zu nutzen und somit nicht nur quantitative und qualitative Ergebnisse zu erhalten, sondern darüber hinaus eine möglichst genaue Annäherung an Realität herzustellen. Im Folgenden wird nun genauer

auf die Fragstellung unter Aufarbeitung der Erkenntnisse im bildungswissenschaftlichen Feld eingegangen, um daraufhin die theoretische Grundlage differenziert zu entfalten und nachvollziehbar werden zu lassen.

Um diese Forschungsfragen in ihrem grundlegendem theoretischen Verständnis nachvollziehen zu können, werde ich im ersten Abschnitt die Erkenntnisse aus der Lüneburger Forschungsgruppe für empirisch-historische Bildungsforschung „QUAKRI“ als grundlegendes Verständnis für das Zusammenspiel zwischen *Deutungsmustern auf der Akteurebene* und den *gesamtgesellschaftlichen Konjunkturen im Bildungssystem auf der Situationsebene* nachzeichnen. In der Erörterung des Forschungsstandes wird somit analog zu meiner Forschungsfrage das vorliegende Forschungsdesiderat in diesem Zusammenhang ersichtlich. Der hierbei erforschte Zusammenhang zwischen Deutungsmustern auf der Akteurebene und denen der Situationsentwicklung im Bildungssystem macht für meine Forschungsfrage somit die Identifikation des *Zustandekommens von Bildungsentscheidungen* auf der Akteursebene notwendig.

Um diesem Prozess des Zustandekommens von Bildungsentscheidungen für die Geburtenkohorte 1845 bis 1945 empirisch nachzugehen und dabei sowohl dem einzelnen Autoren als Individuum als auch möglichen Dynamiken auf gesellschaftlicher Ebene von Schülergenerationen gerecht zu werden, verlangt es auf der einen Seite nach Komplexitätsreduktion des Zustandekommens auf gesellschaftlicher Ebene als auch der differenzierten Erfassung der individuellen Kommunikationsnetzwerke auf der Akteursebene. Um diesen Theoriebildungsprozess zu verdeutlichen und die Person in Auseinandersetzung mit dem Lebenslauf in ihrer Funktion für die Fragestellungen zu beschreiben und damit den Lebenslauf als soziales Konstrukt der Bildungsentscheidungen zu erfassen, beziehe ich mich im zweiten Abschnitt auf die systemtheoretischen Erkenntnisse Luhmanns unter Rückgriff auf sein posthum erschienenes Werk „Das Erziehungssystem der Gesellschaft“. Die Person als bestimmte Seite des Menschen bildet hierbei in Auseinandersetzung mit der sozialen Konstruktion des Lebenslaufs eine analytische Einheit, die es zulässt, sie in ihrer strukturellen Kopplung zu anderen Sozialsystemen zu sehen und führt somit zu der Möglichkeit, die Sozialisation der Person mit zu berücksichtigen, wenn es um das Zustandekommen von Bildungsentscheidungen geht. Somit werden im Abschnitt 2.2.2 unter Einbeziehung der Erkenntnisse von Schwinn die makrosoziologische Sichtweise *funktionaler Differenzierung* mit denen der *sozialen Ungleichheit* nach Bourdieu verbunden, um eine differenzierte makrosoziologische Sichtweise der Person in Auseinandersetzung mit

seinem Lebenslauf unter Berücksichtigung der Sozialisation herauszuarbeiten. Die in diesem Abschnitt erfolgte Untersuchung der inklusionsverketteten Person in Auseinandersetzung mit dem Lebenslauf bildet somit die makrosoziologische Sichtweise für meine Arbeit.

Die makrosoziologische Sichtweise bildet hierbei den klar definierten *Raum*, auf dessen Basis die Identifikation von Faktoren, die an der Bildungsentscheidung der Person beteiligt sind, erfolgen kann. Um diesen Raum allerdings in seiner gesellschaftlichen Genese zu beschreiben, muss definiert werden, wie dieser Entscheidungsprozess vor dem Hintergrund der Zeit zustande kommt, und wie sich dieser Prozess, bezogen auf den Lebenslauf, als soziales Konstrukt über die Zeit möglicherweise verändert hat.

Um diesem Prozess nachzugehen und den Lebenslauf historisch zu verorten, werde ich im Abschnitt 2.3.3 die Herausbildung des Lebenslaufes an konkreten historischen Ereignissen unter Rückgriff auf die Ergebnisse von Schmeiser und Kohli belegen. Die hierbei vertretene Vorstellung einer „*äußeren und inneren Institutionalisierung des Lebenslaufs*“ und der damit verbundenen Sequenzierung nach Phasen macht deutlich, dass dieser Prozess sowohl von Handlungen im individuellen Erleben auf der Akteurebene als auch von gesellschaftlichen Veränderungen abhängig ist. Um diesen historischen Entwicklungsprozess sowohl auf der Innenseite der Person als auch auf der äußeren Seite Rechnung zu tragen, erweitere ich im Abschnitt 2.2.4 meinen theoretischen Bezugsrahmen um die Erkenntnisse von Norbert Elias. Dieser belegt am historischen Wandel von Handlungen und Affekten in seinem Werk „Über den Prozess der Zivilisation“ in der theoretischen Vorstellung einer sozialen Evolution aus der Sicht des Akteurs die Abhängigkeit der Person von Sozio- und Psychogenese im Verhalten, Wahrnehmen und Handeln. Dieser Schritt ist in meiner Arbeit überaus wichtig, da daraus die Möglichkeit entspringt, die individuell geäußerten Entscheidungen und Handlungen des Autors (Psychogenese) in Abhängigkeit von gesellschaftlichen Entwicklungen (Soziogenese) zu erforschen. Dieser Prozess der Entwicklung von Wahrnehmungen, Handlungen und Verhalten (Deutungsmusterebene) erfährt darüber hinaus durch die Integration der erkenntnistheoretischen Implikation von Piaget eine weitere mikrosoziologische Konkretisierung im Modus der Adaptation, also dem Wechselspiel von Assimilation und Akkomodation der Person in Auseinandersetzung mit der Umwelt. Die hieraus gewonnenen theoretischen Implikationen zu meiner Fragestellung werden zum Abschluss im Abschnitt 2.2.5 als Ertrag zusammengefasst

und bilden somit die theoretische Grundlage für die deduktive Erstellung meines Analyseinstrumentes.

### ***2.1.1 Rekonstruktion und Verortung der Forschung im bildungshistorischen Feld Deutungsmuster und Situationsentwicklung im Prozess der langen Wellen des Bildungswachstums unter Erläuterung des Forschungsdesiderates.***

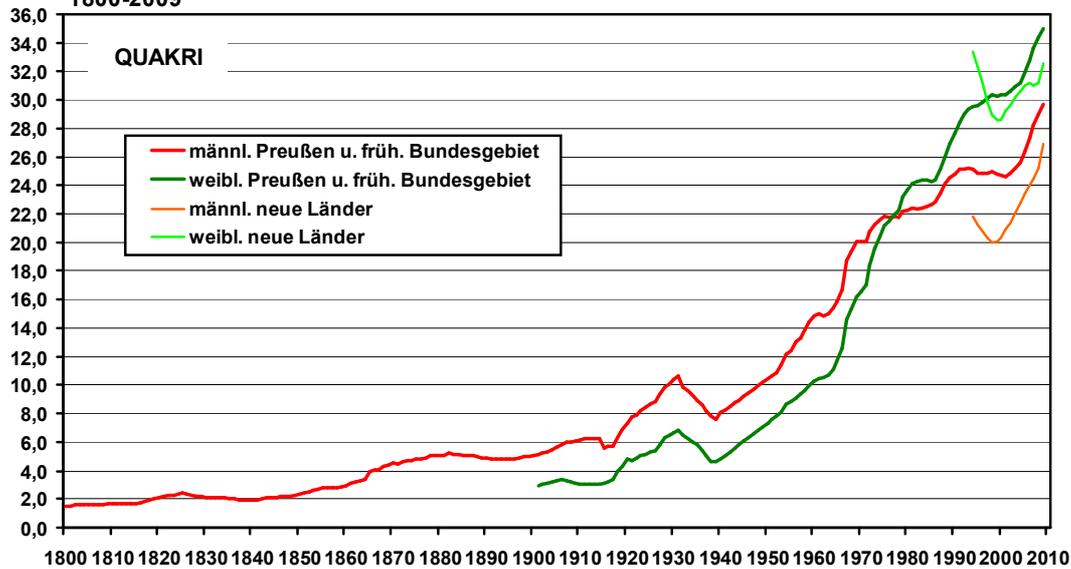
In diesem Abschnitt beschäftige ich mich mit der Situationsentwicklung des Bildungssystems und der mit ihr in Beziehung stehenden Deutungsmusterausbildung der Personen für die Geburtskohorte 1845 bis 1945 unter Rückgriff auf die Ergebnisse der Forschungsgruppe QUAKRI.

Als zentraler Bezug meines Forschungsvorhabens dient die Situationsentwicklung der höheren Schule, welche in ihrem langfristigen Prozess seit der Ablösung der ständischen Selektion in der Sattelzeit um 1800 bis heute gesehen wird. In den Untersuchungen wurde festgestellt, dass sich die Entwicklung der Beteiligung an höherer Bildung in relativ regelmäßigen Phasen des Wachstum bzw. der Stagnation vollzieht. Nath spricht hierbei von vier Wachstumsschüben, auf die entsprechende Stagnationsphasen folgen, die aber in einem langfristigen Trend eine Entwicklung zur Öffnung der Bildungsselektion deutlich machen und somit über die Zeit zu einer konjunkturellen Integration sozial niederer Schichten führt (vgl. Nath 2001; Nath 2002; Nath/Dartenne 2008).

Die nächsten zwei Abbildungen und die folgende Tabelle verdeutlichen anschaulich sowohl den Trend des Bildungswachstums über die Zeit als auch die Abhängigkeit dieses Trends von Wachstums- und Stagnationsphasen.

### Abb. A: Die Stufen des Bildungswachstums

Quote höherer SchülerInnen in Prozent der 8- bzw. 11- bis unter 20-jährigen Bevölkerung in Preußen, dem früheren Bundesgebiet und der neuen Länder  
1800-2009



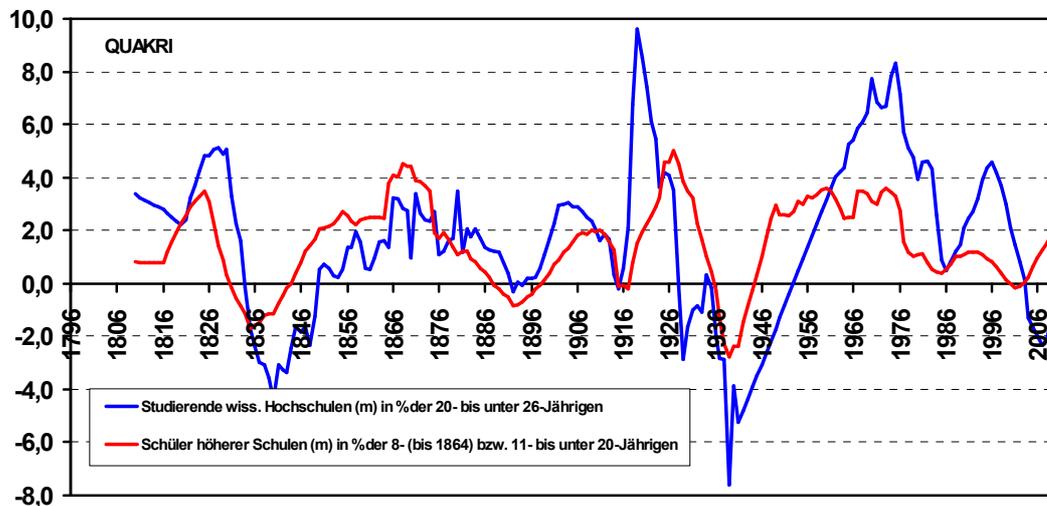
Quelle: Nath 2001; Nath/ Dartenne 2008; Statistisches Bundesamt

Diese Abbildung zeigt nun zunächst von 1800 bis 2009 die sukzessive Integration immer größerer Teile der Gesellschaft in höhere Bildung, an denen seit der Zeit zwischen 1901 bis 1909 auf Grund der erfolgten Berechtigungen für den Zugang zur höheren Schule und Hochschule nun auch die Frauen beteiligt sind. Der Trend zum Bildungswachstum wird hierbei über die letzten etwa 200 Jahre deutlich, da der Anteil der höheren Schüler im Vergleich der schulfähigen Bevölkerung von 1800 knapp 2% auf ca. 35% bei den Mädchen und ca. 30% bei den Jungen nach der Jahrtausendwende ansteigt.

Die oben angesprochene zyklische Entwicklung in Phasen des Wachstums und der Stagnation wird in der nächsten Abbildung deutlich:

## Abb. B: Lange Wellen des Bildungswachstums

Jährliche Wachstumsraten (10-jähriger gleitender Durchschnitt) der höheren Schüler- bzw. Studentenquote (männl.) in Prozent der relevanten Altersgruppen in Preußen und früheren Bundesgebiet 1810-2009



Quelle: Nath 2001; Nath/ Dartenne 2008; Statistisches Bundesamt

Anhand dieser Abbildung, bei der mit Hilfe eines 10-jährigen gleitenden Durchschnitts die Wachstumsquoten abgetragen wurden, erkennt man für den in dieser Untersuchung relevanten Zeitraum schon das Wechselspiel zwischen Wachstum und Stagnation in der höheren Bildung als auch an den Hochschulen.

Will man nun konkret für die empirische Auseinandersetzung diese Phasen unterscheiden, kann man sie wie in der folgenden Zusammenschau dargestellt, nach dem Schulbesuch der höheren Schüler relativiert auf die schulfähige Bevölkerung unterscheiden, wobei hier die QUAKRI-Forschungsgruppe verlässliche Aussagen für den Zeitraum von 1800 bis 2009 bietet. Eine weitere Möglichkeit ist, diese Phasen an hand der Abiturientenquote, also am direkten Schulerfolg zu messen. Da hierfür aber nur ein Datensatz von 1937 bis 1999 vorliegt, orientiert sich diese Arbeit an den Ergebnissen zum relativen Schulbesuch der höheren Schule (siehe Übersicht 1).

<b>Übersicht 1: Perioden des Bildungswachstums</b>				
<b>Der relative Besuch der Jungen an höheren Schulen in Prozent der 11- bis 19-jährigen männl. Bevölkerung in Preußen und in der BRD (alt) 1800-2009</b>				
Phasen	Phasenart	Werte	Spanne der Dauer	Vervielfachung auf das ...
<b>1) Übergang von der ständischen Selektion zur elitären Bildungsselektion (Polarisierte Organisation der Bildungslaufbahnen)</b>				
1800-1825	Wachstum	(1,6) - 3,6	(25 Jahre)	(2,3fache)
1825-1852	Stagnation	3,6 - 3,6	27 Jahre	
<b>2) Wachstum auf ein Niveau der offeneren, aber noch elitären Bildungsselektion (weiterhin polarisierte Organisation des Bildungssystems)</b>				
1852-1882	Wachstum	3,6 - 5,2	30 Jahre	1,4fache
1882-1902	Stagnation	5,2 - 5,2	20 Jahre	
<b>3) Wachstum auf ein Niveau der offeneren, aber hierarchischen Bildungsselektion (hierarchische Organisation des Bildungssystems)</b>				
1902-1930	Wachstum	5,2 - 10,8	28 Jahre	2,1fache
1930-1952	Stagnation	10,8 - 10,9	22 Jahre	
<b>4) Wachstum auf ein horizontalisiertes, aber gleichzeitig noch hierarchisiertes Niveau der Bildungsselektion</b>				
1952-1990	Wachstum	10,9 - 25,1	38 Jahre	2,3fache
1990-2003	Stagnation	25,1 - 25,2	13 Jahre	
<b>5) Wachstum auf ein horizontalisiertes Niveau der Bildungsselektion seit 2003</b>				
	Wachstum	25,2 - 29,6	bis 2009 bisher 6 Jahre	
<b>Abiturquote der 19-jährigen Bevölkerung in Preußen und in der BRD (alt) 1896-2009</b>				
<b>3) Wachstum auf ein Niveau der offeneren, aber hierarchischen Bildungsselektion (hierarchische Organisation des Bildungssystems)</b>				
1896-1935	Wachstum	1,7 - 6,8	39 Jahre	4,0fache (nur männlich)
1937-1960	Stagnation	5,2 - 5,7	23 Jahre	(männl. und weibl.)
<b>4) Wachstum auf ein horizontalisiertes, aber gleichzeitig noch hierarchisiertes Niveau der Bildungsselektion</b>				
1960-1991	Wachstum	5,7 - 25,4	31 Jahre	4,5fache (männl. und weibl.)
1991-2002	Stagnation	25,4 - 26,9	11 Jahre	(männl. und weibl.)
<b>5) Wachstum auf ein horizontalisiertes Niveau der Bildungsselektion seit 2002</b>				
	Wachstum	26,9 - 32,2	bisher 7 Jahre	(männl. und weibl.) bis 2009

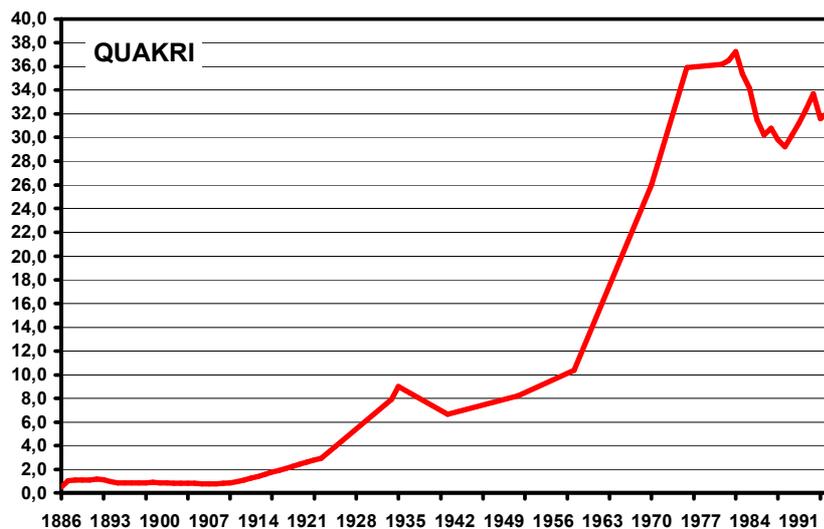
Quelle: Nath 2001; laufende QUAKRI-Daten bis 2009

Vor dem Hintergrund dieser Stufen des Bildungswachstums muss man sich die Frage stellen, welche Faktoren zu diesen periodischen Entwicklungen geführt haben. Nath 2001 bzw. Nath/Dartenne 2008 führen diese Wachstumsschübe und Stagnationsphasen auf allgemeine Mangel- bzw. Überfüllungsphasen in den akademischen Karrieren zurück. Somit sind hiernach die Auslöser für Wachstumsschübe in der Beteiligung an höherer Bildung auf eine allgemeine Mangelphase in den akademischen Karrieren und einen damit verbundenen Sogeffekt bis zum Übergang in die höhere Schule zurückzuführen. Stagnationsphasen stellen sich hingegen durch allgemeine akademische Überfüllungsphasen und den damit verbundenen Abschreckungseffekt in den akademischen Karrieren ein. Diese Prozesse bedingen auch die soziale Herkunft der

Studierenden, wie Nath 2002 und 2003 sowohl über Öffnung der Schulstruktur in Wachstumsphasen und dem geringeren Rückbau der Schulstruktur in Stagnationsphasen, als auch anhand der sich verändernden Beteiligung der unterschiedlichen Schichten an höherer Bildung nachgewiesen hat. Hiernach lassen sich bildungsferne Schichten in Mangelphasen besonders anziehen und in Überfüllungsphasen entsprechend stärker abschrecken. (vgl. Nath 2002/2003)

Die folgende Abbildung zur Repräsentation der Arbeiterkinder an Universitäten in Deutschland verdeutlicht die soziale Bedeutung der Phasen der langen Wellen als ein Beispiel für diese Sozialgruppe:

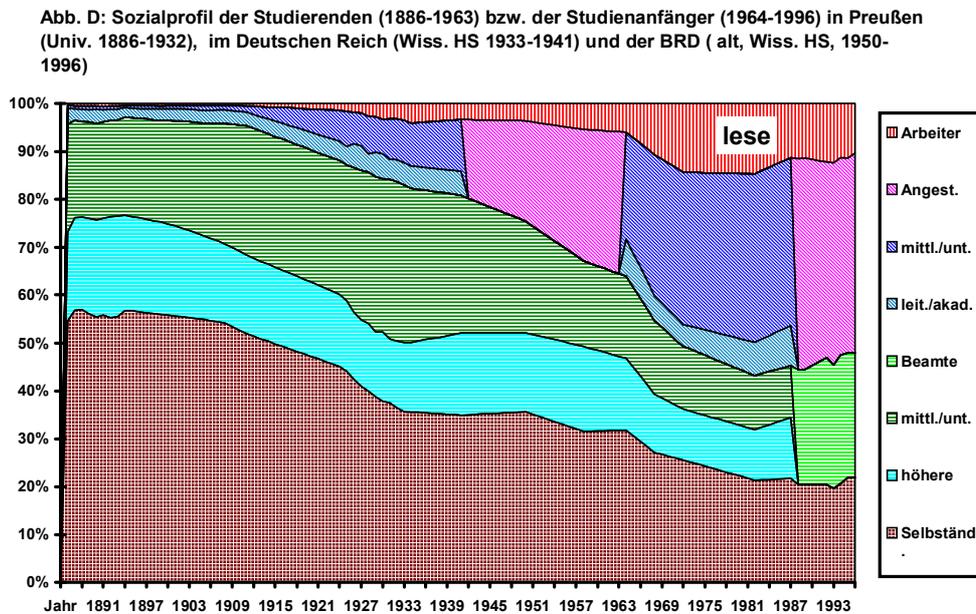
**Abb. C: Repräsentationsindex (in %) der Beteiligung von Arbeiterkindern am Studium an Universitäten in Preußen (1886-1932), wiss. Hochschulen des Deutschen Reichs (1933-1941) bzw. der BRD (alt) (1951-1996)**



Quelle: Nath 2002

An dieser Gruppe kann man die Integration über die Zeit als auch die phasenabhängigen Sog- und Abschreckungseffekte gut erkennen. Hierbei wird mit dem *Repräsentationsindex* gearbeitet, der aussagt wie viel Prozent der Anteil der Arbeiterkinder an den Bildungsorganisationen am Anteil der Arbeiter an den Erwerbstätigen ausmacht. Mit Blick auf das Ende der Wachstumsphase um 1930 mit einer Repräsentation von ca. 9%, dem darauf folgenden Rückgang in der Stagnationsphase und dem Anstieg bis auf ca. 36% gegen Ende der nächsten

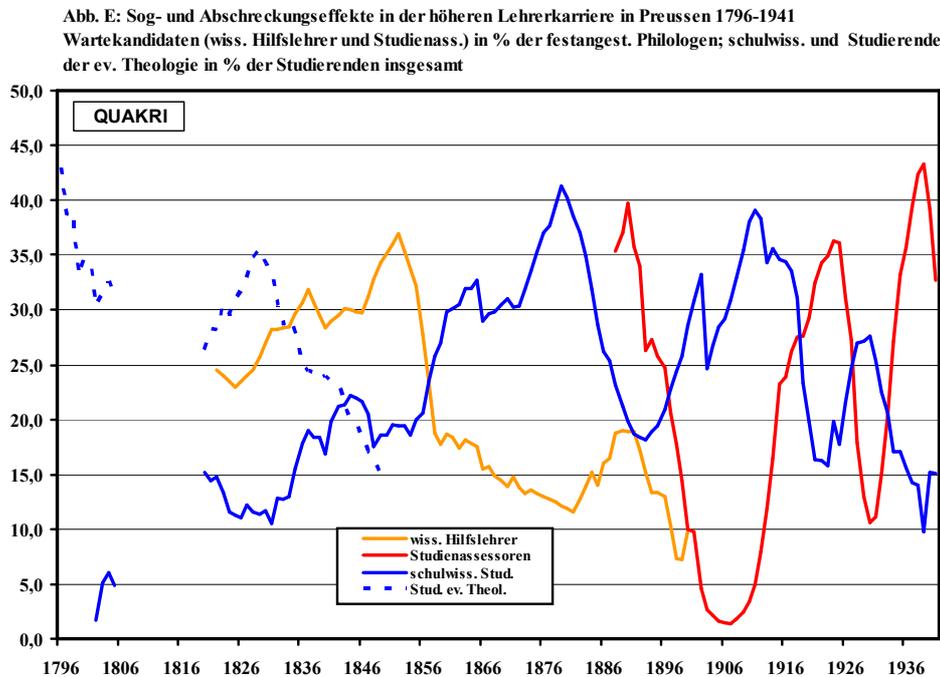
Wachstumsphase kann dieser Prozess der Integration niederer sozialer Schichten in Wachstumsphasen, hier am Beispiel der Arbeiterkinder, nachvollzogen werden. Einen weiteren Einblick in die Veränderung des Sozialprofils an höheren Bildungsorganisationen bietet zudem folgende Abbildung nach Berufsgruppen.



Quelle: Nath 2002

Auch hier sind die generelle Veränderung des Sozialprofils und der Integrationsprozess niederer Schichten über die Zeit (insbesondere mit Fokus auf die Arbeiter) zu ersehen. Doch sind die hierzu vorhandenen und genutzten Sozialdaten leider nicht ausreichend differenziert in der Historie dokumentiert, was sich zum einem in der teilweisen Zusammenfassung der höheren mit den mittleren und unteren Angestellten und Beamten zeigt. Somit ist nicht immer klar welche Bildungstitel der Väter sich hinter der Berufsgruppe zur jeweiligen Zeit verbergen. Gleichfalls gilt dies für die Selbständigen. Hierdurch wird es leider nicht gänzlich möglich sein, die Daten meines Sozialprofils in dieser Kohorte mit denen der Studierenden direkt zu vergleichen. Hinweise für die soziale Integration generell und mit Blick auf die Arbeiter auch deutlich für die phasenabhängige Wahrnehmung der Deutungsmuster vor dem Hintergrund der Situationsentwicklung nach den Sog- und Abschreckungseffekten gibt es aber dennoch.

Beispielhaft macht die nächste Abbildung zur Entwicklung der höheren Lehramtskarriere in Preußen die Sog- und Abschreckungseffekte zwischen Studierenden und Wartekandidaten auf das Lehramt deutlich.



Quelle: Nath/Dartenne 2008

Diese Abbildung unterscheidet anschaulich zwischen den Wartekandidaten (wissenschaftliche Hilfslehrer und Studienassessoren) in Prozent der angestellten Philologen und der Anteil der Studierenden der evangelischen Theologie und der Schulwissenschaften, als die für das höhere Lehramt qualifizierenden Studiengänge, an der Gesamtzahl der Studierenden an Universitäten. Hierbei fällt sofort das antizyklische Verhalten der Studierenden bezogen auf die Anstellungssituation der Wartekandidaten auf. Die Entscheidungen für oder gegen ein zum Lehramt qualifizierendes Studium werden somit also durch die Einstellungssituation bedingt.

Diese phasenabhängige oder zyklische Entwicklung ist auf der einen Seite für das Lehramt darin begründet, dass wir es mit Lehrergenerationen in Deutschland zu tun haben, die erst in Pension gehen müssen, bevor eine neue größere Einstellungswelle folgen kann, wie Titze mit den Forschungen zum Akademikerzyklus nachgewiesen hat (vgl. Titze 1990). Gleichzeitig verbindet sich dieser Prozess auf der Situationsebene mit den Wahrnehmungen und Deutungen der Studenten auf den Universitäten, die sodann in Abhängigkeit von der Menge der Wartekandidaten entweder angezogen oder

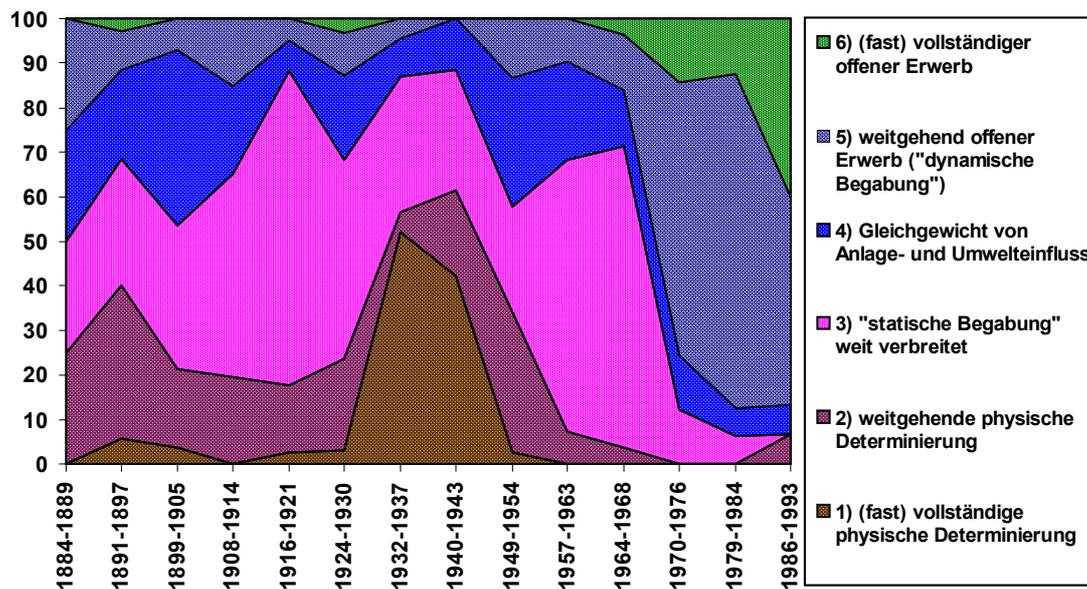
abgeschreckt werden. Die ebenfalls im Rahmen der QUAKRI-Forschungsgruppe ermittelten Ergebnisse zu den Theologen, den Medizinerinnen und den Juristen zeigen hierzu ähnliche Muster (vgl. Titze/ Lührs/ Müller-Benedict/ Nath 1990).

In der weiteren Auseinandersetzung wird hierzu von Nath und Dartenne die These generiert, dass diese Phasen einen „Zukunftspessimismus“ in entsprechenden Überfüllungs- und Stagnationsphasen und einen „Zukunftsoptimismus“ in Mangel- und Wachstumsphasen in den Bildungsintentionen der Schülergenerationen signalisieren (vgl. Nath/Dartenne 2008, S. 3-7). Dieses periodische Auftreten der Beteiligungsschübe in Abhängigkeit von der Studierendenentwicklung führt Nath/Dartenne zu der These, dass dieser Prozess als ein eigendynamischer zu sehen ist: „Die Entwicklung des Bildungssystems offenbart in den Langen Wellen des Bildungswachstums eine ‚eigene Dynamik‘, so dass wir mit nichtintentionalen Folgen intentionalen Handelns und dementsprechend mit kurzfristigen, nicht souveränen, d.h. nicht unbedingt folgerichtigen Entscheidungen im Kommunikationsprozess innerhalb des Schulsystems (Schüler/Lehrer) und von außerhalb des Bildungssystems (Bildungspolitik) rechnen müssen.“ (Nath/Dartenne 2008, S.2) Hierbei ist es wichtig, dass die Eigendynamik nicht als Reiz-Reaktionsprozess verstanden wird der automatisiert abläuft, sondern zu unterschiedlichen Zeiten mit einem Entscheidungskorridor mit limitierten Entscheidungsmöglichkeiten zu rechnen ist (vgl. Nath/Dartenne 2008, S.1-3). Dies bedeutet praktisch, dass die positive und negative Wahrnehmung von Bildungschancen meist unter der Wahrnehmung des Hier und Jetzt getroffen werden und am Ende eines Wachstumsschubes zur Enttäuschung führen können, weil die Mangelphase in den akademischen Karrieren bereits behoben ist und man in eine Überfüllungsphase gerät. Dass diese Entscheidungen innerhalb kurzfristiger Wahrnehmungen der Bildungschancen getroffen werden, ist durch die bis heute andauernde zyklische Entwicklung im Bildungssystem für Generationen belegt. Würden sich hingegen die Generationen antizyklisch entscheiden, wäre dieser Prozess nicht in dieser Form existent. Denn die Entscheidungen für oder gegen den Erwerb höherer Bildung wurden offenbar vor dem Hintergrund der Wahrnehmung eines eher kurzen, gegenwartsorientierten Abschnitts der Situationsentwicklung getroffen, welche als Auslöser für die „Langen Wellen des Bildungssystems“ anzusehen sind (vgl. Nath/Dartenne 2008).

Ein weiterer Beleg für die Verbindung von Deutungsmustern mit der Situationsentwicklung ergibt sich aus den Ergebnissen des DFG-Projekts „Legitimation

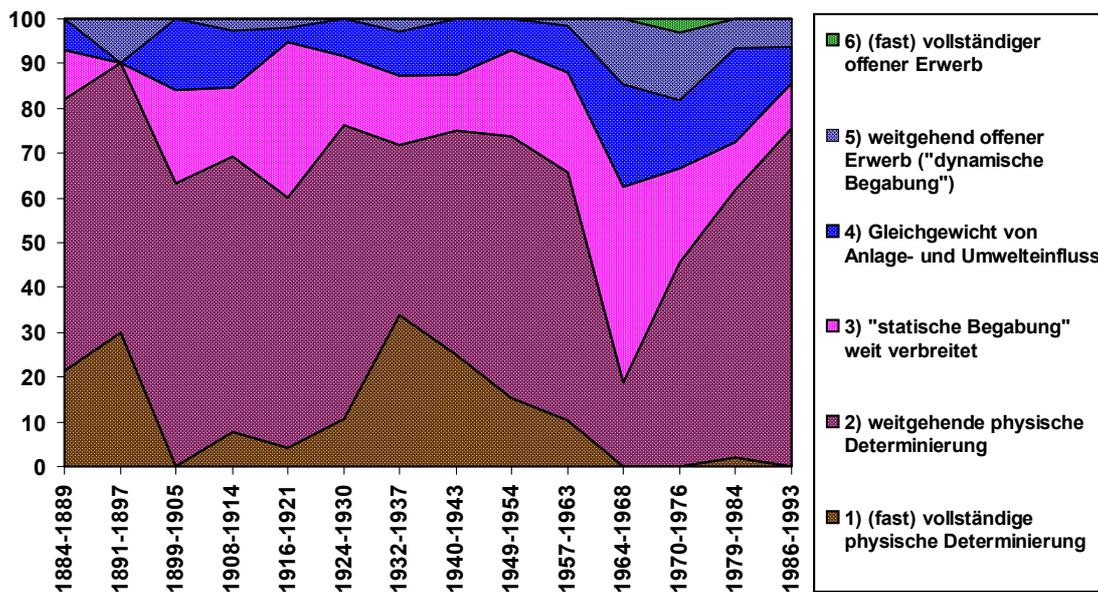
der Selektion“ von Nath, Dartenne und Oelerich (2004). In diesem Projekt wurden Begabungsvorstellungen und Schulstrukturvorstellungen von Lehrern mit Hilfe einer kategoriegeleiteten Inhaltsanalyse ermittelt. Hierbei wird deutlich, dass sich mit der Änderung der Bildungsbeteiligung auch Einstellungsänderungen der Lehrer ergeben. An den unten angeführten Grafiken lässt sich gut erfassen, dass in Wachstumsphasen der Bildungsbeteiligung die Vorstellungen offener werden und sich somit in der Vorstellung von Begabung in Richtung von Plastizität verändern und in Stagnationsphasen entgegen in Richtung der Prädeterminiertheit. Diese phasenspezifisch sich wandelnde Begabungsvorstellung zeigt allerdings eine deutliche Differenz zwischen den Einstellungen der Volksschullehrer und denen der Philologen. Hierbei kann man durch den Vergleich der nächsten beiden Abbildungen erkennen, dass die Philologen, die für meine Fragestellung relevant sind, eine durchweg sozialselektivere Begabungseinstellung vertreten als die Volksschullehrer.

**Abb. F: Differenzierte Begabungsvorstellungen der Volksschullehrer in Prozent 1884 - 1993**



Quelle: Nath/Griebel 2010

**Abb. G: Differenzierte Begabungsvorstellungen der Lehrer an höheren Schulen in Prozent 1884 - 1993**



Quelle: Nath/Griebel 2010

Also sind auch die Begabungs- und daraus folgenden Selektionsvorstellungen der Lehrer in Wechselwirkung mit den langen Wellen zu interpretieren und führen somit zu offeneren und damit sozialinkluseren Vorstellungen in Wachstumsphasen und zu geschlosseneren und somit sozialexkludierenderen Vorstellungen in Stagnationsphasen. In dem von Nath und Griebel (2010) vorgelegten Aufsatz „Zur Deutung von Bildsamkeit im Prozess der „Kommunikationsspirale“ des „Ideenprofils““ erfährt das Zusammenspiel des Deutungsmusters mit der Situationsentwicklung der langen Wellen eine weitere Konkretisierung. Hierbei kommen wir zu der Erkenntnis, dass die Interpretation des Bildsamkeitsbegriffs in diesem Feld ebenfalls in Konjunkturen verläuft, die in spezifischer Art und Weise mit den langen Wellen des Bildungswachstums korrespondieren. Zumindest der hierin implizit enthaltene Selektionsdiskurs wird dabei deutlich von den Konjunkturen im Diskurs- oder Ideenprofil zwischen Vorstellungen der Plastizität und denen der Prädeterminiertheit bestimmt und führt somit zu einer Kommunikationsschleife, die in die Zukunft gerichtet sich weiterhin in Richtung der Plastizität öffnet (vgl. Nath/Griebel 2010, S. 429-431). An dieser Stelle kann man zusammenfassend sagen, dass sowohl die Einstellungen der Lehrer als auch die Interpretation von Begrifflichkeiten in diesem Feld in Abhängigkeit zur Situationsentwicklung gesehen werden müssen, um zu verstehen unter welchen Bedingungen und Motiven sie zustande gekommen sind. Die durch meine

Forschungsfrage aufgeworfene Frage nach dem Zustandekommen von Bildungsentscheidungen der höheren Schüler soll hier nun empirisch differenziert erfasst werden, um zu überprüfen, ob sich die von Nath/Dartenne (2008) aufgeworfene These der positiven und negativen Bildungswahrnehmung auch in den individuellen Entscheidungen der Schüler abzeichnet und ob sich diese individuellen Wahrnehmungen unter einer Eigendynamik generativ verdichten und zu möglichen Mustern führen. Diesem Forschungsdesiderat werde ich in meiner Arbeit nachgehen, um die Erkenntnisse über die Vorstellungen der Lehrer um die Wahrnehmung und Bildungsentscheidungen der höheren Schüler zu erweitern.

Um dieses leisten zu können und dabei nicht in Beliebigkeit zu verfallen, wird hier nun detailliert die theoretische Verortung für das Kategoriensystem vorgenommen, nach der die Person in Auseinandersetzung mit dem Lebenslauf als soziales Konstrukt entwickelt wird. Dies erlaubt sowohl die individuellen Handlungen der Autoren zu verarbeiten als auch die Möglichkeit der Komplexitätsreduktion zu entwickeln, um auftretende Ähnlichkeiten sichtbar, auswertbar und vergleichbar zu machen.

Im nun folgenden Abschnitt wird beginnend mit Luhmanns Systemtheorie und der „Person in Auseinandersetzung mit dem Lebenslauf“ die Entwicklung der theoretischen Grundannahmen zur deduktiven Erstellung des Kategoriensystems dargestellt.

## **2.2 Theoretische Grundannahmen zur deduktiven Erstellung des Kategoriensystems**

### ***2.2.1 Die Person in Auseinandersetzung mit dem Lebenslauf (systemtheoretisch)***

In seinem Werk „Das Erziehungssystem der Gesellschaft“ thematisiert Luhmann (2002) die Ausdifferenzierung des Erziehungssystems zum Funktionssystem der Gesellschaft. Diesen Ausdifferenzierungsprozess sieht er – verkürzt dargestellt – im ausgehenden 18. Jahrhundert mit dem Übergang von der stratifikatorischen zur funktional differenzierten Gesellschaft. Damit war die Ablösung von der Vorherrschaft der Familie für die Erziehung ihrer Kinder hin zu einer nun eher vorbereitenden und begleitenden Funktion verbunden, deren Wert sich an den Zensuren im Erziehungssystem misst.

Die Erziehungsleistung misst sich also an den Zensuren im Erziehungssystem und macht damit die andere Seite der Erziehung deutlich: die Selektion. Die Selektion bildet seit der Einführung der Jahrgangsklassen im beginnenden 19. Jahrhundert durch Zensuren nicht nur das Systemgedächtnis der Organisation Schule, sondern eben auch den Indikator von Erfolg und Misserfolg. Dass die Selektion bis heute zunehmend weniger von der Sozialisation abhängt, lässt sich hierbei mit dem Bildungswachstum der langen Wellen unterstreichen. Allerdings kontrastiert Luhmann analog zu den Ergebnissen der Langen Wellen und den PISA Ergebnissen ebenfalls, dass die Herkunftsneutralisierung nicht erreicht wird und die Chancen von Kindern aus „besseren“ Familien im Selektionssystem immer noch größer sind. Auf dieses Problem werde ich im folgenden Abschnitt über die „Inklusion in soziale Ungleichheit“ nach Schwinn zurückkommen.

Weiter beschreibt er die in seiner Systemtheorie nötigen Bedingungen für ein Funktionssystem Bildung, wie z.B. die Gründung von Schulen als Organisationen, denen ein Gedächtnis unterstellt werden kann. Außerdem stellt er die Bedingung eines Interaktionssystems Unterricht dar, in dem Personen nach einem klaren Modus (lernen/nicht lernen) unter der Verwendung der Form (Wissen) in der Kommunikation durch das Medium „Lebenslauf“ Sinn erzeugen. Die Entwicklung des generalisierten Kommunikationsmediums Lebenslauf entgegen der Vorstellung des „Menschen“ als Medium soll hier nun genauer betrachtet werden, um die theoretische Vorstellung des Lebenslaufes als soziales Konstrukt aus systemtheoretischer Sicht zu konkretisieren und für die weitere Arbeit fruchtbar zu machen. Dieser nun folgende Erklärungsschritt bietet für meine Arbeit die Möglichkeit, die Person in Abhängigkeit ihrer Teilhabe

(„strukturellen Kopplung“) an sozialen Systemen zu denken und somit die systemische Entwicklung der Ausdifferenzierung mit der individuellen Art der Teilnahme von Personen im Gesellschaftssystem in Kontakt zu bringen. Diesem theoretischen Verständnis liegen die noch zu behandelnden Grundannahmen einer sozialen Evolution mit den Entwicklungen auf Ebene der Sozio- und Psychogenese nach Norbert Elias zu Grunde, auf die ich in Abschnitt 2.2.4 eingehe.

Um die Entwicklung oder Herausbildung des Lebenslaufs als generalisiertes Kommunikationsmedium aus systemtheoretischer Sicht zu erläutern, beschreibt Luhmann den Wandel des Erziehungssystems in Beziehung zum Menschen.

Hierbei verweist er in seinem Werk darauf, dass der Erziehungsbegriff und dessen Erziehungskonzepte in der Gesellschaftsgeschichte besonders mit Blick auf den „Menschen“ erheblichen Veränderungen ausgesetzt waren (vgl. Luhmann 2002, S. 15).

Ging es zu Zeiten Rousseaus um den von Natur aus guten Menschen, dessen Umwelt nur adäquat gestaltet werden muss und über die Subjektivität des Humanismus vordringlich um das Kind, so werfen sowohl die Adelserziehung als auch der humanistische Erziehungsgedanke nach Luhmann zentrale soziologische Probleme auf.

Bezogen auf die Adelserziehung schreibt er: „Weder kann man sagen, dass die Gesellschaft aus Menschen bestehe, denn das würde jetzt heißen, dass alle mikrophysikalischen Operationen ihrer Organismen als gesellschaftliche Operationen ausgewiesen werden müssten. Noch kann man, einen mikrophysikalischen, biochemischen, neurophysischen Determinismus einmal unterstellt, daraus ableiten oder gar damit erklären, wie Menschen in der Gesellschaft zu behandeln sind – zum Beispiel als Gegenstand von Erziehung.“ (Luhmann 2002, S. 26)

Und zu der humanistischen Sichtweise entgegnet er: „Selbst wenn es diese Subjektivität als intern zugängliches Faktum des Bewusstseins in jedem Menschen gäbe, wäre damit nicht bezeichnet, was durch Erziehung zu ändern, zu entwickeln zu verbessern wäre. Auch ergab sich aus der Subjektivität des Menschen kein Hinweis darauf, für welche Gesellschaft die Menschen zu erziehen seien.“ (Luhmann 2002, S. 18)

Dass der „Mensch“ bei Luhmann als Einheit in die Kritik genommen wird, löst bei Luhmannkennern keine besondere Verblüffung aus, definiert er doch den Menschen in einer Dualität zwischen biologischem und psychischem System, die füreinander Umwelt darstellen. Diesem Problem der Unterscheidung wird er dadurch gerecht, dass er die „Person“ als Form einführt die es ermöglicht vom Einzelmenschen abzusehen und sie als Konstrukt der Gesellschaft anzusehen, die die Gesellschaft durch ihre Autopoiesis selbst als Eigenprodukte im

Kommunikationssystem hervorbringt und die wiederum auf die gesellschaftliche Veränderung einwirken. Eine weitere Notwendigkeit für die Definition der „Person“ besteht im Kommunikationsprozess und der damit verbundenen Notwendigkeit der Identifikation des Adressaten als Person und nicht eben nur in seiner Rolle für das einzelne Sozialsystem. In der Logik der Systemtheorie wird diese Unterscheidung der Einheit „Person“ vom Einzelmenschen hierbei nicht nur über die Notwendigkeit von Komplexitätsreduktion oder als notwendiger Eigenwert der Gesellschaft, sondern darüber hinaus mit den notwendigen Bedingungen operierender Systeme nach doppelter Kontingenz, Bewusstsein und Motiven begründet.

Die Person kann somit als Konstrukt angesehen werden, welches wie ein psychisches System operiert und damit als an bestimmten Sozialsystemen in unterschiedlicher Intensität beteiligt (Milieu) definiert werden kann. Hierdurch ergibt sich gleichzeitig die Lösung des Erziehungsproblems, welches nun unter der Trennung zwischen Person und Lebenslauf als Abgrenzung vom Menschen eine Definition des relevanten Lernstoffs (Form) der Person in ihren individuellen Systemkopplungen (Milieu) sowie der Ausrichtung auf die Zukunft in Auseinandersetzung mit dem Lebenslauf erlaubt. Somit erhält das Erziehungssystem als Funktionssystem als auch die Person als psychisches System die systemtheoretisch notwendige Autopoiesis oder Selbstreferentialität.

Für die systemtheoretische Sichtweise bildet der Personenbezug die Möglichkeit Erziehung und Sozialisation als Zusammenspiel beider Prozesse bezogen auf die Person zu verstehen (vgl. Luhmann 2002, S. 38). Sie kann in ihrer strukturellen Kopplung zu den gesellschaftlichen Subsystemen und damit in ihrer Sozialisation identifiziert werden. Dies führt dann im Erziehungssystem dazu, dass definiert werden kann wie und wo in die Sozialisation durch Erziehung eingegriffen werden kann. So formuliert Luhmann: „Erziehung wird eingerichtet, um das zu ergänzen oder zu korrigieren, was als Resultat von Sozialisation zu erwarten ist.“ (Luhmann 2002, S. 54)

Die hierbei angesprochene Kopplung der Person in der Vorstellung eines psychischen Systems mit den Sozialsystemen bezeichnet somit den Kommunikationsrahmen der Person als bestimmte Seite des Menschen, welche dadurch wiederum Aufschluss über das Zusammenspiel zwischen Sozialisation und Erziehung zulässt. Diese entwickelte Vorstellung einer Person in Auseinandersetzung mit ihrem Lebenslauf unter der Berücksichtigung des Zusammenspiels von Erziehung und Sozialisation über die Selektion bildet damit die systemtheoretische Vorstellung meiner Arbeit die im

nächsten Abschnitt unter der Berücksichtigung sozialer Ungleichheit weiter konkretisiert wird.

### ***2.2.2 Die Verbindungen von „funktionaler Differenzierung“ und „sozialer Ungleichheit“***

Wenn in diesem Abschnitt die Rede von sozialer Ungleichheit ist, denkt man als erstes an Bourdieus Habitus­theorie und die Differenzierung der Lebenswelt oder des Feldes nach den vier Kapitalsorten (soziales, ökonomisches, kulturelles und symbolisches Kapital) und der damit einhergehenden Identifikation der Lebenswelt des Subjekts über dessen Geschmacksäußerungen (vgl. Bourdieu', 1987). In meiner Arbeit bin ich jedoch nicht in der Lage die gesamte Lebenswelt des Autors zu entschlüsseln, sondern mich interessieren in diesem Zusammenhang die durch die Person in Auseinandersetzung mit dem Lebenslauf hervorgebrachten Bildungsentscheidungen und die an diesem Kommunikationsprozess beteiligten Voraussetzungen und Bedingungen. Die Unterscheidung nach Kapitalsorten durch Bourdieu als auch die von Schwinn beschriebenen Ungleichheitsressourcen bilden in meiner Arbeit einen zentralen Bezugspunkt, dem ich in der deduktiv induktiven Vorgehensweise meiner Untersuchung Rechnung trage, indem ich nicht etwa die ganze Lebenswelt des Autors untersuche, sondern den „Raum der Bildungsmöglichkeiten“ definiere, der sich in Anlehnung an Bourdieus Kapitalsorten unterdifferenziert und sich entsprechend konkreter zu meiner Fragestellung verhält. Außerdem wäre es schwerlich möglich, die von den Autoren geäußerten Geschmacksäußerungen in Form von Lebensstilen über die Zeit den sozialen Milieus zuzuordnen, weil dazu eine Feldanalyse der letzten 150 Jahre nötig wäre, die aber nicht vorliegt.

Im weiteren werde ich unter der Auseinandersetzung mit Schwinn erläutern, unter welchen Problemen, Vorstellungen und Voraussetzungen es möglich ist, diese beiden großen makrosoziologischen Konzepte zu kombinieren und für meine Fragestellung fruchtbar zu machen.

Die oben vertretene Ansicht der systemtheoretischen Sichtweise, die sich durch die Geschlossenheit der Sozialsysteme auszeichnet, bringt das Problem mit sich, die Verkettung von strukturellen Kopplungen der Person mit den Sozialsystemen immer nur unter der Kopplung des jeweiligen Systems beschreiben zu können und unterschlägt hierbei aber die nach Schwinn definierten Ungleichheitsressourcen Bildung, ökonomische Chancen und politische Macht als zusammenwirkende

Inklusionsverkettungen. Diesem Problem der integrativen Sichtweise von "funktionaler Differenzierung" mit der "sozialen Ungleichheit" soll hier unter Rückgriff auf Schwinn's Ergebnisse zur „Inklusion in soziale Ungleichheit“ nachgegangen werden und für meine Arbeit die Möglichkeit bieten, den Raum der Sozialisation (Bildungsmöglichkeiten) genauer zu beschreiben, als nur durch die Darstellung anhand der Väterberufe. Die Integration dieser wohl wichtigsten makrosoziologischen Konzepte erfüllt in meiner Arbeit die Funktion, sowohl die gesellschaftliche Ausdifferenzierung bezogen auf den Lebenslauf der Person als auch die hieran beteiligten Voraussetzungen der sozialen Lage integrativ bei der Bildung von Bildungsentscheidungen mit zu bedenken. Hiermit breche ich in meiner theoretischen Grundlegung mit dem systemtheoretischen Primat der Geschlossenheit zugunsten eines strukturierten Durchlaufs, nach der dann die Person in ihren individuellen Inklusionsverkettungen wahrgenommen werden kann und somit eine bessere Auskunft über die individuellen und gesellschaftlichen Entwicklungen und Einflüsse auf Bildungsentscheidungen zulassen.

Die nun folgenden Erläuterungen sollen Einblick in den theoretischen Integrationsprozess geben, um zu verdeutlichen, unter welchen Grundannahmen hier geforscht wird.

Wenn man sich mit dem Prozess der „In- und Exklusion“ systemtheoretisch beschäftigt, wird schnell klar, dass dieser Prozess nur für die einzelnen Systeme erfasst werden kann. Hierbei entfällt das kumulative Zusammenwirken von In- und Exklusion, was aber gerade über die soziale Lage der Person (Einflussfaktoren) differenziert Auskunft geben könnte. Deshalb setzt sich Schwinn für eine Form des „strukturierten Durchlaufs“ durch die differenzierten Institutionen ein. Denn, so Schwinn, „soziale Ungleichheitsverhältnisse etablieren und reproduzieren sich über den Marsch des Individuums durch die Institutionen und Bereiche“ (Schwinn 2000, S. 472).

Die oben angesprochene Ressource „Wissen“ und die damit verbundene Deutungskompetenz, sowie die ökonomische als auch die politische Macht müssen also zur Klärung dieses Problems zusammengebracht werden. Auch Luhmann sah durchaus diese Kumulation der sozialen Ressourcen zu stabilen Soziallagen, konnte diese aber aus o.g. Gründen nicht theoriekompatibel (Problem der Geschlossenheit von Subsystemen) erklären.

Wenn man von der Bedingung ausgeht, dass die Ordnungen untereinander wechselseitig aufeinander bezogen sind, macht dies aus makrosoziologischer Perspektive den Schluss auf mikrosoziologischer Ebene notwendig, diese Verknüpfung unter der

Lebenslaufdimension zu sehen. Man muss bei der Auseinandersetzung der Person mit dem Lebenslauf also davon ausgehen, dass der Erwerb spezifischer Kompetenzen durch einen strukturierten Durchlauf durch die Institutionen beginnend mit dem Familiensystem über die Bildung hin zur Beschäftigung bis zum Ruhestand führt und somit mit entsprechend unterschiedlichen Grundvoraussetzungen ausgestattet ist, die unterschiedliche soziale Niveaus erkennbar machen. Damit ist die Vermittlung von kulturellen und sozialen Fähigkeiten in der Familie angesiedelt und schafft unterschiedliche Einstiegsvoraussetzungen ins Bildungssystem. Die Karriereorientierung, die unter Bezug auf Schmeiser im Weiteren erläutert wird, spielt beim Abschluss des Bildungssystems eine entscheidende Rolle. Somit ist die Art und Qualität des Abschlusses Einstiegs-kriterium in den Beruf bzw. in eine Karriere, an deren Ende der sozialstaatlich festgelegte Ruhestand steht.

Die systemtheoretische Sichtweise legt hierbei nahe, dass sich die Entscheidungen und Phasen immer weniger durch vorangegangene erklären lassen und deshalb die Lage in einem System immer weniger auf die in anderen Systemen ausstrahlt. Hierzu vertritt Schwinn die Meinung, dass empirisch keine Ergebnisse vorliegen, dass sich die Abhängigkeit der Entscheidungsfreiheit zwischen den einzelnen Bereichen und Phasen gelockert oder gar aufgelöst habe (vgl. Schwinn 2000, S.473).

Hierzu vertere ich in dieser Arbeit unter Rückgriff auf die o.a. Ergebnisse der QUAKRI-Forschungsgruppe unter der Wahrnehmung der langen Wellen eine andere Ansicht. Natürlich sind die Zusammenhänge der Inklusionsverkettungen wichtig für den Einstieg in die Gesellschaft und determinieren auch die Möglichkeiten, wie ja nach PISA auch schwer zu widerlegen ist, die Chancen in Abhängigkeit vom Sozialstatus. Doch muss man mit einem größeren Zeithorizont, wie er sowohl für die historische Bildungsforschung als auch für meine Arbeit leitend ist, unter Rückgriff auf die Ergebnisse der langen Wellen und dem damit verbunden Prozess der Öffnung der Bildungsselektion im Trend der letzten 150 Jahre unter Euphorie und Pessimismus (Wachstum und Stagnation) von einem Integrationsprozess sozialer Schichten ausgehen, der im Trend eine langsame soziale Integration zur Folge hat. Somit signalisieren sowohl die Ergebnisse der langen Wellen als auch PISA ein Zusammenwirken von gesellschaftlichen und personalen Entwicklungen im Sinne einer Integration größerer Kohorten in die höhere Bildung. Wenn also in meiner Arbeit die soziale Lage der Person als eine Bedingung für Bildungsentscheidungen angesehen wird, geschieht dies im Wissen über die Ausdifferenzierungsprozesse des

Bildungssystems und der damit verbundenen trendmäßigen Öffnung der Institutionen über die Zeit. Für die Person bedeutet dies, dass sie das synchron differenzierte Gesellschaftssystem (Sozialsysteme) in diachroner Form individuell durchlaufen muss (vgl. Schwinn 2000). Angefangen von der Geburt über Bildung und Beruf bis zum Ruhestand. Abschließend bedeutet dies für die Person, dass sie am jeweiligen Punkt der gesellschaftlichen Ausdifferenzierungsprozesse unter Einbeziehung ihres Sozialstatus in der individuellen Auseinandersetzung mit dem Lebenslauf theoretisch empirisch gefasst werden kann, ohne Effekte der Ausdifferenzierung nach Luhmann und der sozialen Ungleichheit außer acht zu lassen. Wie diese Kommunikation gestaltet ist und ob noch weitere Faktoren an der Entwicklung der Bildungsentscheidungen beteiligt sind als hier nun theoretisch rezipiert wurden oder ob eine eigene Dynamik in diesem Netzwerk der Beziehungen auszumachen ist, wird meine Untersuchung zeigen.

Im folgenden Abschnitt wird unter den nun erfolgten Implikationen der Lebenslauf anhand realgeschichtlicher Entwicklung konkreter dargestellt und damit der Beleg geliefert, diesen Prozess als Suchort unter den o.g. Einflussfaktoren für meine Fragestellung zu nutzen.

### ***2.2.3 Von der „inneren und äußern Institutionalisierung“ des Lebenslaufs***

Die im vorherigen Abschnitt erörterte Definition des Raumes der Bildungsentscheidungen aus makrosoziologischer Perspektive erlaubt für diese Arbeit einen differenzierten Blick auf die Person in Auseinandersetzung mit dem sozialen Konstrukt Lebenslauf. Darüber hinaus bildet der Raum die Möglichkeit die Person in ihrer individuellen gesellschaftlichen Teilhabe an den Sozialsystemen zu verorten. Doch erwächst für meine Arbeit bei einem Analyserahmen von ca. 100 Jahren die Aufgabe, den definierten „Raum der Bildungsmöglichkeiten“ eben auch vor dem Hintergrund der Zeit und in meiner Untersuchung konkreter vor dem Hintergrund der Entwicklung der sozialen Konstruktion des Lebenslaufs in seinem gesellschaftlichen Entwicklungsprozess zu beschreiben. Dieser Prozess der Entwicklung oder der Herausbildung soll hier nun unter Rückgriff auf Schmeisers und Kohlis Ergebnisse zur Entwicklung des Lebenslaufes anhand der von Schmeiser vorgelegten Strukturgeschichte an realgeschichtlichen Ereignissen nachvollzogen werden. Somit dient dieser Abschnitt neben der Herausarbeitung der „Zeitdimension“ auch als realgeschichtlicher Beleg für die Existenz des Lebenslaufes als soziales Konstrukt überhaupt.

Der von Schmeiser (2006) in der Zeitschrift für Pädagogik veröffentlichte Aufsatz „Von der äußeren zur inneren Institutionalisierung des Lebenslaufs“ schließt an die von Kohli veröffentlichten Erkenntnisse einer äußeren Sequenzierung des Lebenslaufs in Form der Dreiteilung des Lebenslaufes in Kindheit und Jugendphase, Erwerbsphase und Ruhestand an, weswegen an dieser Stelle Kohlis Erkenntnisse zur Institutionalisierung des Lebenslaufs als Ausgangsbasis einer Strukturgeschichte des Lebenslaufes thematisiert werden, um diese sodann um die Ergebnisse von Schmeiser zur inneren Institutionalisierung zu erweitern und somit eine umfassende realgeschichtliche Strukturgeschichte des Konstrukts Lebenslaufs zu erhalten.

Kohli ging es in seinen Ausführungen darum zu verdeutlichen, dass sich in den mittelwesteuropäischen und nordamerikanischen Gesellschaften eine Institutionalisierung des Lebenslaufes vollzogen hat. Belege hierfür fand er im demographischen Wandel seit dem 18. Jahrhundert und weist am sukzessiven Rückgang der Säuglingssterblichkeit und der Verlagerung des Todes bis ins hohe Alter nach, dass sich die Wahrnehmung der Lebensspanne von einer unsicheren zu einer sicheren und langen Lebensspanne vollzogen habe (vgl. Schmeiser 2006, S. 52). Weiter weist er an der Entwicklung des Familienzyklus eine Standardisierung der Lebensereignisse nach, die aber nur bis 1970 Gültigkeit haben, da sich danach eher eine Destandardisierung dieser Lebensereignisse vollzogen habe (vgl. Kohli 1985, S.22).

Es gibt somit eine Dreiteilung des Lebenslaufs in die Vorbereitungs-, Aktivitäts- und Ruhephase, deren stärksten Belege in der Ausdifferenzierung des Bildungs- und Rentensystems zu finden sind.

Die Ausdifferenzierung des Bildungssystems wird weiter unten unter Rückgriff auf Ergebnisse der QUAKRI-Forschung zum stufenmäßigen Aufbau der Jahrgangsklassen und der Einführung der Schulpflicht als empirischer Beleg für Entstehung einer Kinder- und Jugendphase untersucht.

Die Phase des Ruhestandes belegt Kohli mit der Einführung der Rente durch die Sozialgesetze von 1891, als auch an der Einbeziehung immer größerer Gruppen in dieses Rentensystem. Die mit dem Rückgang der Säuglingssterblichkeit verbundene Konzentration des Todes auf spätere Lebensphasen belegt Kohli vor dem Hintergrund der historischen Veränderungen (vgl. Kohli 1980, S. 308).

Zusammenfassend kann man somit konstatieren, dass Kohli auf der Ebene der äußeren Sequenzierung die Entstehung des sozialen Konstrukts Lebenslauf nachweist, welches nun mit den Ergebnissen von Schmeiser zur inneren Institutionalisierung aus Sicht der

handelnden Person um die lebensweltliche Perspektive erweitert wird, um somit auch die von Kohli unzureichend beschriebene Ausdifferenzierung des Bildungssystems für die Institutionalisierung des Lebenslaufs herauszuarbeiten, die für die vorliegende Untersuchung von unverzichtbarem Wert ist.

Wenn nun im folgendem von der inneren Institutionalisierung gesprochen wird geht es Schmeiser darum: "..., die historische Genese von elementaren Handlungsschemata, Orientierungsmustern und auf das Einzelindividuum bezogenen Praktiken und Techniken zu beschreiben, die die Menschen im Laufe der letzten Jahrhunderte und Jahrzehnte sukzessive in den Stand gesetzt haben, ihr Leben im Horizont einer längerfristigen Perspektivität zu planen, zu strukturieren, zu bilanzieren und ihr individuelles Leben als verzeitlichtes Leben wahrzunehmen.“ (Schmeiser 2006, S. 54).

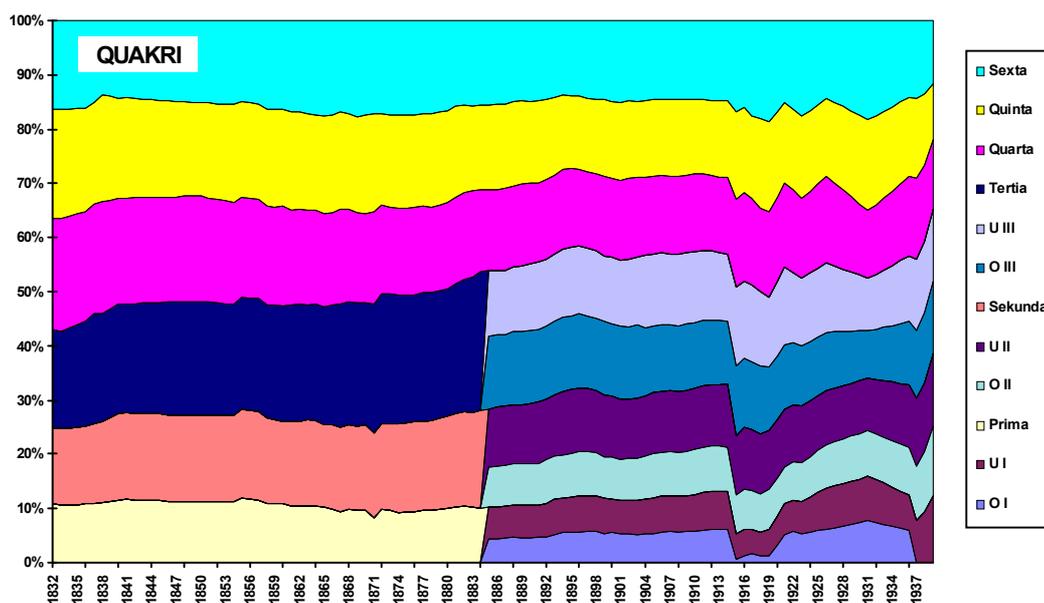
Der hierbei verwendete Institutionalisierungsbegriff ist mit Schmeiser so zu verstehen, dass sich dieser sowohl auf äußere staatliche und gesetzliche Regulierungen und somit auf institutionelle Regulierungen bezieht als auch mit bedenkt: “[...], dass die Wirkung gesetzlicher Vorschriften auf die faktische Verhaltensstrukturierung historisch variabel ist und man mit der begründeten Vermutung arbeiten kann, dass die Standardisierungskraft von institutionellen Regulierungen nachlässt, je später eine Positionsveränderung im Lebensverlauf eintritt.“ (Schmeiser 2006, S. 55)

Im Folgenden werde ich unter Rückgriff auf Schmeisers Ausführungen die Funktion des Ausbaus des Bildungssystems für die Bewusstwerdung des Lebenslaufs anhand des Wechsels von Fachklassen zum Jahrgangssystem erläutern. Diese Abwechslung ist verbunden mit einem Modus des Vorrauseilens, Mitkommens und Zurückbleibens anhand von Zensuren und Versetzungen in höhere Klassen, der zu einer Einübung in die Logik einer Karriere führt und damit die von Schmeiser vertretene These einer „zunehmenden kollektivbiographischen Kompetenz“ stützt.

Der Wechsel von Fachklassen hin zu Jahrgangsklassen bedeutet für die Schüler und ihre Zeitwahrnehmung, dass sie mit Einführung des Jahrgangsklassensystem in altershomogene Gruppen unterteilt werden und sich somit in einer Klasse befinden, die darüber Auskunft gibt, welcher Wissensstand oder Kompetenzerwerb von ihnen erwartet wird und welches Alter hierfür angemessen ist, um unter Normalbedingungen das Lernziel zu erreichen. Doch wird hierdurch nicht nur der Lebenslauf chronologisch gegliedert sondern auch durch den Faktor der Selektion (Versetzung vs. Sitzen bleiben) in die Logik einer Karriere überführt. Dadurch ist der schulische Alltag nach der Zeit in Stundenrhythmus, Wochen und Halbjahre unterteilt, was über Zensuren, Lob und Tadel

zum Modus des Vorrauseilens, Mitkommens und Zurückbleibens führt und somit das Handeln auf zukünftige Ziele ausrichtet. Folglich steigen die Berufsaussichten mit besseren Noten und sinken mit schlechteren, was aber alles zu einer Form der Karriere führt selbst wenn man sich entscheidet eine Nullkarriere zu machen (vgl. Schmeiser 2006, S. 58f). Nun muss man mit Blick in die Geschichte anlog zu Schmeisers Ausführungen feststellen, dass der Ausbau nach Jahrgangsklassen an den höheren Schulen schon zu Beginn des 19. Jahrhunderts flächendeckende Praxis in Deutschland war. Somit kann für meinen Untersuchungszeitraum von einem Modus des „Vorrauseilens, Mitkommens und Zurückbleibens“ in der Logik einer Karriere ausgegangen werden, sein Leben bewusst als verzeitlicht wahrzunehmen. Ein Beleg für die frühe Lebenslauforientierung der höheren Schulen findet man in deren Klassenausbau anhand der folgenden Grafik aus dem Forschungsprojekt „lese“.

Abb. H: Klassenbesetzungsprofil der Jungengymnasien in Preußen 1832-1939



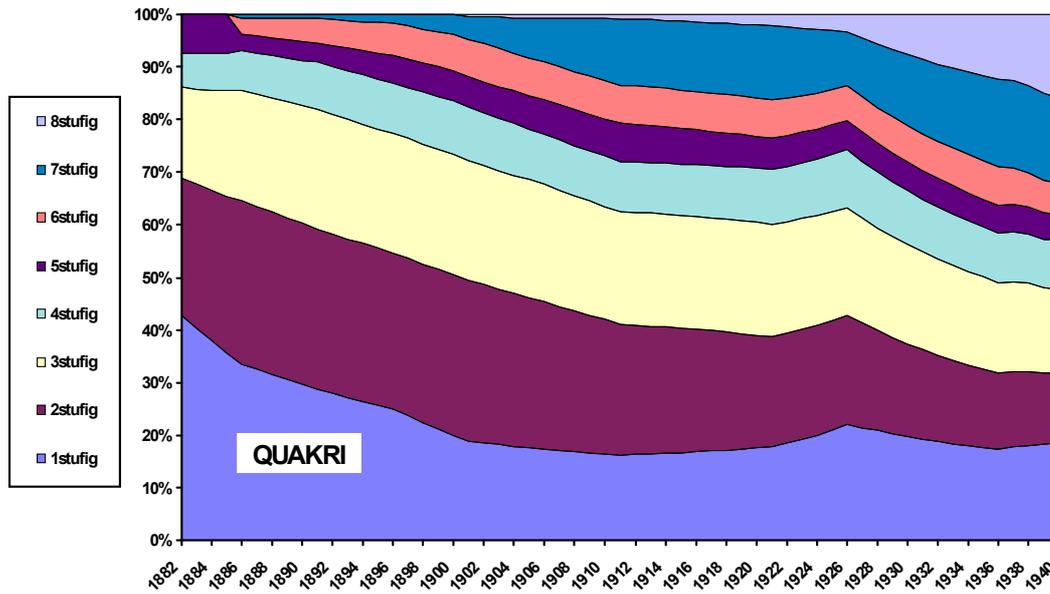
Quelle: Nath 2000

In dieser Grafik wird ersichtlich, dass der Wechsel vom Fachklassen zum Jahrgangsklassensystem auf den höheren Schulen schon zu Beginn des 19. Jahrhunderts realisiert war. Im zweiten Differenzierungsschub der Bildungsorganisationen seit den 1860er Jahren verbreiteten sich die Jahrgangsklassen langsam auch an den städtischen Volksschulen (vgl. die Grafiken zur Volksschule S. 34).

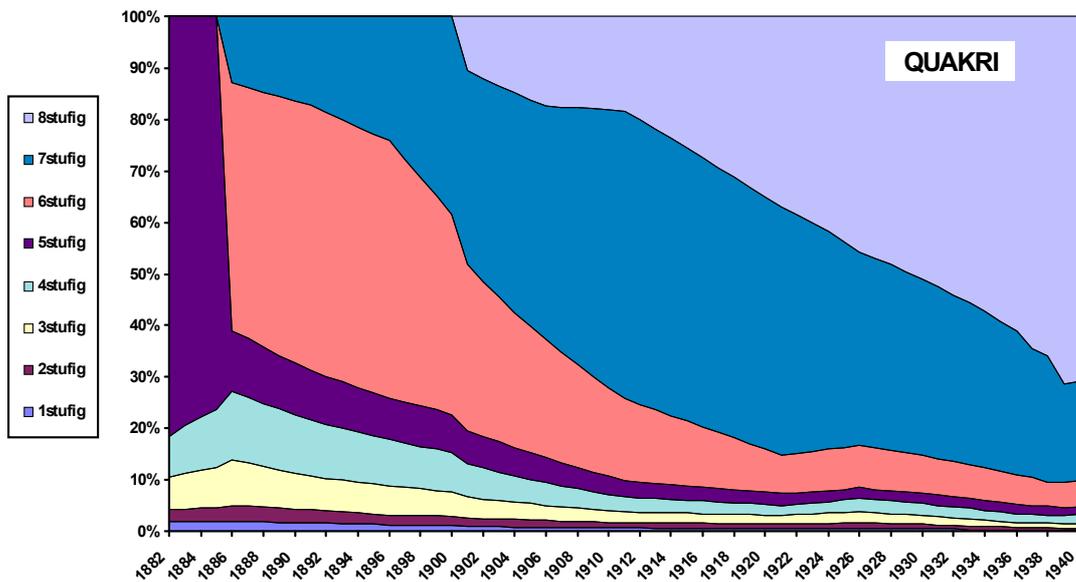
Somit kann realgeschichtlich von einer Lebenslauforientierung der höheren männlichen Schüler ab dem 19. Jahrhundert ausgegangen werden. Die Frauen hingegen treten erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts in die berechtigte höhere Bildung ein, sind aber zuvor auf höheren Töchterschulen ebenfalls dem Jahrgangsklassensystem unterworfen, was ebenfalls für das weibliche Geschlecht, sofern es sich auf einer höheren Töchterschule oder später in einer koedukativen höheren Schule befindet, eine Lebenslauforientierung gleichfalls nahe legt. Diese Ausführungen sollen aber nun nicht den Eindruck erwecken die Situation wäre für die Geschlechter vergleichbar gewesen. Man kann an dieser Stelle nur für den Aspekt der „Bewusstwerdung“, sein Leben in einem längeren Zeithorizont zu planen, (so spezifisch unterschiedlich er auch sein möge) aufgrund des Jahrgangsklassensystems von einer verzeitlichten Lebenslauforientierung auch für die Frauen sprechen.

Für Schmeisers These der kollektivbiographischen Kompetenz muss allerdings beachtet werden, dass dies nur für 4 bis 5 Prozent (erster quellengestützter Erhebungszeitraum 1816 Preußen) der schulfähigen Bevölkerung zu Beginn des 19. Jahrhunderts am Beispiel Preußens galt. Der Großteil der Bevölkerung musste also erst noch vom stufenmäßigen Ausbau der Volksschulen profitieren, was in der Stadt seit der Mitte des 19. Jahrhunderts der Fall wurde. Auf dem Lande verzögerte sich dieser Ausbau zur Achtstufigkeit flächendeckend bis in die 1960er Jahre, was durch die folgenden Grafiken aus der QUAKRI-Forschung (zumindest bis 1940) illustriert wird.

**Abb. I: SchülerInnenprofil an ländlichen Volksschulen nach der Klassenstufenzahl in Preußen 1882-1940**



**Abb. J: SchülerInnenprofil an städtischen Volksschulen nach ihrer Klassenstufenanzahl in Preußen 1882-1940**



Quelle: Nath 2000

Somit kann man mit dem stufenmäßigen Ausbau der Volksschulen ab den 1960er Jahren von einem alle Schüler erfassenden Integrationsprozess der Schulstruktur in die Logik einer Karriere sprechen, was zu einer verzeitlichten Sichtweise mit dem Modus

des „Vorrauseilens, Mitkommens und Zurückbleibens“ als eine kollektivbiographische Kompetenz nach Schmeiser begriffen werden kann.

Dieser wohl wichtigste Entwicklungsschritt, bezogen auf die realgeschichtliche Entwicklung des Lebenslaufs im Bildungssystem, wird begleitet von der Durchsetzung der Kenntnis des eigenen Alters, durch die Reichsgesetzgebung von 1875 zur Beurkundung des Personenstandes und der Eheschließung, die gesetzlich im Deutschen Reich normiert wird. Die Kenntnis des Geburtsdatums und des eigenen Alters ist somit die Minimalkomponente für den Aufbau des Bildungs- und Rentensystems (1891) und darüber hinaus Voraussetzung für Lebensbilanzierungen (vgl. Schmeiser 2006, S. 67ff.). Durch die von Schmeiser weiter ausgeführten Entwicklungen, bezogen auf die Geburtstagsfeier als Ausdruck der Verzeitlichung als auch der Lebensbilanzierungen in Form von Tagebüchern, kann von einer generellen gesamtgesellschaftlichen Durchsetzung um 1960 ausgegangen werden (vgl. Schmeiser. S.80). Somit kann man abschließend festhalten, dass sich der Lebenslauf als soziales Konstrukt wie oben benannt, im gesellschaftlichen Entwicklungsprozess herausgebildet hat und daher für diese Arbeit unter den oben genannten zeitlichen Verschiebungen als belegt gelten kann. Somit ist für die Kompetenz, sein Leben im Modus des „Vorrauseilens, Mitkommens und Zurückbleibens“ als „verzeitlicht“ wahrzunehmen und aktiv zu gestalten von einem als zunehmend bewusst erlebtem Prozess für die „höhere Bildung“ nach der Sattelzeit um 1800 auszugehen, während sie gesamtgesellschaftlich nach Schmeiser erst ab 1960 als verallgemeinert angesehen werden kann. Für meine Arbeit wird also im folgendem vom Lebenslauf als sozial differenter Konstrukt ausgegangen, dass in meinem Forschungszusammenhang ausgehend vom Anfang des 19. Jahrhundert unter Berücksichtigung der o.g. historischen Ereignisse, zunehmend als bewusster erlebt wird und dadurch die oben beschriebenen äußeren und inneren Faktoren der Institutionalisierung bestimmt.

Im Weiteren soll nun die Mikroebene und das Kommunikationsverständnis unter Rückgriff auf Elias und Piaget abschließend konkretisiert werden, um auch über die Feinstrukturen meiner theoretischen Legitimation Auskunft zu erteilen und sie für weitere Forschung nachvollziehbar zu machen.

#### ***2.2.4 Elias soziale Evolution als Modus der Adaptation nach Piaget***

Die Verbindung zwischen Deutungsmustern und der Situationsentwicklung ist in meinem Forschungszusammenhang durch die makrosoziologischen Theoriegebäude der

„funktionalen Differenzierung“ und der „sozialen Ungleichheit“ zu verorten, die sowohl die gesellschaftliche Veränderung über die Zeit als auch die Veränderung der Sozialsamples über die oben angestellte Integration der Erkenntnisse der sozialen Ungleichheit bezogen auf die Inklusionsverkettungen der Person in Auseinandersetzung mit dem Lebenslauf ermöglichen. Doch wird der geneigte Leser an dieser Stelle zu Recht einwenden, dass damit nicht den individuellen Ausprägungen der Autobiographen Rechnung getragen wird. Diesem Problem möchte ich durch eine weitere Integration von akteurtheoretischen Implikationen in Anlehnung an Elias und den „Prozess der Zivilisation“ auf der Mikroebene gerecht werden.

Diese Theorie der sozialen Evolution legt den Fokus auf den Akteur und genauer gesagt auf die Veränderung im Wahrnehmen, Handeln und Verhalten, welche Elias anhand der Veränderung von Benimmbüchern, der Rückdrängung der Gewalt, oder dem Akt des Spuckens als beobachtbares Verhalten in seinem Prozess der Zivilisation belegt. Hierfür wird zwischen der persönlichen (Psychogenese) und der gesellschaftlichen Entwicklung (Soziogenese) unterschieden. Genauer ausgedrückt muss jede Person ihre Psychogenese auf Basis der Soziogenese durchlaufen, was zu einem Wandel des individuellen Verhaltens hin zu einem zivilisierteren Verhalten in der Gesellschaft führt. Der hierbei angesprochene Modus wird von Elias weiter mit dem Wechsel vom Fremdzwang zur Selbstkontrolle beschrieben. Dieser meint, dass die zunehmende Entwicklung von Regeln und die sich ausbildende Gewaltenteilung seit dem Mittelalter und dessen heutige Institutionalisierung in Judikative, Exekutive und Legislative die Person in die Situation gebracht haben, zunehmend selbstregulierter zu entscheiden. Diese Äußerungen im Verhalten vor dem Hintergrund der jeweiligen Zeit (gesellschaftliche Entwicklung) führen für meine Frage zu der Annahme, dass diese individuell geäußerten Wahrnehmungen und Handlungen zur Bildungsaspiration vor dem Hintergrund der individuellen und der gesellschaftlichen Veränderung getroffen werden.

Der Modus der Auseinandersetzung der Person mit ihrem Lebenslauf kann somit als ein solcher Prozess beschrieben werden, in dem die Person in ihrer individuellen Psychogenese unter Einbeziehung der sozialen Lage via Inklusionsverkettung bei der Hervorbringung von Verhaltens-, Wahrnehmungs- und Handlungsäußerungen über das soziale Konstrukt Lebenslauf mit der Soziogenese und der Institution Schule als Kulturspeicher in Kontakt kommt, wenn es um die Entwicklung von Bildungsentscheidungen geht (vgl. Elias 1989, Bd. 1; 2).

Dieser Prozess der Zivilisierung zwischen Psycho- und Soziogenese sagt aber noch nicht aus, wie der Modus der Entwicklung der Psychogenese abläuft, weswegen ich hier diesen Modus mit Hilfe von Piagets Erkenntnistheorie für meine Fragestellung kurz konkretisieren möchte (vgl. Piaget 2003). Piaget geht in seiner Erkenntnistheorie kurz gesagt von einem Wechselspiel zwischen Person und Umwelt aus, in dessen Auseinandersetzung die Person im Modus der Adaptation Erkenntnis produziert. Dieser Modus steht hier im Verständnis eines Adaptationsprozesses, indem sowohl die Assimilation als auch die Akkomodation beteiligt sind und somit sich ein Prozess ergibt, indem sowohl an der Gesellschaft gelernt wird, diese aber auch produziert und verändert wird durch eben diesen Lernprozess der Psychogenese in Auseinandersetzung mit der zur jeweiligen Zeit gegebenen Soziogenese. Die Psychogenese kann somit als Auseinandersetzungprozess der Person mit ihrer Umwelt im Modus der Adaptation verstanden werden, der es zulässt auch die individuell geäußerten Wahrnehmungen, Handlungen und Verhaltensweisen der jeweiligen Autoren aufzunehmen ohne dabei in Beliebigkeit zu verfallen.

### **2.2.5 Ertrag**

Die Vorstellung eines differenzierten, theoretischen Rahmens anhand von makro- und mikrosoziologischen theoretischen Grundannahmen hat in der Forschungsauffassung der QUA-KRI-Forschungsgruppe eine lange Tradition. Der hieraus entstehende Vorteil ist vordergründig, eine möglichst genaue „Annäherung an die Realität“ herzustellen (vgl. Piaget 2003, S. 45).

Diese Annäherung zeigt sich in der oben erläuterten theoretischen Grundlegung, die ich an dieser Stelle kurz zusammenfasse:

Als Ausgangspunkt meiner Forschungsfrage ist zuallererst der Zusammenhang zwischen den in Kommunikationsnetzwerken geäußerten Bildungsvorstellungen der höheren Schüler (Deutungsmuster) und der Bildungsbeteiligung an der höheren Schule in den langen Wellen des Bildungswachstums (Situationsentwicklung) zu nennen. Hierbei entsteht aus der Annahme eines positiven bzw. negativen Bildungsklimas in Anlehnung an die These von Nath/Dartenne meine Forschungsfrage.

Da die Bildungsentscheidungen von vielen Seiten beeinflusst werden können, werden unter zu Hilfenahme von Luhmanns Systemtheorie die Einflussgrößen der Gesellschaft als auch der Person neutral und komplexitätsreduziert erfasst, um hierin *die Person in Auseinandersetzung mit dem Lebenslauf als Suchort für Bildungsentscheidungen zu*

*definieren.* Dieser Definition folgt die Erweiterung des theoretischen Rahmens um die Faktoren der sozialen Ungleichheit in Anlehnung an Schwinn's „Inklusionsverkettungen“ der Person mit den Ressourcen der sozialen Systeme. Dieser Schritt lässt es zu, die Konzepte der Systemtheorie und die der sozialen Ungleichheit aufeinander bezogen darzustellen und somit die über die Person an den Bildungsentscheidungen beteiligten Faktoren hier in Form eines an Bourdieu orientierten „Raums der Bildungsmöglichkeiten“ zu definieren. Hierdurch erhält man ein Instrument, was sowohl der gesellschaftlichen Entwicklung als auch der persönlichen Sozialisation Rechnung trägt. Des Weiteren wird der Suchort (Lebenslauf der Person) nicht nur als statisches Konstrukt definiert, sondern mit Schmeiser in seiner historischen Entwicklung erläutert und für die Fragestellung weiter konkretisiert. Dies geschieht sowohl auf Ebene der „inneren“ (persönlichen) als auch der „äußeren“ (gesellschaftlichen) Institutionalisierung des Lebenslaufes. Die makrosoziologische Sichtweise liefert somit den klar definierten Rahmen, der sodann an die Erkenntnisse von Elias sozialer Evolution als auch mikrosoziologischer Theorie angebunden wird, um die Wahrnehmungen und Äußerungen von Personen zur Bildungsaspiration individuell erfassen zu können. Der hierin enthaltene Modus zwischen der Psychogenese und der Soziogenese wird, um ihn zu konkretisieren, mit Hilfe von Piagets Erkenntnistheorie als Adaptationsprozess definiert, in dem sowohl die Assimilation als auch die Akkomodation im Prozess der Auseinandersetzung zwischen Person und Umwelt zur Bildung von Bildungsaspirationen beitragen.

Somit erhalte ich durch diese theoretische Konstruktion ein differenziertes Analyseinstrument zur Erfassung des „Zustandekommens von Bildungsentscheidungen der höheren Schüler“ über einen Zeitraum von ca. 100 Jahren.

Im nächsten Teil stelle ich den methodischen Rahmen dieser Arbeit vor, um die hier getroffenen deduktiven theoretischen Grundannahmen methodisch zu verorten. Beginnend mit der Begründung der Wahl von Autobiographien als Analysegegenstand, fortführend mit der Wahl und Funktion meiner Forschungsmethode „Der kategoriegeleiteten strukturierten Inhaltsanalyse“ nach Mayring.

## **2.3 Methodischer Rahmen**

### ***2.3.1 Analysegegenstand***

Für die Auswahl der Quellen habe ich mich auf den GVK (ca. 2600 Autobiographien) beschränkt und diese nach der besuchten Schulform und dem Geburtsdatum, teilweise unter Zuhilfenahme von Wikipedia, in eine Datenbank (File Maker) aufgenommen.

Um eine möglichst hohe Annäherung an die Realität zu gewinnen, wurde aus dem Material aller Autobiographen, die eine höhere Schule besucht haben (ca. 900 Autobiographien), eine Zufallsauswahl in Fünfjahresclustern getroffen, die ich in einem ersten Zugriff auf ihre quantitativen Merkmale untersucht habe. Die so ausgewählten Autobiographien erwähnen sich der sicherlich in der Biographieforschung häufig zu Recht postulierten Kritik der Einzelfallanalyse und der subjektiven Präferenzen der Wissenschaftler in ihrer Auswahl der Quellen. Von beiden Fällen kann in dieser Arbeit nicht die Rede sein, denn es wird zum Einen eine in dieser Größenordnung einzigartige Menge an Autobiographien untersucht. Zum anderen können diese auch als repräsentativ angesehen werden, da sie sich aus der Gesamtheit an Autobiographien sowohl über die Zeiteinteilung als auch über die Zufallsauswahl dem Vorurteil der Einzelfallanalyse und der Subjektiven Einflussnahme auf die Auswahl entziehen.

Mit einer qualitativen inhaltsanalytischen Auswertung von Pilotautobiographien nach den Prinzipien der strukturierten Inhaltsanalyse von Mayring ist sodann ein Kategoriensystem entwickelt worden, welches in der weiteren Arbeit mit den Autobiographien ggf. differenziert bzw. modifiziert wurde.

Das Material dieser Arbeit beträgt nach der Zufallsauswahl *79 Autobiographien* (Auf Grund der Quellenlage zwischen 1936-1940 nur drei). Mir ist bei der Untersuchung von Autobiographien bewusst, dass die Aussagen möglicherweise nachträglichen Projektionen unterworfen sind. Diesem Umstand wird auf der methodischen Ebene mit Hilfe der strukturierten Inhaltsanalyse von Mayring Rechnung getragen. Zudem werden die Ergebnisse für den Zeitraum des Schulbesuchs und den Zeitpunkt der Niederschrift der Autobiographie aufgenommen.

### ***2.3.2 Analysemethode***

Wie ich im oberen Abschnitt erwähnt habe, wähle ich für meine Arbeit den methodischen Zugang über eine qualitativ-empirische Forschung, die sich in den Bildungs-, Sozial-, Kultur- und Wirtschaftswissenschaften bzw. in der Psychologie

zunehmend etabliert hat. Solche inhaltsanalytischen Vorgehensweisen spielen auch in der bildungswissenschaftlichen Lehre z.B. an der Leuphana Universität eine gewichtige Rolle. Ziel der empirisch-qualitativen Forschung ist es, die Lebenswelt aus der Sicht der handelnden Protagonisten zu beschreiben und dadurch zum Verständnis der Wirklichkeit, möglicher Prozesse, Deutungsmuster und Strukturmerkmale beizutragen. Gerade durch diese qualitative Forschung ist es möglich, das subjektive Erleben und die soziale Konstruktion der Welt des Protagonisten, seine Deutungsmuster zu erheben: „Gerade diese Offenheit für Erfahrungswelten, ihre innere Verfasstheit und Konstruktionsprinzipien sind für die qualitative Forschung nicht nur Selbstzweck für ein Panorama an „Sittenbildern“ kleiner Lebenswelten, sondern zentraler Ausgangspunkt für gegenstandsbegründete Theoriebildung“ (Flick/von Kardorff/Steinke 2007, S. 17).

Dabei geht es mir keinesfalls darum, eine Gegenposition zu quantitativen Analyseschritten aufzubauen, sondern beide Methoden auch im Sinne von Wellenreuther miteinander zu verbinden. Es mache „keinen Sinn, qualitative Forschung gegen quantitative Forschung auszuspielen. Beide Ansätze sind meist aufeinander bezogen und ergänzen sich.“ (Wellenreuther 2000, S. 13)

In meiner Untersuchung werde ich – wie schon erwähnt – auf ein inhaltsanalytisches Verfahren, die „qualitative Inhaltsanalyse“, in Anlehnung an Mayring zurückgreifen. Ich wähle hierbei bewusst das deduktiv-induktive Verfahren und schließe für meine Arbeit sowohl eine rein deduktive Verfahrensweise (z.B. eine rein theoriegeleitete Kategorisierung) sowie ein rein induktives Verfahren (z.B. Grounded Theory) aus (vgl. Böhm 2007, S. 475ff.). Bei der Variante der rein deduktiven Vorgehensweise sehe ich das Problem der übermäßigen Projektion des Forschers auf seinen Untersuchungsgegenstand und damit eine mögliche Verkennung der subjektiven Erfahrungen des Protagonisten. Die rein induktive Herangehensweise birgt die Gefahr der strukturellen Beliebigkeit durch mögliche Projektionen der Autobiographen in sich. Meine Auswahl der Forschungsmethode und deren Begründung habe ich an einer möglichst hohen, empirisch unterstützten „Annäherung an Realität“ (vgl. Piaget 2003, S. 45) ausgerichtet, wie sie im Umgang mit wissenschaftlichen Untersuchungsmaterialien meines Erachtens leitend sein sollte. Die Analysemethode in meiner Dissertation enthält sowohl theoriegeleitete als auch textgeleitete Analyseschritte, auf die im Folgenden näher eingegangen wird.

Zunächst werden aus dem Material relevante „Prozessmerkmale“ in ein „Kategorienschema“ (vgl. Nath/Dartenne/Oelerich 2004, S.544ff.) aufgenommen, wie z.B. Geschlecht des Autors, Geburts- und Sterbedatum, Wohnorte, Schulform, Zeitspanne des Schulbesuchs, Beruf des Verfassers, Beruf der Eltern, Zeitpunkt der Veröffentlichung und die Quelle. Solche Daten dienen als quantitative Grundlage meiner Untersuchung zu einer genaueren Einbettung der Autobiographie in ihren Kommunikationszusammenhang (vgl. Mayring 2007, S. 471 ff.).

In einem zweiten Schritt wird das relevante Textmaterial mittels eines inhaltlichen „Kategoriensystems“ systematisch durchgearbeitet. Die Kategorien werden zunächst „theoriegeleitet“ deduktiv und anschließend mit Hilfe von „Pilotautobiographien“ induktiv erstellt, anhand derer auch konkrete Definitionen, Ankerbeispiele und schließlich Kodierregeln zu den einzelnen Kategorien formuliert werden können. So entsteht ein „Codierleitfaden“ (vgl. Mayring 2007, S. 468ff.).

In einem weiteren Schritt wird eine festgelegte Anzahl von Autobiographien mit Hilfe des inhaltlichen Kategorienschemas bearbeitet. In diesem Analyseschritt ist es noch möglich, das Kategorienschema zu verändern und weitere Codiermerkmale und Ankerbeispiele in den Codierleitfaden zu integrieren. Bestehen die Kategorien aus Rangreihen, müssen die weiteren Autobiographien allerdings auf dieser zu Beginn festgelegten Grundlage untersucht werden. Handelt es sich bei den Kategorien um Merkmalskataloge, dann kann bei jedem Auftreten eines neuen Merkmals die Kategorie erweitert werden.

Die Veränderungen im Prozess der Justierung des Messinstruments werden stets im Codierleitfaden festgehalten, damit der Prozess für Außenstehende im Sinne einer Intercoderreliabilität nachvollziehbar und für andere Wissenschaftler wiederholbar ist.

Die aus Rangreihen und Merkmalen bestehenden Kategorien können in einem weiteren Schritt quantifiziert, in Graphiken veranschaulicht und so für den Vergleich mit prozessproduzierten quantitativen Datenreihen aufbereitet werden. Mit diesem letzten Schritt wird noch mal deutlich, dass sich qualitative und quantitative Verfahren durchaus ergänzen.

Mayring unterscheidet bei der qualitativen Inhaltsanalyse drei Verfahren: zusammenfassende, explizierende, und strukturierende Inhaltsanalyse. Für meine Arbeit habe ich auf das Verfahren der Strukturierung zurückgegriffen. Diese strukturierende Inhaltsanalyse hat das Ziel, „bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen

oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen.“ (Mayring 1996, S. 92)  
Zudem untersucht diese Form der Inhaltsanalyse das Material schrittweise anhand des oben angesprochenen Codierleitfadens.

Im Folgenden werden die Vorteile meiner gewählten Methode noch mal kurz erörtert:  
Der deduktiv-induktiven Kategorienbildung wird manchmal der Verlust latenter Sinnstrukturen vorgeworfen (vgl. Mayring 2007, S. 468ff.).

Meiner Meinung nach ist aber gerade das Wechselspiel zwischen theoriegeleiteter und textgestützter Vorgehensweise eine Möglichkeit, diese Sinnstrukturen aus zwei Perspektiven zu erfassen. Der Bearbeitungsprozess ist immer ein eigenaktiver Prozess, in dem durch den Forscher Sinn konstruiert wird, während er die Autobiographie bearbeitet und in Analyseeinheiten unterteilt. Außerdem befinden sich z.B. die Kategorien mit Merkmalskatalogen in einem ständigen Anpassungsprozess an den Text und dessen Sinngehalt. Diese Rückkopplungsschleifen erleichtern es meines Erachtens eher, den Sinngehalt zu erfassen.

Zusammenfassend sind folgende Aspekte der Inhaltsanalyse zu betonen: Eine besondere Stärke der Methode liegt in der systematischen, regelgeleiteten Erstellung des Kategoriensystems, welche die Untersuchung für Außenstehende nachvollziehbar und im Sinne der Interoderreliabilität wiederholbar macht. Der aufwendige, deduktiv-induktive Justierungsprozess des Kategoriensystems und der Vergleich mit prozessproduzierten Datenbeständen führen meines Erachtens zu einer systematischeren Annäherung an die Realität. Diese Analyseschritte verhindern sowohl eine zu starke Projektion des Untersuchenden auf das Material als auch ein zu starkes Einlassen auf mögliche Projektionen des Autobiographen. Die Verschränkung zwischen qualitativen und quantitativen Analyseschritten bereichert somit eine rein qualitative Vorgehensweise um die Gütekriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität.

### ***2.3.3 Vorgehen bei der Interpretation der Daten aus dem Kategoriensystem***

Das Kategoriensystem wurde, wie oben beschrieben, nach unterschiedlichen Einflussfeldern, die in der Auseinandersetzung mit dem Lebenslauf bezogen auf die Bildungsentscheidungen eine Rolle spielen können, differenziert. Durch die Wahl der strukturierten Inhaltsanalyse nach Mayring wurden diese Einflussbereiche deduktiv in Bezug zum theoretischen Rahmen gesetzt und mit Hilfe von Pilotautobiographien induktiv erweitert, differenziert oder verworfen.

Um meiner Forschungsfrage differenziert nachgehen zu können, werden im Folgenden die individuellen Kommunikationsnetzwerke, mit denen der Autor in der Entwicklung seines Lebenslaufs in Kontakt kommt, rekonstruiert. Dies geschieht indem die Einflussfaktoren nach dem oben beschriebenen Ablauf in ihrer jeweiligen Beschaffenheit dargestellt werden und durch Komplexitätsreduktion zu Gruppen unterschiedlicher Ausprägung zusammengefasst werden. Hierbei werden erste Unterschiede in der Ausprägung für die jeweiligen Einflüsse sichtbar. Die hierdurch ermittelten komplexitätsreduzierten Einflüsse auf die Bildungsentscheidung erlauben am Ende eine bewusste Einteilung nach Gruppen unterschiedlicher Beschaffenheit und gleichfalls die Person in ihrer Inklusionsverkettung zu allen Einflussgrößen darzustellen. Hierdurch entsteht die Möglichkeit, Typen zu bilden und durch die Art der Auseinandersetzung mit dem Lebenslauf Begründungen für die Bildungsentscheidungen zu finden, die nicht kausal auf einen Faktor bezogen werden, sondern nun in Abhängigkeit aller auf den Lebenslauf wirkenden Einflüsse interpretiert werden können. Des Weiteren bietet die Bildung von Typen aus den individuellen Einflüssen und Kommunikationsnetzwerken die Möglichkeit, sie in Kontakt mit den langen Wellen des Bildungswachstums zu interpretieren und auf ihre mögliche Phasenabhängigkeit zu überprüfen.

### **3. Darstellung der Methode und der Teilergebnisse des Kategoriensystems als Forschungsprozess**

Dieses Kapitel beschäftigt sich nun auf Basis der theoretischen und methodischen Grundlegungen mit der Gestaltung des Kategoriensystems. Hierbei wird in Abschnitt 3.1 ein Überblick über die im Kategoriensystem berücksichtigten Bereiche gegeben, um die Untersuchung im Folgenden nachvollziehbar werden zu lassen. Nach einer kurzen Darstellung der Stammdaten beginnt, mit der Suche nach einer geeigneten und möglichst realistischen übergeordneten Ordnungsvariable „nach dem Sozialstatus des Vaters“, die inhaltliche Auseinandersetzung mit der Kohorte. Hierfür werden die Karrieretypen dieser Kohorte festgestellt und überprüft, inwieweit diese mit dem Bildungsgrad des Elternhauses und den ökonomischen Möglichkeiten in Einklang stehen.

Unter diesem Aspekt werden in Abschnitt 3.2 die ökonomischen Möglichkeiten zum Schulzugang und in Abschnitt 3.3 die in der Bildungsumwelt vorhandenen Bildungstitel differenziert dargestellt und eine sinnvolle Einordnung für die weitere Untersuchung gefunden. Des Weiteren präsentieren sich dem Leser in diesen beiden Abschnitten die ersten Teilergebnisse zur Auslastung, Beschaffenheit und Nutzung der ökonomischen und kulturellen familiären und außerschulischen Bildungsumwelt der Autoren sowie deren Art der Auseinandersetzung mit und die Wahrnehmung von eben dieser. Ein kurzer Ausflug in die Praxen häuslicher Erziehung und Kommunikation runden diesen Bereich ab.

Im vierten Abschnitt werden die Teilergebnisse aus der Auseinandersetzung der Autoren mit dem Bildungssystem in den Fokus genommen. Hierbei wird ebenfalls die Beschaffenheit der Bildungssituation in der Schule unter anderen mit Hilfe von Motivationseinstellungen zur Schule, Qualitative Einschätzung des Lehrkörpers, der Ausbildung von Präferenzfächern, der Qualität des Abschlusses als Auseinandersetzungs- und Wahrnehmungsprozess für und durch Schule analysiert.

Die in diesen Abschnitten gewonnenen Ergebnisse werden zudem in der Verbindung zu den „Bildungstiteln in der Großfamilie“ und den „ökonomischen Schulzugangsmöglichkeiten“ differenzierten Sozialstatus dargestellt. Zusammengefasst erhält man durch dieses Kapitel eine differenzierte Sicht auf die Auseinandersetzung der Person mit ihrer unterschiedlich gearteten Bildungsumwelt und kann nun im nächsten

Kapitel auf dieser Basis die eigentlichen Bildungsentscheidungen mit Übergang in Ausbildung, Studium oder Beruf beleuchten.

### **3.1 Darstellung und Erläuterung des Kategoriensystems**

Für die Erfassung von Bildungsentscheidungen im Lebenslauf höherer Schüler wurde das Kategoriensystem, neben der Aufnahme der Stammdaten der Kohorte nach Feldern der möglichen Einflussnahme unterteilt. Bevor diese im Einzelnen und später in ihrem Gesamtzusammenhang dargestellt und interpretiert werden, soll hier mit Verweis auf das Kategoriensystem (Anhang) ein Überblick über die Kategorien gegeben werden, die zur Datengewinnung genutzt wurden, um zu Beginn der Untersuchung mein Instrument offen zu legen und damit die Untersuchung für den Leser leichter nachvollziehbar werden zu lassen. Diese Ausführungen sind im Sinne der strukturierten kategoriengeleiteten Inhaltsanalyse als Codierleitfaden zu verstehen.

Die nun folgenden **Kategorien** sind vorwiegend nominalskaliert. Sobald es sich um eine Ordinalskalierung handelt, wird dies angegeben und ggf. ausgeführt (Die vollständigen Kategorien und ihre Differenzierung sind im Kategorienschema im Anhang 8.4 zu finden.):

## 1. Literaturdaten und Familiärer Status

1.1. *Autor und Werk*: Enthalten sind in den Unterpunkten 1-11 die Grundinformationen zum Autor und dessen Werk.

Punkt 12a-b beinhaltet erst die Berufsnennung und dann die Einteilung in die Berufsstatusgruppen nach „DHB 1.1, S.232ff. Sozialstatistik der Studierenden“

Punkt 13-15 bildet den erreichten Schul- und Studiumsabschluss und/oder eine mögliche Ausbildung ab.

1.2-3. *Vater und Mutter*: In Punkt 1-5 werden mit dem Geburtsdatum, dem Bildungsgrad, dem Beruf, der Konfession und der Nationalität in reduzierter Form die Grundinformationen zu den Eltern erhoben.

In Punkt 6 wird zur späteren Überprüfung der Bildungstitel der Großeltern aufgenommen.

In Punkt 7 wird hierzu bei den Vätern die Einteilung nach den Berufsstatusgruppen vorgenommen.

1.4. *Ökonomische Bildungszugangssituation*: In Punkt 1 (ordinalskaliert) wird der ökonomische Status des Elternhauses in Abhängigkeit von der Zugangssituation aufgenommen und ergibt folgende Rangreihung: „Armut“ (kein Geld zum Leben), „Lebensunterhalt“ (gerade genug Geld zum Leben), „Lebensunterhalt + Schulgeld“ (Die Finanzierung der höheren Schule ist, wenn auch unter Entbehrungen, möglich. Die eines Studiums hingegen nicht), „Lebensunterhalt + Schulgeld + Taschengeld“ (Die Finanzierung der Schule ist möglich, reicht aber knapp nicht für das Studium), „Lebensunterhalt + Schulgeld und Studium“ (Hier ist es möglich, den Bildungsweg einschließlich des Studiums zu finanzieren, allerdings ohne zusätzliche Extras) und „wohlhabend“ (hier ist die Finanzierung des Bildungsweges Selbstverständlich und Geld spielt keine Rolle).

Punkt 2: Hier werden die finanziellen Eigenleistungen des Autors für das Leben und den Bildungsweg festgehalten.

Punkt 3: Bildet die Möglichkeit der Finanzierung über Schul- und Studienstipendien ab.

- 1.5. *Bildungsgrad Geschwister*: Hier wird der Bildungsgrad älterer Geschwister, an denen sich der Autor möglicherweise orientieren könnte, aufgenommen.
- 1.6. *Kulturelle Paten*: Hier werden für die kulturellen Paten neben den Namen dem Beruf auch die „Dauer“ und „Intensität“ (ordinalskaliert) in Punkt 3 und 4 festgehalten. In Punkt 5 wird der Förderbereich und in Punkt 6 der Beziehungsstatus zum Autor festgehalten. In Punkt 7 wird die Unterstützungsphase und in Punkt 8 die mögliche Bezahlung oder die Freiwilligkeit festgehalten.
- 1.7. *Ökonomische Paten*: In Punkt 1 und 2 werden Name und Beruf festgehalten. Punkt 3 erhebt die Dauer der Unterstützung (ordinalskaliert) und die Art. Der „Beziehungsstatus“ in Punkt 5 zeigt die Nähe zum Autor.
- 1.8. *Höhere Schule*: Unter Punkt 1 wird die Schulform festgehalten. In Punkt 2. „Schulort“ (ordinalskaliert) wird die Größe des Schulortes festgehalten. In Punkt 3 „Übergangsempfehlung höhere Schule“ wird festgehalten, wer die Empfehlung ausspricht. In Punkt 4 wird die „Schulabschlussnote“ und in Punkt 5 die Dauer des Schulbesuches festgehalten. Hier wird der Zeitpunkt des Abgangs nach Jahrgangsstufen festgehalten.

## 2. Familiäre Einstellungen und Praktiken

- 2.1. *Erziehungsstile Elternhaus*: Hier werden nach Hurrelmann die Erziehungsstile von „autoritär“ bis „autoritativ-partizipativer Stil“ im Elternhaus festgehalten.
- 2.2. *Gewalterfahrungen Familie*: Beinhaltet die Häufigkeit von Gewalterfahrungen in der Familie.
- 2.3. *Kommunikationsstruktur Familie (überwiegend)*: Hier wird überprüft ob die Kommunikation eher hierarchisch, diskursiv oder gleichgültig ist.
- 2.4. *Bildungsanspruch Elternhaus für Abschluss*: Hier wird erhoben welcher Anspruch an den Schüler herangetragen wird: Ist der Abschluss für die Eltern ein Aufstieg den sie sich selber nicht erfüllen konnten. Ist das Abitur Selbstverständlich. Ist die Berufsausbildung ausreichend und ein Abitur nicht der Anspruch (Frei nach dem Motto: „Aus mir ist auch etwas geworden ohne Abitur“) oder orientieren sich die Eltern an den Neigungen des Kindes.

- 2.5. *Religionsverständnis*: (ordinalskaliert) Bei 2.5 a und b wird in vier Graden die Religionsausübung von „Ablehnend“ bis „stark partizipierend“ für den Autor und das Elternhaus festgehalten

### 3. *Bildungsangebote (Kultur)*

Die hierin angeführten Kategorien folgen dem Muster, zuerst festzulegen, welche Qualität oder Art und Weise das kulturelle Kapital (z.B. Größe der Bibliothek, Art der Musik etc.) aufweist, so eine Unterscheidung notwendig ist. Und zweitens wurde erhoben, ob diese vom Autor entweder „intensiv“ (fast dauerhafte Auseinandersetzung) oder nur „selten“ (nur seltene gelegentliche Auseinandersetzung) genutzt wurden.

- 3.1. *Nutzung Bildungsangebot Familie*: Hier werden die rein familiär geprägten Bildungsangebote aufgenommen. In Punkt 1 wird festgehalten, welche Art von Musik im Elternhaus präsent ist. In Punkt 2 wird dessen Nutzung als (intensiv oder selten) festgehalten. Punkt 3 (ordinalskaliert) nimmt die Qualitative Ausstattung mit Literatur auf. Unterschieden wird hier aufsteigend mit „nur Bibel“, „Lexika und Tageszeitung“, „kleine Bibliothek“, „große Bibliothek“. In Punkt 4 ist die Nutzung angegeben. Punkt 5 nimmt die Nutzungsintensität von politischen Diskussionen im Elternhaus auf. In Punkt 6 wird festgehalten welche Form der familiären Nachhilfe erteilt wird. Die Nutzung war hierbei nicht zu differenzieren. Punkt 7-9 nimmt die Nutzungsintensität von naturwissenschaftlichen Exkursionen und Experimenten (auch das Arbeiten auf dem Hof so dieses Fachwissen vermittelt), Erziehung im Malen und Zeichnen (Kunsterziehung) und Technischen Exkursionen und Experimente auf.
- 3.2. *Nutzung außerschulisches Bildungsangebot Verwandtschaft*: Hier werden die durch die Verwandtschaft geprägten Bildungsangebote festgehalten. Dies geschieht analog zu 3.1. Ausgenommen ist der Punkt Nachhilfe, da von dieser Seite keine Nachhilfe erteilt wurde.
- 3.3. *Nutzung andere außerschulische Bildungsangebote Ort*: Hier werden die genutzten Bildungsangebote am Ort festgehalten. Wieder in der Unterscheidung (intensiv bis selten). Die Punkte 1-12 enthalten folgende Örtliche Bildungsangebote: Theater bzw. Oper, Kino, Bibliothek und Buchhandlung,

Konzerte, Museen, Verein Politik, Verein Literatur, Verein Musik, Verein Sport, Bibelkreis Religion, wissenschaftliche Vorträge, Jugendbewegung

- 3.4. *Wahrnehmungen der Person, kulturelle, ökonomische, soziale, Situation:* Hier werden die Wahrnehmungen der Autoren festgehalten. Wie hat der Autor die ökonomische, die kulturelle und die soziale Situation wahrgenommen? Hierfür sind alle Kategorien ordinalskaliert. Punkt 1 nimmt die Wahrnehmung der Gewalt im Elternhaus (von gerecht bis ungerecht), Punkt 2 die Erziehung im Elternhaus (von sinnvoll bis ablehnend), Punkt 3 die ökonomische Situation (von selbstverständlich bis dauerhaft belastend), Punkt 4 die kulturelle Auslastung (von anregend bis ungenügend) und zuletzt das Eigenengagement des Autors für bildungsrelevante Themen in der Unterscheidung „hoher dauerhafter Aufwand“ bis „kein Aufwand“ auf.

#### 4. *Schulsituation*

- 4.1. *Schulische Interaktion:* In Punkt 1 wird aufgenommen, zwischen wem ggf. Gewalt stattgefunden hat und in Punkt 2 die Intensität des Gewaltaktes. In Punkt 3 wird die vorherrschende Kommunikationsform (hierarchisch und diskursiv) festgehalten.
- 4.2. *Schulische Fächer:* Punkt 1 beinhaltet die Menge an Präferenzfächern. Punkt 2 (ordinalskaliert) bezeichnet, wie sich das Präferenzfach in seinem Aufwand und Interesse gegenüber den anderen Fächern verhält (ausschließlich, übergewichtet, gleich). Punkt 3 nimmt den oder die Namen der Fächer auf.
- 4.3. *Präferenznutzen für den Beruf:* (ordinalskaliert) Hier wird festgehalten welchen Nutzen das Präferenzfach für den späteren Beruf hat. (Beruf im Fach, Fach ist hilfreich, anderer Bereich/ nicht direkt nutzbar)
- 4.4. *Präferenznutzen im Studium:* (ordinalskaliert) Hier wird der Nutzen für das Studium festgehalten. (Studium = Fach, entfernt nutzbar/notwendig, anderer Bereich/ nicht direkt nutzbar)
- 4.5. *(De-)Motivation durch und für die Schule:* In Punkt 1 (ordinalskaliert) wird die Motivation des Schülers zur Schule festgehalten (hoch, mittel, gering). Punkt 2 und 3 nehmen die Art der Demotivation und Motivation durch die Schule auf. Die Motivationshaltung kann hierbei von Lehrern, vom Inhalt, vom Erfolg, vom Misserfolg oder von der Ausgrenzung abhängen.

- 4.6. *Lehrleistung im Unterricht*: (ordinalskaliert) hier wird zunächst die beschriebene Qualität des Lehrkörpers und in einem zweiten Schritt die Menge der Nennungen in dem jeweiligen Bereich aufgenommen. Die Unterscheidung: sehr guter Unterricht (explizit hervorgehoben, studentisches Niveau), guter Unterricht (gute Fachlichkeit), schlechter Unterricht. (unfähig, weiß nicht mehr als die Schüler, qualitativ schlecht).
- 4.7. *Wahrnehmung der Schule durch den "Autor" (Person)*: Punkt 1 (ordinalskaliert) nimmt die Beurteilung oder Wahrnehmung des Autors zur Schule auf. Die Unterscheidung: (ablehnend/ enttäuscht, notwendig/ akzeptierend oder freudig annehmend). Punkt 2 (ordinalskaliert) nimmt die Wahrnehmung der Gewalt in der Schule durch den Autor auf. Die Unterscheidung: gerecht, situativ unterschiedlich oder als Drangsalierung. Im Punkt 3 wird die Wahrnehmung des Autors zur eigenen Person aufgenommen. Hierbei nehmen sich die Autoren als privilegiert, als normal, als Mitläufer oder als Außenseiter wahr. Punkt 4 nimmt die Leistungswahrnehmung auf. Die Unterscheidung: sehr gute(r) Schüler/in, gute(r) Schüler/in, mittelmäßig/ normal/ Durchschnitt oder schlechte(r) Schüler/in.

## 5. Kategoriale Zusammenfassung durch Komplexitätsreduktion

- 5.1. *Sozialstatus Elternhaus*: Hier werden die Kategorien 1.2.7 zusammengefasst zu:  
 Sozialstatus 1: höhere Beamte, höhere Angestellte, Offiziere, Freie Berufe, Großlandwirte und Gewerbe und handeltreibende groß  
 Sozialstatus 2: mittlere/untere Beamten, niedere Angestellte, Kleinlandwirte, Handel und Gewerbetreibende klein
- 5.2. *Sozialstatus Autor*: Analog zu 6.1 wird die Kategorie (1.1.12b) zusammengefasst.
- 5.3. *Berufsaspirationstypen*: Hier werden mit Hilfe der Zusammenfassung von 6.1 und 6.2 und den Berufsgruppen 1.2.7 und 1.1.12b die Aspirationstypen gebildet:  
 Erhalt Beruf Sozialstatus 1: Hier wird der Beruf und der Sozialstatus des Vaters, übernommen.  
 Wechsel Beruf Sozialstatus 1: Hier wird ein anderer Beruf gewählt, aber der Sozialstatus erhalten.

Aufstieg Beruf Sozialstatus 2: Hier wird ein anderer Beruf gewählt und der Autor steigt zudem aus dem Sozialstatus 2 in den Sozialstatus 1 auf.

5.4. *Ökonomische Ebenen Bildungszugang:* Hier wird die Kategorie 1.4.1 zusammengefasst zu:

Öko. Ebene 1: „Lebensunterhalt + Schulgeld und Studium“ und „wohlhabend“

Öko. Ebene 2: „Lebensunterhalt + Schulgeld“ und „Lebensunterhalt + Schulgeld + Taschengeld“

Öko. Ebene 3: „Lebensunterhalt“ und „Armut“

5.5. *Unterscheidung nach Bildungstitel:* Hier wird unter Zuhilfenahme der Kategorien „Bildungsabschluss Vater“ (1.2.2), „Bildungsabschluss Mutter“ (1.3.2.), „Bildungsabschluss Geschwister“ (1.5), „Bildungsabschluss der Großeltern“ (bei intensiver Auseinandersetzung) (1.2.6) und (1.3.4) und durch die kulturellen Paten (1.6) die dem Autor zur Verfügung stehenden Bildungstitel komplexitätsreduziert erhoben:

*Ebene 1. (primär und sekundär):* Diejenigen, die einem primären und sekundären positiven Bildungseinfluss unterliegen.

*Ebene 2. (primär):* Diejenigen, die ausschließlich einem primär positiven Bildungseinfluss unterliegen.

*Ebene 3. (sekundär):* Diejenigen, die ausschließlich einem sekundär positiven Bildungseinfluss unterliegen.

*Ebene 4. (kein sozial gebundenes Kapital):* Diejenigen, die keinem positiven Bildungseinfluss durch Bildungstitel unterliegen.

5.6. *Unterscheidung nach Erziehungsstil:* Hier werden die Erziehungsstile der Kategorie 2.1 durch Komplexitätsreduktion der Dialektik des Fremdzwangs und der Selbstregulierung wie folgt zugeteilt:

*eher selbstregulierte Form der Erziehung:* permissiver oder autoritativ-partizipativer Stil

*Eher am Fremdzwang orientierte Erziehung:* autoritäre oder überbehütend kontrollierende Erziehung

5.7. *Unterscheidung der Schulmotivation:* Hier werden die Wahrnehmungen der Autoren zur Schule und zu den Lehrern etc. aus den Kategorien zur Schulmotivation für und durch Schule zusammengefasst:

*Starke Motivation für und durch Schule:* Hier überwiegen die positiven Nennungen deutlich um mindestens den Faktor 2.

*Leichte Motivation für und durch Schule:* Hier überwiegen die positiven Nennungen leicht um den Faktor 1.

*Neutral:* Hier ergibt sich ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen positiven und negativen Nennungen.

*Leichte Demotivation für und durch Schule:* Hier überwiegen die negativen Nennungen leicht um den Faktor 1.

*Starke Demotivation für und durch Schule:* Hier überwiegen die negativen Nennungen deutlich um den Faktor 2.

### ***3.1.1 Quantitative Stammdaten der Kohorte***

Bevor die Darstellung und Interpretation der Untersuchungsergebnisse erfolgen kann, werden zunächst im Vorfeld die wichtigsten quantitativen Merkmale der Autoren dargestellt, um einen Überblick über die Kohorte zu erhalten.

#### *Zeitraum und Verteilung der Autoren:*

Die 79 Autoren verteilen sich auf die Geburtsjahrgänge 1845 bis 1945 in Deutschland. Zudem müssen die Autoren eine höhere Schule besucht haben. Hierfür wurden in 5 Jahresclustern jeweils 4 Autoren aus der vorhandenen Menge (ca. 900 für diesen Zeitraum) per Zufallsauswahl gezogen.

#### *Geschlecht, Nationalität und Religionszugehörigkeit der Autoren:*

Von den 79 Autoren sind 71 männlich und 8 weiblich. 77 Autoren haben die deutsche, einer die österreichische und einer die polnische Staatsangehörigkeit. 52 Autoren gehören der evangelischen Konfession, 9 der katholischen und 18 der jüdischen Konfession an.

#### *Erreichter Schulabschluss der Autoren:*

63 Autoren und eine Autorin absolvierten das Abitur. 8 Autoren und eine Autorin beendeten ihre Schullaufbahn ohne Abitur. 6 Autorinnen besuchten die höhere Töchterschule, deren Abschluss in der weiteren Untersuchung mit dem Abitur als sozial gleichrangig angesehen wird, da er in diesen Fällen den höchst möglichen Schulabschluss darstellt. In den seltensten Fällen berechtigte dieser Abschluss allerdings zu einem Studium.

#### *Erreichter Bildungs- und Berufsabschluss:*

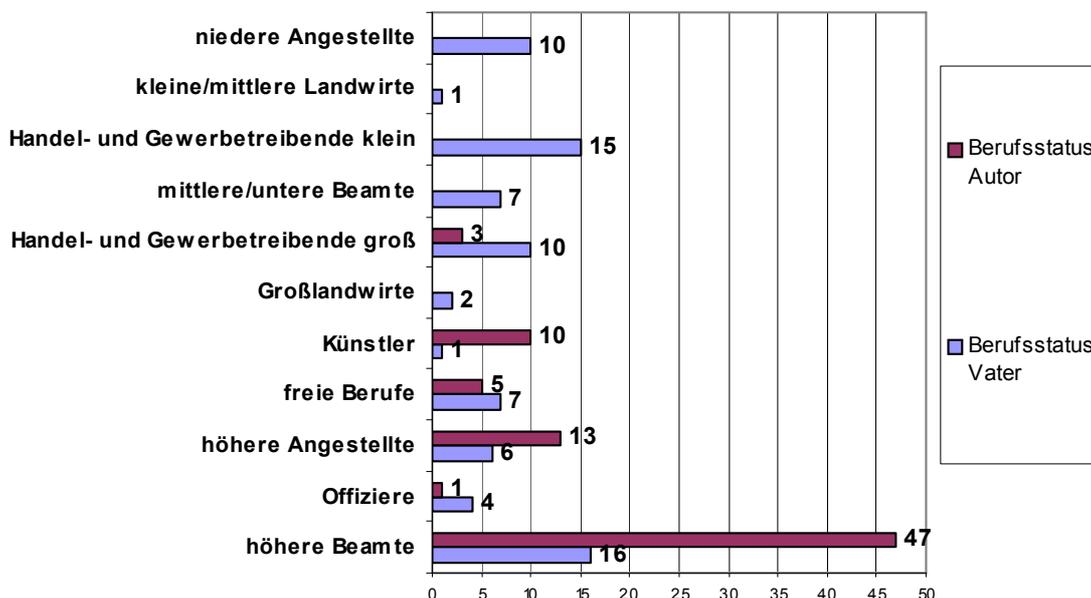
52 Autoren schlossen im Anschluss an das Abitur ihr Studium ab. 3 Autoren brachen ihr Studium zu Gunsten einer Künstlerausbildung ab. 6 Autoren absolvierten zunächst eine Berufsausbildung mit anschließendem Studium. 18 Autoren absolvierten eine Berufsausbildung ohne anschließendes Studium.

Von diesen 18 Autoren absolvierten 9 Autoren nach Abbruch des Abiturs, 5 Autoren mit Abitur aber ohne Berechtigung zum Studium (zeitbedingt), 3 Autoren mit Abitur und anschließender Offiziersausbildung und ein Autor mit Abitur eine Berufsausbildung.

### **3.2 Entwicklung einer abhängigen Ordnungsvariablen als übergeordnetem Kategorisierungsmerkmal nach dem Berufsstatus des Vaters**

Um diese Kohorte interpretieren zu können, müssen zuerst „abhängige Ordnungsvariablen“ definiert werden, die der Kohorte einen sozialschichtspezifischen Rahmen geben und von dem ausgehend weitere Interpretationen der Daten erfolgen können. Auch hier versuche ich, wie im weiteren Vorgehen, dem Leser einen möglichst umfassenden Einblick in die Daten und die Art und Weise der Interpretation zu geben, um für eine hohe Transparenz meines Forschungsprozesses zu sorgen. Hierfür wird in einem Erstzugriff die soziale Herkunft nach den *Väterberufen* dargestellt, wie es wegen der Quellensituation in der empirischen Sozialforschung eine lange Tradition hat. Mit der sozialen Herkunft verbinden sich in der Regel sowohl Aussagen über soziale und ökonomische Merkmale, als auch Aussagen über den Bildungshintergrund der Familie. Um für meine Kohorte eine sinnvolle Einteilung zu finden, wird hierfür in einem ersten Schritt die Kategorie „Berufsstatus des Vaters“ (1.2.7) mit der Kategorie „Berufsstatus des Autors“ (1.1.12.b), die nach den Kriterien des Datenhandbuchs 1.1 (Titze u.a. 1987, S. 232ff.) aufgenommen wurde, verglichen, um die soziale Herkunft zu identifizieren. Die soziale Herkunft nach dem Berufsstatus differenziert sich hiernach in der Abbildung 1. wie folgt:

**Abb. 1: Vergleich: Berufsstatus Vater/Autor**



Im Vergleich zwischen dem Berufsstatus des Vaters und des Autors wird in der Abbildung 1 deutlich, dass sich eine Verschiebung im Berufsprofil zugunsten der Autorengeneration ergibt. Man kann hierbei einen deutlichen Anstieg in der Wahl höherer Berufskarrieren bei höheren Beamten, höheren Angestellten und Künstlern als auch eine völliges Verschwinden der Karrieren der niederen Angestellten, der Handel- und Gewerbetreibenden (klein), der mittleren/unteren Beamten und der landwirtschaftlichen Karrieren beobachten. Die Karriereform der freien Berufe befindet sich hingegen in einem annähernd ausgeglichen Verhältnis, während man bei den Offizieren als auch bei den Handel- und Gewerbetreibenden (groß) einen Rückgang in der Wahl dieser Karriereform beobachten kann.

An dieser Stelle bleibt bereits festzuhalten, dass es sich hierbei um Lebensläufe aus Autobiographien handelt, welche erfolgreich in einer gehobeneren Berufskarriere münden. In der Kohorte sind also keine sozialen Absteiger vorhanden. Dies gilt auch dann, wenn das Abitur nicht bestanden wird, was in neun Fällen der Fall ist. In weiteren fünf Fällen wird nach der erfolgreichen Schulkarriere keine Berechtigung für den Besuch der Hochschule aus geschlechtsspezifischen oder religiösen Gründen erreicht.

Um die Einteilung nach Berufsgruppen für die weitere Untersuchung zu vereinfachen, bedarf es der Komplexitätsreduktion, damit eine genauere Unterscheidung zwischen Aufstiegs- und Erhaltskarrieren vor dem Hintergrund der Handlungen auf Basis der unterschiedlichen Sozialisation erfolgen kann. Hierfür werden die Berufskarrieren der

Väter und Autoren an dieser Stelle nach höheren bzw. niederen Berufsarten zusammengefasst, um Gruppen vergleichbarer sozialer Herkunft zu erhalten.

Für die Abbildung 2 verwendeten Zusammenfassungen aus den Kategorien 6.1. und 6.2:

*Hoher Sozialstatus:* höhere Beamte, höhere Angestellte, Offiziere, freie Berufe, Großlandwirte, Gewerbe- und Handeltreibende groß.

*Niederer Sozialstatus:* mittlere/untere Beamten, niedere Angestellte, Kleinlandwirte, Handel- und Gewerbetreibende klein.

**Abb. 2: Vergleich: Sozialstatus Vater/Autor**

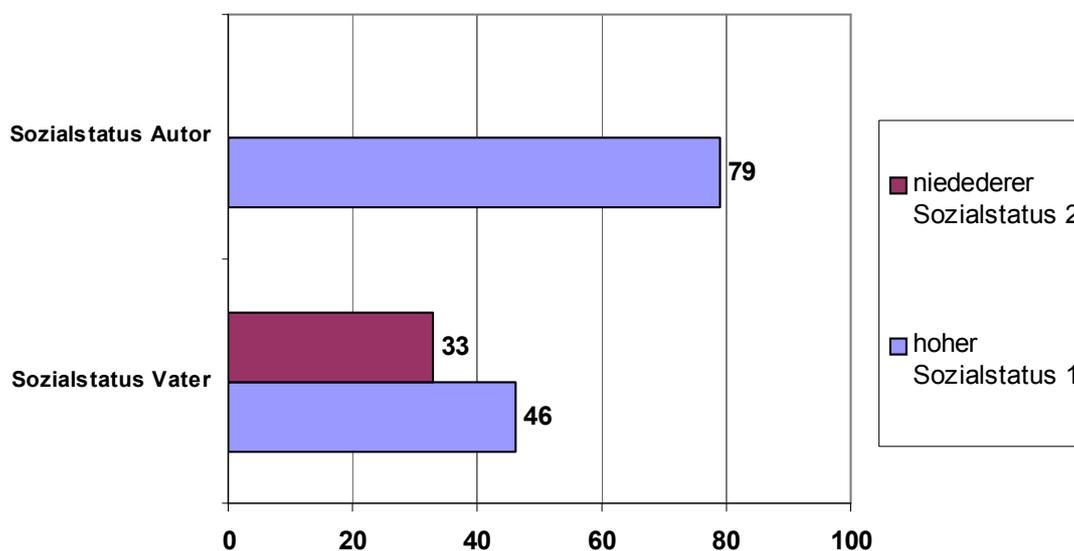
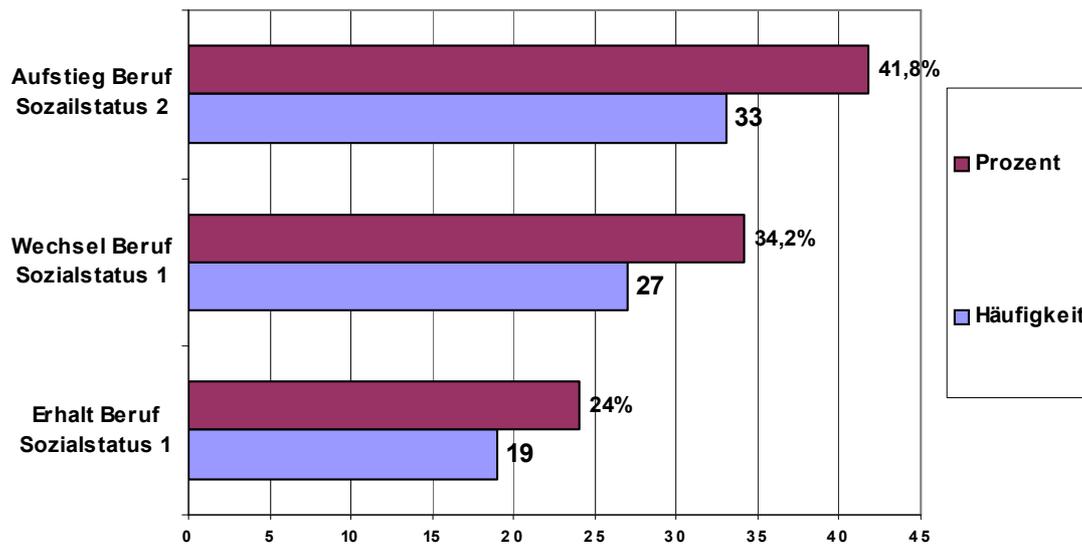


Abbildung 2 zeigt noch mal deutlich, dass es sich bei dieser Kohorte um Aufstiegs- (33) als auch Erhaltskarrieren (46) handelt.

Die vorgenommene komplexitätsreduzierte Form des Sozialstatus (6.1 und 6.2) lässt es zu, die Berufaspiration über einen Vergleich der Kategorie „Berufsstatus Vater“ (1.2.7) mit der Kategorie „Berufsstatus des Autors“ (1.1.12b) in der Kategorie Berufaspirationstypen (6.3) zusammenzufassen, die zu folgender Einteilung führt:

**Abb. 3: Berufswahltypen nach Sozialstatus**



In der Abbildung 3 wird deutlich, dass wir es hier wiederum auf der Ebene der quantitativen Betrachtung vor dem Hintergrund des Sozialstatus mit drei Karrieretypen zu tun haben.

1. Diejenigen die den Berufsstatus des Elternhauses im Sozialstatus 1 aufrechterhalten (Erhaltskarrieren, 19 Autoren) und somit den gleichen Berufsstatus annehmen wie der Vater.
2. Diejenigen die im Sozialstatus 1 die Berufsgruppe auf hohem Niveau wechseln (Wechsel auf hohem Niveau) (27 Autoren).
3. Die Aufsteiger mit einem Wechsel sowohl im Sozialstatus (vgl. Abb. 2) als auch im Berufsstatus (vgl. Abb. 1) (Aufstiegskarrieren) (33 Autoren).

Nach der nun vorgenommenen Einteilung nach dem Sozialstatus kann man folgende Aussagen für diesen festhalten:

*Sozialstatus 1:* Enthalten sind die höheren Berufskarrieren des Vaters. Damit geht die Aspiration der Autoren in der Wahl der Berufskarriere in Form von Erhaltskarrieren einher (vgl. Abb.3.).

*Sozialstatus 2:* Enthalten sind niedrigere Berufskarrieren des Vaters. Damit geht die Aspiration der Autoren in der Wahl der Berufskarriere in Form von Aufstiegskarrieren in die Sozialstatusgruppe 1 einher.

Im weiteren Vorgehen muss nun überprüft werden, ob sich die oben angesprochenen typischen Merkmale des familiären Bildungsgrads als auch der ökonomischen Schulzugangsmöglichkeiten in dieser Kohorte analog oder different zum definierten Sozialstatus verhalten. Die Tabelle 1 vergleicht nun den Sozialstatus des Elternhauses (6.1.) mit dem Bildungsgrad des Vaters (1.2.2). Hierbei wurden für die Kategorie „Bildungsgrad Vater“ alle möglichen Nennungen aufgenommen und bei Nichtnennung begründet nach der jeweiligen Berufsgruppe des Vaters geschätzt. Somit wird die Gruppe niederer Bildungsabschlüsse (Grundschule/ Volksschule/ mittlerer Bildungsabschluss, Gewerbeschule, Abiturabbruch, Lehrerseminar für niedere Schulen) als auch die Gruppe höherer Bildungsabschlüsse (Einjähriges, Abitur, Hochschulstudium, Hochschulstudiumsabbruch) in dieser Form in Tabelle 1 aufgenommen.

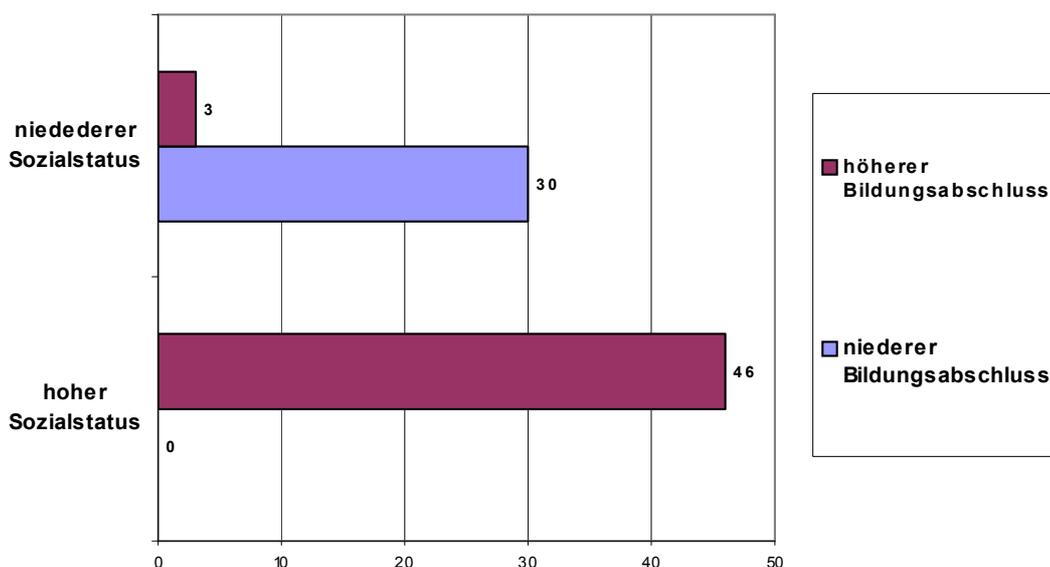
<b>Tab. 1: Vergleich: Bildungsgrad Vater/Sozialstatus Vater</b>				
		Sozialstatus Vater		Gesamt
		hoher Sozialstatus	niederer Sozialstatus	
Bildungsgrad Vater	Volksschule	0	5	5
	Abitur	6	0	6
	Hochschulabschluss	28	1	29
	Studiumsabbruch	0	2	2
	Einjähriges	1	0	1
	Dorfschule	0	2	2
	Abiturabbruch	0	1	1
	Lehrerseminar (Volksschule)	0	4	4
	Gewerbeschule	0	1	1
	niederer Bildungsabschluss	0	17	17
	höherer Bildungsabschluss	11	0	11

In der nach den Gruppen „niederer oder höherer Bildungsabschluss“ zusammengefassten Abbildung 4 wird ersichtlich, dass diese Unterscheidung für den Sozialstatus 1 mit der Annahme eines höheren Bildungsabschluss zu 100% zutrifft. Im Sozialstatus 2 ist dies unter der Annahme eines niederen Bildungsgrades bis auf drei

Sonderfälle ebenfalls der Fall. (Der Vater von Reich-Ranicki bricht sein Studium ab und verdingt sich mit mäßigem Erfolg als Kaufmann. Glotz' und Brückners Väter befinden sich in niederer Anstellung und setzten damit ihren Bildungsabschluss nicht in eine höhere Berufskarriere um, das entspricht ca. 4% der Gesamtkohorte.) Die bewusste Schätzung des Bildungsgrads bei Nichtnennung leitet sich aus den Berufsqualifikationen des Vaters ab, für die in Sozialstatus 1 ein höherer Bildungsgrad für die Berufe Voraussetzung ist. Im Sozialstatus 2 weisen die Berufe der Väter in den 17 Fällen ebenfalls auf einen niederen Bildungstitel hin. Hätten die Väter im Sozialstatus 2 einen höheren Bildungstitel innegehabt, ist davon auszugehen, dass dies wie in den drei oben genannten Fällen, auch beschrieben würde. Die Tatsache, dass aber in Sozialstaus 2 ein hoher Bildungsgrad im Elternhaus existiert, wird im Weiteren mitbedacht, indem die Familie (Vater, Mutter, Geschwister), die Verwandtschaft (Großeltern, Onkel und Tanten), als auch Dritte oder Paten zur Bestimmung des sozial gebunden Kapitals in der Kernfamilie und außerhalb herangezogen und danach differenziert werden, falls intensiver Kontakt zum Autor bestand.

Auf makrosoziologischer Ebene lässt sich also vorerst mit der Unterscheidung nach Sozialstatus 1 und 2 weiterarbeiten, die sowohl Informationen über die Unterteilung nach Erhalt bzw. Wechsel auf hohem Niveau innerhalb des Sozialstatus 1 und Aufstiegskarrieren innerhalb des Sozialstatus 2 enthalten, als auch in Abbildung 4 Auskunft über den jeweiligen Bildungsgrad des Vaters gibt.

**Abb. 4: Vergleich: Sozialstatus/Bildungsgrad Vater**



Um zu überprüfen, ob auch das Merkmal „ökonomische Möglichkeiten Schulzugang“ der Familie mit dem Sozialstatus korreliert, wird hier in Tabelle 2 die Kategorie „ökonomische Bildungszugangssituation“ (1.4.1.) mit dem Sozialstatus (6.1.) vergleichend dargestellt.

<b>Tab. 2: Vergleich: Ökonomische Möglichkeiten/Sozialstatus Vater</b>				
		Sozialstatus Vater		Gesamt
		Hoher Sozialstatus	Niederer Sozialstatus	
Ökonomische Möglichkeiten Schulzugang	Armut	0	2	2
	Lebensunterhalt	1	5	6
	+ Schulgeld	3	6	9
	+ Taschengeld	0	1	1
	+ Studium	23	19	42
	Wohlstand	19		19
Gesamt		46	33	79

Auffällig ist hierbei, dass die ökonomische Auslastung im höheren Sozialstatus 1 insgesamt deutlich besser ist als im niederen Sozialstatus 2. Aber nicht in jedem Fall (entgegen dem Vergleich mit den Bildungstiteln der Väter) keine eindeutigen Rückschlüsse vom Sozialstatus auf die ökonomischen Schulzugangsmöglichkeiten zulässt, die eine Verallgemeinerung rechtfertigen würden. Augenscheinlich sind die ökonomischen Zugangsmöglichkeiten noch von anderen Faktoren abhängig, die sich nicht eins zu eins über die Väterberufe bzw. aus dem definierten Sozialstatus herleiten lassen. Somit wird die Kategorie der ökonomischen Bildungszugangsmöglichkeiten als unabhängige Variable behandelt und im Folgenden weiter differenziert.

Zusammenfassend kann man bis hierhin folgende Charakteristika für den definierten Sozialstatus festhalten:

*Sozialstatus 1:* Enthalten sind höhere Berufskarrieren des Vaters. Damit gehen die Berufsaspiration in Form von „Erhaltskarrieren“ oder „Wechsel auf hohem Niveau Karrieren“ der Autoren und ein hoher Bildungsgrad des Vaters einher.

*Sozialstatus 2:* Enthalten sind niedrigere Berufskarrieren des Vaters (bis auf die drei geschilderten Fälle der Nichtumsetzung des Bildungsgrades in entsprechende Berufsqualifikation). Damit gehen die Berufsaspiration in Form von „Aufstiegskarrieren“ der Autoren mit einem niederen Bildungsgrad des Vaters einher.

Im weiteren Vorgehen werden nun analog zum Kategoriensystem die Einflussfelder der Person in Auseinandersetzung mit dem Lebenslauf beginnend mit der Feststellung des ökonomischen Status dargestellt, um zu ermitteln, wie die ökonomische Umwelt der Personen gestaltet ist und wie der Autor diese wahrgenommen und genutzt und ggf. ausgeglichen hat.

### **3.3 Das ökonomische Feld**

#### ***3.3.1 Bildungszugangsmöglichkeiten und Ersatzfaktoren***

Die hier nun weiter zu untersuchenden Möglichkeiten des Bildungszugangs wurden in Anlehnung an das ökonomische Feld von Bourdieu konzipiert, um – basierend auf meiner Fragestellung – den Habitus in seiner Gesamtkomposition über die Definierung des sozialen, ökonomischen und kulturellen Feldes darzustellen. Hier soll das ökonomische Feld bezogen auf den Schul- und Hochschulzugang differenziert werden und zu einer bewussten Einteilung bei gleichzeitiger Feststellung der möglichen Ersatz- oder Ausgleichsfaktoren führen.

Im Vorfeld kann man nun davon ausgehen, dass – wie in Tabelle 2 dargestellt – 61 Autoren, also ca. 77% der Kohorte, in ökonomisch uneingeschränkten Verhältnissen aufwachsen und somit kein ökonomisches Problem aufweisen, das sie von einem Studium oder dem Besuch einer höheren Schule hätten abhalten können. Hiervon wachsen 19 Autoren im Wohlstand und 42 mit der ökonomischen Möglichkeit zum Studium auf. Die verbliebenen 18 Autoren (23%) gliedern sich abermals auf in 10 (13%), die von vornherein durch die Familie nicht die Möglichkeit zum Studium, aber die Möglichkeit des Besuches einer höheren Schule hatten und weiteren 8 Autoren (10%), die von den ökonomischen Grundvoraussetzungen her stark eingeschränkt sind und somit normalerweise keine höhere Schule, geschweige denn ein Studium finanziert bekommen können. Diejenigen die im ökonomischen Feld bezogen auf den

Bildungszugang in Schule und Studium uneingeschränkt aufgrund der ökonomischen Situation in der Familie agieren können (also die Merkmale „Studium oder Wohlstand“ aufweisen), werden für diese Untersuchung im ökonomische Feld als Ebene *Öko I* „uneingeschränkte Ökonomische Möglichkeiten für Schule und Studium“ definiert, was somit für 77% der Kohorte zutrifft.

Unter den uneingeschränkten ökonomischen Möglichkeiten bedarf es keiner direkten externen oder internen ökonomischen Ersatzfaktoren, um den Bildungszugang zu realisieren. Es sei an dieser Stelle allerdings erwähnt, dass die Finanzierung des Studiums für einige Familien besonders aus dem niederen Sozialstatus 2 nur unter besonderen Entbehrungen möglich war, aber aufgrund der Studiumsmöglichkeit ebenfalls zu Ebene *Öko I* gezählt werden können. Bei dem Autor Werner Kraft verzichtet z.B. der Bruder zugunsten von Werner auf die Fortführung seiner Schulkarriere. Die Autorin Gertrud Seydellmann bekommt ein Ultimatum gestellt. Wenn sie sitzen bleibt, ist ihr Bildungsweg nicht zu finanzieren, weil die Brüder auch finanziert werden müssen. Die Stipendien und die ökonomischen Paten, die Autoren auf der gehobenen Ebene *Öko I* zu Gute kommen, stellen hingegen eher eine Verbesserung der Lebensumstände als eine notwendige Basis zur Finanzierung des Studiums dar.

Darum ist es im Weiteren nötig, herauszufinden, ob bei den 18 verbliebenen Autoren Möglichkeiten gefunden wurden, den Schulzugang und/oder das Studium zu finanzieren und wenn ja wie. Hierfür kommen folgende Kategorien zur Klärung in Frage: Die Kategorie „ökonomische Tätigkeiten Autor“ (1.4.2.), „Stipendien“ (1.4.3.), „Art der Unterstützung des ökonomischen Paten“ (1.6.5.) und die „Art des Abschlusses“, als Zusammenfassung der Kategorien „Schulabschluss“ (1.1.13.) und „Studium“ (1.1.14.). Tabelle 3 zeigt die Einflussfaktoren zur Herstellung einer besseren ökonomischen Basis der Ebenen *Öko 3* und *Öko 2*.

<b>Tab. 3: Ökonomische Defizite und Ersatzfaktoren für den Bildungszugang</b>					
Autor	Ökonomische Möglichkeiten	Ökonomische Tätigkeiten Autor	Stipendien	ArtPatÖko	Abschlussart
Marcel Reich Ranicki	Armut			Lebensunterhalt + Schulgeld	Beruf + Abitur
Hermann Giesecke	Armut	Studium	Schulgeldbefreiung	Lebensunterhalt + Schulgeld	Hochschulabschluss
Carl Peters	Lebensunterhalt	Schulgeld	Schulgeldbefreiung + Studentenstipendium	Studium	Hochschulabschluss
Paul Raabe	Lebensunterhalt		Schulgeldbefreiung + Notabitur		Berufsausbildung + Hochschulabschluss
Eduard Bernstein	Lebensunterhalt			Lebensunterhalt + Schulgeld	Berufsausbildung + kein Abitur
Ernst Niekisch	Lebensunterhalt	Hilft im Geschäft der Eltern		Lebensunterhalt + Schulgeld	Berufsausbildung + kein Abitur

Franz Joseph Strauß	Lebensunterhalt	Hilft im Geschäft der Eltern	Studentenstipendium	Lebensunterhalt + Schulgeld	Hochschulabschluss
Gerhard Kienbaum	Lebensunterhalt	Studium	Schulgeldbefreiung		Hochschulabschluss
Wilhelm Stählin	Schulgeld		Studentenstipendium		Hochschulabschluss
Max Bahr	Schulgeld				Berufsausbildung + kein Abitur
Alwin Seifert	Schulgeld	Studium	Studentenstipendium		Berufsausbildung + Hochschulabschluss
Richard Seyfert	Schulgeld	Schulmaterial			Berufsausbildung + kein Abitur + Hochschulabschluss
Heinrich Grüber	Schulgeld	Taschengeld	Teilstipendium		Hochschulabschluss
Kurt Pätzold	Schulgeld	Lebensunterhalt	Schul- und Studentenstipendium		Hochschulabschluss

Rolf von Sydow	Schulgeld				Berufsausbildung + Abitur
Karl Korn	Schulgeld	Taschengeld	Teilweise schulgeldbefreit + Teilstudentenstipendium		Hochschulabschluss
Heinrich von Pierer	Schulgeld	Hilft im Geschäft der Eltern + Studium			Hochschulabschluss
Hans Martin Stimpel	Taschengeld	Studium		Lebensunterhalt	Hochschulabschluss

Dieser Vergleich lässt erkennen, welche Faktoren an der Herstellung des ökonomischen Bildungszugangs beteiligt sind. Hierbei wird im Folgenden unterschieden zwischen:

- Faktoren die durch das *Eigenengagement* des Autors bedingt sind. In dieser Untersuchung vor allem die ökonomischen Tätigkeiten des Autors oder Berufsausbildungen, die zur Finanzierung des Studiums beitragen (gelb unterlegt).
- Faktoren die von *außen* positiv finanziell einwirken, an denen der Autor aber nur *passiv* beteiligt ist. Hier vor allem die Ökonomischen Paten (blau unterlegt).

Eine weitere Möglichkeit der Verbesserung der ökonomischen Basis ist die Erlangung des Zugangs über Schulgeldbefreiungen oder Hochschulstipendien. So z.B. bei Joseph Strauß, der ein Stipendium für die Universität erhält, weil er bayernweit das beste Abitur besteht. Oder Karl Korn, der jedes Jahr die besten Noten schreiben muss, um seine Freistelle zu erhalten (gelb unterlegt). Auf der anderen Seite stehen die Schulgeldbefreiungen und Stipendien, die eher äußeren Umständen zuzuschreiben sind, wie z.B. bei Hermann Giesecke, der eine Schulgeldbefreiung erhält, weil sein Vater Soldat im zweiten Weltkrieg ist. (blau unterlegt). Paul Raabe und Kurt Pätzold profitieren bei ihrem Schulzugang von einer Schulgeldbefreiung direkt nach dem zweiten Weltkrieg. Während Pätzold vermutlich durch sein Engagement in der antifaschistischen Jugend in der sowjetischen Zone zum Studium zugelassen wird und keine Gebühren entrichten muss, ist Paul Raabe zwar in der Situation ein Notabitur in einem halbjährigen Kurs zu erlangen, im Gegensatz zu Pätzold muss er allerdings sein Studium durch eine Berufsausbildung finanzieren. Somit lässt sich konstatieren, dass die Herstellung der ökonomischen Basis für den Schulzugang und auch für die Universität bei ökonomisch schlechterer Lage des Elternhauses sowohl von äußeren Faktoren (sozial- bzw. zeitbedingte Schulgeldbefreiung und ökonomische Paten) als auch stark von internen personalen Faktoren (Eigenengagement in Form von ökonomischen Tätigkeiten des Autors und von Leistungsstipendien bzw. Freistellen) abhängt. Eine weitere Möglichkeit der Finanzierung des Studiums ergibt sich durch die Berufsausbildung.

Im Gegensatz zu den Elternhäusern, die entsprechende ökonomische Probleme haben, ist die Gruppe *Öko 1* durch die Merkmale „Studium“ oder „Wohlstand“ gekennzeichnet und verfügt schon durch das Elternhaus über die Möglichkeit, die Schule und das

Studium zu finanzieren. Hierbei kommt es in 7 Fällen zu einem ökonomischen Eigenengagement in Form von Mithilfe im Familiengeschäft oder anderen Aufbesserungen des Studiensalairs, Solche Tätigkeiten werden aber nicht aufgrund der Notwendigkeit eines Zuverdienstes aufgenommen. Die auf Eben *Öko 1* vergebenen Stipendien sind ebenfalls äußeren Gegebenheiten zuzurechnen und werden gerne angenommen, sind aber nicht zwingend notwendig für den Bildungszugang. Hierbei handelt es sich im Falle eines Studienstipendiums um die Autoren Peter Schäfer (VdN Stipendium) und Klaus Mehnert (Studienstiftung des deutschen Volkes), denen aufgrund der Verfolgung der Mutter im Nationalsozialismus oder der Ausweisung aus Russland ein entsprechendes Stipendium zusteht. Bei den Autoren Oda Schäfer (Verein für das Deutschtum im Ausland) und von Schwerin (Salem Stipendium) werden Schulstipendien vergeben. Bei Oda Schäfer aufgrund der Beschäftigung des Vaters im Baltikum und bei von Schwerin als „Wiedergutmachung für die Verfolgung im Nationalsozialismus“ (sein Vater war am Attentat auf Hitler beteiligt). Im Fall von Victor Klemperer finanziert der Bruder (mittlerweile Arzt) zusätzlich die Familie mit Geld ohne genaue Verwendung zur Steigerung des Familieneinkommens. Dies geschieht aus Dankbarkeit für die Finanzierung seines Studiums und dem daraus resultierenden ökonomischen Erfolg. Relevant für den Studienzugang ist es aber auch hier nicht.

Somit sind die ökonomischen Gruppen *Öko 2 und 3* und *Öko 1* deutlich in ihrer Beschaffenheit für den Bildungszugang voneinander zu unterscheiden und lassen entsprechend differente Strategien des Umgangs mit ökonomischen Problemen im Elternhaus erkennen. Diese Erkenntnisse führen dazu, dass im weiteren Vorgehen nun auf den ökonomischen Status in seiner jeweiligen qualitativen Beschaffenheit Bezug genommen werden kann. Das ökonomische Feld ist somit durch die drei folgenden Ebenen des ökonomischen Bildungszugangs gekennzeichnet:

Ebenen des ökonomischen Bildungszugangs (6.4.):

*Ebene Öko 1:* Der Bildungsweg wird primär durch die Familie finanziert: uneingeschränkte ökonomische Möglichkeiten für Schule und Hochschulzugang (61 Autoren)

*Ebene Öko 2:* Der Schulzugang kann durch die Familie finanziert werden. Zusätzlich ist eine ökonomische Eigenaktivität des Autors für den Hochschulbesuch notwendig (10 Autoren).

*Ebene Öko 3:* Weder der Schul- noch Hochschulzugang kann von der Familie finanziert werden. Es sind externe Faktoren für den Schulbesuch und ökonomische Eigenaktivitäten des Autors für den Hochschulbesuch notwendig (8 Autoren).

*Resümierend* kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass auf den Ebenen Öko 2 und Öko 3, wenn sich der Autor von ökonomischen Status des Elternhauses emanzipiert und ein Hochschulstudium absolviert, ein hoher Grad an Eigenengagement zur Herstellung der ökonomischen Basis über Erwerbsarbeit oder Bildungsleistung erbracht werden muss. Des Weiteren kann jetzt festgestellt werden, dass ohne eine externe Unterstützung die Personen auf Ebene Öko 3 nicht die Möglichkeit besessen hätten, eine höhere Schule zu besuchen. Im Folgenden soll nun die explizite Wahrnehmung der Autoren zur ökonomischen Situation im Elternhaus in den Blick genommen werden, um einen Vergleich zwischen den beiläufigen Einzelschilderungen der Autoren und deren geäußelter, expliziter Wahrnehmung zu treffen.

### **3.3.2 Wahrnehmung der ökonomischen Auslastung im Elternhaus**

Nachdem nun die drei Ebenen des ökonomischen Schulzugangs nach ihrer Defizitlage differenziert sind, kommt an dieser Stelle noch die Wahrnehmung des Autors in den Blick, wie er selber die ökonomische Situation erlebt und wahrgenommen hat. Hierfür wird die „Wahrnehmung der ökonomischen Basis des Elternhauses“ (3.4.3.) mit den drei ökonomischen Ebenen „ökonomische Ebenen Bildungszugang“ (6.4.) verglichen, was zu folgenden Ergebnissen führt.

<b>Tab. 4: Vergleich: Ökonomische Einschränkungen/Wahrnehmung</b>					
		Selbstverständlich	als ausreichend	als einschränkend	Gesamt
Ökonomische Situation	Öko 1	30	9	5	44
	Öko 2	0	2	5	7
	Öko 3	0	1	6	7
Gesamt		30	12	16	58

Diese Tabelle enthält Aussagen zur Wahrnehmung der ökonomischen Lage von 58 aus 79 Autoren. Hierbei fällt auf, dass diese Lage auf den Ebenen 2 und 3 überwiegend als einschränkend wahrgenommen wird. Dies geht mit der Tatsache einher, dass hierbei zur Emanzipation aus den bestehenden ökonomischen Verhältnissen, Eigenengagement des Autors und/oder äußere Faktoren hinzukommen müssen, um die Bildungsmöglichkeiten

offen zu halten. Logisch erscheint ebenfalls, dass 30 Autoren ihre guten ökonomischen Verhältnisse als selbstverständlich oder 9 auf hohem Niveau als ausreichend empfinden. Auch auf der Ebene Öko 1 kann es zu negativen Empfindungen der Einschränkung kommen. Dies bedeutet, dass die Herstellung der ökonomischen Basis von einer dauerhaften oder partiellen Unsicherheit überschattet wird. In diesen Fällen bedarf es erheblicher Anstrengung, die finanziellen Mittel für ein Studium bereitzustellen, was allerdings im Vergleich zu Elternhäusern auf Ebene Öko 2 und 3 durch das Engagement der Eltern gelingt. Dieser Kampf führt namentlich bei von Schwerin, Seydelmann, Schacht, Geyer und Brückner dazu, die Situation als einschränkend wahrzunehmen. Bei von Schwerin gibt es aufgrund des Attentats auf Hitler, an dem sein Vater beteiligt war und daraufhin hingerichtet wurde, zwar in dieser Phase einige finanzielle Probleme, die sich allerdings nach dem Krieg wieder verbessern. Hier ist die Tatsache des vorherigen Wohlstandes wohl der Grund für die negative Empfindung. Bei Schacht, Seydelmann, Geyer und Brückner ist die Wahrnehmung durch den elterlichen Kampf um die finanzielle Situation bedingt. Die Eltern der zuletzt genannten 4 Autoren befinden sich dazu in Sozialstatus 2 in niederer Anstellung oder sind untere Beamte, bei denen die Finanzierung des Hochschulzugangs entsprechende Anstrengungen nötig macht, welche aber doch im Vergleich zu Ebene Öko 2 und 3 vom Elternhaus realisiert werden können.

An dieser Stelle kann man somit konstatieren, dass nicht nur das Verhalten der Autoren auf Ebene Öko 2 und 3 in Form der oben dargestellten ökonomischen Ersatzfaktoren ein notwendigerweise eigenaktiveres ist als auf Ebene Öko 1, sondern darüber hinaus auch die Wahrnehmungen der Autoren dafür sprechen, dass die ökonomische Situation in der Regel auch so empfunden und erlebt wurde, wie sie beschrieben wurde. Die Tatsache der realistischen Wahrnehmung ihrer Sozialschicht und den damit einhergehenden Defiziten oder Vorzügen deutet darauf hin, dass die Auseinandersetzung der Person mit ihrem Lebenslauf als ein bewusster Prozess angesehen werden kann. Die Ebenen 1 bis 3 der ökonomischen Bildungszugangsmöglichkeiten enthalten somit nun als weitere Information die expliziten Wahrnehmungen der Autoren.

Ergänzung der Ebene Öko 1 bis 3 um die Wahrnehmung:

*Ebene Öko 1:* Der Bildungsweg wird primär durch die Familie finanziert: uneingeschränkte ökonomische Möglichkeiten für den Schul- und Hochschulbesuch.

- Die ökonomische Situation wird als vorwiegend positiv wahrgenommen.

*Ebene Öko 2:* Der Schulbesuch kann durch die Familie finanziert werden: notwendige ökonomische Eigenaktivität des Autors für den Hochschulbesuch.

- Die ökonomische Situation wird von den Autoren vorwiegend als negativ wahrgenommen.

*Ebene Öko 3:* Weder der Schul- noch Hochschulbesuch kann von der Familie finanziert werden: notwendige externe Faktoren für Schulzugang und notwendige ökonomische Eigenaktivität des Autors für den Hochschulzugang

- Die ökonomische Situation wird von den Autoren vorwiegend als negativ wahrgenommen.

### ***3.3.3 notwendiges Eigenengagement im ökonomischen System, eine Resilienzleistung?***

Die zu den unterschiedlichen Ebenen der ökonomischen Bildungszugangsmöglichkeiten gewonnene Erkenntnis des notwendigerweise zu erbringenden Eigenengagements der Autoren auf den Ebenen Öko 2 und 3 legt an dieser Stelle den Vergleich zu Konzepten der Resilienz nahe. Der hier angesprochene „psychologische Resilienzbegriff“, der in den 1970er Jahren mit Langzeitstudien von Emmy Werner zu Bewohnern der hawaiianischen Insel Kauai seinen Anfang nahm und heute z.B. von Wustmann, Welter-Enderlein und anderen weiter erforscht wird, beschreibt den unterschiedlichen Modus des Umgangs mit Risikolagen im Aufwachsen. Anders gesagt: „Unter Resilienz wird die Fähigkeit verstanden, Krisen im Lebenszyklus unter Rückgriff auf persönliche und sozial vermittelte Ressourcen zu meistern und als Anlass für Entwicklung zu nutzen.“ (Welter-Enderlein 2006, S.13) Dabei steht hier die „Widerstandsfähigkeit“ gegenüber den Defiziten im ökonomischen und kulturellen Feld im Fokus der Untersuchung. Hiermit sind diejenigen Autoren angesprochen die sich ökonomisch auf den Ebenen (Öko 2 und 3) befinden und/oder ohne sozialgebundenes Kapital aus der familiären Sozialisation trotzdem eine gehobene Karriere absolvieren. Wenn im Weiteren somit von einer Resilienzleistung die Rede sein wird ist damit das notwendig werdende Eigenengagement gemeint, welches die Autoren mit problembelasteten Lebensläufen von denen mit förderlichen Lebensläufen für die hier untersuchte Karriere unterscheidet. Abzugrenzen ist der hier genutzte Resilienzbegriff von konkreten Studien zu Themen der Migration, frühkindlichen Traumata etc. die auf Grund der genutzten Quellen und der Untersuchung auf der Metaebene von Lebensläufen nicht vergleichbar

und nicht quantifizierbar wären. Das hier festgestellte notwendige Eigenengagement kann somit schon als Beitrag zu der Resilienzforschung angesehen werden, da es auf einer festgestellten und auch vom Autor wahrgenommenen risikobehafteten Sozialisation (Öko 2 und 3) beruht und entsprechende situative Ausgleichshandlungen offenbart, die zudem in eine erfolgreiche gehobene Karriere münden. Somit kann an dem notwendigerweise erbrachten Eigenengagement die Resilienzleistung des Autors auch in den folgenden Kapiteln beobachtet werden und macht deutlich, welche Institutionen und Systeme dafür in welcher Art und Weise von der Kohorte genutzt wurden.

### ***3.3.4 Beeinflussung des ökonomischen Status durch Krisen***

Auf den ökonomischen Status nehmen natürlich auch Wirtschaftskrisen, Inflationen, Kriege, Arbeitslosigkeit oder der plötzliche Tod eines Elternteils Einfluss. Diese Ereignisse können Gründe für eine Änderung der finanziellen Auslastung der Familie in der Kindheits- und Jugendphase sein. Deswegen wurde in der Quellenarbeit der ökonomische Status nur in Abhängigkeit zum Bildungszugang aufgenommen, womit sämtliche Krisen enthalten sind und somit indirekt mitbedacht werden. Die zeitgeschichtliche Rekonstruktion von Autobiographien, wie es in der Biographieforschung üblich ist, ist bezogen auf meine Fragstellung in differenzierter Form nicht der Leistungsbereich meiner Arbeit. Der Zeitbezug rückt erst am Ende dieser Arbeit, wenn es um Unterschiede zwischen den unterscheidbaren Lebensläufen bezogen auf die Stagnations- und Wachstumsphasen der langen Wellen in Schule und Hochschule geht, wieder in den Fokus.

### ***3.3.5 Externe Nachhilfe als Transformationsbeispiel***

Neben dem wohl wichtigsten ökonomischen Kriterium des Schul- und Hochschulzugangs, der durch die vorher definierten drei Ebenen gekennzeichnet ist, kommen die Faktoren in den Fokus, die in direkter eindeutiger Abhängigkeit zum ökonomischen Status des Elternhauses stehen. Hierfür wurde die Kategorie „Bildungszugangsmöglichkeiten“ mit Kategorien verglichen, bei denen ein Zusammenhang zum ökonomischen Status zu vermuten ist. Beim Vergleich zwischen „zusätzliche Bildungsmöglichkeiten Familie“ (3.1.6.) mit den ökonomischen Ebenen (6.4.) fällt auf, dass z.B. *externe Nachhilfe*, die in 10 Fällen geschildert wurde, zu 100% von Ebene Öko 1 abhängig ist, wie die folgende Tabelle zeigt:

<b>Tab. 5: Vergleich: Ökonomische Möglichkeiten/Nachhilfe Extern und in der Familie</b>							
		Hausunterricht Vater	Hausunterricht Mutter	Nachhilfe Extern	Hausunterricht Geschwister	Hausunterricht + Nachhilfe Extern	Gesamt
Ökonomische Bildungszugangs möglichkeiten	Öko 1	4	8	10	1	1	24
	Öko 2	0	0	0	1	0	1
	Öko 3	0	1	0	1	0	2
Gesamt		4	9	10	3	1	27

Es muss also im Folgenden mitbedacht werden, dass private, schulspezifische *externe Förderung* deutlich von der finanziellen Situation abhängig ist und Personen auf der ökonomischen Ebene 2 und 3 nicht zur Verfügung steht. Auf den ökonomischen Ebenen 2 und 3 bleibt den Autoren höchstens der *kostenfreie Hausunterricht* von Eltern oder Geschwistern. Eine Transformation ökonomischen Kapitals in kulturelles Kapital mit Hilfe von externer Nachhilfe erweist sich also in dieser Kohorte ausschließlich als eine Möglichkeit der Eltern aus der ökonomischen Ebene 1.

### **3.3.6. Ertrag ökonomisches Feld**

*Zusammenfassend* kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass die Person in ihrem Lebenslauf nun in Abhängigkeit von der Beschaffenheit des Sozialstatus (1 und 2) und von den ökonomischen Bildungszugangsmöglichkeiten her beobachtet werden kann. Hiernach ergibt sich Anteil derer ohne ökonomische Probleme (Öko 1) von 77% zu einem Anteil denjenigen mit ökonomischen Problemen (Öko 2 und 3) von 23%, die sich wiederum mit einem Anteil von 13% auf der Ebene Öko 2 und von 10% auf Ebene Öko 3 befanden.

Des Weiteren konnte festgehalten werden, dass die familiäre ökonomische Lage auf ihren Ebenen (Öko 1, Öko 2 und 3) im Lebenslauf der Autoren unterschiedliches Eigenengagement und/oder Unterstützung von außen nötig machte, um etwaige ökonomische Probleme auf dem Weg zum Studium zu kompensieren. Das hierbei festgestellte notwendige ökonomische Eigenengagement kann zudem als Resilienzleistung verstanden werden. Dass die Sozialisationsmöglichkeiten zudem

überwiegend realistisch wahrgenommen werden, zeigt, dass die Auseinandersetzung der Person mit ihrem Lebenslauf als bewusster Prozess angenommen werden kann, von dem ausgehend der Ausgleich von Defiziten über Eigenaktivität möglich wird und gleichzeitig die Institutionen und Systeme benannt werden können, die hierfür genutzt wurden.

Zudem wurde festgestellt, dass *externe* Nachhilfe hier nur von Familien auf Öko Ebene 1 zu finanzieren war und somit Personen auf den Ebenen 2 und 3 nicht zur Verfügung stand. Diese Kohorte konnte schulische Unterstützung nur über Hausunterricht der Familie oder eines Paten realisieren.

Im nächsten Kapitel wird nun das sozial gebundene Kapital um die Bildungstitel der Kernfamilie (Vater, Mutter, Geschwister) und die Bildungstitel von Personen, die außerhalb der Kernfamilie stehen (Paten, Großeltern, Verwandte) und ebenfalls einen starken bildungsrelevanten Einfluss auf den Autor ausüben können, erweitert. Es soll festgestellt werden, ob neben den im Sozialstatus 1 und 2 enthaltenen Bildungstiteln der Väter weitere Personen mit höheren Bildungstiteln Eingang in die Sozialisation des Autors finden. Der hierdurch gewonnene differenziertere Blick auf die Sozialisation wird sodann genutzt, um die Ausprägungen der Bildungsmöglichkeiten in der Familie, der Verwandtschaft oder am Ort als kulturelles Kapital festzuhalten.

### **3.4 Das kulturelle Feld**

#### ***3.4.1 Strukturierung des kulturellen Feldes***

Nachdem die ökonomischen Bildungszugangsmöglichkeiten und deren Ersatzfaktoren ermittelt wurden, kommen nun die kulturellen Faktoren der Bildungsentscheidungen in den Blick. Dieses Feld der kulturellen Einflussfaktoren, welches deduktiv in Anlehnung an das kulturelle Feld nach Bourdieu konzipiert und induktiv nach der Quellenlage erweitert wurde, gibt Auskunft über eine Reihe an kulturellen Faktoren, mit denen der Autor freiwillig oder zwangsläufig in seinem Lebenslauf konfrontiert wurde.

Dieses Feld ist differenziert in das direkt an die Person gebundene soziale Kapital – in Form eines höheren Bildungstitels des Vaters – und in den in der Kernfamilie und außerhalb existierenden Bildungstitel (erweitert um die Mutter, Geschwister, Großeltern, Verwandte und kulturellen Paten) unter deren Einfluss der Autor in seiner Kindheits- und Jugendphase aufwächst. Die Erweiterung der im Sozialstatus enthaltenen Bildungstitel der Väter wird deswegen vorgenommen, um auf der einen

Seite sich dem wirklichen Sozialisationsraum anzunähern und im Weiteren besonders im Sozialstatus 2 festzustellen, ob andere Personen mit hohen Bildungstiteln neben den Vätern eine Rolle in der Sozialisation der Autoren gespielt haben.

Auf einer zweiten Ebene kommt in Abhängigkeit vom sozial gebundenen Kapital das kulturelle Kapital in den Blick. Hier werden die Einflussfelder „Musikspielen, Literaturkonsum, Religionsausübung, Wissenschaften und politische Bildung“ komplexitätsreduziert einbezogen. Diese Themenbereiche differenzieren sich weiter in den Ort der Aneignung von kulturellem Kapital, wobei nicht nur primär das Elternhaus, sondern auch die Großeltern und Verwandten, also der sekundäre Familienkreis, in ihrer jeweiligen Ausprägung eine Rolle spielen. Zusätzlich werden hier noch die Nutzung der am Ort institutionalisierten Bildungsmöglichkeiten wie Theaterbesuche, die Nutzung von Bibliotheken und die Organisation in Vereinen eingebunden, um auch hier mögliche Einflüsse zu untersuchen, die an der Aneignung kulturellen Kapitals beteiligt sein können. Besonders für diejenigen, die über kein sozial gebundenes Kapital in Form von Bildungstiteln verfügen und schlechter oder nicht ausreichend mit kulturellen Bildungsgütern ausgestattet sind, ist hier festzustellen, welche Funktion Bildungsinstitutionen am Ort spielen und ob diese eine Ersatzfunktion darstellen, die einen Ausgleich zum eigentlichen Bildungshintergrund möglich machen. Analog zur Darstellung der „ökonomischen Bildungszugangsmöglichkeiten“ kann auch hier über das erbrachte Eigenengagement auf etwaige Resilienz zurück geschlossen werden.

Weiter werden am Ende des Kapitels die aus den Teilbereichen gewonnenen Daten als Gesamtüberblick dargestellt und mit der expliziten Wahrnehmung der Autoren zu ihrer Bildungssituation verglichen. Ein Einblick in die Praxen häuslicher Erziehung, Kommunikation und Gewaltausübung rundet dieses Kapitel ab.

### ***3.4.2 Sozial gebundenes Kapital in der Familie als Unterscheidungsmerkmal der Bildungsvoraussetzungen***

Das in der Familie gebunden soziale Kapital ist im Abschnitt „Sozialstatus“ schon für die Väter bis auf drei Fälle im Sozialstatus 1 enthalten (vgl. Abbildung 4). Doch stellt sich hier nun die Frage, welche Personen neben dem Vater mit ihrem hohen Bildungstitel einen Einfluss auf den Autor gehabt haben können. Besonders aufschlussreich und notwendig ist diese Untersuchung bezogen auf die Identifikation derer, die sich im Sozialstatus 2 befinden und deren Väter in der Regel keinen höheren Bildungsabschluss innehatten. Der über den im Sozialstatus 1 und 2 enthaltene

Bildungsgrad des Vaters wird weiter nach dem Vorhandensein sozial gebundenen Kapitals differenziert, indem nicht nur der Bildungsgrad des Vaters, sondern auch derjenige der Mutter aufgenommen wird und durch den höchsten Bildungsgrad der Geschwister ergänzt wird, um einen möglichst realistischen Einblick in die Bildungsvoraussetzungen zu erhalten. Die hieraus entstehende Einteilung gibt Auskunft über den höchsten enthaltenen Bildungsgrad im Elternhaus, zudem die Geschwister schon deswegen gezählt werden können, da ihre Abschlüsse Rückschlüsse auf einen positiven Bildungseinfluss im Elternhaus zulassen und sich darüber hinaus der Autor an diesen Abschlüssen orientieren konnte. Wie sich dieser Zusammenhang unabhängig vom Sozialstatus zeigte, wird in Tabelle 6 ersichtlich:

<b>Tab. 6: Vergleich: Bildungsgrad Geschwister/Schulabschluss Autor</b>					
		Schulabschluss Autor			Gesamt
		Abitur	Kein Abitur	Höhere Töchterschule	
Bildungsgrad Geschwister	Volksschule	1	1	0	2
	Abitur	4	0	0	4
	Hochschulabschluss	25	0	3	28
	Mittlere Reife	1	1	1	3
	Einjähriges	1	0	0	1
	Kadettenanstalt	1	0	0	1
Gesamt		33	2	4	39

Durch den Vergleich der Kategorie „Bildungsabschluss Geschwister“ (1.5.) mit dem erreichten „Schulabschluss des Autors“ (1.1.13.) wird ersichtlich, dass die Autoren ein Abitur ausschließlich immer dann erfolgreich absolvieren, wenn in der Familie bereits ein höherer Bildungsabschluss durch die Geschwister erreicht wurde. Die Tatsache, dass bei 39 Autoren für die diese Informationen gegeben sind, 11 Autoren (5 mit niederen und 7 mit höherem Bildungsabschluss) aus dem Sozialstatus 2 enthalten sind, führt dazu, dass im folgenden ebenso von einem „primär familiär geprägten positiven Bildungsklima“ ausgegangen werden kann, wenn nur ein Geschwisterteil aber nicht die Eltern einen hohen Bildungsabschluss inne haben. Die Geschwister können ebenfalls als bildungsrelevanter Bezugspunkt für den Autor angenommen werden. Der höchste erreichte Abschluss der Eltern enthält nun durch die Erweiterung um die Mutter, Geschwister und den nicht im Beruf umgesetzten Bildungsgrad der Väter auch im Sozialstatus 2 aus 33 Autoren 12 mit einem primär positiven Einfluss, wovon 6 nur über

die Geschwister und 6 nur oder ebenfalls über die Bildungstitel der Eltern definiert sind. Hierbei tragen in 3 Fällen die oben erwähnten Väter mit ihrem nicht in Berufsqualifikation umgesetzten Bildungsabschluss bei. In weiteren drei Fällen tragen die Mütter, die entweder ein Abitur absolviert oder eine höhere Töchterschule besucht haben und damit den höchsten zu erreichenden Bildungstitel erworben haben zur Bildungsförderung der Autoren bei. Dies führt dazu, dass nun in 58 von 79 Fällen ein positives primäres Bildungsklima angenommen werden kann. Mit der oben getroffenen qualitativen Unterscheidung wissen wir außerdem, dass darin 12 aus dem Sozialstatus 2 enthalten sind.

Somit stellt das sozial gebundene Kapital im Folgenden in der Kernfamilie durch den höchsten erreichten Abschluss der Eltern und/oder der Geschwister, mit denen der Autor zwangsläufig in Berührung kommt, den *Primärbezug* der Sozialisation bezogen auf das sozial gebundene Kapital dar.

Auf einer zweiten Ebene kommen die Großeltern und Verwandten mit hohem Bildungstitel, sofern sie sich mit dem Autor intensiv beschäftigt haben und nicht nur als Ahnenanalogie genannt werden, in den Blick. Für diese Auswahl war eine erneute Quellensichtung notwendig, um zu erheben wer sich bei gleichzeitiger Nennung in den Kategorien 3.2.1 bis 3.2.8 (kulturelle Angebote) mit dem Autor bildungsförderlich beschäftigt hat.

Hierbei fällt auf, dass – bis auf drei Fälle aus Sozialstatus 2 – die Großeltern oder Verwandten, die sich mit dem Autor beschäftigten, einen höheren Bildungsgrad innehatten. In den angesprochenen drei Fällen ohne höheren Bildungsgrad fällt auf, dass das kulturelle Kapital qualitativ schlechter geartet ist, was sich z.B. in der Qualität der Literatur zeigt, die vorwiegend nur aus Lexika und Zeitungen bestand. Da sich die Autoren allerdings nicht an diesen niederen Bildungstiteln orientieren konnten, werden diese für die Ausprägung des sozial gebunden Kapitals nicht berücksichtigt und kommen erst beim kulturellen Kapital wieder in den Blick. Ausgeschlossen sind des Weiteren Personen, die sich nur selten mit dem Autor beschäftigen. Die verbliebenen Verwandten und Großeltern mit höheren Bildungstiteln sind damit Personen, die in ihrer Beschäftigung mit dem Autor mit den kulturellen Paten vergleichbar sind, da sie sich freiwillig bildungsförderlich meist über einen längeren Zeitraum mit dem Autor beschäftigten und somit die Möglichkeit kultureller Aneignung verstärkten und gegebenenfalls verbesserten. Diese Situation findet man bei 27 Autoren und hiervon bei 11 aus Sozialstatus 2. Somit ist das sozial gebundene Kapital außerhalb der Kernfamilie

durch den höchsten erreichten Bildungsgrad der Großeltern, Verwandten und/oder einem durch den Beruf zwangsläufig hohem Bildungsgrad des kulturellen Paten definiert. Dieser Einfluss bildet somit den *Sekundärbezug* der Sozialisation bezogen auf das sozial gebundene Kapital.

Somit werden im folgenden die Autoren unterschieden, die entweder einem oben beschriebenen *primären* bildungsförderlichen Einfluss aus der Kernfamilie unterliegen und/oder einen *sekundären* Einfluss über die Großeltern, Verwandten oder Paten. Die folgende Verteilung leistet für alle Autoren eine Unterscheidung nach der Beschaffenheit des sozial gebundenen Kapitals bezogen auf den Bildungstitel, die sich wie folgt darstellt:

*Unterscheidung nach Bildungstiteln:*

*Ebene 1 (primär und sekundär):* Diejenigen, die einem primären und sekundären positiven Bildungseinfluss unterlagen (22 Autoren).

*Ebene 2 (primär):* Diejenigen, die ausschließlich einem primären positiven Bildungseinfluss unterlagen (36 Autoren)

*Ebene 3 (sekundär):* Diejenigen, die ausschließlich einem sekundären positiven Bildungseinfluss unterlagen (5 Autoren)

*Ebene 4 (kein sozial gebundenes Kapital; s.g.K.):* Diejenigen, die keinem positiven Bildungseinfluss durch Bildungstitel unterlagen (16 Autoren).

Hierbei ergibt sich Anteil derer mit Kontakt zu höheren Bildungstiteln von 80%, die sich auf die drei ersten Ebenen wie folgt aufteilen: Ebene 1: 28%, Ebene 2: 46% und Ebene 3 mit 6%. Diejenigen ohne Kontakt zu höheren Bildungstiteln sind mit ca. 20% in dieser Kohorte vertreten.

Die ermittelte Einteilung nach der Beschaffenheit des Bildungseinflusses durch Bildungstitel, in Anlehnung an die vorherige Feststellung des sozial gebundenen Kapitals kann nun genutzt werden, um die Zusammensetzung des kulturellen Kapitals bezogen auf die vorhandenen Bildungstitel zu untersuchen und Differenzen in der Ausprägung festzustellen.

### ***3.4.3 Sozial gebundenes und ökonomisches Kapital der Kohorte im Überblick***

Nach der erfolgten Feststellung der Bildungstitel in der Großfamilie und der ökonomischen Zugangsmöglichkeiten gibt es nun die Möglichkeit, die Ausprägung des

sozial gebundenen Kapitals, also die „Unterscheidung nach Bildungstiteln“ (6.5.): mit den Ebenen des „ökonomischen Bildungszugangs“ (6.4.) zu vergleichen und somit nach ihrer Soziallage zu unterscheiden:

<b>Tab.7: Vergleich: Sozial gebundenes kulturelles Kapital/ ökonomische Einschränkungen</b>					
		Ökonomische Einschränkung			Gesamt
		Ebene1	Ebene2	Ebene3	
Sozial gebundenes kulturelles Kapital (s.g.K.)	primär und sekundär	19	1	2	22
	primär	29	4	3	36
	sekundär	2	2	1	5
	kein s.g.K.	11	3	2	16
Gesamt		61	10	8	79

Aus dem Vergleich der zuvor ermittelten Sozialfaktoren wird ersichtlich, dass wir es an dieser Stelle auf der Makroebene mit vier deutlich voneinander zu unterscheidenden Sozialisationsvoraussetzungen zu tun haben.

Als erstes sind hierbei diejenigen 50 Autoren (hell unterlegt) zu nennen, deren Sozialisation sowohl von höheren Bildungstiteln als auch von keinen ökonomischen Problemen im Schul- und Hochschulzugang gekennzeichnet ist, welche mit 63,3% die größte Gruppe bilden. Weitere 13 (16,5%) Autoren (hellgrau unterlegt) kommen mit höheren Bildungstiteln in Kontakt, allerdings weisen sie ökonomische Probleme beim Schul- und Hochschulzugang auf. Elf (13,9%) Autoren (hellgrau unterlegt) haben keinen Kontakt zu höheren Bildungstiteln in Familie und Nahraum, allerdings auch keine ökonomischen Probleme beim Schul-Hochschulzugang. Die fünf verbliebenen Autoren (dunkel grau) haben in ihrer Sozialisation keinen Kontakt zu höheren Bildungstiteln und zusätzlich Probleme beim Schul- und Hochschulzugang und bilden mit 6,3% die kleinste und gleichzeitig die sozialisatorisch defizitärste Gruppe. Diese Gruppenbildung nach der Defizitlage macht es nun möglich, sowohl nach dem Einfluss der unterschiedlichen Sozialfaktoren (vgl. Tabelle 7), als auch zwischen Sozialgruppen zu differenzieren. Die Tabelle 8 zeigt die Sozialgruppen nach ihrer Defizitlage in der Sozialisation:

<b>Tab. 8: Autoren nach Sozialfaktoren in Sozialgruppen</b>		
	Autoren	%-Anteil an der Gesamtkohorte
s.g.K. + Öko 1	50	63,29%
s.g.K. + Öko 2+3	13	16,46%
kein s.g.K. + Öko 1	11	13,92%
kein s.g.K.+ Öko 2+3	5	6,33%
Summe	79	100,00%

Um mögliches unterschiedliches Verhalten gegenüber den kulturellen Einflüssen zu untersuchen, wird im Folgenden auf diese Einteilungen Bezug genommen. Um herauszufinden, wie die kulturelle Umwelt des Autors geartet ist und in welchem Verhältnis sie zu den Sozialfaktoren und zu den hier unter der Defizitlage gebildeten Sozialgruppen stehen, also sich sozialschichtspezifisch unterscheiden, wird ihre jeweilige Ausprägung analysiert.

#### ***3.4.4 Die Bildungsumwelt der Kohorte oder genutztes kulturelles Kapital***

Für die Bestimmung des objektivierten kulturellen Kapitals kommen hier folgende *Kategorien* in Frage, die Informationen über die Bildungsmöglichkeiten als auch über den Ort der möglichen Aneignung beinhalten:

- *3.1 bis 3.1.9 für kulturelles Kapital in der Kernfamilie*
- *3.2.1 bis 3.2.8 und 1.6.5. (Pate) für kulturelles Kapital aus der Verwandtschaft, von Großeltern oder Paten*
- *3.3.1. bis 3.3.12 für am Ort institutionalisierte Bildungsmöglichkeiten*

Für die Darstellung der Bereiche im kulturellen Feld ist im Vorwege zu beachten, dass diese neben der Intensität der Nutzung des Autors (intensiv und selten) auch die Information beinhalten, ob der oder die Treffer im jeweiligen Bereich durch die Familie (Fam.), den Ort (Ort) oder beide (Fam. + Ort) gekennzeichnet sind. Dies wird möglich, weil das Kategoriensystem nach dem deduktiv induktiven Abgleich sowohl bei der musischen Bildung, der Bildung über Literatur, der politischen Bildung, als auch bei der religiösen Bildung in der Kernfamilie, der Verwandtschaft und bei Großeltern, Treffer ergeben kann, die ebenfalls ein oder zwei Entsprechungen über Institutionen am Ort aufweisen können. Diese lassen sich wie folgt zuordnen:

- *Musik*: über Konzerte und oder Vereine
- *Literatur*: über Bibliotheken am Ort oder Lesevereine (Lesezirkel)
- *Politik*: über Vereine
- *Religion*: über religiöse Vereine (z.B. Bibelkreise)

Weiter werden die Förderbereiche der familiären Sozialisation festgehalten, die keine Entsprechung am Ort vorweisen können, hierzu zählen die naturwissenschaftliche Bildung, die Bildung über Technik, die Kunsterziehung und die Möglichkeit von schulspezifischer Nachhilfe. Diese werden ergänzt um die Förderbereiche, die nur über den Ort bezogen werden können. Hierzu zählen Theaterbesuche, der Besuch von Museen und wissenschaftlichen Vorträgen, das Engagement in Sportvereinen oder in der Jugendbewegung. Zudem gibt es dann die Möglichkeit, die Treffer nach ihrer jeweiligen Beschaffenheit mit den Sozialfaktoren (sozial gebundenes Kapital, ökonomische Schulzugangsmöglichkeiten) und mit den in Tabelle 8 dargestellten Sozialisationsgruppen zu vergleichen, um in der Darstellung der Teilergebnisse des kulturellen Feldes Rückschlüsse auf den je nach Sozialisationsvoraussetzungen unterschiedlichen Aneignungsmodus zu treffen. Falls dies aufgrund der Anzahl an Treffern einen sinnvollen Vergleich rechtfertigt, sollen der Auslastungsgrad (Anteil an der Gesamtheit) der jeweiligen Faktoren oder Gruppen dargestellt und die Ergebnisse unabhängig von der Trefferanzahl für die Endinterpretation festgehalten werden. Bei der Darstellung der Sozialfaktoren und dem sozial gebunden Kapital über Bildungstitel, werden dafür diejenigen mit Kontakt zusammengefasst und von denen ohne unterschieden. Bei den ökonomischen Schulzugangsmöglichkeiten werden ebenfalls die ökonomischen Ebenen Öko 2 und 3 zusammengefasst, um die Autoren mit ökonomischen Problemen von denen ohne zu unterscheiden. Hierdurch werden die Unterschiede sichtbar, weil auch eine interpretationsfähige Gruppengröße gegeben ist. Nach dem Abschluss der Darstellung der einzelnen Bereiche in diesem Feld wird in der Endzusammenfassung auf die Gesamtheit der Treffer im kulturellen Feld und dessen Interpretation nach Art, Ort und Sozialkonstellation übergreifend eingegangen.

Um die kulturellen Bereiche darzustellen und für die weitere Interpretation fruchtbar zu machen muss, auch hier die Komplexität reduziert werden, um die Einflüsse zu isolieren, die auf den Lebenslauf der Person und damit auf ihre Bildungsentscheidung wirken können. Hierfür sind folgende *Reduktionen* notwendig:

- Wenn am Ort mehrere Anschlüsse möglich sind, werden diese im weiteren Vorgehen zusammengefasst, um eine längere Zeitreihe zu erhalten (z.B. „Bildung über Literatur“ kann Entsprechungen am Ort durch den Besuch von Bibliotheken und/oder Lesekreisen aufweisen).
- Die Einflüsse, die vom oben definierten Sekundärbereich (Großeltern, Verwandte und Paten) ausgehen, werden zudem mit den möglichen Ausprägungen im Elternhaus kombiniert, um eine spezifische Kohorte zu erhalten. Also ist auch bei Beschäftigung mit einem Bereich aus dem primären und sekundären Sozialraum nur eine Nennung möglich. Im Falle qualitativ unterschiedlicher Ausprägung zwischen den Nennungen im Primär und Sekundärbereich (z.B. bei Bildung über Literatur: primär: kleine Bibliothek, sekundär große Bibliothek) wird die qualitativ höherwertige festgehalten.

Die Felder sind hierbei neben der Qualität und dem Aneignungsort auch nach der Nutzungsintensität differenziert und enthalten dadurch die Information, ob der Bereich intensiv oder nur selten gefördert oder genutzt wurde. Für die folgende Einteilung werden, ähnlich wie bei der Definition des sozial gebundenen Kapitals, nur die intensiven Nutzungen gezählt, um ausschließlich die Kerneinflüsse festzuhalten und die Untersuchung nicht mit Differenzierungen zu überlasten.

### ***3.4.5 Die musische Bildung***

Bei der Feststellung der musischen Bildung kommen sowohl die *Kategorien* 3.1.1. und 3.1.2. für die Kernfamilie, die *Kategorien* 3.2.1. und 3.2.2. für die Verwandten und Großeltern für aktives intensives und damit regelmäßiges Musikspielen als auch die Möglichkeit des Konzertbesuchs 3.3.4. und die Organisation in Musikvereinen am Ort 3.3.8. in Frage.

In den folgenden Tabellen 9 und 10 wird nach der zuvor erläuterten Form die musische Bildung dargestellt. Hierbei wird ersichtlich wie viele Treffer im Feld der musischen Bildung überhaupt erzielt werden und ob diese Personen einen Anschluss in der Großfamilie und/oder am Ort aufweisen und wie sich die Treffer sozialspezifisch verteilen.

<b>Tab. 9: Musische Bildung nach Ort und Sozialfaktoren</b>						
	Fam. + Ort	Fam.	Ort	Gesamt	aus	Auslastung in %
primär sekundär	3	2	1	6	22	
primär	4	6	1	11	36	
sekundär		2	1	3	5	31,70%
kein s.g.K		3		3	16	18,75%
Öko 1	7	11	2	20	61	32,80%
Öko2		1		1	10	
Öko3		1	1	2	8	16,70%
Gesamt	7	13	3	23	79	29,11%

<b>Tab. 10: Musische Bildung nach Ort und Sozialgruppen</b>						
	Fam. + Ort	Fam.	Ort	Gesamt	aus	Auslastung in %
s.g.K. + Öko 1	7	9	2	18	50	36%
s.g.K. + Öko 2+3		1	1	2	13	15,40%
kein s.g.K. + Öko 1		2		2	11	18,18%
kein s.g.K. + Öko 2+3		1		1	5	20%
Gesamt	7	13	3	23	79	29,11%

Die hier dargestellte Verteilung der musischen Bildung offenbart für die Kohorte zunächst einen Auslastungsgrad von 29% an der Gesamtheit. Die Aneignung musischer Bildung erfolgt hierbei sowohl über die Familie, über den Ort als auch über eine Kombination von beiden. Hierbei wird der Ort in sieben Fällen zur Vertiefung des musischen Interesses bei gleichzeitiger Bildung über die Familie genutzt und in drei Fällen als Ausgleich zu nicht vorhandener musischer Bildung im Elternhaus. Hierbei ist das Eigenengagement des Autors zwingend notwendig. Allerdings muss man festhalten, dass der Ort hierbei nicht gänzlich frei von finanziellen Mitteln genutzt werden kann, da zumindest der Besuch von Konzerten ökonomische Mittel beim Autor voraussetzt. Warum in diesen drei Fällen trotzdem der Ort als Ausgleichsfunktion unabhängig von denen in der Familie vorherrschenden ökonomischen Möglichkeiten wahrgenommen werden kann, ergibt sich daraus, dass die zwei rein örtliche Treffer in Gruppe 1 (Domin, Halgarten) häufige Konzertbesuche angeben, wobei viele davon vom Autor selbst finanziert werden und diese die Konzerte vorwiegend alleine besuchen, weswegen die ökonomische Unterstützung des Elternhauses hierbei nicht zwingend von Nöten ist (Tabelle 10). Bei dem verbliebenen Treffer handelt es sich bei Giesecke um einen kostenfreien Besuch eines Musikvereins. Die Darstellung der Sozialfaktoren (Tabelle 9) offenbart zudem, dass musische Bildung häufiger von Autoren mit vorhandenen „sozial

gebundenem Kapital“ (s.g.K.) und uneingeschränkten ökonomischen Möglichkeiten genutzt werden kann als von Autoren mit entsprechenden Defiziten in den Sozialfaktoren. Die unterschiedliche Auslastung der Sozialgruppen konkretisiert zudem, dass Personen aus Gruppe 1 etwa zweimal häufiger mit musischer Bildung in Kontakt kommen als Personen aus den verbliebenen drei Gruppen mit entsprechenden defizitären Sozialfaktoren.

Somit kann im Folgenden der Musikkonsum in drei Gruppen nach der Art und Weise der Nutzung differenziert werden und für die Endzusammenfassung festgehalten werden:

*Ebene 1 (Fam. + Ort):* Diejenigen die sowohl im Elternhaus als auch am Ort mit musischer Bildung in Kontakt kommen. Hierbei ist festzuhalten, dass eine Eigenaktivität zur Vertiefung des Interesses durch die Auseinandersetzung mit Konzerten und/oder Musikvereinen vorliegt (7 Autoren).

*Ebene 2 (Fam.):* Diejenigen die im Elternhaus intensiv mit musischer Bildung in Kontakt kommen (13 Autoren).

*Ebene 3 (Ort):* Diejenigen die nur über den Ort mit seinen Konzerten und Musikvereinen mit musischer Bildung in Kontakt kommen und bei denen ebenfalls eine Eigenaktivität zur Herstellung des Kontakts von Nöten ist (3 Autoren).

Diese Einteilung kann nun genutzt werden, um in der Endinterpretation sowohl eine intensive Beschäftigung mit musischer Bildung festzuhalten als auch darüber hinaus den Ort der Aneignung mit zu bedenken.

#### ***3.4.6 Der Literaturkonsum und seine Beschaffenheit***

In diesem Abschnitt soll nun mit Hilfe der Kategorien 3.1.3 und 3.1.4 für die Familie, 3.2.3 und 3.2.4 für den sekundären Sozialisationsraum und den Kategorien Bücherei 3.3.3, Lesezirkel 3.3.7 für die Institutionen am Ort ermittelt werden, wie die literarische Umwelt der Autoren geartet ist. Nach Bourdieu bezeichnet man Menge und Qualität der im Elternhaus vorhandenen Literatur auch als Bedingung des Bildungserfolgs. Das Kategoriensystem enthält deswegen, im Unterschied zu den anderen oben geschilderten Einflussgrößen des kulturellen Kapitals, eine Rangreihe (von Nur Bibel, Lexika und Zeitungen, kleine Bibliothek, bis zur großen Bibliothek), welche die vom Autor genutzte Qualität und Quantität der im Elternhaus und in der Verwandtschaft vorhandenen Literatur kennzeichnet. Hierbei werden bei denjenigen, die primär *und* sekundär mit s.g.K. in Kontakt kommen, die jeweilig höhere Ausprägung festgehalten

und nur diejenigen berücksichtigt, die sich intensiv mit Literatur auseinandersetzen, um mögliche Kerneinflüsse festzuhalten. Ebenfalls ist dieses Feld wieder nach dem Ort der Nutzung in *Familie + Ort*, *Familie* als auch *nur Ort* differenziert.

Zuerst wird ermittelt wie viele Autoren überhaupt in einem intensiven Kontakt zur Literatur stehen, um im Anschluss die qualitative Beschaffenheit der Literatur darzustellen. Selbiges wird wiederum in Abhängigkeit zu den Sozialfaktoren und zu den Sozialgruppen dargestellt, um mögliche Unterschiede zwischen den Sozialniveaus sichtbar werden zu lassen.

Die intensive Auseinandersetzung mit Literatur, ob nun innerhalb der Familie, bei Großeltern und Verwandten oder am Ort in Büchereien und Lesevereinen, wird durch 54 aus 79 Autoren geleistet (Tabelle 11).

<b>Tab. 11: Verteilung des intensiven Literaturkonsums nach Sozialfaktoren</b>						
	Öko 1	Öko 2	Öko 3	Gesamt	aus	Auslastung in %
primär und sekundär	17	0	2	19	22	73%
primär	20	1	2	23	36	
sekundär	2	1	1	4	5	
kein s.g.K.	4	2	2	8	16	50%
Gesamt	43	4	7	54	79	68,35%
aus	61	10	8	79		
Auslastung in %	70,50%	40,00%	61,11%	68,35%		

Bei ca. 68% der Kohorte liegt somit ein intensiver Literaturkonsum vor. Hierbei fällt auf, dass bei denjenigen, die im Kontakt zum s.g.K. stehen (46 Autoren aus 63 also 73 %) im Vergleich zu denen, die über kein s.g.K. verfügen (8 Autoren aus 16 also 50%), bei dieser Kohorte eine ca. 1,5-fach höhere Wahrscheinlichkeit vorliegt mit intensivem Literaturkonsum in Kontakt zu kommen. Die ökonomische Auslastung des Elternhauses zeigt folgende Verteilung: Bei Autoren auf Ebene Öko 1 (43 Autoren aus 61 also 70%) ist im Verhältnis zu denjenigen mit ökonomischen Problemen (11 Autoren aus 18 61%) dagegen festzustellen, dass die ökonomische Auslastung eine geringere Rolle spielt, ob der Autor intensiven Kontakt zur literarischen Bildung erhält.

Weiter wird dargestellt, ob sich Quantität bzw. die darin enthaltene Qualität der Literatur unterscheidet, d. h. welche Basis dem intensiven Literaturkonsum zugrunde liegt, beginnend mit der Literatur im Elternhaus und der Verwandtschaft (Tabelle 12).

**Tab. 12: Qualität und Quantität der verfügbaren Literatur im Elternhaus**

	große Bibliothek	kleine Bibliothek	Lexika und Zeitungen	nur Bibel	Gesamt
primär und sekundär	14	4		1	19
primär	17	5	1		23
sekundär	2	2			4
kein s.g.K.		3	3	2	8
Öko 1	29	13	1		43
Öko 2	1	1	1	1	4
Öko 3	3		2	2	7
Gesamt	33	14	4	3	54

Hierbei fällt zur oben dargestellten Abhängigkeit des Literaturkonsums vom s.g.K. auf, dass die Quantität bzw. Qualität der verfügbaren Literatur im Elternhaus bei existierendem s.g.K. besser ist als bei nicht vorhandenem s.g.K.. Somit kommen 33 Autoren mit einer großen Bibliothek in Kontakt. Darüber hinaus muss nun bei denjenigen, die über eine Bibliothek kleiner als „große Bibliothek“ verfügen, erfasst werden, ob Möglichkeiten zum Literaturkontakt am Ort gefunden wurden. Weiter ist zu prüfen, ob diejenigen, die über eine große Bibliothek verfügen, eine mögliche Vertiefung durch Institutionen am Ort (ähnlich der musischen Bildung in Tabelle 9 und 10) verfolgen:

**Tab. 13: Verteilung des intensiven Literaturkonsums nach Ort und Sozialfaktoren**

	Fam.	davon Fam. < große Bibliothek	Fam. + Ort	davon nur Ort	Gesamt
primär und sekundär	9	2	10	3	19
primär	16	1	7	5	23
sekundär	1	1	3	1	4
kein s.g.K.	1	1	7	7	8
Gesamt	27	5	27	16	54
Große Bib. im Elternhaus	22		11		33

Diese Tabelle enthält nun den Ort der Aneignung. Es wird unterschieden nach Autoren, die ihre literarische Bildung nur durch das Elternhaus beziehen und denjenigen, die sowohl durch die Familie als auch durch den Ort mit literarischer Bildung in Kontakt kommen. Hierbei wird ersichtlich, dass bei der Bildung über die Familie 22 Autoren

über den Zugang zu einer großen Bibliothek verfügen, weitere vier weisen nur einen Zugang zu einer kleinen Bibliothek auf (Sauer, Paulsen, Kindler, Drerup). Im Fall von Strauß (primär & sekundär) steht sogar nur die Bibel zur Verfügung, wobei aber anzunehmen ist, dass er über seinen Paten Pastor Zellinger über das geschenkte Lateinlernbuch hinaus sekundären Zugang zu Literatur hatte, weswegen er in der Gruppe derer eingeordnet ist, die ihren intensiven Literaturkonsum an einer kleinen Bibliothek entfalten (5 Autoren). Im Detail ist die Aneignung über die Familie als auch den Ort verschieden (27 Autoren). Von den 27 Autoren (Fam. + Ort) haben 11 Autoren Zugang zu einer großen Bibliothek. Sie nutzen dabei den Ort als Vertiefungsmöglichkeit und legen also zusätzliches Eigenengagement an den Tag, indem sie Buchhandlungen und Büchereien besuchen und/oder in Lesezirkeln mitwirken. Die verbliebenen 16 (hierin enthalten sind 10 „kleine Bibliothek“, 4 „Lexika und Zeitungen“ („L&Z“) und 2 „nur Bibel“) nutzen hingegen den Ort als Aufwertung für die im Elternhaus vorhandene Literatur, die in Quantität und Qualität schlechter beschaffen ist. Somit erhält auch diese Klientel einen Zugang zur Literatur in der Quantität und Qualität einer großen Bibliothek. Die Tatsache, dass keine Autoren in der Kohorte enthalten sind, die nur den Ort als Aneignung von literarischer Bildung nutzen, lässt die These zu, dass das Literaturinteresse im Elternhaus entspringt und bei schlechterer Auslastung in den meisten Fällen zu einem zusätzlichen Eigenengagement am Ort führt. Bei einer Quantität und Qualität des Grades „nur Bibel“ als auch „L&Z“ (außer Strauß) kann der Ort als besonders entscheidend für den Literaturkonsum angesehen werden, weil sich ohne diesen Kontakt der intensive Literaturkonsum wahrscheinlich nicht hätte entfalten können.

Die folgende Tabelle 14 nach Sozialgruppen enthält deshalb neben dem Auslastungsgrad aller Treffer, auch den Auslastungsgrad ohne die 6 Personen, die ihren Literaturkonsum (Fam. + Ort (A)) im Elternhaus ausschließlich an qualitativ und quantitativ geringwertigerer Literatur der Grade „nur Bibel“, „L&Z“ ausrichten müssten, wenn nicht der Ort mit seinen Bibliotheken als Ausgleich und Aufwertung der bestehenden Literatur genutzt werden könnte.

**Tab. 14: Verteilung des intensiven Literaturkonsums nach Ort/Art nach Sozialgruppen**

	Fam.	Fam. + Ort (V)	Fam. + Ort (A)	Gesamt	aus	Auslastung in %	Auslastung ohne Fam. + Ort (A) (nur Bibel und L&Z)
s.g.K. + Öko1	24	8	7	39	50	78%	78%
s.g.K. + Öko2+3	2	3	2	7	13	53,85%	46,15%
kein s.g.K. + Öko1	1		3	4	11	36,36%	36,36%
kein s.g.K.+ Öko2+3			4	4	5	80%	0%

Um Missverständnissen an dieser Stelle vorzubeugen, sei erwähnt, dass natürlich auch diejenigen, die ihren Literaturkonsum an einer kleinen Bibliothek ausrichten und diesen durch Bibliotheken am Ort aufwerten, ein notwendiges Eigenengagement erbringen müssen. Dem Ort ist somit eine größere Bedeutung zuzumessen als der Familie. Hier wurde allerdings nur der Vergleich zu den Graden „nur Bibel“ und „L&Z“ dargestellt, um die Bedeutung des Ortes für die unterschiedlichen Sozialgruppen in ihren Extremen zu verdeutlichen.

In der Tabelle 14 wird somit ersichtlich, dass der Auslastungsgrad aller Treffer für die ersten drei Gruppen ein erwartbares Ergebnis darstellt, wenn man mit bedenkt, dass in Tabelle 11 aufgezeigt wurde, dass bei vorhandenem s.g.K. etwa 1,5-mal so häufig ein Kontakt zur Literatur hergestellt wird, als bei den Autoren ohne s.g.K. in der Großfamilie, während die ökonomische Auslastung weniger große Unterschiede offenbart. Dass allerdings die vierte Gruppe, die sich sowohl mit dem Problem des fehlenden s.g.K. als auch mit ökonomischen Problemen auseinandersetzen muss, hier die größte Auslastung darstellen, vergleichbar mit denen ohne Probleme in den Sozialfaktoren, ist auffällig. Die Bedeutung des Ortes mit seinen Bibliotheken ist, wenn man den Auslastungsgrad ohne Fam. + Ort (A) und (nur Bibel und L&Z) betrachtet, der Schlüssel für eine Erklärung. Somit hätten Personen aus Gruppe vier (ohne s.g.K. und Öko 2+3) ohne den Ort keinen oder kaum Kontakt zur Literatur herstellen können. Weiter bedeutet dies, dass der Zugang zu Literatur über den Ort die Möglichkeit schafft, dass Autoren dieser zunächst kulturell benachteiligten Gruppe mit Defiziten in beiden Sozialfaktoren einen quantitativ und qualitativ gleichen Literaturkonsum aufweisen

können wie diejenigen ohne Probleme in den Sozialfaktoren der Gruppe eins (s.g.K. und Öko 1).

Somit sind für die Endzusammenfassung folgende Unterscheidungen des intensiven Literaturkonsums festzuhalten:

*Ebene 1* (Fam. + Ort Vertiefung): Diejenigen, die zusätzlich zu einer großen Bibliothek im Elternhaus durch Eigenengagement in Institutionen am Ort ihren Literaturkonsum vertiefen (11 Autoren).

*Ebene 2a* (Fam.): Diejenigen, die über eine große Bibliothek im Elternhaus verfügen (22 Autoren).

*Ebene 2b* (Fam. + Ort Ausgleich): Diejenigen, die nicht über eine große Bibliothek im Elternhaus verfügen, aber durch Eigenengagement am Ort, besonders durch den intensiven Besuch von Büchereien und Buchhandlungen, die vorhandene Situation aufwerten und somit Kontakt zu einer großen Bibliothek herstellen (16 Autoren).

*Ebene 3* (Fam. kleine Bibliothek) Diejenigen, die in der Familie nur über eine kleine Bibliothek verfügen, an welcher der intensive Literaturkonsum erfolgt (5 Autoren).

#### **3.4.6.1 Fazit: Der Literaturkonsum und seine Beschaffenheit**

Neben den drei definierten Ebenen des Literaturkonsums, die nun neben der intensiven Auseinandersetzung auch qualitative Beschaffenheit und den Aneignungsort anzeigen, bleibt festzuhalten, dass 68 Prozent der Kohorte intensiven Kontakt zur Literatur aufweisen. Alle Autoren, auch diejenigen, welche nur mit quantitativ und qualitativ geringerwertiger Literatur im Elternhaus konfrontiert sind, haben mindestens Kontakt zu einer kleinen Bibliothek (5 Fälle) und in 49 Fällen (durch die oben beschriebene Existenz oder Aufwertung) zu einer großen Bibliothek. Somit kann hier festgehalten werden, dass es keine Autoren gibt, die ihren Literaturkonsum nur an „geringwertiger“ Literatur in Form von „L&Z“ oder „nur Bibel“ entfalten, ohne eine entsprechende Aufwertung durch Büchereien und Buchhandlungen vor Ort vorzunehmen.

49 von 79 Autoren (62%) der Kohorte haben einen selbstverständlichen oder durch Eigeninitiative am Ort erworbenen Zugriff auf eine große Bibliothek. Der Literaturkonsum ist dabei weniger von den ökonomischen als von den kulturellen Konstanten abhängig und führt bei vorhandenem „sozial gebundenem Kapital“ zu einer etwa 1,5-fach höheren Wahrscheinlichkeit des intensiven Literaturkonsums. Die Leselust wird dabei im Elternhaus angeregt und/oder ggf. durch Eigenengagement am Ort verstärkt bzw. aufgewertet.

Durch den Vergleich der Extreme in Tabelle 14 fällt zudem schon deutlich auf, dass der Ort besonders bei der benachteiligten Gruppe vier (kein s.g.K. und Öko 2+3) eine unverzichtbare Ausgleichshandlung darstellt, ohne die diese Gruppe keinen oder kaum Kontakt zu Literatur aufweisen würde. Zudem schafft der Ort und das dafür notwendige Eigenengagement des Autors die Möglichkeit der Ausgleichshandlung sogar soweit, dass diejenigen mit Defiziten in den Sozialfaktoren einen quantitativ wie qualitativ gleichen Zugang zur Literatur erlangen können wie diejenigen der privilegierten Gruppe eins ohne Probleme in den Sozialfaktoren.

Auf die weitere Bedeutung des Ortes und das dafür notwendigerweise zu erbringende Eigenengagement wird für alle Bereiche der Kultur und gesondert für die Literatur ab Abschnitt 3.4.14 noch einmal vertiefend eingegangen.

Im Weiteren werfe ich nun einen Blick auf die religiösen Praktiken im Elternhaus erweitert um die Förderung durch religiöse Organisationen oder Bibelkreise. Außerdem kommen an dieser Stelle die Paten in den Blick, die in einigen Fällen an der Ausbildung religiöser Bildung beteiligt sind.

### ***3.4.7 Religiöse Bildung und deren Ausprägung***

Die konfessionelle Zugehörigkeit der Kohorte teilt sich auf in 52 evangelische, 18 jüdische und 9 katholische Autoren. Zur differenzierten Interpretation der Auseinandersetzung mit religiöser Bildung werden im Kategoriensystem hierfür die Kategorien „religiöse Partizipation Eltern“ (2.5. a), die „religiöse Partizipation des Autors“ (2.5. b), als auch die Möglichkeit einer „religiösen Aneignung“ über den intensiven „Besuch von Bibelkreisen“ oder „Vereinigungen“ (3.3.10) sowie die oben angesprochenen „Förderung durch Paten“ (1.6.5.6) herangezogen.

Während bei allen Autoren die konfessionelle Zugehörigkeit bekannt ist, äußern sich zur Religionsausübung 58 von 79 Autoren der Kohorte (36 evangelische, 13 jüdische und 9 katholische Autoren). Von diesen äußern sich nur zehn zu ihrer eigenen oder der elterlichen Religionseinstellung.

Die Art und Weise der Partizipation ist in Form einer Rangreihe von „nicht gläubig“, „gläubig“, „praktizierend“ und „stark partizipierend“ differenziert und ergibt folgende Verteilung in Tabelle 15:

<b>Tab. 15: Qualitative Gestalt der Religionsausübung</b>		
	Elternhaus	Autor
nicht gläubig	7	8
gläubig	10	15
praktizierend	21	15
stark partizipierend	16	15
Gesamt	54	53

Hierin enthalten sind alle 58 Nennungen der Autoren inklusive der zehn, die sich nur zu ihrer oder der Religionsausübung ihrer Eltern äußern. Hierbei wird in der Rangreihe ersichtlich, dass die Treffer in den Kategorien „praktizierend“ oder „stark partizipierend“ 30 Personen also 38 % der Kohorte umfassen. Bei diesen Autoren kann somit eine intensive familiäre Auseinandersetzung mit der Religion angenommen werden, weil hier der Kirchgang, das Beten und im Fall des höchsten Grades auch Diskussionen und Bibelgespräche in der Familie praktiziert werden. Die Autoren, welche „nicht gläubig“ sind und damit die Religionsausübung bewusst verneinen, als auch diejenigen, die als „gläubig“ bezeichnet werden und deren Grad durch die Existenz der Bibel oder der Thora im Haushalt definiert ist, sind aus der Gruppe intensiver Auseinandersetzung mit Religion ausgeschlossen. Die Autoren die ihre Religion praktizieren gehen dabei weiter, indem sie zusätzlich zum Besitz und Umgang mit der Bibel regelmäßig beten und die Kirche besuchen. Diejenigen, die zudem noch über religiöse Themen diskutieren und bei denen eine regelmäßige Religionsausübung in ihrem Lebenslauf als selbstverständlich angesehen werden kann, sind mit dem Grad „stark partizipierend“ gekennzeichnet. Bei den 30 Autoren, die einen intensiven Kontakt aufweisen, wird dieser bei fünf Personen um das Engagement am Ort in Bibelkreisen und bei zwei dieser fünf Personen zusätzlich durch kulturelle Paten vertieft. Für die Endinterpretation des kulturellen Feldes bleibt somit folgendes festzuhalten:

*Ebene 1 Religion : (Fam. +Ort):* Diejenigen, die einen intensiven Kontakt zu religiöser Bildung über die familiäre Sozialisation erhalten und darüber hinaus durch die Beschäftigung in Bibelkreisen und in zwei Fällen durch die private Unterrichtung eines Paten (Dammann, Stählin) die Auseinandersetzung noch verstärken (5 Autoren).

*Ebene 2 Religion.: (Fam.):* Diejenigen, die einen intensiven Kontakt zu religiöser Bildung alleine über die familiäre Sozialisation erhalten (25 Autoren).

Weiter ist zu beachten, dass die familiäre Auseinandersetzung mit Religion meistens dazu führt, die religiöse Einstellung des Elternhauses zu übernehmen. Zur Darstellung

wurden hierzu nur diejenigen 48 Autoren genutzt, die sowohl Aussagen über die Religionsausübung im Elternhaus als auch über ihre eigene Religionsausübung machen. Außerdem sei erwähnt, dass die Autoren, die als „nicht gläubig“ oder als „gläubig“ definiert sind, keine zusätzliche Beschäftigung hierzu am Ort aufweisen.

<b>Tab. 16: Vergleich: Religionsausübung Eltern/Autor</b>					
	Eltern um ein Grad höher als der Autor	Eltern um ein Grad niedriger als der Autor	Eltern um zwei Grade höher als der Autor	Eltern um zwei Grade niedriger als der Autor	Eltern = Autor
nicht gläubig		1		2	3
gläubig		1			9
praktizierend	4	1	2		11
stark partizipierend	1		3		10
Gesamt	5	3	5	2	33

Hierin wird deutlich das 33 von 48 Autoren also 69% die Religionseinstellungen des Elternhauses direkt übernehmen. 8 von 48 (17%) Autoren verhalten sich geringfügig anders als ihre Eltern, während 7 von 48 (14%) Autoren deutlich um zwei Grade von der Religionseinstellung im Elternhaus abweichen. Somit kann man festhalten, dass die religiöse Auseinandersetzung im Elternhaus weitgehend bestimmend für die Religionsausübung der Autoren ist. Wenn man diejenigen die um ein Grad abweichen, in die Gruppe derer, die gleich sind, integriert (41 von 48; 86%) ergibt sich eine 6-fach höhere Wahrscheinlichkeit, die Religionseinstellung der Eltern zu übernehmen als davon deutlich abzuweichen. Der Religionserwerb ist somit in dieser Kohorte eindeutig von der Institution Familie abhängig. Die weitere Erkenntnis, dass es keine alleinige Förderung über den Ort gibt, wie in Tabelle 17 und 18 zu ersehen ist, und die Tatsache, dass der örtliche Kontakt nur von Autoren mit bereits vorhandenem, intensivem Religionskontakt vollzogen wird, unterstützt diese These zusätzlich.

Daher bleibt noch zu prüfen, ob sich in der Art der Religionsausübung der Autoren sozialschichtspezifische Unterschiede feststellen lassen.

**Tab. 17: Verteilung der Religionseinstellung der Autoren nach Sozialfaktoren**

	nicht gläubig	gläubig	praktizierend	stark partizipierend	Anzahl intensiv	Gesamt	aus	Auslastung intensiv in %
primär und sekundär	2	3	5	8	13	18	22	
primär	4	8	5	5	10	21	36	
sekundär		1	2	1	3	4	5	41,30%
kein s.g.K	2	3	4		4	10	16	25%
Öko 1	6	10	13	11	24	40	61	39,30%
Öko2		2	2	1	3	5	10	
Öko3	2	3		3	3	8	8	33,33%
Gesamt	8	15	15	15	30	53	79	38%

**Tab. 18: Verteilung der intensiven Religionsausübung nach Ort und Sozialfaktoren**

	Fam. + Ort (V)	Fam.	Gesamt	aus	Auslastung in %
primär und sekundär	2	11	13	22	
primär	1	9	10	36	
sekundär		3	3	5	41,30%
kein s.g.K	1	3	4	16	25%
Öko 1	2	22	24	61	39,3%
Öko2	2	1	3	10	
Öko3	1	2	3	8	33,33%
Gesamt	5	25	30	79	38%

In den Tabellen 17 und 18 wird der Anteil der intensiven Auseinandersetzung mit Religion nach Sozialfaktoren betrachtet. Dieser enthält in Tabelle 17 zusätzlich die Differenzierung nach Religionseinstellungen und in Tabelle 18 die „örtliche“ Unterscheidung. Der Prozentanteile lassen erkennen, dass diejenigen mit Kontakt zum s.g.K. etwa 1 2/3-mal so häufig einen intensiven Kontakt zur Religion aufweisen als diejenigen ohne s.g.K., während die ökonomischen Möglichkeiten hier weniger entscheidend sind.

In der folgenden Tabelle 19 wird abschließend noch der Vergleich mit den Sozialgruppen dargestellt, der die höhere Bedeutung von vorhandenem s.g.K. gegenüber den ökonomischen Möglichkeiten belegt. Sie offenbart hierzu eine etwa 2-fach höhere Wahrscheinlichkeit intensiven Religionskontakts in den beiden ersten Gruppen mit Kontakt zum s.g.K. entgegen den letzten beiden ohne s.g.K.

**Tab. 19: Verteilung der intensiven Religionsausübung nach Ort und Sozialgruppen**

	Fam + Ort (V)	Fam	Gesamt	Aus	Auslastung in %
s.g.K. + Öko 1	2	20	22	50	44%
s.g.K. + Öko 2+3	2	3	5	13	38,50%
kein s.g.K. + Öko 1		2	2	11	18,18%
kein s.g.K. + Öko 2+3	1		1	5	20%
Gesamt	5	25	30	79	38%

#### **3.4.7.1. Fazit: religiöse Bildung und deren Ausprägung**

Die Auseinandersetzung mit religiöser Bildung im Elternhaus ergibt folgende übergreifende Erkenntnisse:

Es äußern sich 58 von 79 (73%) Autoren zur religiösen Bildung im Elternhaus. Hiervon haben 30 Autoren (38% der Kohorte) einen nachweisbar intensiven Kontakt zur Religion im Elternhaus und sind mit den Merkmalen „praktizierend“ und „stark partizipierend“ gekennzeichnet. Es ist festzustellen, dass die Religionseinstellung vorwiegend aus dem Elternhaus und unabhängig von dem Grad der Religionseinstellung übernommen wird. Hierzu ergibt sich mit einem Verhältnis von etwa 6:1 eine sehr weitgehende Übernahme der Religionseinstellung aus dem Elternhaus. Weiterhin ist festzustellen, dass ein vorhandenes s.g.K. (Tabelle 18) zu einer etwa zweifach höheren Wahrscheinlichkeit führt, mit intensiver religiöser Bildung im Lebenslauf in Kontakt zu kommen. Die in der Religionseinstellung prägende Familie führt in 5 von 30 Fällen zu einer Vertiefung des Interesses am Ort, und in zwei Fällen ist hieraus dieser intensive Kontakt zusätzlich durch die kulturellen Paten (bei Dammann und Stählin) entstanden.

Im nächsten Abschnitt werden die Einflüsse politischer Bildung über Diskussionen im Elternhaus und das Engagement in politischen Vereinen aufgezeigt.

#### **3.4.8 Politische Bildung**

Für die Darstellung des Kontaktes zu politischer Bildung werden die Kategorien der politischen Bildung über „die Großfamilie in Elternhaus und Verwandtschaft“ (3.1.5 und 3.2.5) und deren Entsprechung am Ort über die „Organisation in politischen Vereinen“ (3.3.6) betrachtet. Die Auswertung erfolgt systematisch analog zu den vorherigen Bereichen des kulturellen Kapitals.

<b>Tab. 20: Verteilung intensiver politischer Bildung nach Ort und Sozialfaktoren</b>						
	Fam. + Ort (V)	Fam.	Ort	Gesamt	aus	Auslastung in %
primär sekundär	1	6	1	8	22	
primär	2	5	2	9	36	
sekundär				0	5	26,98%
kein s.g.K	2	1	1	4	16	25%
Öko1	3	10	2	15	61	24,59%
Öko2	1		2	3	10	
Öko3	1	2		3	8	33,33%
Gesamt	5	12	4	21	79	26,85%

Mit Blick auf Tabelle 20 wird zuerst ersichtlich, dass 26,85% der Kohorte intensiv mit politischer Bildung in Kontakt kommen. Hiervon sind 5,06% nicht über die Familie, sondern allein über das örtliche Engagement definiert. Die Auslastung scheint zudem einen leichten Vorteil derer aufzuzeigen, die ökonomisch schlechter gestellt sind. Mit einem Blick auf die nächste Tabelle 21 wird auch ersichtlich, dass Letzteres am örtlichen Eigenengagement über politische Vereine liegt.

In der Tabelle 21 kann man am Auslastungsgrad der Gesamtheit erkennen, dass Autoren aus Sozialgruppe 2 mit 38,46% den häufigsten Kontakt zu politischer Bildung herstellen können. Wenn man aber die Gruppen ohne den rein örtlichen Kontakt darstellt, fällt auf, dass die Unterschiede der Gruppen beinahe verschwinden. Die familiäre Bedeutung und damit die Bedeutung von vorhandenem s.g.K. als auch die ökonomischen Möglichkeiten sind nicht so entscheidend für den Kontakt zu politischer Bildung. Die hier aufgezeigten Unterschiede in der Auslastung der Sozialgruppen aller Treffer sind daher durch das rein örtliche notwendigerweise zu erbringende Eigenengagement des Autor ausgelöst.

<b>Tab. 21: Verteilung intensiver politischer Bildung nach Ort und Sozialgruppen</b>							
	Fam. + Ort (V)	Fam.	Ort	Gesamt	aus	Auslastung in %	Auslastung ohne (Ort)
s.g.K. + Öko1	2	9	1	12	50	24%	22%
s.g.K. + Öko2+3	1	2	2	5	13	38,46%	23,08%
kein s.g.K. + Öko1	1	1	1	3	11	27,27%	18,18%
kein s.g.K.+ Öko2+3	1			1	5	20%	20%

Für die Endinterpretation bleibt folgende Einteilung festzuhalten:

*Ebene 1 (Fam. + Ort Vertiefung):* Diejenigen, die ihre politische Bildung durch die Auseinandersetzung in der Großfamilie und einer daraus resultierenden Vertiefung durch politische Organisationen am Ort beziehen (5 Autoren).

*Ebene 2 (Fam.):* Diejenigen, die in der Großfamilie intensiv mit politischer Bildung in Kontakt kommen (12 Autoren).

*Ebene 3 (Ort):* Diejenigen, die ihre politische Bildung über das Eigenengagement in Organisationen am Ort beziehen, ohne einen Auslöser in der Großfamilie aufzuweisen (4 Autoren).

#### **3.4.8.1. Fazit: politische Bildung**

Eine intensiv betriebene politische Bildung ist in 21 von 79 Fällen bei 26,85% der Kohorte festzustellen. Hierbei sind die Sozialfaktoren des Elternhauses nicht so entscheidend für den unterschiedlichen Auslastungsgrad der Sozialgruppen, sondern das vom Autor notwendigerweise erbrachte Eigenengagement am Ort in politischen Vereinen (vgl. Tab. 21).

Nachdem nun die Bereiche der familiären Bildungsmöglichkeiten bei gleichzeitiger Möglichkeit der Nutzung von Einrichtungen am Ort dargestellt wurden, kommen nun die rein in der Familie angesiedelten Förderbereiche in den Blick, für die keine Entsprechung am Ort und damit auch keine Ausgleichshandlung in Institutionen möglich ist.

#### **3.4.9 Naturwissenschaftliche Bildung**

Für die Ausbildung relevanten Wissens im Bereich der Naturwissenschaften wurden diejenigen Tätigkeiten des Autors aufgenommen, welche einen bildungswirksamen Bezug zur Natur aufweisen. Hierbei kommen Exkursionen und Experimente mit Eltern und Verwandten genauso in Frage wie die Arbeit im Garten oder auf dem Hof, falls dem Autor hierbei Wissen vermittelt wurde, dass ein zukünftiges Verstehen der Natur besser möglich macht. Die Kategorien 3.1.7 für „naturwissenschaftliche Bildung im Elternhaus“ und die Kategorie 3.2.6 für solche „in der Verwandtschaft“ kommen hierbei für die Darstellung von Tabelle 22 und 23 in Frage. Die Auswertung erfolgt auch hier über die intensiven Anschlüsse in der Großfamilie ohne eine institutionelle Ausgleichsmöglichkeit über den Ort.

In der Gegenwart wären in diesem Zusammenhang sowohl naturwissenschaftliche Lernzentren, naturwissenschaftliche Museen oder Ausstellungen als auch z.B. Bildungsinitiativen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung mit diversen außerschulischen Projekten der UN-Dekade zu nennen, die einen Ausgleichsprozess möglich machen könnten. Solche Angebote wurden in der Schulzeit der hier untersuchten Kohorte noch nicht erwähnt.

Die folgenden Tabellen 22 und 23 zeigen die Auslastung und Verteilung nach den Sozialfaktoren und -gruppen:

<b>Tab. 22: Verteilung intensiver naturwissenschaftlicher Bildung nach Sozialfaktoren</b>						
	Öko 1	Öko 2	Öko 3	Gesamt	aus	Auslastung in %
primär und sekundär	9	1		10	22	44,44%
primär	12	2	1	15	36	
sekundär	1	1	1	3	5	
kein s.g.K.	2	1		3	16	
Gesamt	24	5	2	31	79	39,24%
aus	61	10	8	79		
Auslastung in %	39,34%	38,88%		39,24%		

<b>Tab. 23: Verteilung intensiver naturwissenschaftlicher Bildung nach Sozialgruppen</b>			
	intensive Auseinandersetzung	aus	Auslastung in %
s.g.K. + Öko1	22	50	44%
s.g.K. + Öko2+3	6	13	46,15%
kein s.g.K. + Öko1	2	11	18,18%
kein s.g.K.+ Öko2+3	1	5	20%

Die hier dargestellte intensive naturwissenschaftliche Auseinandersetzung offenbart für die Kohorte eine Gesamtauslastung von 39,24 %. Hierzu zeigt die Auslastung eine mehr als zweifach höhere Wahrscheinlichkeit mit naturwissenschaftlicher Bildung im Lebenslauf in Kontakt zu kommen bei vorhandenem als bei nicht vorhandenem „sozial gebundenem Kapital“ (s.g.K.). Die ökonomischen Voraussetzungen sind hierbei nicht ausschlaggebend. Da dem Autor in der Beschäftigung mit der Natur hier Wissen vermittelt wird, ist die größere Abhängigkeit von vorhandenem s.g.K nicht verwunderlich, da bei den Eltern ohne höhere Bildungstitel zumeist nur diejenigen, die in einem Bezug zur Landwirtschaft stehen, geeignet sind, ein spezifisches Wissen in

diesem Bereich zu vermitteln. Elternhäuser mit s.g.K. können zudem noch häufiger auf ihre Schulbildung zurückgreifen.

Hiermit bleibt für die Endzusammenfassung festzuhalten, dass 31 Autoren einen intensiven familiär geprägten Kontakt zu naturwissenschaftlicher Bildung aufweisen.

#### **3.4.9.1 Fazit: naturwissenschaftliche Bildung**

Die intensive Beschäftigung mit naturwissenschaftlicher Bildung ist bei 39,24% der Kohorte gegeben. Hierbei ist der Kontakt von Personen aus den Sozialgruppen 1 und 2 aus den zuvor geschilderten Gründen mehr als doppelt so häufig festgehalten, als in Sozialgruppe 3 und 4.

Ein weiterer Bereich familiärer Förderung ist die im folgenden Abschnitt dargestellte Unterstützung der schulischen Leistungen durch Nachhilfe, durch die Eltern, Geschwister, die Paten oder durch bezahlte externe Nachhilfelehrer.

#### **3.4.10 Schulische Nachhilfe extern und in der Großfamilie erweitert um die Paten**

Wie in dem Abschnitt 3.3.5 beschrieben wissen wir bereits, dass bei den Autoren, die externe Nachhilfe in Anspruch nehmen, eine exklusive Abhängigkeit von der guten ökonomischen Ausstattung der Familie (Ebene Öko 1) gegeben ist. Für die Förderung im Elternhaus, ob durch Unterrichtung vom Vater, von der Mutter oder von Geschwistern oder in externer Nachhilfe, liegen Aussagen für 27 von 79 (33%) Autoren der Kohorte vor.

Hier gilt es nun zu erheben, wie sich die Nachhilfe in Abhängigkeit zu dem kulturellen Status verhält. Hierfür rücken zusätzlich die Paten (in 6 Fällen) in den Fokus, welche die Schulfächer intensiv fördern und so mit Bezahlung Nachhilfe für den Autor in mehreren Schulfächern erteilen (mindestens 1-2 Jahre lang und länger). In zwei Fällen verbindet sich diese Förderung mit Hausunterricht und externer Nachhilfe.

Für die Darstellungen kommen folgende Kategorien zum Einsatz: „Hausunterricht und Externe Nachhilfe“ (3.1.6), die „freiwillige Nachhilfe Paten“ (1.6.5.5) für die Förderung allgemeiner Schulfächer und 1.6.3 für die „Dauer der Förderung“.

	Hausunterricht	externe Nachhilfe	externe Nachhilfe und Hausunterricht	freiwillige Nachhilfe kultureller Pate	freiwillige Nachhilfe Pate + Hausunterricht bzw. externe Nachhilfe	Gesamt	aus	Auslastung in %
primär und sekundär	2	4	1	2	2	11	22	42,85%
primär	9	4				13	36	
sekundär	1			2		3	5	
kein s.g.K.	3	1				4	16	25,00%
Öko 1	12	9	1	2	2	26	61	42,62%
Öko 2	1			1		2	10	27,77%
Öko 3	2			1		3	8	
Gesamt	15	9	1	4	1	31	79	39,24%

	Hausunterricht	externe Nachhilfe	externe Nachhilfe und Hausunterricht	freiwillige Nachhilfe kultureller Pate	freiwillige Nachhilfe Pate + Hausunterricht bzw. externe Nachhilfe	Gesamt	aus	Auslastung in %
s.g.K. + Öko1	10	8	1	2	2	23	50	46,00%
s.g.K. + Öko2+3	2			2		4	13	30,77%
kein s.g.K. + Öko1	2	1				3	11	27,27%
kein s.g.K.+ Öko2+3	1					1	5	20,00%

Die Tabellen 24 und 25 zeigen eine Gesamtauslastung von 39,24%.

In der Tabelle 24 ist nach den Sozialfaktoren zu ersehen, dass diejenigen mit Kontakt zu s.g.K. etwa 1,6-mal so häufig eine schulspezifische Förderung erhalten als diejenigen ohne Kontakt zu s.g.K.. Ein wenig geringer fällt hierbei der Vorteil derer mit guten ökonomischen Möglichkeiten gegenüber denen ohne dieselben aus.

Mit Blick auf die Sozialgruppen (Tabelle 25) kann man weiter feststellen, dass die wohlhabende und kulturell gut ausgestattete Gruppe 1 (s.g.K.+Öko 1), die sowohl die Möglichkeit der externen Nachhilfe des Hausunterrichts als auch die der Unterrichtung durch Paten aufweisen, mit einer Auslastung von 46% am besten abschneidet und damit mehr als doppelt so häufig eine schulspezifische Förderung erhält als die Autoren aus der benachteiligten Gruppe 4 (kein s.g.K.+Öko 2+3) mit entsprechenden Defiziten in den Sozialfaktoren. Aufgrund der Abhängigkeit der externen Nachhilfe von den vorhandenen ökonomischen Möglichkeiten von Autoren auf der Ebene Öko 1 haben die hier inkludierten, unentgeltlich arbeitenden Paten eine besondere Funktion. Da diese durch ihre langfristige Beschäftigung mit dem Autor zum s.g.K. in der Großfamilie mit ihren hohen Bildungstiteln beitragen. Diese stehen auch nur den ersten beiden Sozialgruppen zur Verfügung. Ein Vergleich dieser beiden Sozialgruppen in Tabelle 26 macht deutlich, dass die Paten besonders bei fehlenden ökonomischen Möglichkeiten ihre Wirkung entfalten.

<b>Tab.26. Vergleich schulrelevante Nachhilfe nach Sozialgruppen mit und ohne Paten</b>			
	Auslastung in %	ohne freiwillige Nachhilfe Pate	Fördermöglichkeiten
s.g.K. + Öko1	46,00%	42%	Hausunterricht, Externe Nachhilfe, Paten
s.g.K. + Öko2+3	30,77%	15,38%	Hausunterricht und Paten
kein s.g.K. + Öko1	27,27%	27,27%	Hausunterricht und externe Nachhilfe
kein s.g.K.+ Öko2+3	20,00%	20,00%	Hausunterricht

Somit bleibt für die Endzusammenfassung festzuhalten, dass 31 Autoren eine schulspezifische Förderung erhalten, die je nach Sozialgruppe unterschiedliche Möglichkeiten offenbart. Somit steht den Autoren ohne s.g.K. keine Förderung durch Paten zur Verfügung und denen ohne ökonomische Mittel auf der Ebene Öko 2 und 3 keine externe Nachhilfe. Zudem sollte noch mitbedacht werden, dass der Hausunterricht zwar allen zur Verfügung steht, allerdings der dahinter stehende Bildungsgrad in den ersten beiden Gruppen (hellgrau unterlegt) logischerweise höherer ist als in den letzten beiden Gruppen (dunkelgrau unterlegt). Somit kommt es zu einer von den Möglichkeiten der Förderung abhängigen Auslastung mit schulspezifischer Förderung.

#### ***3.4.10.1 Fazit: schulische Nachhilfe extern und in der Großfamilie erweitert um die Paten***

Bei 39,24% der Kohorte wurde eine schulspezifische Förderung ermittelt. Die Menge der zur Verfügung stehenden Fördermöglichkeiten ist dabei je nach Sozialgruppe verschieden (vgl. Tab. 26). Den Paten kommt hierbei besonders in der Sozialgruppe 2 eine stark ausgleichende Wirkung zu, da sie die Menge der geförderten Autoren verdoppeln. Im Weiteren werden die Bildungsbereiche behandelt, die seltener genutzt wurden und die eine entsprechend geringere Auslastung in der Kohorte aufweisen.

#### ***3.4.11 Seltene Bildungsumwelten der Kohorte***

Die hier angesprochenen Bereiche des objektivierten kulturellen Kapitals sind der Familie zuzurechnen und weisen seltener Entsprechungen am Ort und/oder in der Familie auf. Daher werden sie hier gesondert in Kürze dargestellt. Auch bei wenigen Treffern in einer Kategorie müssen diese Anschlüsse dargestellt werden, um bei der Endinterpretation bei der Wahl von Beruf bzw. Studium herangezogen werden zu können. Als erstes werden nun die Kategorien dargestellt, die Treffer im familiären Sozialisationsraum aufweisen. Hierfür kommen die Erziehung im Malen und Zeichnen und die Beschäftigung mit Technik in Frage. Auch hierbei werden die kulturellen Anschlüsse mit der üblichen Systematik dargestellt und somit die intensive Auseinandersetzung in den Bereichen festgehalten.

##### ***3.4.11.1 Erziehung im Malen und Zeichnen***

Die Darstellung der Erziehung im Malen und Zeichnen, speist sich aus den Kategorien 3.1.8 für das Elternhaus und 3.2.7 für die Verwandtschaft. Hierbei wird ein Auslastungsgrad von 10,13% an der Gesamtheit erreicht. Die Autoren erlangen die künstlerische Bildung durch die Familie, den Ort und eine Kombination aus beiden. Die sozialspezifische Interpretation ist hier aufgrund der geringen Auslastung schwierig. Es kann nur festgestellt werden, dass es in allen Sozialgruppen zu Treffern kommt, die somit für die Endinterpretation festgehalten werden können. Tabelle 27 und 28 zeigen die Verteilung:

**Tab. 27: Verteilung Erziehung im Malen und Zeichnen nach Ort und Sozialfaktoren**

	Fam + Ort	Fam	Ort	Gesamt	aus	Auslastung in %
primär und sekundär	1	1		2	22	7,94%
primär		3		3	36	
sekundär			1	1	5	13%
kein s.g.K		2		2	16	9,84%
Oko 1	1	5		6	61	11,11%
Öko2		1	1	2	10	
Öko3					8	
Gesamt	1	6	1	8	79	10,13%

**Tab. 28: Verteilung Erziehung im Malen und Zeichnen nach Ort und Sozialgruppen**

	Fam + Ort	Fam	Ort	Gesamt	aus	Auslastung in %
s.g.K. + Öko1	1	4		5	50	10%
s.g.K. + Öko2+3			1	1	13	7,69%
kein s.g.K. + Öko1		1		1	11	9,09%
kein s.g.K.+ Öko2+3		1		1	5	20%

### 3.4.11.2 Technische Exkursionen und Experimente

Für die Auswertung der technischen Bildung kommen die Kategorien 3.1.9 für das Elternhaus und 3.2.8 für die Verwandtschaft in Frage. Mit einem Auslastungsgrad von 5,06% an der Gesamtheit ist es auch hier schwierig, eine sozialspezifische Interpretation vorzunehmen. Es fällt aber auf, dass Autoren aus den Sozialgruppen 3 und 4 ohne Kontakt zum s.g.K. keine Treffer aufweisen. Bei aller Vorsicht aufgrund der geringen Auslastung könnte es somit vom vorhandenen Bildungsgrad der Person abhängen, wenn technisches Wissen an den Autor vermittelt wird.

**Tabelle 1: Verteilung in intensiver technischer Bildung nach Sozialfaktoren**

<b>Tab. 29: Verteilung intensiver technischer Bildung nach Sozialfaktoren</b>			
	Treffer	aus	Auslastung in %
primär sekundär	2	22	6,35%
primär	1	36	
sekundär	1	5	0%
kein s.g.K		16	3,28%
Oko 1	2	61	11,11%
Öko2		10	
Öko3	2	8	
Gesamt	4	79	5,06%

**Tabelle 2: Verteilung intensiver technischer Bildung nach Sozialgruppen**

<b>Tab. 30: Verteilung intensiver technischer Bildung nach Sozialgruppen</b>			
	Treffer	aus	Auslastung in %
s.g.K. + Öko1	2	50	4%
s.g.K. + Öko2+3	2	13	15,38%
kein s.g.K. + Öko1		11	0%
kein s.g.K.+ Öko2+3		5	0%

Im Weiteren werden nun zum Abschluss der Untersuchung des kulturellen Kapitals die Bereiche dargestellt, die nur über die Institutionen am Ort beziehbar sind.

### ***3.4.12 Örtliche Kontakte zu kulturellem Kapital über Institutionen, Zusammenschlüsse und Vereine***

Hierfür werden die Ergebnisse der nur über den Ort nutzbaren Bereiche in den Kategorien „Theaterbesuche“, „Museumsbesuche“, „Sportvereine“ und „Engagement in der Jugendbewegung“ sowie das Hören „wissenschaftlicher Vorträge“ dargestellt. Es wird auf die sozialspezifische Darstellung dann interpretativ Bezug genommen, wenn die Trefferanzahl es als sinnvoll erscheinen lässt. Die Darstellung kann dabei kürzer erfolgen, weil hier die über Eigenengagement gewonnenen Anschlüsse der Kultur am Ort über Institutionen festgehalten werden, die keine Differenz zwischen Familie und Ort enthält.

#### ***3.4.12.1 Theaterbesuche***

Die Theaterbesuche (Kategorie 3.3.1) zeigen einen Auslastungsgrad von 30,38%. Hierzu sei erwähnt, dass die Autoren diese Besuche in der Mehrheit eigenständig ohne Beteiligung der Eltern unternehmen. Auch wenn zu Beginn in einigen Fällen ein Elternteil anwesend ist, wird der Besuch danach selbständig aus Eigeninteresse fortgeführt.

**Tab. 31: Verteilung intensiven Theaterkonsums nach Sozialfaktoren**

	Öko. 1	Öko. 2	Öko. 3	Gesamt	aus	Auslastung in %
primär und sekundär	7		1	8	22	30,16%
primär	11			11	36	
sekundär					5	
kein s.g.K.	3	1	1	5	16	31,25%
Gesamt	21	1	2	24	79	30,38%
aus	61	10	8	79		
Auslastung in %	34,43%	16,66%				

**Tab. 32: Verteilung intensiven Theaterkonsums nach Sozialgruppen**

Sozialgruppen	intensiver Theaterkonsum	aus	Auslastung in %
1) s.g.K. + Öko1	18	50	36%
2) s.g.K. + Öko2+3	1	13	7,69%
3) kein s.g.K. + Öko1	3	11	27,27%
4) kein s.g.K.+ Öko2+3	2	5	40%

In den Tabellen 31 und 32 fällt auf, dass der Auslastungsgrad eine etwa doppelt so häufige Trefferauslastung zeigt, wenn der Autor in gehobeneren als in schlechteren ökonomischen Verhältnissen aufwächst. Das Vorhandensein von Bildungstiteln scheint hingegen nicht ausschlaggebend zu sein. Da Theaterbesuche Geld kosten, war diese Abhängigkeit auch zu erwarten. Dass aber auch bei fehlenden finanziellen Mitteln Wege gefunden wurden, das Theater zu besuchen, zeigen die Treffer in den Sozialgruppen zwei und vier in der Tabelle 32. Reich Ranicki zum Beispiel, der mit ökonomischen Problemen konfrontiert war, „schummelte“ sich einfach in die Vorstellungen, wenn er nicht genug Geld hierfür verdient hatte. Es liegt also auf der Hand, dass das für den Theaterbesuch notwendige Eigenengagement bei schlechter ökonomischer Lage schwieriger zu erbringen war, als bei Personen aus den Sozialgruppen eins und drei. Dies ändert allerdings nichts an der Tatsache des erbrachten Eigenengagements.

### ***3.4.12.2 Museumsbesuche und wissenschaftliche Vorträge und Engagements in der Jugendbewegung***

Die nun angesprochenen drei Bereiche weisen nur sehr wenige Treffer auf, weshalb hiervon nur der Museumsbesuch (Kategorie 3.3.5) tabellarisch festgehalten wird.

Allerdings ist auch hier bei einem Auslastungsgrad von 8,86% eine Interpretation nach den Sozialfaktoren hinfällig.

**Tab. 33: Verteilung intensiver Besuch von Museen nach Sozialfaktoren**

	Öko 1	Öko 2	Öko 3	Gesamt	aus	Auslastung in %
primär und sekundär	3			3	22	9,52%
primär	3			3	36	
sekundär					5	
kein s.g.K.		1		1	16	6,25%
Gesamt	6	1		7	79	8,86%
aus	61	10	8	79		
Auslastung in %	9,84%		5,55%			

**Tab. 34: Verteilung intensiver Besuch von Museen nach Sozialgruppen**

	intensiver Besuch von Museen	aus	Auslastung in %
s.g.K. + Öko1	6	50	12%
s.g.K. + Öko2+3		13	0%
kein s.g.K. + Öko1		11	0%
kein s.g.K.+ Öko2+3	1	5	20%

In den Kategorien „wissenschaftliche Vorträge“ (3.3.11) und „Engagement in der Jugendbewegung“ (3.3.12) hat eine Person Vorträge besucht und haben sich zwei in der Jugendbewegung engagiert. Zum Abschluss der Darstellung der Teilergebnisse aus dem Bereich des kulturellen Feldes wird nun das Sporttreiben in Vereinen betrachtet.

### **3.4.12.3 Sporttreiben in Sportvereinen**

Im Vergleich zu den anderen Bereichen kultureller Bildung ist der Bereich des „Engagements in Sportvereinen“ (3.3.9) als bildungsrelevanter Bezugspunkt kurz auszuführen. Der Bereich Sport wurde hier in das Kategoriensystem aufgenommen, weil er bei intensiver Auseinandersetzung die körperliche Ausbildung fördert, zur Erlangung von sozialen und personalen Kompetenzen beiträgt und Selbstwirksamkeitserfahrungen möglich macht. In dieser Kohorte liegt ein Auslastungsgrad von 20,25% an der Gesamtheit vor.

	Öko 1	Öko 2	Öko 3	Gesamt	aus	Auslastung in %
primär und sekundär	4			4	22	23,80%
primär	4	3	2	9	36	
sekundär		1	1	2	5	
kein s.g.K.	1			1	16	6,25%
Gesamt	9	4	3	16	79	20,25%
aus	61	10	8	79		
Auslastung in %	14,75%	38,38%				

	intensives Sporttreiben	aus	Auslastung in %
s.g.K. + Öko1	8	50	16%
s.g.K. + Öko2+3	7	13	53,85%
kein s.g.K. + Öko1	1	11	9,09%
kein s.g.K.+ Öko2+3	0	5	0%

Mit Blick auf Tabelle 35 ist festzustellen, dass die Autoren mit „sozial gebundnem Kapital“ (s.g.K.) etwa 4-mal so häufig einen solchen Kontakt herstellen als Autoren ohne Verbindung zum s.g.K.. Die ökonomischen Möglichkeiten stehen hingegen im entgegen gesetzten Verhältnis. Hier haben die Autoren ohne ökonomische Möglichkeiten eine ca. 2 2/3-mal höhere Trefferwahrscheinlichkeit als diejenigen mit ökonomischen Mitteln. Dies zeigt sich in der Auslastung der zweiten Sozialgruppe in Tabelle 36 mit 53,85% Auslastung. Dass allerdings die vierte Gruppe keine Treffer offenbart, zeigt die größere Wirkung des s.g.K. auf die Trefferauslastung entgegen der Wirkung ökonomischer Möglichkeiten.

**3.4.13 Zwischenfazit: Die Bildungsumwelt der Kohorte oder genutztes kulturelles Kapital**

In diesem Abschnitt werden die übergeordneten Erkenntnisse aus der Darstellung der Teilbereiche im kulturellen Feld zusammengefasst, um präsent zu sein, wenn es um die vergleichenden Darstellungen aller Bereiche im Feld der kulturellen Bildungsmöglichkeiten geht.

Die hierin dargestellten Treffer beinhalten zuerst die Information, dass ein jeweiliger Bereich intensiv vom Autor genutzt wurde. Hierbei können die Treffer sowohl den familiären Raum als auch die Institutionen am Ort bezeichnen. Mit dem Ort der Aneignung verbindet sich zudem ein spezifischer Aneignungsmodus der sich wie folgt unterscheidet:

*Treffer Familie:* Die Treffer mit der Abkürzung Fam. sind Bezüge, welche der Autor durch die Beschäftigung mit in der Familie vorhandenen Bildungsgütern herstellt und für welche die Familie den alleinigen Bezugspunkt darstellt. Da diese Bildungsgüter in der Familie dauerhaft präsent sind, ist kein Eigenengagement am Ort von Nöten, um diese zu erschließen.

*Treffer Ort:* Die Treffer mit der Abkürzung Ort sind Bezüge, welche der Autor über den Besuch von Institutionen am Ort herstellt. Notwendigerweise muss hierfür ein Eigenengagement des Autors aufgebracht werden, um diese Bildungsgüter erschließen zu können und die Institutionen intensiv nutzen zu können.

Durch die Tatsache, dass einige Bildungsgüter sowohl Entsprechungen in der Familie als auch am Ort aufweisen können, gibt es zudem Mischformen:

*Treffer Familie und Ort Vertiefung:* die Treffer mit der Abkürzung „Fam.+Ort (V)“ sind Bezüge, die sich aus beiden kulturellen Räumen speisen. Hierbei werden die durch die Familie bezogenen Bildungsgüter durch Eigenengagement am Ort vertieft. Die Familie ist hierbei ausschlaggebend für die Beschäftigung in diesem Bereich. Das erbrachte Eigenengagement am Ort wirkt vertiefend, ist aber nicht zwingend notwendig um diesen Bereich zu erschließen.

*Treffer Familie und Ort Aufwertung:* Die Treffer mit der Abkürzung „Fam.+Ort (A)“ sind Bezüge, für welche die Basis im Elternhaus von ihrer qualitativen und quantitativen Beschaffenheit her schlechter ist als die vom Autor über Eigenengagement bezogenen Bildungsgüter am Ort. Die schlechtere Qualität im Elternhaus wird somit ausgeglichen oder auch aufgewertet, womit der Ort in seiner höherwertigen qualitativen und quantitativen Beschaffenheit den wichtigeren Bezugspunkt entgegen dem der Familie darstellt. Das hierfür benötigte Engagement ist somit notwendigerweise vom Autor zu erbringen, um diesen Bereich vergleichbar zu erschließen.

Des Weiteren können die Treffer nicht nur nach ihrer Beschaffenheit und ihrem damit verbundenen Aneignungsmodus, sondern ebenfalls in der Kohorte nach ihrer Abhängigkeit zu den Sozialfaktoren und den hieraus nach Defizitlage zusammengesetzten Sozialgruppen unterschieden werden. Die folgende Tabelle fasst

die Auseinandersetzung mit dem kulturellen Feld unter der Differenz zwischen familiären und örtlichen Treffern nach Sozialgruppen noch einmal als Überblick zusammen. Hierfür sind die familiären Treffer dunkelgrau und die örtlichen hellgrau unterlegt.

<b>Tab. 37: Verteilung des Auslastungsgrades der Bildungsbereiche in der Differenz des Aneignungsortes nach Sozialgruppen</b>				
	s.g.K. + Öko1	s.g.K. + Öko2+3	kein s.g.K. + Öko1	kein s.g.K.+ Öko2+3
musische Bildung familiär	32,00%	7,69%	18,18%	20,00%
musische Bildung örtlich	4,00%	7,69%	0,00%	0,00%
gesamt	36,00%	15,38%	18,18%	20,00%
Bildung über Literatur familiär	64,00%	38,57%	9,09%	0,00%
Bildung über Literatur örtlich	14,00%	15,38%	27,27%	80,00%
gesamt	74,00%	53,95%	36,36%	80,00%
politische Bildung familiär	22,00%	23,08%	18,18%	20,00%
politische Bildung örtlich	2,00%	15,38%	9,09%	0,00%
gesamt	24,00%	38,46%	27,27%	20,00%
Kunsterziehung familiär	10,00%	0,00%	9,09%	20,00%
Kunsterziehung örtlich	0,00%	7,69%	0,00%	0,00%
gesamt	10,00%	7,69%	9,09%	20,00%
Religiöse Bildung familiär	44,00%	38,50%	18,18%	20,00%
Naturwissenschaftliche Bildung familiär	44,00%	46,15%	18,18%	20,00%
Nachhilfe familiär	42,00%	15,38%	27,27%	20,00%
Bildung über Technik familiär	4,00%	15,38%	0,00%	0,00%
Bildung über Theaterbesuche örtlich	36,00%	7,69%	27,27%	40,00%
Bildung über Museumsbesuche örtlich	12,00%	0,00%	0,00%	20,00%
Bildung über Sportvereine örtlich	16,00%	53,85%	9,09%	0,00%
Bildung über die Jugendbewegung örtlich	4,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Bildung über wiss. Vorträge örtlich	2,00%	0,00%	0,00%	0,00%

Die Tabelle 37 stellt das kulturelle Feld quantitativ und qualitativ dar und zeigt unterschiedliche Nutzungsmodalitäten vor dem Hintergrund der Sozialisation auf. Im Weiteren können diese Ergebnisse wie die des ökonomischen Feldes zu differenzierten Beschreibungen von Lebenslaufstypen genutzt werden.

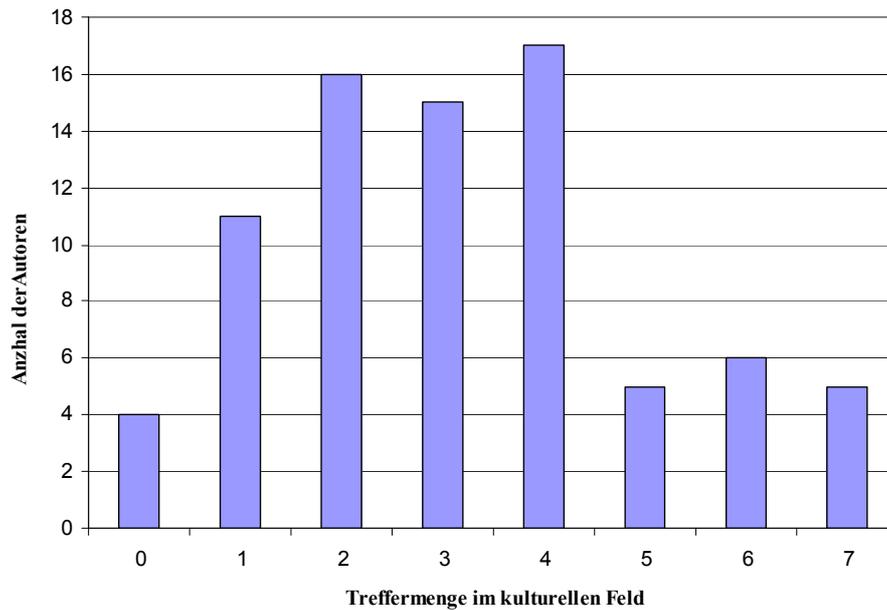
#### ***3.4.14 Zusammenfassung der Ergebnisse: Beschaffenheit des gesamten Feldes der kulturellen Bildungsmöglichkeiten***

Wurden zuvor die einzelnen kulturellen Felder mit dem Fokus auf die Sozialfaktoren und Gruppen und dessen Auslastungsgrad analysiert, wird in den folgenden Abschnitten mit Blick auf die absoluten Treffer besonders auf die Bedeutung des örtlichen Eigenengagements eingegangen und werden die Ergebnisse im Gesamtzusammenhang betrachtet.

##### ***3.4.14.1 Quantitative Darstellung der kulturellen Felder außerhalb der Schule nach dem Aneignungsort***

Nach der hier vorgenommenen Auswertung der kulturellen Felder mit denen die Autoren in ihrer Selbstkonstruktion des Lebenslaufes in Kontakt gekommen sind, wird hier zunächst dargestellt, wie die bildungsrelevante Umwelt der Autoren in dieser Kohorte geartet ist, d.h. wie viel Autoren quantitativ einen intensiven Kontakt in den möglichen 13 kulturellen Feldern aufweisen. Durch die oben erfolgte Komplexitätsreduktion und dem Fokus auf Kerneinflüsse in einem der Felder kann hierbei jeder Autor nur einen, wenn auch qualitativ unterschiedlich ausgeprägten, Treffer in dem jeweiligen Feld aufweisen. Die Abbildung 5 zeigt die quantitative Verteilung der intensiv genutzten Anschlussmengen im Feld der Kultur nach der Menge der Autoren.

**Abb. 5: Quantitative Verteilung der Treffer im kulturellen Feld**

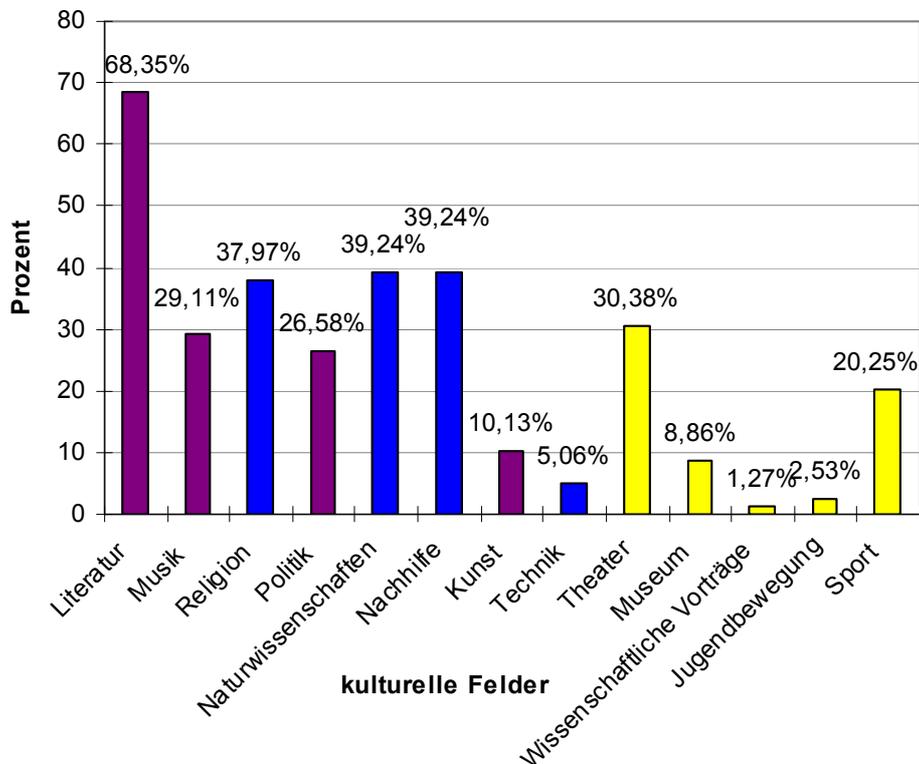


In dieser Grafik wird die quantitative Nutzung des kulturellen Feldes dargestellt. Direkt zu ersehen ist, dass in dieser Kohorte die Streuung bei theoretisch 13 Treffermöglichkeiten bei einem Maximum von 7 und einem Minimum von 0 Anschlüssen liegt.

Nach dieser ersten absoluten Darstellung der Treffermengen im Feld der Kultur werden sie im Folgenden nach Bereichen differenziert, in ihrem jeweiligen Auslastungsgrad an der Gesamtheit der in den Feldern theoretisch erreichbaren Treffer dargestellt und untereinander verglichen.

Die Abbildung 6 zeigt nun an, in welcher Quantität die jeweiligen Bereiche des kulturellen Feldes in dieser Kohorte genutzt wurden. Die Art des Kontaktes unterscheidet sich hierbei in rein Familiären Treffer (blau), in die rein örtlichen Treffer (gelb) und die Mischform (lila).

**Abb. 6: Ausschöpfungsgrade der Bildungsbereiche im kulturellen Feld**



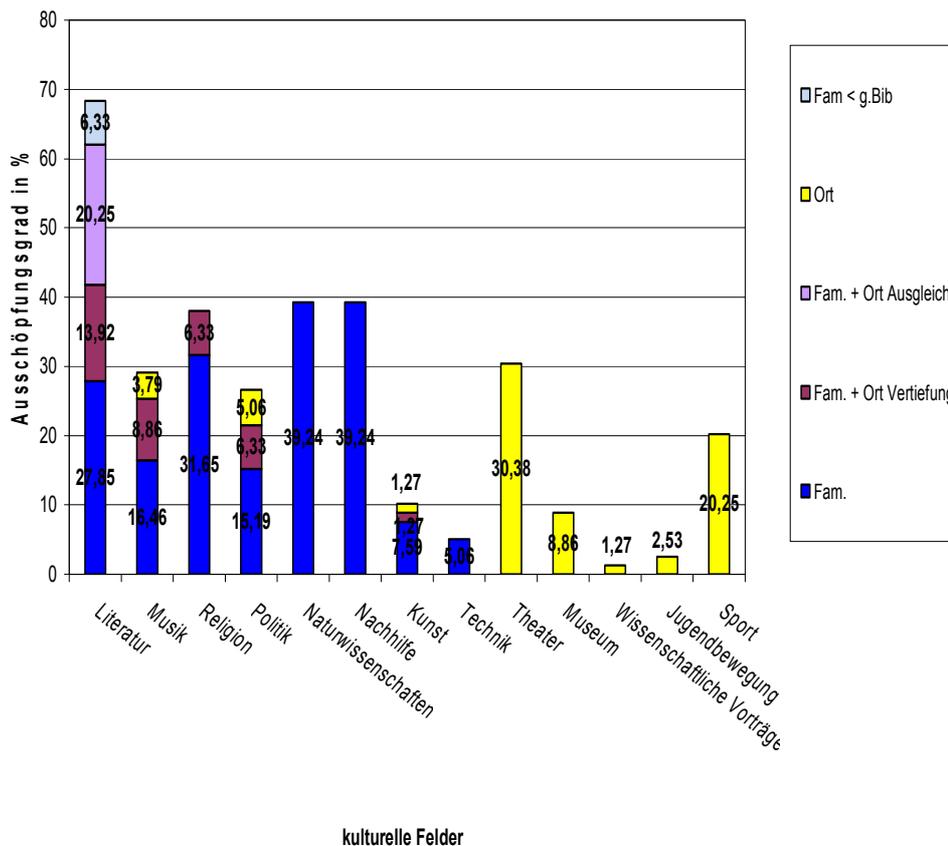
In der Abbildung 6 wird ersichtlich, dass die 13 Felder der Kultur unterschiedlich häufig die bildungsrelevanten Umwelten der Autoren in dieser Kohorte bestimmen. Die Bildung über Literatur ist somit das kulturelle Feld, das am häufigsten (68,35%) die bildungsrelevante Umwelt der Autoren mitdefiniert, gefolgt von der Unterstützung über Nachhilfe und der Auseinandersetzung mit Naturwissenschaften (jeweils 39,24%). Am seltensten werden die Bereiche „wissenschaftliche Vorträge“ (1,27%), „Engagement in der Jugendbewegung“ (2,53%) und die Auseinandersetzung mit „Technik“ (5,06%) genutzt.

Nach der quantitativen Darstellung des kulturellen Feldes kann im Folgenden die qualitative Beschaffenheit der Anschlüsse, die über die Interpretation der einzelnen Felder der Kultur getroffen wurde, differenziert zusammengefasst werden, um zwischen einem „eher familiären“ und einem „eher über Institutionen am Ort unter Eigenengagement des Autors“ gewonnenen Kontakt unterscheiden zu können.

### 3.4.14.2 Qualitative Unterschiede in der Beschaffenheit des kulturellen Feldes außerhalb der Schule

Die quantitative Gestalt der bildungsrelevanten Umwelt in dieser Kohorte ist durch Abbildung 6 deutlich dargestellt. Sie bietet nun durch die qualitative Unterscheidung nach dem Aneignungsort und der damit verbunden unterschiedlichen Aneignungsart des Autors, die Möglichkeit, innerhalb der hier dargestellten außerschulischen Bildungsumwelt eine Unterscheidung zu treffen, inwiefern diese Felder über die Sozialisation mit objektiviertem Kapital in der Großfamilie oder über den Wohnort als Sozialisationsinstanz definiert sind. Die Abbildung 7 gibt Auskunft über die qualitative Beschaffenheit des Feldes nach dem Aneignungsort und der damit verbunden unterschiedlichen Aneignungsart.

Abb. 7: Vergleich: Ausschöpfungsgrad nach Aneignungsort im kulturellen Feld



Die blauen Felder bezeichnen in der Abbildung 7 nur in der Familie bezogenes objektiviertes kulturelles Kapital, für die der Autor kein darüber hinaus gehendes

Eigenengagement zur Nutzung dieses Feldes einbringen muss. Das Wissen wird hier über die Beschäftigung mit Personen aus der Großfamilie bezogen. Darüber hinaus ist das kulturelle Kapital deutlich der jeweiligen Großfamilie zuzuschreiben und wird damit als dauerhaft präsent in die Sozialisation des Autors durch die Familie mit eingebracht.

Die gelb unterlegten Bereiche sind solche, die nur über die am Ort befindlichen Institutionen bezogen werden können und somit Eigenengagement des Autor nötig machen, weil die Bildungsmöglichkeiten nicht durch dauerhafte Präsenz in der Familie, sondern nur über eigenes Interesse vom Autor als Bildungsmöglichkeit über Institutionen erschlossen werden.

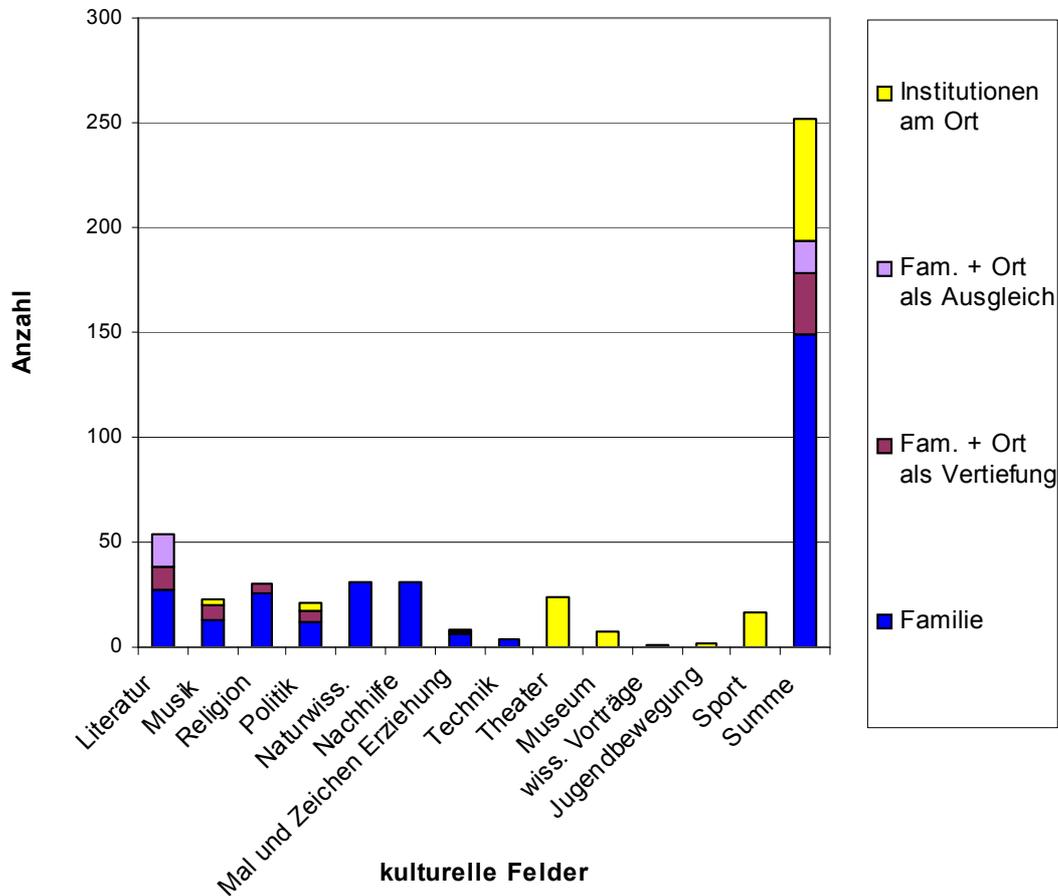
Die lila eingefärbten Felder zeigen die Mischform zwischen Familie und Institutionen am Ort an. Hierbei stehen die dunkellila eingefärbten Bereiche für ein durch die Familie hervorgerufenen Interesse, dass durch die Institutionen am Ort und noch zusätzlich durch Eigenengagement des Autors vertieft wird. Hierbei ist die Hauptsozialisation klar der „eher familiären Sozialisation“ zuzurechnen, weil die hohe Qualität als auch Quantität der Anschlüsse in der Familie intensiv genutzt wurden und somit keine Notwendigkeit für Eigenengagement gegeben ist. Im Feld der Bildung über Literatur gibt es zudem die helllila eingefärbten Bereiche, in welchen der Autor über Literatur „kleiner als“ eine „große Bibliothek“ verfügt und diese durch Institutionen am Ort aufbessert oder ausgleicht, weil in der Familie zwar Bücher vorhanden sind, diese sich aber in der Quantität und Qualität deutlich von denen unterscheiden, die mit einer großen Bibliothek im Elternhaus konfrontiert werden. Die Funktion des Ortes spielt hierbei eine größere Rolle als bei denjenigen, die ihn „nur zur Vertiefung“ nutzen und macht Eigenengagement notwendig, um einen Zugriff auf höhere und reichhaltigere Literatur zu erlangen. Damit wird dieser Bereich eher dem Ort zugerechnet. Die Kategorie „Fam. < große Bibliothek“, die nur bei der Literatur eine Rolle spielt, ist ebenfalls der Familie zuzurechnen aber qualitativ und quantitativ schlechter geartet und entspricht daher dem Merkmal einer „kleinen Bibliothek“.

Die hier qualitativ getroffene Unterscheidung der kulturellen Felder macht es möglich, den Sozialisationsraum außerhalb der Schule näher zu beschreiben und festzustellen, ob das Sozialisationsübergewicht der jeweiligen Anschlüsse eher einem durch die Familie geprägten Sozialisationsraum (unter dauerhafter selbstverständlicher Präsenz kulturellem Kapitals) zuzurechnen ist oder eher durch einen eigenverantwortlichen Besuch von Institutionen am Wohnort definiert ist. Besonders der vom Autor

eigenständig erschlossene Sozialisationsraum „Ort“ spielt in der einschlägigen Literatur (vgl. Hurrelmann 1980; 2002) keine Rolle, wenn es um die Sozialisationsbedingungen geht und zeigt somit ein deutliches Desiderat an, wenn man „nur“ zwischen familiärer, vorschulischer und schulischer Sozialisation unterscheidet. Die im theoretischen Kapitel 2 erläuterte Vorstellung der Person in Auseinandersetzung mit seiner Umwelt deutet bei meinem Vorgehen bereits an, dass dieser Prozess ein an der Umwelt selbstkonstruierter ist, bei dem der Ort ebenso wie die Familie entsprechende bildungsrelevante Ressourcen bereithält. Die lediglich an Phasen des Lebenslaufs orientierte Untersuchung der Sozialisationsbedingungen könnte dieses Desiderat möglicherweise bewirkt haben. In den folgenden Abbildungen ist ersichtlich, dass die kulturellen Institutionen am Wohnort in dieser Kohorte die bildungsrelevante Umwelt fast aller Autoren zu einem gewichtigen Teil mitbestimmen.

Wenn man nun die Abbildung 8 betrachtet, kann man ersehen, wie sich die familiäre Sozialisation gegenüber der Sozialisation am Ort absolut verhält. Für diese Abbildung ist die absolute Form gewählt worden, um die Argumentation leichter nachvollziehbar zu machen.

**Abb. 8: Verteilung der Bildungsbereiche im kulturellen Feld nach Sozialisationsinstanz (absolut)**



In der Abbildung 8 wird dargestellt, wie viele kulturelle Anschlüsse in der Familie, dem Ort oder in beiden Bereichen in dieser Kohorte absolut vorhanden sind. Es wird deutlich, dass das kulturelle Feld insgesamt 252 Treffer aufweist, die sich in 149 Fällen exklusiv aus der Familie (blau) herleiten, in welcher das kulturelle Kapital angeeignet wird und somit der Sozialisationsbezug deutlich als „eher durch die Familie bedingt“ angesehen werden kann. In 58 Fällen sind Institutionen am Wohnort der alleinige Bezugspunkt für die Erschließung der Bildungsinhalte durch den Autor, womit diese Anschlüsse als „am Ort erworbene Bildungsinhalte“ gelten, für die kein familiärer direkter Einfluss von Nöten ist, sondern der Autor für diese Inhalte hauptsächlich selbstverantwortlich ist. Hinzu treten die Autoren die sowohl in der Familie als auch am Ort eine Beschäftigung mit Bildungsinhalten finden (45 Fälle). Diese Personen gliedern

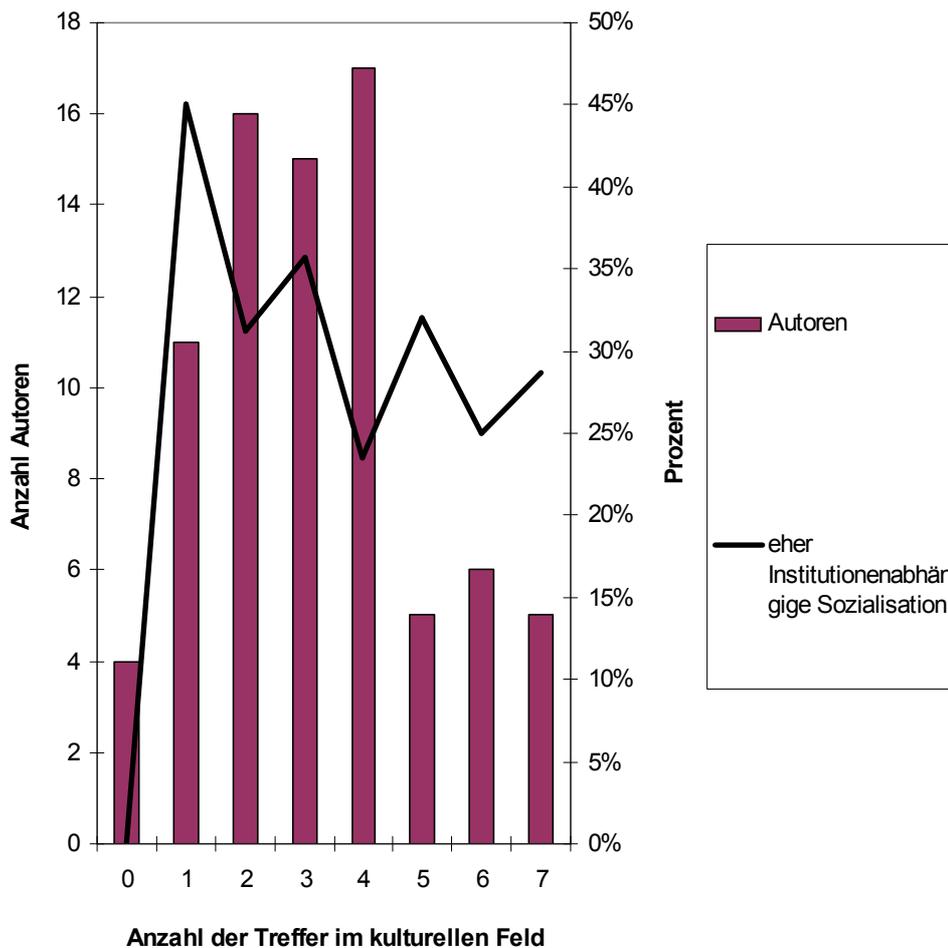
sich wiederum auf in diejenigen, die eine Vertiefung oder eine Aufwertung der in der Familie existenten objektivierten Bildungsinhalte aufweisen. In 16 Fällen (Fam. + Ort Aufwertung) wurde im Bereich der Bildung über Literatur an einem qualitativ und quantitativ geringerwertigen Literaturmerkmal die Lesekompetenz entwickelt und massiv durch den Besuch von Institutionen am Ort aufgebessert oder ausgeglichen. Da in diesen Fällen der örtliche Anschluss quantitativ und qualitativ besser geartet ist, kann bei diesen Autoren von einer „eher durch den Ort bedingten Sozialisation“ ausgegangen werden. In weitem 29 Fällen in den Feldern „Bildung über Literatur, Musik und Religion“, wird der Ort als Vertiefung des ausgeprägten Familiären Angebotes vom Autor genutzt. Da dieser Prozess aber auf einen intensiven qualitativ und quantitativ hochwertigen Auseinandersetzungsprozess in der Familie zurückzuführen ist, muss in diesen Fällen von einer „eher familiär geprägten Sozialisation“ in dem jeweiligen Bildungsbereich ausgegangen werden.

Für die weitere Untersuchung bedeuten diese Ergebnisse, dass die bildungsrelevante Umwelt in dieser Kohorte nach der Sozialisationsinstanz unterschieden werden kann. Die 252 Treffer im kulturellen Feld weisen in 178 Fällen auf eine „eher durch die Familie“ bestimmte Sozialisation und in 74 Fällen auf eine „eher durch Institutionen am Ort“ erworbene Sozialisation hin. Der Anteil der Anschlüsse, welche als „eher örtlich“ sozialisiert gelten können, macht immerhin 29,6 % der bildungsrelevanten Umwelten der Autoren dieser Kohorte aus, was die These der starken Beteiligung von kulturellen Institutionen am Wohnort an der Sozialisation unterstreicht.

Mit der Sozialisationsinstanz verbindet sich, wie oben erwähnt, schon aufgrund der dauerhaften Präsenz der Bildungsgüter in der Familie im Vergleich zu denen am Wohnort ein unterschiedlicher Aneignungsprozess des Autors. Durch die oben dargestellte qualitative Differenzierung in den Feldern kultureller Bildungsmöglichkeiten (Abbildung 8) lässt sich feststellen, dass die am Wohnort institutionalisierten Bildungsinhalte die Bereitschaft der Autoren erfordern, sie freiwillig intensiv zu nutzen und sich so mit einem durch den Autor selbst erbrachten notwendigen Eigenengagement verbinden. Ein solcher durch Eigenengagement gekennzeichnete Aneignungsprozess kann bei 103 Treffern beobachtet werden. Davon erscheint dieses Engagement bei 74 Personen als notwendig und dient bei 29 Personen als zusätzliche Vertiefung.

Im Folgenden gibt dies nun die Möglichkeit, den unterschiedlichen Aneignungsmodus bezogen auf die Gesamttreffermengen, die Sozialfaktoren und die Sozialgruppen zu beziehen und zu vergleichen.

**Abb. 9: Häufigkeit Treffer Kultur/Anteil Institutionen am Ort**



Die Abbildung 9 zeigt die Treffermengen in den Kulturfeldern nach der Anzahl der Autoren an. Die schwarze Linie repräsentiert den jeweiligen prozentualen Anteil der „eher als örtlich sozialisiert“ definierten Treffer. Hier wird deutlich, dass der Ort unabhängig von der Intensität der Nutzung des kulturellen Feldes einen Anteil zwischen 45% und im schlechtesten Fall 24 % aufweist und damit als bedeutend für die außerschulische Sozialisation neben der Familie für diese Kohorte angesehen werden kann. Die kulturellen Institutionen am Wohnort haben bei den Treffern somit mindestens einen Anteil von 24 % an der außerschulischen Bildungsumwelt. Im

Folgenden kann nun der Vergleich zu den Sozialfaktoren und den Sozialgruppen gezogen werden, um neben der bereits ermittelten Menge der Anschlüsse und ihrer unterschiedlichen Beschaffenheit nach Ort und Art der Aneignung auch nach diesen Merkmalen zu unterscheiden.

### **3.4.14.3 Sozialspezifische Verteilung der Treffer im Feld der Kultur unter Berücksichtigung des Aneignungsorts**

Die nächsten Tabellen und Grafiken zeigen die sozialgruppenspezifische Verteilung der Treffer insgesamt und die „eher durch den Ort sozialisierten Anschlüsse“ im Vergleich unter einer Verwendung von Mittelwerten. Diese Mittelwerte wurden gebildet, indem die Trefferanzahl im Feld der kulturellen Bildungsmöglichkeiten durch diejenige in der jeweiligen Sozialkonstellation vorhandene Autorenmenge geteilt wurde. Diese Darstellung wird hier benötigt, um auf der einen Seite die Trefferintensitäten auf ihre Sozialkonstellation bezogen interpretieren zu können und auf der anderen Seite einen weiteren differenzierten Vergleich der „eher örtlichen“ mit der „eher familiären“ Sozialisation ziehen zu können.

<b>Tab. 38: Verteilung der Treffer insgesamt nach Sozialfaktoren</b>						
	Öko 1	Öko 2	Öko 3	Anzahl	Autoren	Mittelwert
primär und sekundär	80	2	6	88	22	
primär	91	9	10	110	36	
sekundär	5	7	7	19	5	3,44
kein s.g.K.	22	8	5	35	16	2,19
Anzahl	198	26	28	252	79	3,19
Autoren	61	10	8	79		
Mittelwert	3,25		3,00			

In der Tabelle 38 kann nun deutlich erkannt werden, wie sich die 252 Treffer nach den Sozialfaktoren verteilen. Bedeutender sind die Mittelwerte, die unter analoger Gruppenbildung zu den differenziert ausgeführten Feldern der Kultur gebildet wurden. Diese lassen erkennen, dass die Autoren mit s.g.K. (3,44 Treffer) gegenüber denen ohne s.g.K. (2,19 Treffer) im Mittel 1,25 Treffer mehr aufweisen und somit eine intensivere Nutzung der Personen mit s.g.K. im Feld der kulturellen Bildungsmöglichkeiten deutlich machen. Der ökonomische Vergleich der Mittelwerte zeigt einen deutlich geringeren Unterschied: Die Personen auf der Ebene Öko 1 (3,25 Treffer) weisen entgegen denjenigen auf der Ebene Öko2 und 3 im Mittel 0,25 Treffer mehr auf.

Interessanterweise ist in Tabelle 39 zu sehen, welche Rolle hierbei die „eher örtliche Sozialisation“ spielt.

<b>Tab. 39: Verteilung der Treffer am Ort nach Sozialfaktoren</b>						
	Öko 1	Öko 2	Öko 3	Anzahl	Autoren	Mittelwert
primär und sekundär	20	0	1	21	22	
primär	24	6	3	33	36	
sekundär	1	2	2	5	5	0,94
kein s.g.K.	8	4	3	15	16	0,94
Anzahl	53	12	9	74	79	0,94
Autoren	61	10	8	79		
Mittelwert	0,87		1,17			

In der Tabelle 39 wird sichtbar, dass die Trefferverteilung „eher örtlicher Sozialisation“ bezogen auf das s.g.K. bei 0,94 Treffern zunächst keine Unterschiede zwischen den Merkmalen offenbart. Durch den Vergleich mit den Mittelwerten insgesamt kann man allerdings feststellen, dass die eher „familiäre Sozialisation“ bei den Autoren mit s.g.K. (2,5 Treffer) im Vergleich zu denjenigen ohne s.g.K. (1,25 Treffer) doppelt so hoch ist. Somit ist der Unterschied in der Menge der Anschlüsse der Sozialisation deutlich auf die familiäre Bildungssituation und deren mannigfaltigeren Angebote zurückzuführen. Dies bedeutet nun für die weitere Untersuchung, dass diejenigen mit s.g.K. in „der eher familiären Sozialisation“ doppelt soviel Anschlüsse im Feld kultureller Bildungsmöglichkeiten offenbaren als diejenigen ohne s.g.K. bei gleichem erbrachtem Eigenengagement am Ort. Hieraus resultiert ebenfalls, dass sich die Sozialisationsräume bezogen auf das s.g.K. im Trend deutlich voneinander unterscheiden. Somit beträgt der örtliche Anteil an der Sozialisation bei Autoren mit s.g.K. 27%. Bei Autoren ohne s.g.K. beträgt der „eher örtliche“ Anteil an der Sozialisation 43%. *Damit ist die außerschulisch bildungsrelevante Bildungsumwelt derjenigen ohne „sozial gebundenes Kapital“ deutlich stärker von der außerfamiliären Sozialisation an kulturellen Institutionen am Wohnort bestimmt.*

Für die ökonomische Situation zeigen die Tabellen 38 und 39, eine Trefferdifferenz von 0,25 zugunsten der wirtschaftlich Bessergestellten (Öko1). Bei Blick auf die örtliche Abhängigkeit stellt man fest, dass hierbei die ökonomisch schlechter gestellten Personen auf der Ebene Öko 2 und 3 die bessergestellten Personen auf der Ebene Öko 1 im Mittel um 0,3 Treffer übertreffen. Der familiär geprägte Anteil an der gesamten Sozialisation auf der Ebene Öko 1 mit 2,38 Treffern macht im Vergleich zu den

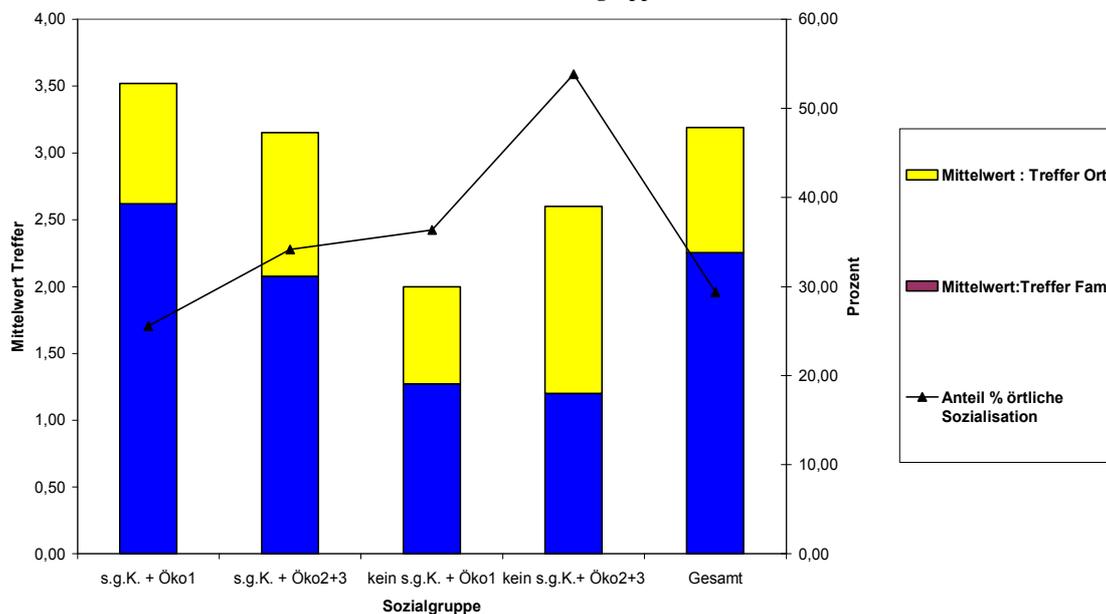
ökonomisch schlechter Gestellten mit 1,83 Treffern einen Unterschied von 0,55 Anschlüssen aus, der als durch die Familie erbracht angesehen werden kann. Dieser Unterschied in der Sozialisation wird zum Teil bei den ökonomisch schlechter Gestellten durch das stärkere Eigenengagement am Ort (0,3 Treffer) ausgeglichen. *Somit kann man auch bei der ökonomischen Stellung der Familie feststellen, wenn auch weniger signifikant als bei der Verteilung nach dem „sozial gebundenen Kapital“, dass die außerschulische, bildungsrelevante Umwelt derjenigen, die ökonomisch schlechter gestellt sind bei schlechterer Quantität der Treffer insgesamt, zu 39% vom Eigenengagement am Ort abhängen, während bei diesem Merkmal die ökonomisch besser Gestellten einen Anteil von 27 % aufweisen.*

*Die außerschulische, bildungsrelevante Umwelt der Autoren unterscheidet sich also nicht nur in der Quantität des Kontaktes zu kulturellen Bildungsgütern und den daraus resultierenden Anschlussmöglichkeiten für spätere Bildungs- und Berufsentscheidungen, sondern darüber hinaus auch in der unterschiedlichen Bedeutung des Ortes bzw. der Familie für die gesamte Sozialisation. Ein weiterer Schluss hieraus ist, dass die Autoren ohne soziales Kapital und diejenigen mit ökonomisch eingeschränkten Möglichkeiten deutlich stärker an der Gestaltung ihrer außerschulisch bildungsrelevanten Umwelt durch **Eigenengagement am Ort** beteiligt sind, als diejenigen, deren „eher familiär geprägte Sozialisation“ zwar ebenfalls Eigenengagement am Ort hervorbringt, aber mit einem geringeren Anteil an der gesamten Konstellation der bildungsrelevanten Umwelt.*

In den folgenden Abbildungen 10 und 11 ist nun nach dem Vergleich mit den Sozialfaktoren für die Sozialgruppen zu ersehen, welche Treffermengen im Mittel auf diese Gruppen entfallen und welchen Anteil hieran die örtliche Sozialisation im Vergleich zur familiären ausmacht.

In der Abbildung 10 wird dieser Vergleich über die Mittelwerte der erreichten Treffer mit dem hieran beteiligten Anteil des Ortes in Prozent dargestellt. Die Abbildung 11 zeigt hingegen den prozentualen Anteil auf 100% für die Sozialgruppen in der Unterscheidung nach der Sozialisationsinstanz:

Abb. 10: Vergleich: Mittelwerte Treffer im kulturellen Feld (Familie und Ort) mit Anteil in % örtlicher Sozialisation nach Sozialgruppen

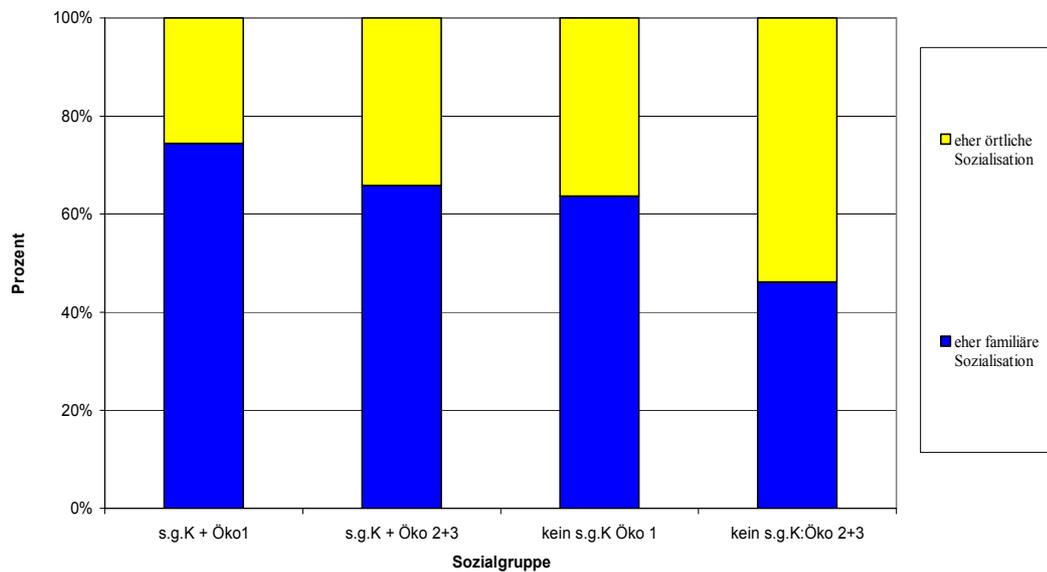


In der hier dargestellten Abbildung 10 zeigt sich auf die Sozialgruppen verteilt der Unterschied in der Menge der Treffer als Mittelwerte insgesamt in der Unterscheidung nach dem Ort des Treffers, in Verbindung mit dem prozentualen Anteil der „eher örtlichen“ Treffer an der Gesamtheit der Treffer in der jeweiligen Gruppe.

Hierin ist ebenfalls in der Verschränkung der Sozialfaktoren zu erkennen, dass diejenigen mit Kontakt zum s.g.K. im Vergleich zu denen ohne Kontakt zum s.g.K., mehr Treffer insgesamt erzielen, was sich ebenfalls in den größeren Treffermengen im familiären Feld zeigt (blau unterlegt). Das größere örtliche Engagement absolut entfällt auf die Gruppen zwei und vier mit entsprechenden ökonomischen Problemen. Wie aber schon vorher angemerkt ist die Bedeutung des örtlichen Engagements bezogen auf den prozentualen Anteil für die Gesamtsozialisation der Autoren eine, die in erster Linie vom vorhanden sozialen Kapital und in zweiter Linie von den ökonomischen Möglichkeiten abhängt. In Abbildung 11 (100% Profil) wird dies noch einmal deutlich.

Somit ist nun für die Gesamtheit, neben der effektiven Trefferanzahl, auch die Bedeutung des Ortes für die Kohorte dargestellt. *Hierbei wird deutlich, dass die Bedeutung der örtlichen Sozialisation mit steigender Problemlage in der Sozialgruppe wächst.*

**Abb. 11: Vergleich: "eher örtliche Sozialisation" mit "eher familiärer Sozialisation" nach Sozialgruppen**

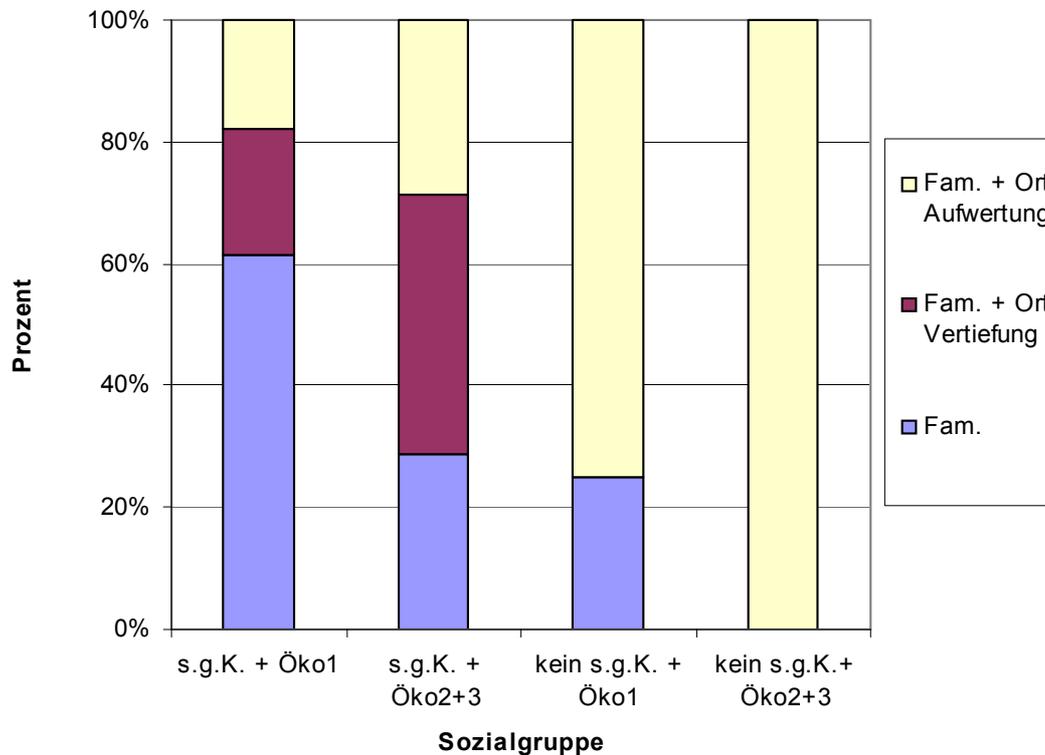


Vergleicht man nun die Gruppen eins (s.g.K.+Öko 1) und vier (kein s.g.K.+Öko 2+3) als deutliche Gegensätze in der Sozialkonstellation, erkennt man, dass der Anteil der „eher örtlichen“ Sozialisation in der vierten Gruppe mit 54% mehr als doppelt so hoch ist wie bei der Gruppe eins mit 24% bei gleichzeitig weniger Treffern im kulturellen Feld. Ein letzter Ausflug im nächsten Abschnitt in das am häufigsten genutzte Feld der Literatur, rundet die Auseinandersetzung mit dem Fokus auf das örtliche Engagement ab.

#### ***3.4.14.4 Die Bedeutung der örtlichen Sozialisation am Beispiel der Bildung über Literatur***

Ein Blick in das Feld der Literatur, welches am stärksten in der Gesamtkohorte intensiv genutzt wird und sowohl Familiär als auch durch örtliches Eigenengagement Aufgewertet oder Vertieft werden kann, bestätigt diese Sichtweise im Trend auch im diesem kulturellen Feld:

**Abb.12: Vergleich: Unterschiede in Art/Ort der Aneignung von Literatur nach Sozialgruppen**



Auch im kulturellen Einzelfall, dem „Literaturkonsum“ zeigt sich hier in der Unterdifferenzierung des Ortes als Ausgleich und des Ortes als Vertiefung bei ohnehin reichhaltiger Literatur im Elternhaus eine steigende Bedeutung des Ortes für die Sozialisation je nach der Verschlechterung der Problemlage im Sozialstatus.

Hierbei wird zudem deutlich, dass eine Vertiefung in den Literaturkonsum nur von denjenigen mit Kontakt sozialem Kapital geleistet wird. In der Betrachtung des notwendigerweise erfolgten Eigenengagements, dass hier als (Fam. + Ort Aufwertung) dargestellt und somit als Aufwertung der eher mangelhaften Literaturmöglichkeiten im Elternhaus zu verstehen ist, zeigt sich eine noch deutlichere Differenz zwischen den Gruppen eins und vier mit einem Anteil von 18% zu 100%. *Damit bestätigt sich im einzelnen Feld der Literatur noch deutlicher die Notwendigkeit des erbrachten Eigenengagement mit der Verschlechterung der Problemlage in den Sozialgruppen und somit eine **Resilienzleistung** der Autoren.*

Nach diesen Ausführungen über die Teilergebnisse des kulturellen Feldes kann nun, analog zum ökonomischen Feld, die Wahrnehmung der Autoren im kulturellen Feld mit deren realer Auslastung verglichen werden.

### 3.4.14.5 Vergleich der Wahrnehmung des Autors mit der tatsächlichen

#### **Bildungsumwelt**

Vor der folgenden Zusammenfassung der Erkenntnisse zur Nutzung der außerschulischen bildungsrelevanten Umwelt im Feld der kulturellen Bildungsmöglichkeiten soll hier zunächst die Gestalt in der Zusammensetzung der Sozialisation am Ort bzw. der Familie mit der „kulturellen Wahrnehmung des Autors“ (Kategorie 3.4.4) verglichen werden. So soll überprüft werden, ob die hierin genutzten Anschlüsse des Ortes und das damit verbundene Eigenengagement sich in der Wahrnehmung des Autors wieder spiegeln.

**Tab. 40: Vergleich: Wahrnehmung der familiären Bildungssituation**

	anregend	Mittelwerte	als ungenügend	Mittelwerte
Nennungen familiäre	34		11	
Anschlüsse örtliche	99	2,91	24	2,18
Anschlüsse	35	1,03	13	1,18
Gesamt		3,94		3,36

Analog zum Abschnitt „ökonomische Möglichkeiten“ (3.3.2) werden jetzt die erhobenen Anschlüsse im kulturellen Feld bezogen auf die Gestalt der Auseinandersetzung und der sich damit verbundenen Aneignungsart nach dem Anschlussort differenziert. Die Ergebnisse (absolut) und die daraus gezogenen Mittelwerte zeigen im Trend eine stärkere Unzufriedenheit der Autoren, denen weniger Anschlüsse insgesamt (3,36 zu 3,94 Treffern) im Feld der kulturellen Bildungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen. Der Trend zeigt weiter, dass diejenigen unzufriedener sind, die mit weniger Treffern (2,18 zu 2,91) in der Familie und mehr Treffern am Ort (1,18 zu 1,03) in Kontakt kommen.

Somit kann man für die kulturelle Wahrnehmung der Autoren zusammenfassend aussagen, dass sich mit einer unzureichenden Wahrnehmung der kulturellen Situation im Elternhaus zumindest im Trend auch eine geringere Auslastung in der Familie und insgesamt, bei einem gleichzeitig größeren Anteil des durch notwendiges

Eigenengagement erbrachten Beschäftigung am Ort ergibt. Man kann abschließend festhalten, dass die Autoren im Trend ihre familiäre kulturelle Situation auch so wahrgenommen haben wie sie hier nach Merkmalen erhoben wurde.

#### **3.4.14.6 Zwischenfazit außerschulische bildungsrelevante Umwelt**

In diesem Kapitel wurden die kulturellen Bildungsmöglichkeiten in der Familie und am Ort erfasst, um damit Auskunft über die außerschulischen Bildungsmöglichkeiten der Kohorte zu geben und gleichzeitig die individuellen Anschlüsse der Autoren darzustellen. *Hierbei wurde neben der Aneignungsart ebenfalls die sozialschichtspezifische Abhängigkeit der Felder mit dem Ergebnis überprüft, dass im Trend mit einer Verschlechterung der Problemlage im Sozialstatus der familiäre Einfluss in seiner Bedeutung für die Gesamtsozialisation quantitativ und qualitativ schlechter ausfällt.*

Die Autoren unterscheiden sich damit in der Quantität der Anschlüsse als auch in der damit verbundenen Art und Weise der Aneignung.

So ergibt sich das Bild, dass mit jeweils steigender Problemlage, mit einem leichten Übergewicht des Einflusses der kulturellen Faktoren gegenüber den ökonomischen, der *örtliche Anteil* an der Gesamtsozialisation steigt. Im „ungünstigsten Fall“ der Verschränkung von keinem sozialen Kapital mit schlechter ökonomischer Lage (kein s.g.k./Öko 2+3) liegt dieser Wert bei 54%, während er bei guter Ausprägung der Lage (s.g.K. + Öko 1) bei 26 % liegt.

Dies bedeutet für die weitere Interpretation, dass die Teilhabe an den einzelnen kulturellen Feldern mit einem unterschiedlichen Aneignungsmodus des Autors einhergeht. Die Anschlüsse der „eher örtlichen Sozialisation“ sind dabei durch notwendigerweise erbrachtes *Eigenengagement* des Autors gekennzeichnet, ohne dasselbe am jeweiligen Feld nicht hätte partizipiert werden können. Bei denjenigen die dieses Engagement aufbringen, bedeutet das bei verschlechterter Problemlage in den Sozialfaktoren eine jeweils stärkere *eigene Verantwortung* für ihre Partizipationsmöglichkeit an kulturellen Gütern und damit für den eigenen Lebenslauf insgesamt. Das notwendigerweise erbrachte Eigenengagement deutet in den Fällen, in denen beide Zugangsmöglichkeiten im Prinzip offen stehen und Treffer erzielt wurden (Literatur, Musik, Religion, Politik), auf einen entsprechenden Ausgleichsprozess hindeuten, der dem Umgang mit den ökonomischen Problemlagen ähnelt und somit als kultureller Defizitsausgleich seitens des Autors angesehen werden, also auch als

Resilienzleistung verstanden werden kann. Das zusätzliche Eigenengagement am Ort ist wiederum in den Fällen gegeben, in denen die kulturelle Basis im Elternhaus dauerhaft auf hohem Niveau vorhanden ist und sich hierdurch ein Interesse zur Vertiefung entwickelt hat. Hierbei wird deutlich, dass es sich hier nicht um einen Defizitenausgleich handelt, sondern um eine Form der zusätzlichen Vertiefung. Im folgenden Kapitel wird nun Auskunft zu den häuslichen Praxen im Elternhaus gegeben, wenn sowohl der Erziehungsstil nach Hurrelmann, die Gewaltausprägung im Elternhaus als auch die Kommunikationsform komplexitätsreduziert aufeinander bezogen werden, um sie anschließend mit den Ausprägungen der Bildungsansprüche im Elternhaus zu vergleichen.

#### ***3.4.15 Selbstregulierung vs. Fremdzwang im Elternhaus anhand von Erziehung, Kommunikation, Gewaltakten und Bildungsansprüchen***

Um die nach Hurrelmann (vgl. Hurrelmann 2002, S. 156-165) in Kategorie 2.1. aufgenommenen *Erziehungsstile*, die damit verbundenen *Gewaltakte* (2.2.) und die vorherrschenden *Kommunikationsform* (2.3.) gebündelt darstellen zu können, bediene ich mich an dieser Stelle der dialektischen Unterscheidung nach Elias von *Fremdzwang* und *Selbstregulierung* in der Psychogenese und übertrage diese an der Gesellschaftsentwicklung getroffene Unterscheidung auf die Praktiken im Elternhaus.

##### ***3.4.15.1 Erziehungsstile im Elternhaus***

An dieser Stelle wird die Kategorie der Erziehungsstile (2.1.) für sich und in der avisierten Dialektik dargestellt.

Um neben den relativ klar unterscheidbaren Erziehungsstilen auch die vernachlässigende Erziehung mit aufzunehmen, wird diese Dialektik der Selbstregulierung und Fremdzwangorientierung, um diese Dimension der Vernachlässigung erweitert, da hierin keine Unterscheidung in der Art der Beschäftigung getroffen werden kann, weil sich keine Intention in eine der beiden Richtungen hinter der Erziehungspraxis verbirgt.

Die nach Hurrelmann getroffene Unterscheidung der Stile, die im Kategoriensystem Anwendung gefunden haben, sind in folgender Weise der Dialektik zugeordnet:

*Eher durch Fremdzwang bestimmte Erziehung:* autoritäre oder behütend kontrollierende Erziehung.

*Eher auf Selbstregulierung des Autors bezogene Erziehungsstile:* permissiver oder autoritativ-partizipativer Stil.

*Vernachlässigung der Person:* vernachlässigender Erziehungsstil.

Die Merkmalskonstellation der Erziehungsstile nach Hurrelmann konnte für 61 Autoren aufgenommen werden. Nach abermaliger Quellenkontrolle konnten weitere 14 Autoren nach der oben beschriebenen Dialektik den Dimensionen „Selbstregulierung“ bzw. „Fremdzwang“ zugeordnet werden. Bei vier Autoren lässt die Quellenlage keine Einordnung zu.

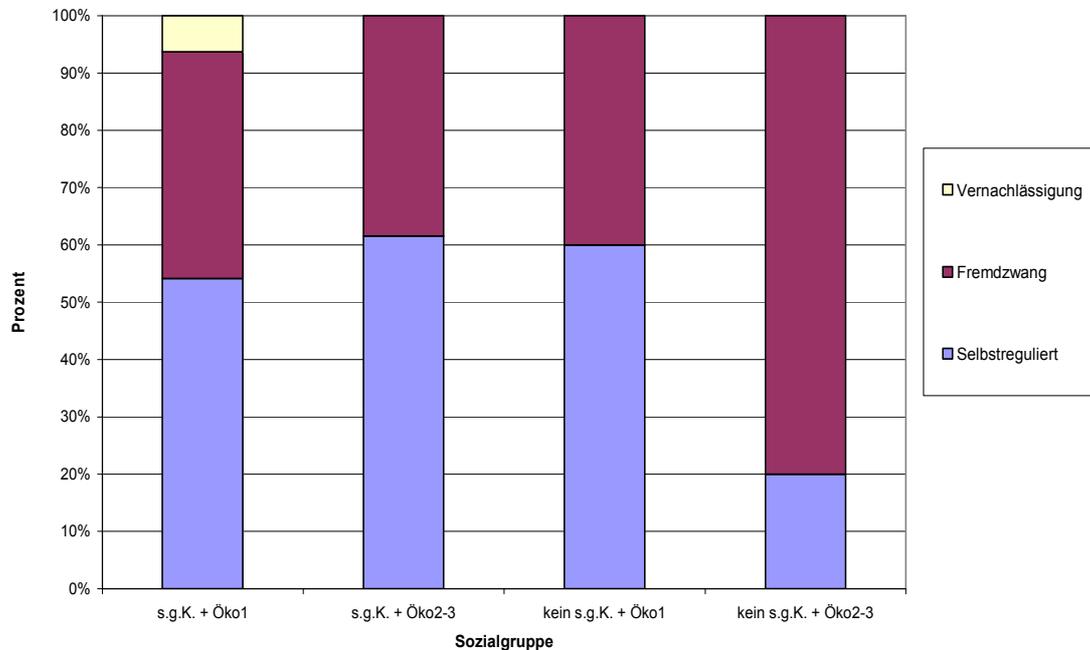
Die Verteilung in ihrer Differenz stellt sich folgendermaßen dar:

<b>Tab. 41: Zusammenfassung der Erziehungsstile nach Fremdzwang und Selbstregulierung</b>		
	Anzahl	Summe
autoritär	23	
behütend kontrollierend	7	
Fremdzwang	2	32
Autoritativ-partizipativer Stil	20	
permissiv	8	
Selbstregulierung	12	40
Vernachlässigung der Erziehung	3	3

Für diese Kohorte, für welche ein entsprechender Erziehungsstil festzustellen war, ist ersichtlich, dass 53% selbstreguliert, 43% eher fremdzwangorientiert und 4% vernachlässigend erzogen wurden. Somit ergibt sich für diese Kohorte ein leichtes Übergewicht zugunsten der selbstregulierten Form der Erziehung. Die vernachlässigende Form der Erziehung ist zudem eine Seltenheit, weswegen sie in der weiteren Darstellung keine differenziertere Aussagen zulässt. Zudem werden die Erziehungsstile in ihrer oben dargestellten Dialektik mit den Sozialgruppen verglichen, um eine mögliche Abhängigkeit hierin festzustellen. Die Abbildung 13 leistet diesen

Vergleich für die 75 Autoren, für welche eine solche Verbindung vorgenommen werden konnte.

Abb. 13: Vergleich: Erziehungsstile nach Sozialgruppen



Der hier gegebene Vergleich macht deutlich, dass die selbstregulierte Form der Erziehung in den ersten drei Gruppen überwiegt. Die vernachlässigende Form der Erziehung ist hingegen nur bei denjenigen der Fall, die sich keiner Probleme in den Sozialfaktoren erfreuen können. Trotz der geringen Trefferanzahl kann man an dieser Stelle die Vermutung festgehalten werden, dass die vernachlässigende Erziehung nur dann zu einer gehobenen Karriere führt, wenn keine zusätzlichen Probleme in den Sozialfaktoren vorhanden sind und somit die kulturelle und ökonomische Ausstattung auch ohne absichtsvolle Erziehung für eine genügende Bildung der Person ausreicht. Die vierte Gruppe ist hingegen deutlich von der fremdzwangorientierten Erziehung bestimmt. Hierbei wird besonders interessant sein, welche Bildungsvorstellungen sich hiermit verbinden (vgl. 3.4.15.3).

Im Folgenden gebe ich einen Einblick in die häusliche Erziehungspraxis anhand der beschriebenen Kommunikationsformen und Gewaltausübungen in deren Verbindung zu den Erziehungsstilen nach der übergeordneten Dialektik der Selbstregulierung und des Fremdzwangs.

### **3.4.15.2 Kommunikationsform und Gewaltanwendung als Einblick in die häuslichen Praxen der Erziehung**

Nach dem die Erziehungsstile in ihrer Dialektik dargestellt wurden, kann nun genauer untersucht werden, wie sich diese Stile mit Ausprägungen der Gewalt (2.2.) und mit der Art der Kommunikation (2.3.) verbinden, um die Praxis und das Klima der Erziehung im Elternhaus zu konkretisieren. Dafür werden die Kategorien „Gewaltausübung“ und „Kommunikationsstil“ mit der vorher vorgenommen Unterscheidung der Erziehungsstile verbunden. Hierfür kommen nur diejenigen Autoren in Frage, welche neben Treffern in diesen Kategorien auch Treffer in der oben gegebenen Unterscheidung der Erziehungsstile beinhalten. Daher muss hier auf die vernachlässigende Erziehungsdimension verzichtet werden, da hierfür nicht genügend Informationen über die häuslichen Praxen vorhanden sind.

**Tab. 42. Zusammenfassung Gewaltakte und Kommunikation in der Familie nach Fremdzwang und Selbstregulierung**

	Selbstregulierung	Fremdzwang
<b>Gewaltakte</b>	5	14
sehr selten	5	5
öfter/häufig	0	9
<b>Kommunikationsstil</b>	27	21
eher hierarchisch	1	9
eher diskursiv	26	13

In der Tabelle 42 wird deutlich, dass sich mit der Form der Erziehung auch die Intensität der Gewaltakte und die Kommunikationsformen unterscheiden. Für die Aufnahme als „Gewaltakte“ muss hier erwähnt werden, dass sehr seltene Schläge, die meist als gerecht empfunden werden, nicht als zur gewalttätigen Praxis im Elternhaus gehörend eingestuft wurden. Öfter und häufig geschilderte Gewaltakte stellen im Gegensatz dazu ein bewusst häufig eingesetztes Erziehungsmittel dar und wurden hier in die Kategorie „Gewaltakte“ aufgenommen. Die Unterscheidung zwischen diskursiven und hierarchischen Kommunikationsformen dient dazu, die Situation des Autors im Aneignungsprozess über Kommunikation zu unterscheiden. Hierbei kann sich der Autor bei der hierarchischen Form der Kommunikation nicht oder nur sehr

selten einbringen, während das Kommunikationsmonopol bei einem oder beiden Elternteilen liegt. Eine eher diskursive Form nimmt hingegen den Autor in seinen Kommunikationsbeiträgen ernst, lässt eigene Beiträge und Meinungen, ungeachtet der Position in der Familie, zu und führt häufig zu einer regen Diskussionskultur.

Die dargestellten Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass sich Autoren die in einem „eher von Selbstregulierung“ geprägten Elternhaus aufwachsen, in der täglichen Praxis kommunikativ frei einbringen können und Gewaltanwendung hier nicht oder nur sehr selten als Erziehungsmittel eingesetzt wird.

Bei der „eher durch Fremdzwang“ geprägten Erziehung im Elternhaus kommt es hingegen zu einem deutlich differenzierteren Bild. Bei nahezu einem Drittel ist eine häufige Gewaltanwendung zu konstatieren, die häufiger mit einer hierarchischen Kommunikationsform einhergeht.

Zum Abschluss der Darstellung der Erziehungsstile und der damit verbundenen Art und Weise der Kommunikation und der Gewaltausübung werden nun die Erziehungspraktiken mit den Bildungsvorstellungen des Elternhauses verglichen.

### ***3.4.15.3 Bildungsvorstellungen im Elternhaus in Verbindung mit der Erziehungspraxis***

Die vorherrschende Bildungsvorstellung im Elternhaus wurde in Kategorie 2.4. aufgenommen und ergab Treffer für 54 Autoren. Für den avisierten Vergleich zwischen den Bildungsvorstellungen und den Erziehungspraktiken im Elternhaus in ihrer festgelegten Dialektik kommen 52 Autoren (ohne die vernachlässigende Erziehung) in Frage. Die hierbei erhobenen Bildungsvorstellungen beeinflussen den Bildungsanspruch des Elternhauses während der Kindheit und Jugendphase, also während der aktiven Schulzeit. Die hieraus gewonnenen Ergebnisse der Erziehungspraxis in ihrer oben beschriebenen Dialektik sowie die Bildungsvorstellungen tragen nicht nur dazu bei, einen Einblick in die häusliche Erziehungspraxis zu gewinnen. Vielmehr tragen sie, wie die festgehaltene Auseinandersetzung im kulturellen Feld, dazu bei, die Rahmenbedingungen in dieser Kohorte zu unterscheiden und eventuell Rückschlüsse auf die erfolgten Bildungsentscheidungen der Autoren treffen zu können.

In der folgenden Darstellung sollen die oben erhobenen Erziehungsstile mit den Bildungsansprüchen des Elternhauses verglichen werden. Die Kategorie der Bildungsvorstellung oder des Bildungsanspruches sind hierbei in folgender Weise differenziert:

*selbstverständlich Abitur:* Die Tatsache eines Besuches des Gymnasiums mit erfolgreichem Abschluss wird als selbstverständlich angesehen.

*Aufstiegsmöglichkeiten Eltern:* Hier erwächst die Bildungsvorstellung des Kindes aus der unerfüllten Karriere oder Bildungsmöglichkeit der Eltern. Das Kind soll es besser haben als die Eltern und deren negativen Erfahrungen kompensieren oder nicht selbst nachvollziehen – also ein Abitur erlangen und nach Möglichkeit auch studieren.

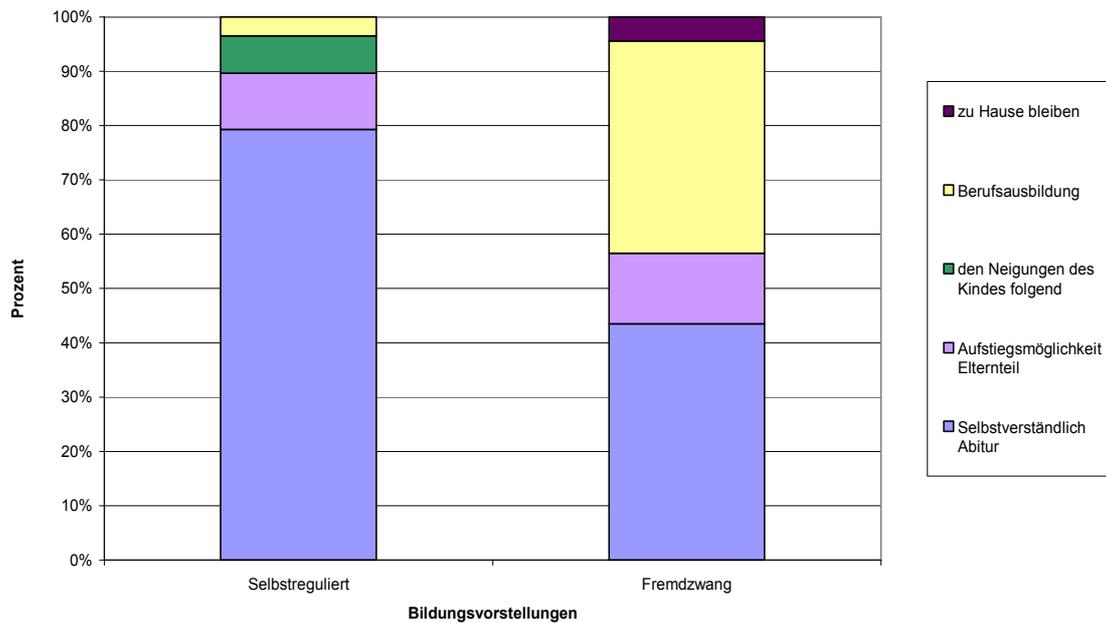
*Den Neigungen des Kindes folgen:* Das ist eine eher seltene Bildungsvorstellung, die keine direkten Empfehlungen in Richtung des Schulabschlusses beinhaltet, sondern das Kind sich entwickeln lässt und dann situativ auf die etwaige Kompetenz des Kindes reagiert.

*Berufsausbildung:* Hier ist der Bildungsanspruch am niedrigsten. Vom Elternhaus wird eine Berufsausbildung deutlich einem Abitur mit möglichem Studium vorgezogen.

*Zu Hause bleiben:* Hier soll das Kind zu Hause bleiben und nicht arbeiten oder studieren. In diesem Einzelfall (Frau Sender), ist die Berechtigung zum Studium an die Zustimmung des Vaters geknüpft, die aber verweigert wird.

Die folgenden Abbildungen 14 und 15 zeigen einen Vergleich zwischen der Erziehungspraxis im Elternhaus und den Sozialgruppen mit dem formulierten Bildungsanspruch. Für die Informationen in diesen Abbildungen steht eine Kohorte von 52 Autoren zur Verfügung.

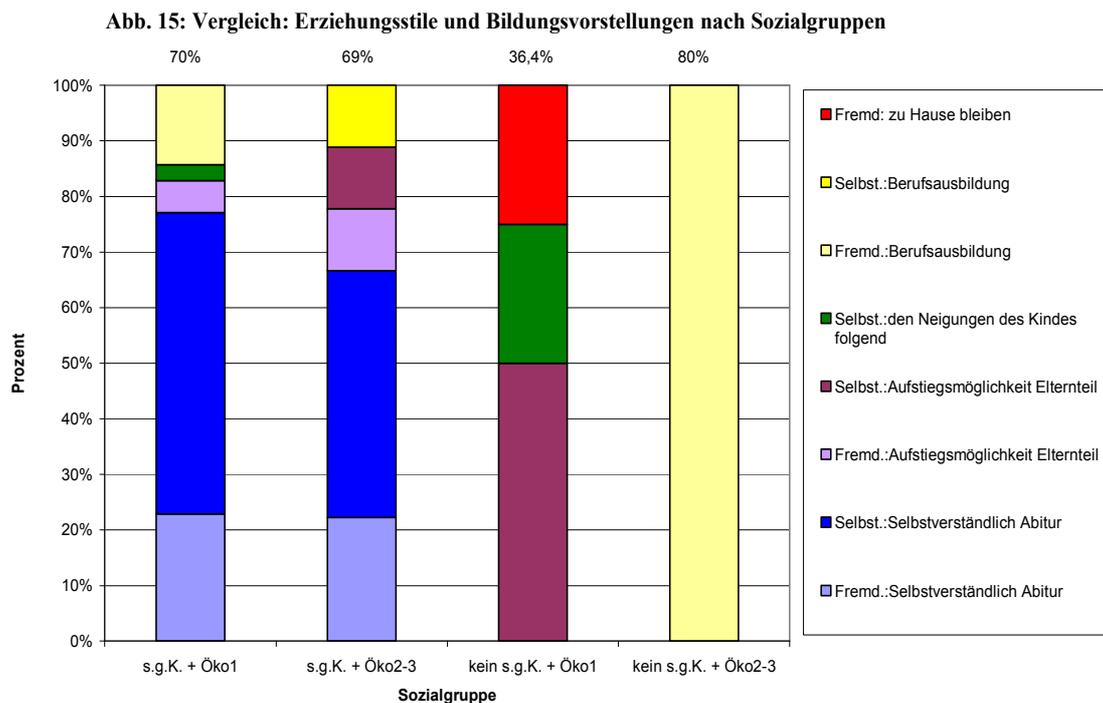
Abb. 14: Vergleich: Bildungsanspruch Elternhaus/ Erziehungsstil



In der Abbildung 14 fällt auf, dass die Selbstverständlichkeit des Abiturs sich fast doppelt so häufig mit der selbstregulierten Form der Erziehung verbindet wie bei der Fremdzwangorientierung. Die den Neigungen des Kindes entsprechende Erziehung verbindet sich hingegen nur mit der selbstregulierten Form, was auch nicht verwunderlich ist, da sowohl die Bildungsvorstellungen als auch die Erziehungsform das Subjekt in den Mittelpunkt stellen. Die Empfehlung zur Berufsausbildung gegen ein Studium verbindet sich hierbei etwa 8-mal häufiger mit der fremdzwangorientierten als mit der selbstregulierten Form. Die „verpassten Aufstiegsmöglichkeiten“ der Eltern kommen hingegen in beiden Formen in etwa gleich häufig vor. Die oben beschriebenen Übergewichte sind nun zumindest in den Gegensätzen zwischen „Selbstverständlich Abitur“ und „Berufsausbildung“ deutlich nach ihrer Häufigkeit der Selbstregulierung bzw. dem Fremdzwang zuzuordnen. Somit versuchen die Elternhäuser ihre Bildungsvorstellungen und Ansprüche mit unterschiedlichen Erziehungsmitteln durchzusetzen, indem sie auf der einen Seite das Individuum als selbsttätig und selbstreguliert in den Mittelpunkt stellen und mit eher diskursiven Formen der Kommunikation und ohne Gewaltanwendung erziehen. Auf der anderen Seite wird das Individuum von den Eltern eher fremdgesteuert und nicht als selbstreguliertes Subjekt wahrgenommen und behandelt. In der konkreten Erziehungspraxis kommen die Autoren

hier häufig mit einer hierarchischen Form der Kommunikation und mit Gewaltanwendung als Erziehungsmittel in Kontakt.

Nachdem geklärt ist, mit welchen Erziehungsstilen sich die Bildungsvorstellungen verbinden, kann für 52 Autoren diese Verbindung nach den Sozialgruppen dargestellt werden.



Für die selbstregulierte Form („Selbst“) wurden die kräftigeren Farben und die matteren Farben für die fremdzwangorientierte Form („Fremd“) der Erziehung gewählt. Für Gruppe drei (kein s.g.K.+Öko 1) können kaum differenzierte Aussagen getroffen werden, da sie, wie an den Prozentzahlen über den Balken zu ersehen ist, nur eine Auslastung von 36,4% aufweist und damit unterrepräsentiert ist. Der Vergleich der anderen drei Gruppen liefert dagegen diverse Erkenntnisse. So empfehlen die Eltern in Gruppe vier (ohne sozial gebundenes Kapital und in schlechter ökonomischer Lage) ausschließlich die Berufsausbildung in Kombination mit einer fremdzwangorientierten Erziehung. Die fehlenden finanziellen Mittel und der fehlende Bildungstitel in dieser Gruppe bedingen offenbar eine solche Einstellung. Die Möglichkeiten des Abiturerwerbs und des Studiums sind augenscheinlich wegen der Erfahrungen der Eltern als auch wegen den finanziellen Rahmenbedingungen in dieser Sozialgruppe nicht vorstellbar. Hingegen spielen der Anspruch des Abiturerwerbs und die Aufnahme

des Studiums in den ersten beiden Gruppen eine deutlich größere Rolle, was offenbar mit dem höheren Bildungstitel mindestens einer Person in diesen Sozialgruppen und mit der persönlichen Erfahrung der Eltern zu erklären ist. Auch wenn die ökonomischen Probleme in Gruppe zwei hinzutreten, fällt dieser Anspruch nur etwa 10% geringer aus. Weit häufiger verbindet sich dieser Anspruch zudem mit der selbstregulierten Form der Erziehung.

Die die verpassten Aufstiegsmöglichkeiten der Eltern spielen in Gruppe zwei eine deutlich größere Rolle als in Gruppe eins. Dies mag an der fehlenden ökonomischen Basis liegen, die verlässlich ausdrückt, dass die Berufsqualifikation der Eltern zu mindest nicht in größere ökonomische Möglichkeiten umgesetzt wurde und somit der Aufstieg noch aussteht. Der Bildungsanspruch „den Neigungen des Kindes zu folgen“ erscheint (und hier kann man auch Gruppe drei als Vergleich nutzen) nur bei den Autoren mit guten ökonomischen Möglichkeiten. Das könnte daran liegen, dass ein mögliches Scheitern der Erziehung ökonomisch aufgefangen werden kann. Der Anspruch zur Berufsausbildung muss hierbei im Verhältnis von Gruppe eins und zwei zu Gruppe vier interpretiert werden. Dabei wird deutlich, dass der Anspruch einer Berufsausbildung in Gruppe eins und zwei mit maximal 15% eine Seltenheit darstellt, was sich ebenfalls durch das vorhandene „sozial gebundene Kapital“ erklären lässt. Dass diese Ansprüche sich auch in diesen beiden Gruppen wieder finden, lässt sich weiter dadurch erklären, dass Familiengeschäfte übernommen werden sollen oder eine Offiziersausbildung aus Familientradition eine Berufsausbildung nötig werden lässt. Somit sind die Gruppen eins und zwei deutlich von dem Abiturananspruch und die Gruppe vier deutlich vom Anspruch der Berufsausbildung gekennzeichnet.

#### ***3.4.15.4 Zwischenfazit: Selbstregulierung vs. Fremdzwang in Verbindung mit den Bildungsvorstellungen im Elternhaus***

Im vorangegangenen Abschnitt wurden mit Hilfe von Komplexitätsreduktion die Erziehungsstile nach Hurrelmann nach der dargestellten Dialektik in Anlehnung an Elias einer „eher durch Fremdzwang“ und einer „eher durch Selbstregulierung“ bestimmten Erziehungsform zugerechnet. Hierbei ergibt sich für die Gesamtkohorte ein leichtes Übergewicht zugunsten der „eher selbstregulierten Form“. Nach dem Sozialgruppenvergleich konnte gezeigt werden, dass dieses Übergewicht in den ersten drei Gruppen bestehen bleibt. Die vierte Gruppe mit zwei Defiziten in den Sozialfaktoren ist deutlich von der „eher fremdzwangorientierten Form“ dominiert.

Weiter zeigt sich durch den Vergleich der Stile mit den Ausprägungen der Gewalt und der im Elternhaus vorherrschenden Kommunikationsform, dass sich die Pole in der häuslichen Praxis deutlich voneinander unterscheiden. Somit sieht sich der „eher selbstreguliert“ Erzogene keiner Gewalt als Erziehungsmittel ausgesetzt und steht zudem einer diskursiven Kommunikationsform gegenüber, die ihm gestattet, frei und gleichberechtigt an der Kommunikation teilzunehmen. Das selbsttätige Subjekt steht also hierbei im Mittelpunkt. Bei der „eher durch Fremdzwang“ bestimmten Erziehung gehört die Gewalt deutlich häufiger (hier bei etwa 1/3 der Betroffenen) zum Erziehungsmittel, während die Kommunikationsform gleichzeitig häufiger hierarchisch und selten diskursiv geartet ist. Dies bedeutet für den Autor, dass er sich seltener frei kommunikativ äußern durfte und das Kommunikationsmonopol bei einem oder beiden Elternteilen lag. Hier wird also mehr auf „Führung von außen“ und nicht auf die Selbsttätigkeit des Subjekts Wert gelegt. Im vorangegangenen Abschnitt wurden zudem die Bildungsvorstellungen der Eltern, die für 54 Autoren erhoben werden konnten, dargestellt und mit den Erziehungsstilen in ihrer Dialektik verglichen. Hierbei wurde zuerst deutlich, dass sich alle formulierten Bildungsansprüche, bis auf die Kategorie „den Neigungen des Kindes folgend“, mit beiden Erziehungsformen verbinden. Weiter ließ sich ein Übergewicht der selbstregulierten Form (Verhältnis 2:1) für die Kategorie „selbstverständlich Abitur“ feststellen, die 80% der selbstregulierten Form ausmacht. Der Anspruch einer „Berufsausbildung“ ist der fremdzwangorientierten Erziehung (Verhältnis 8:1) zuzurechnen und macht einen Anteil von 40% aus.

Die verpassten „Aufstiegsmöglichkeiten der Eltern“ befinden sich hingegen in einem ausgeglichenen Verhältnis. Für die Sozialgruppenabhängigkeit wurde herausgefunden, dass sich „das selbstverständliche Abitur“ in den ersten beiden Sozialgruppen als die bestimmende Form herausstellt (zwischen 75 und 67%), während der Anspruch einer „Berufsausbildung“ die vierte Gruppe dominiert (100%). Somit konnten die gesammelten Erkenntnisse zur Intensität und Aneignungsweise in der außerschulischen Bildungsumwelt dargestellt und auf ihre Sozialgruppenabhängigkeit überprüft werden. Weiter konnte mit den Erziehungsstilen und Bildungsentscheidungen ein Einblick in die häusliche Erziehungspraxis gegeben werden, auch wenn diese nur für eine Kohorte von 54 Autoren identifiziert werden konnten.

Im nächsten Kapitel soll der Auseinandersetzungsmodus der Person mit der schulischen Bildungsumwelt dargestellt werden.

### 3.5 Das Feld bildungsrelevanter Anschlüsse an höheren Schulen

In diesem Kapitel wird der Einfluss und die qualitative Gestalt der Auseinandersetzung des Autors mit dem Schulsystem entfaltet. Um diese Auseinandersetzung beschreiben zu können, werden folgende Kategorien bzw. hieraus gewonnene Bereiche zur Interpretation und Darstellung genutzt. Als erster Bereich der schulischen Auseinandersetzung kommt die Ausbildung von Präferenzfächern in den Fokus, die an dieser Stelle erstmals Aussagen darüber zulassen ob der Autor an inhaltlichen Themen in der Schule interessiert war. In der weiteren Darstellung werden die positiven und negativen Einflüsse, denen der Autor durch den Besuch einer höheren Schule ausgesetzt ist, durch die Bündelung mehrerer Kategorien untersucht.

Hierfür wird für die positiv motivationalen Faktoren die Kategorie „Ausbildung von Präferenzen“ für inhaltliches Interesse genutzt. Die Qualität der Lehrer wurde durch die Unterscheidung „sehr guter Lehrer“, „guter Lehrer“ und „schlechte Lehrer“ ebenfalls aufgenommen und wird beim Auftauchen eines oder mehrerer „sehr guter Lehrer“ hier als motivierender Faktor und bei „schlechten Lehrern“ als demotivierender Faktor aufgenommen, um hieraus zu ermitteln, ob die Lehrerschaft vorwiegend positiv oder eher negativ wahrgenommen wurde. Die guten und „normalen“ Lehrer werden hierbei bewusst vernachlässigt, um nur die extrem positiven oder negativen Wahrnehmungen des Autors von seinen Lehrern festzuhalten. In Verbindung hierzu gibt die Kategorie „Motivation durch die Schule“ und das negative Pendant der „Demotivation durch die Schule“ in ihrer Merkmalsunterscheidung: „Ausgrenzung“, „Motivation durch Lehrer“, „Motivation durch den Inhalt“ über Demotivationen und Motivationen Auskunft. Die durch diese Kategorie aufgenommene motivationale Wirkung der Wahrnehmung und Beschreibung des Autors kann durch die Präferenzfächer und/oder die Charakterisierung der Lehrer in ihrer qualitativen Ausprägung ergänzt werden. Hier ist zu vermuten, dass sich die geschilderte Begeisterung oder die strikte Ablehnung der Lehrer und/oder die Ausbildung von Präferenzfächern ebenfalls mit einer entsprechenden motivationalen Wahrnehmung und Empfindung des Autors verbinden. Des Weiteren gibt die Kategorie „Institutionswahrnehmung“ in ihrer Unterscheidung („freudig annehmend“, „notwendig/akzeptierend“ und „ablehnend“) Auskunft darüber wie der Autor die Institution als Ganzes wahrgenommen hat. Zudem können diese

Wahrnehmungen nach einer eher motivierenden bzw. eher demotivierenden Haltung differenziert werden.

Die Empfindung der Ausgrenzung kann hierbei ebenfalls demotivierend als auch (wie im Fall von Reich Ranicki) motivierend wirken. Eine weitere rein demotivierende Tatsache ist das Erleiden von Gewaltakten, die als Drangsalierung empfunden werden. Dieser Einfluss kann durch die Kategorien „Gewaltanwendung in der Schule“ und der „Wahrnehmung von Gewaltakten“ in vier Fällen festgehalten werden. Diese werden auch hier nur in ihrer extremen Ausprägung festgehalten und seltene, als gerecht oder meistens gerecht wahrgenommene Gewaltakte beiseite gelassen.

Die in der Schule erfahrenen, motivierenden oder demotivierenden Anlässe werden sodann aufeinander bezogen und komplexitätsreduziert dargestellt, um den Trend einer Motivationsrichtung durch die Schule und für die Schule auszudrücken, anhand derer sich die Bedeutung der Schule im Lebenslauf unterscheiden lässt.

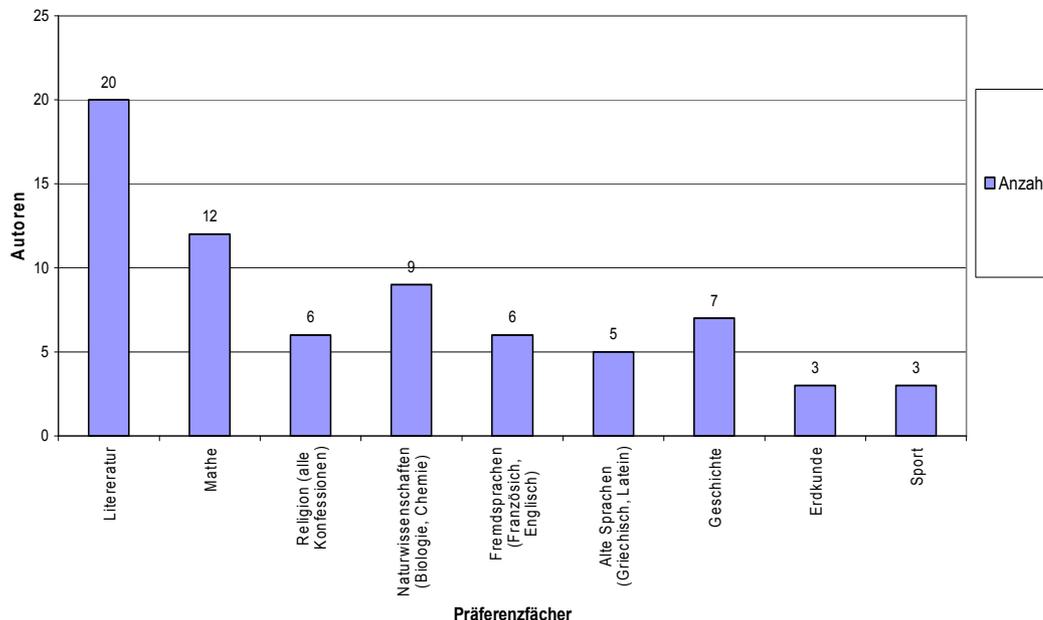
Natürlich muss an dieser Stelle auch die Leistung des Autors in den Blick geraten, die ebenfalls auf den Auseinandersetzungsmodus mit der Schule einen gewichtigen Einfluss aufweisen sollte. Diese komplexitätsreduzierte Kategorie „Schulleistung“ wird aus den Kategorien „Schulabschluss“, „Abschlussnote“ und der Wahrnehmung des Autors zur eigenen Leistung zusammenfassend erhoben, weil durch die notwendige Dichte der Nennungen nur so eine realistische Aussage zur Leistung möglich erscheint. Abschließend wird daraufhin die Motivationslage der Autoren mit deren Abschlussnoten verglichen, um etwaige Abhängigkeiten herausarbeiten und darstellen zu können.

Ergänzt wird dieses Feld schulischer Auseinandersetzung durch den zusätzlichen Einfluss des Autors über seinen freiwillig erbrachten Aufwand für schulische Bildungsinhalte außerhalb der Schule. Somit kann am Abschluss dieses Kapitels der Autor in seiner jeweiligen Gestalt der Auseinandersetzung mit der Bildungsorganisation Schule beschrieben werden. Dies geschieht in Abhängigkeit von der jeweiligen individuellen Motivationslage, gewonnen anhand geschilderter Erfahrungen mit der Organisation Schule generell und dem Interaktionssystem sowie der erreichten Abschlüsse und der konkreten Leistung, die dann um die Dimension der Intensität des zusätzlichen Aufwands für schulische Bildungsinhalte der Person abgerundet wird. Dadurch wird die Person relativ umfassend in ihrer individuellen Teilhabe am Bildungssystem beschrieben. Zudem soll die Möglichkeit genutzt werden, diese gebündelten Ergebnisse mit den Sozialfaktoren und Sozialgruppen zu vergleichen.

### 3.5.1 Inhaltliche Motivation und Ausbildung von Präferenzfächern

Bevor die angesprochene zusammenfassende Kategorie der Motivation und der Leistung dargestellt wird, soll hier vorab die Ausbildung von „Präferenzfächer“ mit der Kategorie 4.2. als auch die Zusammensetzung des Lehrerkollegiums über die „Lehrerwahrnehmung“ in Kategorie 4.6. dargestellt werden. Die Ausbildung eines Präferenzfaches steht hier für eine inhaltliche Partizipation am Lehrstoff und lässt die Aussage zu, dass in diesen Fällen ein inhaltliches Interesse beim Autor vorhanden ist und dies zumindest für einen Themenbereich der schulischen Bildung gilt. Diese stoffliche, an den Inhalt gebundene Form kann durch „sehr gute Lehrer“ unterstützt oder ausgelöst werden, welche durch ihre fachliche Kompetenz und ihr Vermittlungsgeschick Motivation für etwaige Inhalte schaffen oder positiv begleiten. In der folgenden Grafik ist ersichtlich, welche Fächer bei 44 von 79 Autoren als Präferenz angegeben wurden:

Abb. 16. Präferenzfächer der Kohorte



Die Abbildung 16 zeigt deutlich, mit welchen Bereichen bzw. Präferenzen sich ein inhaltliches Interesse in dieser Kohorte verbindet. Die Literatur führt die Nennung von

Präferenzfächern deutlich an. Allerdings zeigen die restlichen Treffer ein durchaus vielseitiges Interesse der Autoren dieser Kohorte.

Eine inhaltliche Partizipation an der Schule zeigen also 44 Autoren über die Ausbildung von Präferenzfächern. Hinzu kommt in zwei Fällen die Schilderung eines generellen inhaltlichen Interesses am schulischen Lernstoff über die Kategorie „Motivationsgründe“ (4.5.2.). Über die Kategorie „Demotivationsgründe“ (4.5.3.) tritt bei weiteren drei Autoren eine Inhaltliche Ablehnung des Lernstoffes in der Schule überhaupt auf. Somit kann bei 46 Autoren auf eine Motivation über den Inhalt im Unterricht geschlossen und bei drei Autoren von einer Demotivation durch den Inhalt im Unterricht ausgegangen werden.

Der nächste Bereich beschäftigt sich mit der Möglichkeit der Motivation in Auseinandersetzung mit Lehrern.

### ***3.5.2 Personale Motivation durch Lehrer***

Die Lehrerkollegien, unter denen der Autor seine Schulzeit durchlebt, können sowohl zur Motivation durch sehr gute Lehrer als auch zu Demotivation durch schlechte Lehrer beitragen. Als „sehr gute Lehrer“ sind hier diejenigen angesprochen, die vom Autor als besonders leidenschaftlich, enthusiastisch und pädagogisch bzw. psychologisch kompetent beschrieben werden und zudem fachlich herausragen. Bei „schlechten Lehrern“ ist diese Beschreibung in den Autobiographien umgekehrt. Die Autoren beschreiben deutlich ihre Ablehnung einer charakterlichen und fachlichen Eigenart des jeweiligen Lehrers/der jeweiligen Lehrerin. Auch hierbei werden die extremen Wahrnehmungen ausgewertet, da so die Bewertung der Schule und des Unterrichts am prägnantesten festhalten werden kann und sich Aussagen zu motivationalen oder demotivationalen Einstellungen des Schülers zur Schule deutlicher unterscheiden lassen.

Die Tabelle 43 (gewonnen aus der Kategorie 4.6.) gibt einen Überblick der Nennungen von Lehrern nach ihrer qualitativen Einordnung, ihrer fachlichen und pädagogischen Kompetenz in der Wahrnehmung des Autors. In dieser Kohorte äußern sich 47 Autoren zu den oben beschriebenen Extremen.

**Tab. 43: Verteilung der Nennungen zur Lehrerqualität**

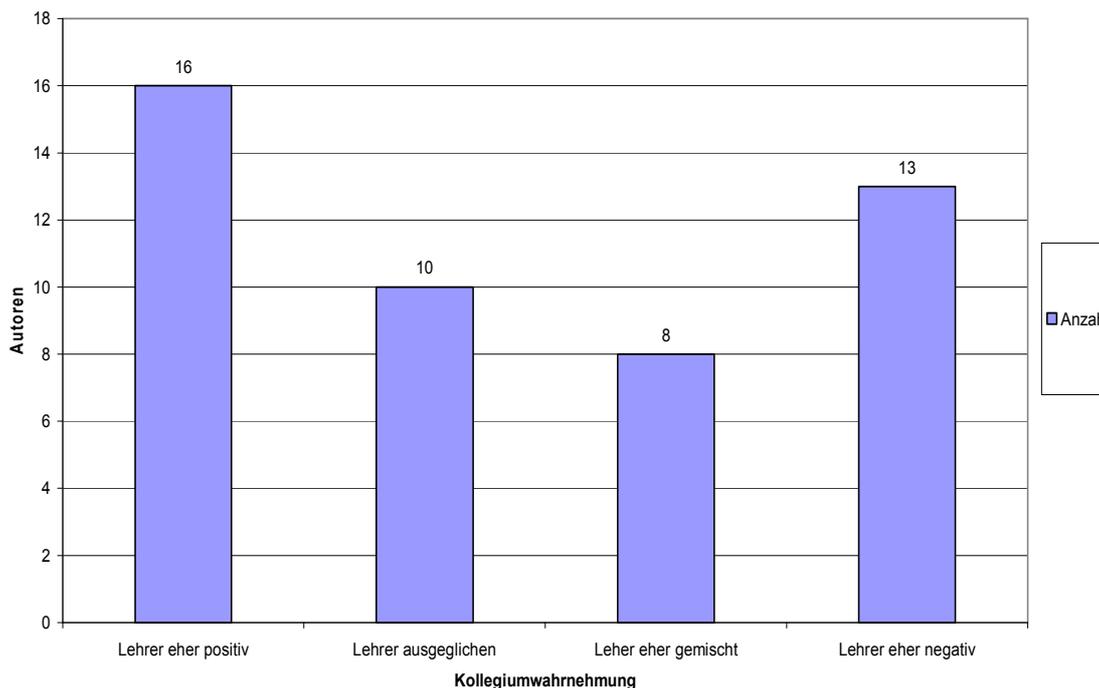
	sehr guter/e Lehrer	Sehr schlechter/e Lehrer
Ein	21	8
Zwei	8	8
Mehrere	6	15
	34	30

Von den 47 Autoren schildern 18 beide Lehrertypen, also sowohl positive als auch negative Erfahrungen und Wahrnehmungen. 16 Autoren äußern sich wiederum rein positiv und weitere 13 rein negativ zu ihren Lehrern. Hierbei fällt auf, dass positive Wahrnehmungen sich eher mit einem und negative Wahrnehmungen sich tendenziell eher mit der Nennung mehrerer Lehrer verbinden. Hieraus ergeben sich in der Gegenüberstellung der Lehrerwahrnehmungen und der Bewertung durch Komplexitätsreduktion folgende vier zu unterscheidende Lehrerkollegien, mit denen der Autor im schulischen Sozialisationsprozess in Kontakt kommt:

1. *positive Wahrnehmung des Kollegiums* (nur positive Nennungen)
2. *ausgeglichene Wahrnehmung des Kollegiums* (gleich viele positive und negative Nennungen)
3. *gemischte Wahrnehmung des Kollegiums* (mehr negative als positive Nennungen)
4. *negative Wahrnehmung des Kollegiums* (nur negative Nennungen)

Hierbei kann man bei den Merkmalen eins und vier von einer positiven bzw. negativen Motivation für Schule ausgehen. Bei den Merkmalen 2 und 3 kann keine eindeutige Motivationsrichtung für die Schule durch den Einfluss des Lehrerkollegiums abgeleitet werden.

Abb. 17: Wahrnehmung des Lehrerkollegiums



Für 47 Autoren kann somit eine deutlich unterscheidbare Beschreibung des Lehrerkollegiums festgehalten werden. Die restlichen 32 der Gesamtkohorte von 79 Autoren beschreiben die Lehrer nicht in den Extremen der „sehr guten“ oder „sehr schlechten“ Lehrer. Für diesen Rest ist nicht davon auszugehen, dass aus ihrer Lehrercharakterisierung eine Demotivation oder Motivation durch die Schule abzuleiten ist. Sind Lehrer prägend gewesen, ist davon auszugehen, dass sie der Autor auch erwähnt hätte. Somit kann bei 29 Autoren von einer eher positiven oder negativen motivationalen Beeinflussung durch Lehrer während der Schulzeit geschlossen werden. Die verbleibenden 18 Autoren beschreiben das Kollegium ausgeglichen oder eher gemischt mit einem leichten Übergewicht der negativen Nennungen. Hierbei muss davon ausgegangen werden, dass der Autor sein Kollegium auch deshalb so ambivalent beschreibt, weil der Autor sowohl positive als auch negative Erfahrungen mit Lehrern erinnert von denen keine besonders demotivierenden oder motivierenden Wirkungen beschrieben werden.

### ***3.5.3 Personale Motivation durch Ausgrenzung und Gewalt***

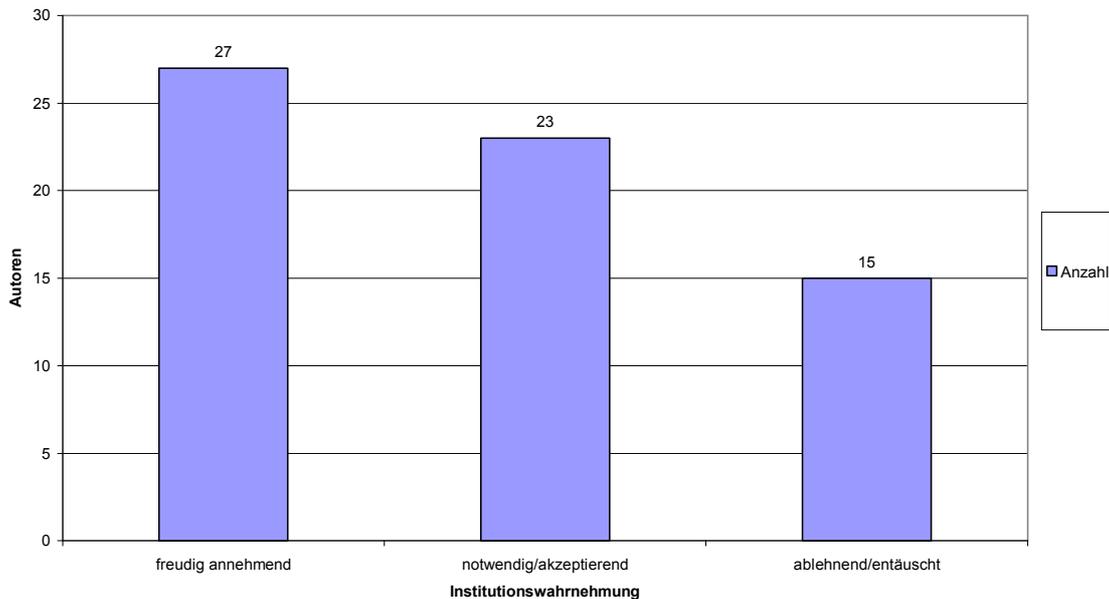
An dieser Stelle treten die Erfahrungen des Autors mit häufigen Gewaltakten des Lehrers oder der Lehrer aus Kategorie 4.1. in den Fokus. Mit der Kategorie 4.7.2.

wurden die Empfindungen zu Gewaltakten aufgenommen. Die hier angesprochenen 4 Nennungen von häufig auftretenden Gewaltakten werden als Drangsalierung empfunden. Erweitert werden diese Feststellungen von Gewaltakten um Personen, die nach den Kategorien 4.5.2.4 oder 4.5.3.4 einen Ausgrenzungsprozess in der Schule beschreiben, der sowohl demotivational als auch (im Fall von Reich-Ranicki) motivational gewirkt hat. In diesen Fällen fühlen sich die Autoren durch verbale Angriffe der Lehrer oder Schüler ausgegrenzt, was in der Regel zu einer Demotivation für und durch die Schule führt. Wie oben angesprochen kann diese Ausgrenzung durch eine Trotzreaktion aber auch in Motivation umgesetzt werden. In 10 Fällen kann von einer Demotivation durch die in der Schule erlebte Ausgrenzung und in dem einen Fall Reich-Ranickis von einer Motivation durch daraus entstandenen Ehrgeiz ausgegangen werden.

### ***3.5.4 Die Wahrnehmung der Institution Schule***

Die Grundhaltung zur Schule als Institution wird in der Kategorie „Institutionswahrnehmung“ (4.7.1.) in einer Rangreihe ausgedrückt. Hierfür stehen von 65 Autoren Informationen zur Verfügung. Die Unterscheidungen sind nach der Einstellung zur Schule in den Rängen „freudig annehmend“, „notwendig-akzeptierend“ und „ablehnend-enttäuscht“ aufgenommen worden. Hierbei verbindet sich mit der „freudig annehmenden“ Einstellung eine hohe Motivation für und durch Schule, in der man gerne seine Zeit verbringt und die man als förderlich und interessant wahrnimmt. Das „notwendige Akzeptieren“ der Schule drückt eine neutrale motivationale Haltung des Autors aus, der zwar die Notwendigkeit der Schule sieht doch nicht durch sie motiviert wird. Die „ablehnend/enttäuschte“ Einstellung drückt eine klare demotivierende Haltung zur Schule aus, in der sie nicht als notwendig und förderlich erlebt wird, sondern eher als mit Druck und negativer Erfahrung assoziiert wird. Die Verteilung auf die Kohorte verhält sich hierbei folgendermaßen:

Abb. 18: Institutionswahrnehmung der Schule



In der Abbildung 18 wird deutlich, dass die Partizipation an der Institution Schule eher als motivierend denn als demotivierend wahrgenommen wird. Nach der Darstellung der differenten motivationalen Erfahrungen für und durch die Schule ergibt sich nun die Möglichkeit, die einzelnen Bereiche in ihrem Zusammenwirken darzustellen, um jeweiligen Motivationslagen für das Feld schulischer Auseinandersetzung differenzierter zu untersuchen.

### ***3.5.5 Zusammenfassung der motivationalen und demotivationalen Einstellung für und durch Schule***

Fasst man die zuvor dargestellten Wahrnehmungen der Lehrerkollegien, die Partizipation an Inhalten über Präferenzfächer, die Gewalterfahrungen, die Ausgrenzungen und die institutionelle Wahrnehmung nach ihrer jeweiligen motivationalen Wirkungen zusammen, kann man zwischen drei, bzw. in der Unterdifferenzierung fünf Motivationsrichtungen unterscheiden. Hierfür werden die geäußerten Wahrnehmungen ihrer jeweiligen motivationalen Gewichtung in folgender Weise zugeordnet:

*Lehrerkollegien:*      *Motivation* = eher positive Wahrnehmung des Kollegiums  
                                 *Demotivation* = eher negative Wahrnehmung des Kollegiums

*Neutral* = ausgeglichene und gemischte Wahrnehmung des Kollegiums bzw. keine Schilderungen

*Präferenzfächer:* *Motivation* = Partizipation am Inhalt über Präferenzfächer  
*Demotivation* = Ablehnung der Inhalte generell  
*Neutral* = Keine Ausbildung von Präferenzen

*Gewalterfahrung und Ausgrenzung:* *Motivation* = Sonderfall Reich Ranicki  
Ausgrenzung als Motivation  
*Demotivation* = als Drangsalierung erlebte Gewalt durch Lehrer und massiv erfahrene Ausgrenzungen durch Lehrer und/oder Schüler.

*Institutionelle Wahrnehmung:* *Motivation* = freudig annehmend  
*Demotivation* = ablehnend/enttäuscht  
*Neutral* = Notwendig akzeptierend

Aus der Gegenüberstellung der motivationalen und demotivationalen Aspekte der Schule ergeben sich aus den Einzelergebnissen folgende fünf zu unterscheidende Motivationszustände „für und durch Schule“ (5.7.):

*Starke Motivation für und durch Schule:* Hier überwiegen die positiven Nennungen deutlich um mindestens den Faktor 2.

*Leichte Motivation für und durch Schule:* Hier überwiegen die positiven Nennungen leicht um den Faktor 1.

*Neutral:* Hier ergibt sich ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen positiven und negativen bzw. nur neutralen Nennungen.

*Leichte Demotivation für und durch Schule:* Hier überwiegen die negativen Nennungen leicht um den Faktor 1.

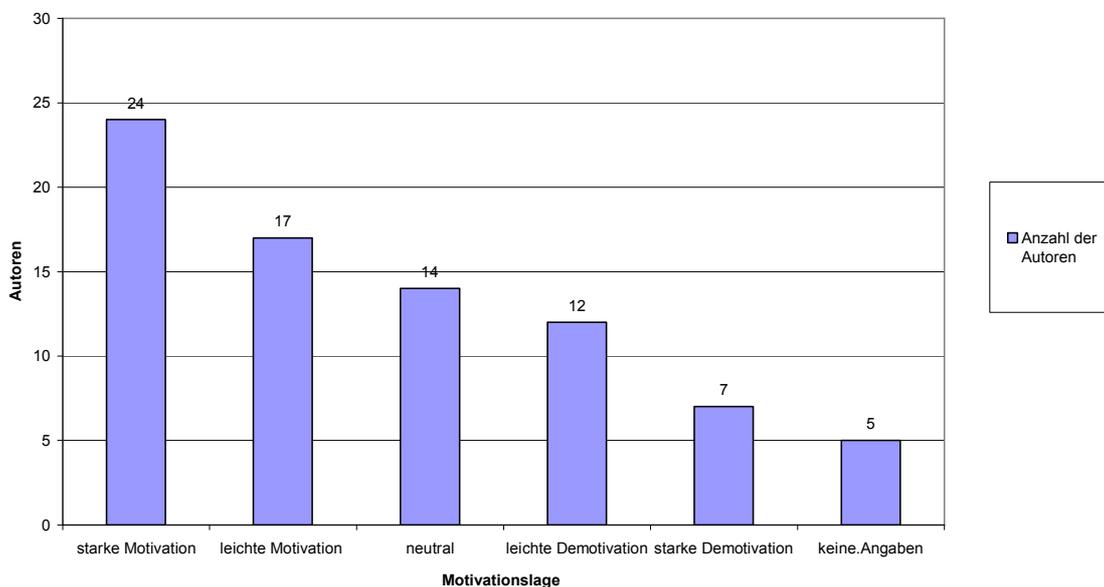
*Starke Demotivation für und durch Schule:* Hier überwiegen die negativen Nennungen deutlich um den Faktor 2.

Diese Einteilung kann natürlich nur eine Annäherung an die Erfahrung der schulischen Realität darstellen, weil die Autobiographen ihren schulischen Bildungsprozess

unterschiedlich intensiv schildern. Dieser Tatsache wurde hierbei insofern Rechnung getragen, als dass nur die extremen Ausprägungen festgehalten wurden.

Bei der Verteilung wurde so vorgegangen, dass die jeweiligen Nennungen sich gegenseitig negieren können. So kann zum Beispiel eine positive Inhaltspartizipation ein eher als negativ wahrgenommenes Kollegium ausgleichen. Dieses bedeutet, dass in allen fünf unterschiedenen Motivationstypen jeweils ein Übergewicht festgehalten wurde, was zur Folge hat, dass durchaus bei starker positiver Motivation auch negative Wahrnehmungen in geringer Anzahl vorhanden sein können.

Abb. 19: Zusammenfassung der Motivationslage im Bildungssystem



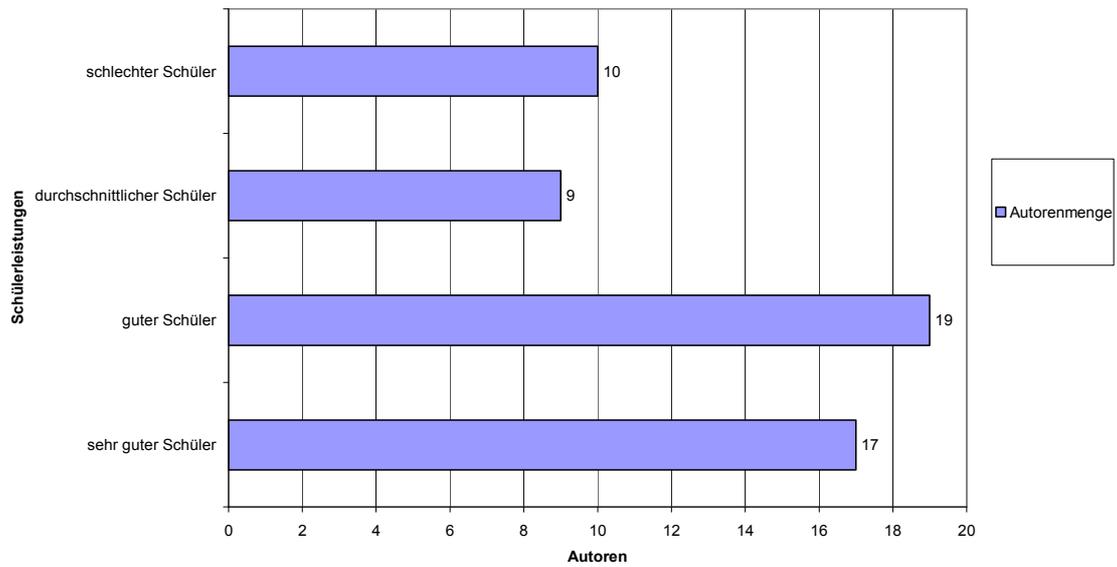
In der Abbildung 19 wird ersichtlich, dass eine starke und leichte Motivation für und durch die Schule bei 41 Autoren (52%) vorliegt und eine neutrale bei 14 Autoren (18%). Das lässt den Schluss zu, dass eine positive oder zu mindest akzeptierende Auseinandersetzung mit dem Bildungssystem bei 70% der Kohorte vorliegt, während hingegen nur 19 Autoren (24%) in der Auseinandersetzung mit der Schule starke und leichte negative Erfahrungen machen und eine demotivierende Auseinandersetzung mit dem Bildungssystem ihren Lebenslauf beeinflusst. In fünf Fällen fehlen leider die Schilderungen in den Quellen. Somit kann nun für 74 Autoren die generelle Motivationslage im Bildungssystem festgehalten werden. Im Weiteren können diese Motivationszustände mit den Abschlussleistungen der Autoren verglichen werden.

### ***3.5.6 Der Autor und seine eigene Leistungsfähigkeit in der Schule anhand der Abschlussnote und den Leistungswahrnehmungen der Autoren***

Um neben den motivationalen und demotivationalen Faktoren der Schule auch die Leistungsfähigkeit des Autors mit einzubeziehen, stehen in dieser Untersuchung sowohl die Kategorien „Abschlussnote Gymnasium“ (1.8.4.) in der Notendifferenz von eins bis vier als auch der Abbruch des Gymnasiums zur Verfügung. Dieser lässt in 28 Fällen eine Verortung nach der Abschlussnote zu. Über die Kategorie 1.8.5.1 konnte für den Abiturabbruch bei 10 weiteren Personen eine solche Verortung vorgenommen werden. Über die Kategorie „Selbstwahrnehmung der eigenen Schulleistung“ (4.7.4.) in der Rangordnung „sehr guter Schüler“, „guter Schüler“, „durchschnittlicher Schüler“ und „schlechter Schüler“ stehen hierfür Informationen von 47 Autoren zur Verfügung.

Um hieraus nun eine sinnvolle komplexitätsreduzierte Kategorie zu bilden und dadurch eine Einschätzung der Leistung zu gewinnen, müssen beide Kategorien verbunden werden. Dass dies sinnvoll möglich ist, kann in diesem Fall dadurch belegt werden, dass in den 19 Fällen, in denen eine Note angegeben wurde, die Wahrnehmung des Autors zur eigenen Leistung in 13 Fällen eine genaue Entsprechung mit der Abschlussnote findet. In weiteren fünf Fällen ist die Note des Autors im Abitur um den Grad 1 besser als dessen eigene Wahrnehmung. Im Fall von Reich-Ranicki ist die Notengabe durch den Nationalsozialismus bedingt, weshalb hier der eigenen Wahrnehmung mehr Gewicht eingeräumt werden kann, als der realen Note. In den vier verbliebenen Fällen birgt wiederum die Abschlussnote die realistischere Information für eine Einordnung nach der Leistung des Autors. In weiteren neun Fällen, in denen nur die Note als Information zur Verfügung steht, wird zur Erweiterung der Kohorte ebenfalls auf die Leistung nach der Art der Unterscheidung der Leistungswahrnehmung des Autors geschlossen. Somit kann in 56 Fällen der Autor nach seiner Leistung in der Unterscheidung „sehr guter“, „guter“, „durchschnittlicher“ und „schlechter Schüler“ verortet werden. Wichtig ist hierbei noch anzumerken, dass fünf Fälle beinhaltet sind, in denen das Abitur nicht erfolgreich absolviert wurde. Hierbei geben die Autoren in drei Fällen eine schlechte, in einem eine gute und im letzten eine durchschnittliche eigene Leistungsfähigkeit an, die nicht korrigiert wird, um sie als Differenz in der Information der Schulabbrecher ohne Abitur zu erhalten. Die Note im Abitur kann hier also genutzt werden, um die Kategorie der Leistungswahrnehmung zu erweitern und somit für 56 Autoren eine Aussage zu treffen.

**Abb. 20 : Vergleich: Schuleistung über Wahrnehmung der eigenen Leistung mit der Abschlussnote**



Hier kann man nun ersehen, welche Leistungsfähigkeit dem einzelnen Schüler zugeschrieben werden kann, indem die Kategorien der Leistungswahrnehmung mit der der Abschlussnote verbunden wurden. Diese Ergebnisse können im weiteren für die Verortung der Leistungsfähigkeit in der Schule genutzt werden und in einem nächsten Schritt mit der Motivationshaltung verglichen werden, um auf den ersten Blick sehen zu können, ob eine Wechselwirkung zwischen der Abschlussnote und der ermittelten Motivation für und durch die Schule festzustellen ist.

<b>Tab 44 . Vergleich: Schulmotivation mit Schulleistung</b>							
	Sehr gut	gut	durchschnittlich.	schlecht	Keine Angaben	Mittelwert Schulleistung	
starke Motivation durch Schule	11	7		1	5	1,42	
leichte Motivation durch Schule	2	6	4		5	2,17	1,77
neutral	4	1		4	5	2,44	
leichte Demotivation durch Schule	1		5	3	3	3,11	
starke Demotivation durch Schule		3	1	2	1	2,83	3,00
keine Angaben		1			4		

Durch den Vergleich in der Tabelle 44 kann man feststellen, dass die Leistung in der Schule von der jeweiligen motivationalen Lage abhängig ist. Besonders die stark motivierten Autoren erreichen im Trend besonders zuverlässig sehr gute bis gute Noten. Aber auch die Differenz in der Notenvergabe ist durch die Zusammenfassung der motivierenden und demotivierenden Einstellungen für und durch die Schule mit einem Zensurenunterschied von mehr als einer Note deutlich zu erkennen. Somit erreichen diejenigen, die dem System eher neutral gegenüberstehen, eine Note zwischen 2 und 3, während diejenigen, die demotiviert sind, sich eher bei Note 3 befinden. Ein Zusammenhang zwischen der Motivation und der Leistung ist somit im Trend klar zu belegen.

Nach der Darstellung der individuell unterschiedlich erfahrenen Schulzeit ist somit die Motivationslage durch die Auseinandersetzung mit dem Bildungssystem deutlich beschrieben. Ebenfalls ist zu erkennen, dass die Noten im Bildungssystem mit der Motivationslage für und durch die Schule im Durchschnitt aufeinander bezogen sind.

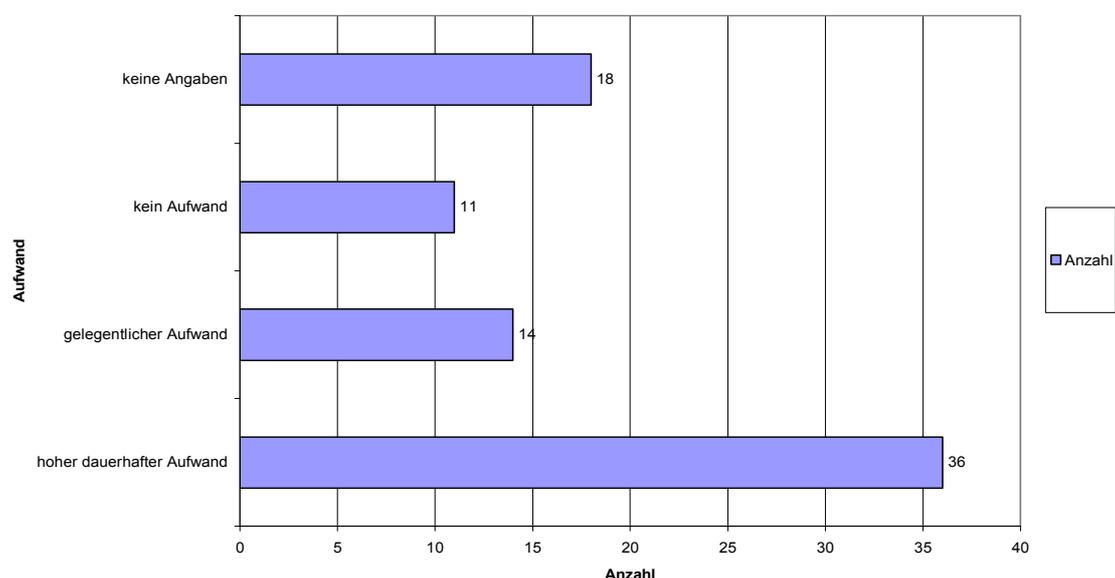
Im Folgenden soll, um den schulischen Sozialisationsprozess vollständig zu beschreiben, die Eigenaktivität der Person über die zusätzliche freiwillige Vertiefung

von schulrelevanten Bildungsinhalten außerhalb der Schule dargestellt werden. Während der hier bereits beschriebene schulische Sozialisationsprozess sich in einem Kommunikationsprozess zwischen Personen und Lehrern bzw. der Institution Schule also im Bildungssystem abspielt, ist die zusätzliche freiwillige Beschäftigung mit schulrelevanten Inhalten deutlich der Person zuzuschreiben. Gleichfalls sind die bereits festgestellten Ergebnisse zur Förderung der schulischen Leistung aus dem Elternhaus über externe Nachhilfe oder Hausunterricht deutlich der Familie zuzuschreiben und wurden im Feld der Kultur mit aufgenommen. An dieser Stelle bietet sich noch einmal die Möglichkeit, die erhobene Schulmotivation von der zusätzlichen Förderung, differenziert in intrinsisch eher an die Person gebundene und extrinsisch eher an die Familie gebundene Förderung zu unterscheiden.

### ***3.5.7 Intrinsische und extrinsische Möglichkeiten der Beschäftigung mit schulrelevanten Themen außerhalb der Schule***

Durch die Erfassung des Aufwands des Autors neben der Schule für schulische Bildungsinhalte über Kategorie 3.4.5. und der Kategorie „Nachhilfe“ (3.1.6.) ist es möglich, zwischen „eher inneren freiwillig durch Eigenengagement erbrachten Leistungen“ für schulische Bildungsinhalte und den von „außen über Nachhilfe repräsentierten Hilfestellungen“ zu unterscheiden. Die „eher inneren Einflüsse“ sind in der Kategorie „Zusätzlicher Aufwand für schulische Lerninhalte“ in der Unterscheidung: „hoher dauerhafter Aufwand“, „gelegentlicher Aufwand“ und „kein Aufwand“ definiert. Die quantitative Verteilung ergibt folgendes Ergebnis:

**Abb. 21: Freiwilliger Aufwand für schulische Bildungsinhalte**



In der Abbildung 21 wird deutlich, dass sich 36 Personen mit hohem Aufwand mit schulischen Lerninhalten auch außerhalb der Schule auseinandersetzen. Bei 14 Autoren wird ein gelegentlicher Aufwand vor allem dann betrieben, wenn sich Leistungen kurzfristig verschlechtern und durch zusätzliches Lernen ausgeglichen werden sollen, oder ein Thema kurzfristig Motivation weckt, welche aber nicht von Dauer und somit vom hohen Aufwand zu unterscheiden ist. Der dauerhafte Aufwand ergibt Treffer, wenn sich der Autor nicht nur in „Krisenphasen“, sondern freiwillig meist über die gesamte Schulzeit hinweg mit den dargebotenen Inhalten zusätzlich vertiefend auseinandersetzt. Auch in diesem Zusammenhang wird im Folgenden nur der dauerhafte Aufwand in die Untersuchung einbezogen, da nur sie bei späteren Bildungsentscheidungen eine nennenswerte Rolle spielen können. Die 25 Autoren mit gelegentlichem oder keinem Aufwand werden also in der weiteren Untersuchung nicht berücksichtigt..

### ***3.5.7.1 Nachhilfe und freiwillige Auseinandersetzung mit schulrelevanten Inhalten als konkrete Unterstützung schulischer Leistung***

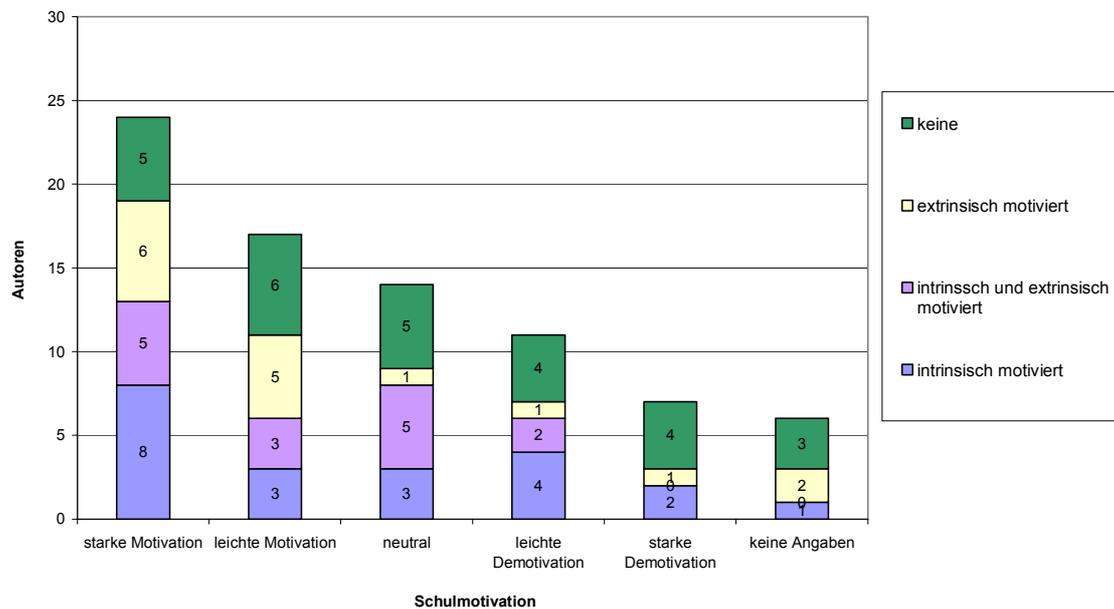
Eine weitere Möglichkeit, den schulischen Sozialisationsprozess von außen zu unterstützen, findet sich in der Erteilung von Nachhilfe, die bereits im Abschnitt 3.3.5 in Tabelle 5. dargestellt wurde. Hierbei wurde herausgefunden, dass die externe Form nur denen zur Verfügung steht, welche in ökonomisch unproblematischen Verhältnissen aufwachsen. Die Möglichkeit des Hausunterrichtes durch Väter, Mütter, Geschwister oder Paten ist hingegen in mehreren sozialen Konstellationen festzustellen. In 31 Fällen liegt eine äußere Förderung durch Nachhilfe vor, die im Folgenden eine Möglichkeit der familiären Umwelt darstellt, direkt die Auseinandersetzung des Autors mit der Schule von „außen“ zu unterstützen.

Hier soll in Merkmalsverschränkung dargestellt werden, unter welcher Motivationslage und unter welcher zusätzlichen Teilhabe der Person oder der familiären Umwelt sich die Auseinandersetzung mit dem Bildungssystem der einzelnen Autoren vollzieht. In Abbildung 22 ist zu ersehen, wie viele Autoren unter der entsprechenden Motivationslage eine Förderung durch die Familie und/oder über die eigene Beschäftigung mit schulrelevanten Inhalten erfahren.

Mit der Abbildung 22 kann festgestellt werden, dass von den 52 Autoren, deren schulischer Sozialisationsprozess außerschulische Unterstützung findet, 16 Personen rein extrinsisch von der Familie unterstützt werden, während 15 Autoren zusätzlich intrinsisch motiviert sind. Bei diesen extrinsisch und intrinsisch motivierten Autoren ist

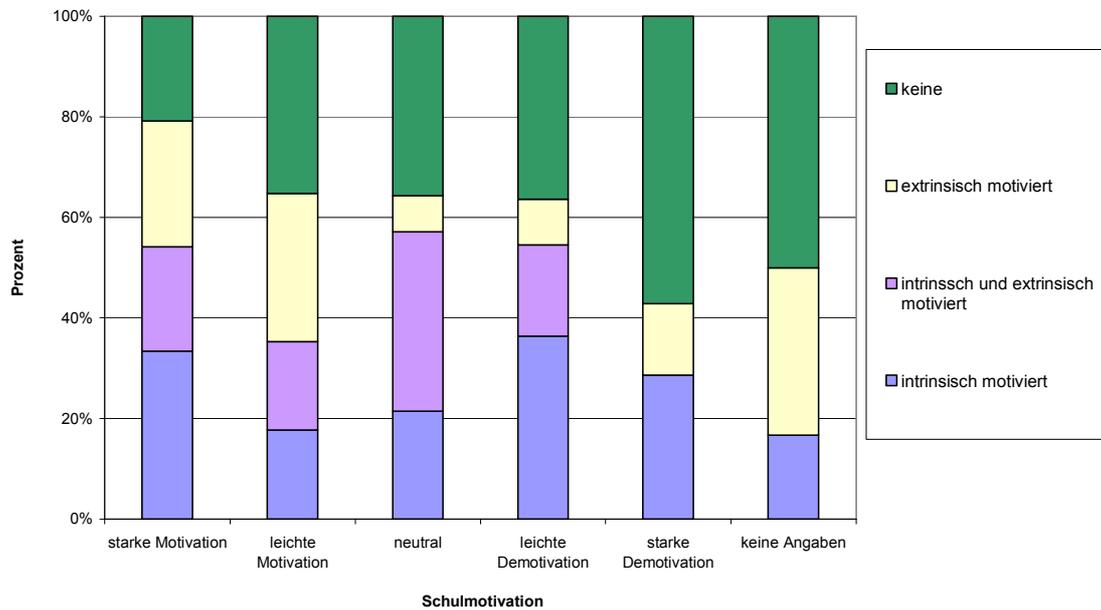
nicht zu klären, welche Form hierbei überwiegt. Die verbleibenden 21 Autoren sind rein intrinsisch motiviert, wobei diese Förderung deutlich der Person zuzuschreiben ist. Zur Frage, ob diese zusätzliche Beschäftigung mit schulischen Inhalten durch das Bildungssystem und etwaige Lehrer oder Inhalte ausgelöst wird, oder ob es als Gegenreaktion zur Schulwahrnehmung zu werten ist, kann leider nichts ausgesagt werden.

Abb. 22: Vergleich: Zusätzlicher Aufwand für schulische Inhalte mit Schulmotivation (absolut)



Dass die zusätzliche Beschäftigung mit schulischen Inhalten mit der Schulmotivation zusammenhängt ist deutlich in Abbildung 23 zu ersehen, wofür der Anteil der jeweiligen Förderung oder eben der Nichtförderung im 100% Profil dargestellt wird. Dieser Zusammenhang der Förderung und der Schulmotivation wird besonders deutlich wenn man hier die beiden Extreme der starken Motivation und Demotivation vergleicht.

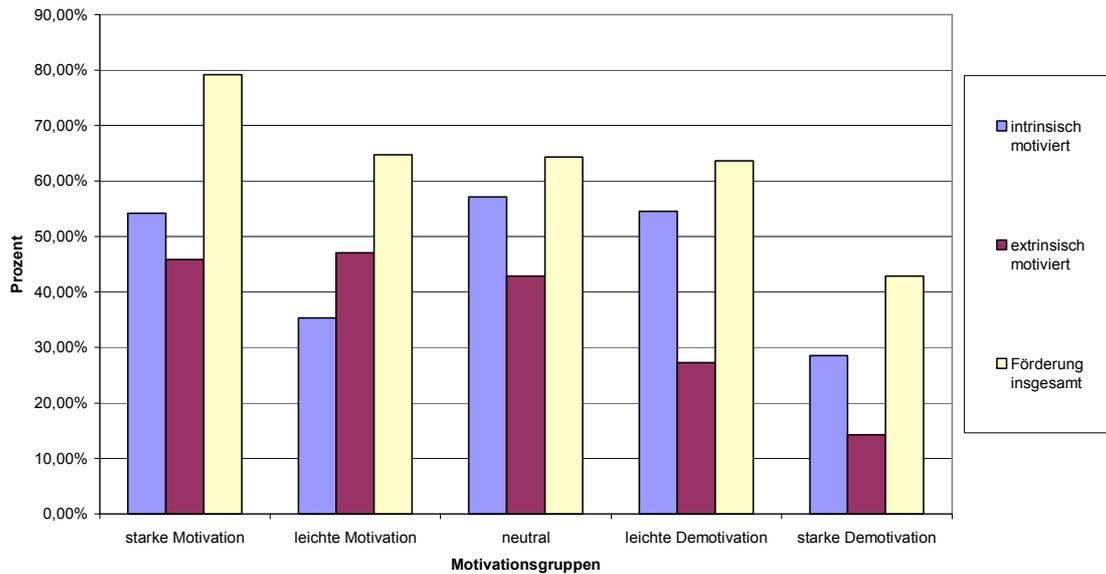
Abb. 23: Vergleich: Zusätzlicher Aufwand für schulische Inhalte mit Schulmotivation (Prozent)



In der Abbildung 23 ist zu sehen, dass die zusätzliche außerschulische Auseinandersetzung mit schulischen Inhalten (ob nun extrinsisch und/oder intrinsisch) von 79% der stark motivierten Personen über 62% der drei mittleren Gruppen bis hin zu nur noch 42% der stark demotivierten reicht. Ähnlich dem vorher angestellten Vergleich zwischen der Motivation und der Abschlussnote ist hier, zumindest in der Unterscheidung zwischen Förderung und nicht Förderung des schulischen Sozialisationsprozesses, ein Zusammenhang festzustellen. Danach sinkt die Förderung anteilig mit der Motivationshaltung.

Nach dieser allgemeinen Erkenntnis des Zusammenhanges der außerschulischen Förderung mit der Motivationshaltung im Bildungssystem wird im Folgenden die extrinsische Förderung durch die Familie mit der intrinsischen Förderung durch den Autor als prozentualer Anteil an der jeweiligen Gruppe verglichen.

**Abb. 24: Vergleich: Prozentualer Anteil der extrinsischen und intrinsischen Förderungsmöglichkeiten nach den Motivationsgruppen**



In der Abbildung 24 wird deutlich, dass die externe Förderung durch die Familie mit fallender Motivationshaltung sinkt. Während die ersten drei Gruppen noch jeweils zu 42 bis 47% eine häusliche Förderung erhalten, ist dies mit 28 bis 14 % der Demotivierten deutlich seltener der Fall. Das bedeutet, dass die Partizipationsintensität der Familie durch externe Förderung die Wahrscheinlichkeit ansteigen lässt, einen Einfluss auf die im Bildungssystem gebildete Motivationshaltung gegenüber der Schule zu nehmen. Da die Noten auch auf die Motivationsgruppen bezogen sind, gilt diese Aussage auch für die Abschlussnote.

Die freiwillige, außerschulische Vertiefung der schulischen Inhalte scheint hingegen keinem eindeutigen Muster zu folgen, was auch verständlich erscheint, da die Eigenbeschäftigung an Inhalten gebildet wird, die aber nur zu einem geringen Teil die komplexitätsreduzierten Gruppen der Schulmotivation berühren. Hier kann nur die Tatsache einer solchen Beschäftigung festgehalten werden. Allerdings ist zu erkennen, dass sich die intrinsisch motivierte Förderung bei den Extremen der starken Motivation bzw. Demotivation deutlich unterscheidet. Hierbei beschäftigen sich 52% der Gruppe mit starker Motivation gegen lediglich 28% der Gruppe mit starker Demotivation freiwillig und intensiv auch außerschulisch mit schulischen Bildungsinhalten.

Im Weiteren sollen die Erkenntnisse der Auseinandersetzung mit dem Bildungssystem in einem kurzen Fazit zusammengefasst werde.

### **3.5.8 Fazit: Auseinandersetzung mit dem Bildungssystem**

Durch die vergleichende Zusammenführung der Wahrnehmungen, Beschreibungen und Erlebnisse der Autoren im Bildungssystem war es möglich, diese nach ihrem Motivationsgrad für und durch die Schule zu unterscheiden. Hier wurde unter anderem festgestellt, welche Präferenzfächer von den Autoren genannt wurden. Zudem konnte herausgearbeitet werden, dass die Abschlussnoten von den Motivationsgruppen abhängen. Die Schulmotivation wirkt sich offenbar auf die Notenqualität aus. Zusätzlich wurde festgestellt, dass dieser schulische Interaktionsprozess des Autors sowohl intrinsisch durch die Person als auch extrinsisch durch die Familie Unterstützung erfährt. Dazu reduziert sich die Förderung insgesamt von 79% der stark Motivierten deutlich bis hin zu 42% der stark Demotivierten. Für die externe Unterstützung durch die Familie wurde herausgefunden, dass mit sinkender Motivationslage auch der Anteil derer sinkt, die eine familiäre Förderung durch Nachhilfe erhalten. Dies bedeutet, dass die Familie die Richtung der Schulmotivation durch Nachhilfe positiv beeinflussen kann. Die intrinsisch durch den Autor eingebrachte Förderung zeigt hingegen nur im Vergleich der Extreme einen Zusammenhang mit der Schulmotivation.

Im folgenden Endergebniskapitel ergänzt der Vergleich der Handlungen im Feld der Kultur mit der ökonomischen Lage der Familie, die bisherigen Ergebnisse zu einer vollständigeren „Inklusionsverkettung“ der Person in der Wahl der Bildungskarriere.

## **4. Darstellung der Endergebnisse zur Beantwortung der Forschungsfrage**

### **4.1 Einleitung zum Endergebnisteil**

In diesem Kapitel werden nach der Einzelbetrachtung der Felder in Kapitel 3 die mit Hilfe von Komplexitätsreduktion gewonnen Unterscheidungsmerkmale, Endergebnisse und Erkenntnisse aus den vorangegangenen Kapiteln genutzt, um vor dem Hintergrund der erfolgten Karriereentscheidung die Auseinandersetzung des Autors mit seiner Umwelt in einem Abschnitt seines Lebenslaufs zu beschreiben, diese zu unterscheiden und zu Lebenslaufgruppen ähnlicher Struktur zusammenzufassen. Hiermit wird dem zuvor gestellten Anspruch der Darstellung der unterschiedlichen Kommunikationsnetzwerke höherer Schüler an deutschen höheren Schulen aufgegriffen und der Auseinandersetzungsmodus hinter den Sozialdaten der Autoren sichtbar. Die Wahl einer bestimmten Karriere, unter Berücksichtigung der Wahrnehmungen und Handlungen des Autors in seiner jeweiligen Sozillage und Kommunikationsausprägung, ist Teil seiner Deutungsmuster, die genutzt werden können, um den zweiten Teil meiner Forschungsfrage nach dem Trend des Zusammenhangs zwischen den individuell geäußerten Deutungsmuster mit der kollektiven Situationsentwicklung in den langen Wellen des Bildungswachstums zu untersuchen.

Bevor die Beantwortung meiner Forschungsfrage ins Zentrum der Erläuterungen rückt, werden im ersten Abschnitt die drei Haupteinflussfelder der ökonomischen Lage, des Bildungshintergrundes in Kombination mit der genutzten außerschulischen Kultur, sowie der Auseinandersetzung mit dem Bildungssystem dargestellt.

Hier sollen die in den jeweiligen Feldern in ihren Bildungsmöglichkeiten benachteiligten von den in ihrer Situation im Lebenslauf eher privilegierten Autoren unterschieden werden.

Dadurch wird nicht nur die soziale Differenz, sondern ebenfalls der unterschiedliche Aneignungsmodus der Autoren in den Gruppen deutlich. Aus dem sozialen Hintergrund und dem Aneignungsmodus im jeweiligen Feld ergibt sich wiederum für die Personen eine unterschiedlich starke Verantwortung für ihren eigenen Lebenslauf insgesamt. In diesem Zusammenhang werden die zuvor in Kapitel 3 festgestellten Besonderheiten der jeweiligen Gruppen noch einmal zusammenfassend dargestellt, um einen Überblick zu

den unterschiedlichen Bedingungen der sozialen Gruppen zu geben und damit die Sozialfaktoren des „Zustandekommens der Bildungsentscheidung“, also der Wahl einer Bildungskarriere in der Zusammenschau zu untersuchen.

Die in Kapitel 3 angesprochenen Bildungsvorstellungen mit ihrer Dialektik zwischen Fremdzwang und Selbstregulierung bilden aufgrund ihrer geringeren Menge an Treffern hierbei nur eine Ergänzung zu den Lebenslaufgruppen, an welche sie über die Sozialgruppen als Information angebunden sind und besonders für die Untersuchung der Verschränkung von ökonomischen und kulturellen Defiziten mitbedachtet werden können.

In der Folge können die Kommunikationsnetzwerke der Autoren Hintergrund ihrer Deutungsmuster sowohl in der Auseinandersetzung mit der Verbindung der „außerschulisch familiären Sozialisation“ mit dem „Bildungssystem“, als auch nach ihrer konkreten Wahl der Bildungskarriere über Studium oder Berufsausbildung, mit und ohne Abitur beschrieben und verortet werden. Diese Untersuchungen bieten Einblicke in die Unterschiedlichkeit der Bildungskarrierewege und beantworten somit den ersten Teil meiner Fragestellung nach der Beschaffenheit der Kommunikationsnetzwerke für einen Abschnitt des Lebenslaufs dieser Kohorten.

Mit Hilfe dieser in den Kommunikationsnetzwerken gebildeten Deutungsmuster können anschließend der Sozialstatus nach Aufstiegs- und Erhaltskarrieren, die sozialen Konstanten des ökonomischen und kulturellen Kapitals durch Bildungstitel nach Lebenslaufgruppen unterschieden werden. Somit wird ein sinnvoller Vergleich mit der Situationsentwicklung im Bildungssystem möglich, mit dem ich die Antwort auf den zweiten Teil meiner Fragestellung geben möchte: Welche Zusammenhänge können zwischen der Ebene dieser Deutungsmusterentwicklung und derjenigen der Situationsentwicklung in den langen Wellen des Bildungswachstums erkannt werden?

## **4.2 Bildungs- und Karriereentscheidungen im Lebenslauf in**

### **Abhängigkeit vom Familien- und Bildungssystem**

An dieser Stelle sollen nun die komplexitätsreduzierten Ergebnisse aus den Feldern der ökonomischen Lage, der Kultur und des Bildungssystems auf die daraus resultierende Karriereentscheidung überprüft werden, um unter der Bedingung der unterschiedlichen sozialen Vorraussetzungen und dem darauf basierenden Aneignungsmodus die Kommunikationsnetzwerke zusammenfassend zu veranschaulichen.

In dieser Kohorte binden sich Autoren, die allesamt eine höhere Karriere anstreben, sich aber durch den Sozialstatus des Elternhauses in Erhalts- und Aufstiegskarrieren unterscheiden lassen. Für die Unterscheidung der Karrierewege kommt zuerst das „Studium“ in der Unterscheidung nach den direkt Studierenden, nach denjenigen, die eine Berufsausbildung vorschalten und nach denjenigen, die das Studium abbrechen in Frage. Hiervon deutlich zu unterscheiden sind die Karrieren, die ohne Studium über eine Berufsausbildung zum Erfolg führen. Hierin sind wiederum diejenigen mit Abitur von denjenigen ohne Abitur zu unterscheiden. Der Erfolg basiert also auf einem unterscheidbaren Bildungsweg.

Für die Darstellung der sozialen Voraussetzungen kommen sowohl die aus dem Familiensystem in der Unterscheidung nach Bildungstiteln, der damit einhergehende unterschiedliche Aneignungsmodus der in Kapitel 3 dargestellten kulturellen Felder in der Familie und am Ort als auch die ökonomische Situation mit ihrem von den Autoren geleiteten Ausgleichsprozess in Frage.

Die Ergebnisse können dann dazu genutzt werden, um die „außerschulisch familiäre Sozialisation“ nach ihren Beschaffenheiten zu unterscheiden und hierauf basierend die Kommunikation im Bildungssystem mit der herausgearbeiteten Unterscheidung nach der „Motivation für und durch Schule“ herauszuarbeiten.

Die Überprüfung der Systeme erfolgt hierbei durch eine einheitliche Systematik, um die Lebensläufe zu bündeln und deren unterschiedliche Verläufe kenntlich zu machen. Hierfür werden auf der einen Seite die reduzierten Ergebnisse der Felder unter dem Bildungsabschluss und der daraus erfolgten Wahl eines Studiums oder eines Berufes zusammengefasst und anschließend die Aneignungsart und -weise zwischen den Sozialgruppen nach Karrierewegen hierauf bezogen.

Diese Vorgehensweise schafft daraufhin die Möglichkeit herauszufinden, welche Sozialkonstellationen und welche damit einhergehende Resilienzleistung die jeweiligen Autoren in ihren Lebensläufen erbringen mussten. Sie bietet damit einen realistischen Einblick in die damit verbundenen Inklusionsverkettungen mit dem Bildungssystem mit Hilfe qualitativer Kriterien der Sozialisation und der Karrierewahl. Im Vorfeld wird der Vollständigkeit halber auf die Autoren eingegangen, welchen eine Berechtigung zum Studium fehlt. Hierbei wird sowohl auf die Wahrnehmungen der Autoren ohne Berechtigung eingegangen als auch kurz auf die Offizierskarrieren Bezug genommen. Sie spielen in den weiteren Abbildungen eine spezielle Rolle, wenn die Berufsausbildungen mit Abitur untersucht werden.

#### ***4.2.1 Erläuterung von Besonderheiten der Kohorte***

Keine Berechtigung zum Studium, trotz erfolgreichen Abiturs oder des Abschlusses einer höheren Töchterschule, erhalten fünf von 79 in dieser Kohorte untersuchten Personen. Diese Personen erlangen aus geschlechtsspezifischen oder politischen Gründen keine Berechtigungen zum Studium und lassen vor diesem Hintergrund keine Rückschlüsse auf die Wahl einer Berufs- bzw. Studienkarriere zu. Sie können im Folgenden in der Untersuchung erfolgreicher Karrieren nicht berücksichtigt werden.

Für sechs Personen (Bunsen, Seidel, Seydelmann, Sender, Bäumer und Reich-Ranicki), bei denen zuerst keine Berechtigung zum Studium trotz des erreichten Abschlusses einer höheren Schule vorliegt, werden hier in Kürze die Gründe dargestellt.

In dieser Gruppe kann man wiederum zwischen denjenigen unterscheiden, welche (wie Bunsen 1860, Bäumer 1873, Seidel 1885 und Sender 1888) vor 1900 geboren wurden. In dieser Zeit bestand keine Studienberechtigung für Frauen. Sie wurde z.B. in Baden 1900 und in Preußen erst 1908 durchgesetzt (vgl. Titze u.a. 1987, S. 67). Die Autorinnen waren also vom Studium ausgeschlossen und hatten entsprechend am Ende ihrer Schulkarriere keine Wahl zwischen Studium und Beruf.

Bunsen (1860; die älteste weibliche Absolventin der höheren Töchterschule in meiner Kohorte) beschreibt die Situation nach dem Schulabschluss folgendermaßen: Ich wollte „[...]“, mich im soeben eröffneten Crainschen Seminar auf das Lehrerinnenexamen vorzubereiten. Anderes gab es ja auch nicht. Heutzutage hätte ich natürlich, ehrgeizig und gut veranlagt wie ich war Abitur gemacht, um dann zu studieren.“ (Seidel, S.45) Hier zeigt sich für Frauen die zeitbedingte Beschränkung des Studiums deutlich.

Sender hingegen absolvierte die höhere Töchterschule bzw. die sich anschließenden privaten Institute, die den höchst erreichbaren Abschluss zu dieser Zeit darstellten, aber ebenfalls nicht zu einer Studienberechtigung führten. Zudem verhinderte später die notwendige Zustimmung zum Studium des Vaters nach ihrer kaufmännischen Ausbildung den Gang an die Universität. Hier ist also ein typisches Beispiel für eine Beschränkung durch die Bildungseinstellung der Eltern gegeben.

Im Fall von Seidel verhinderte ihre Heirat weitere Bemühungen um einen später erreichbaren, zum Studium berechtigenden Abschluss.

Dass es in seltenen Fällen möglich war zu studieren, zeigt der Fall von Bäumer, die nach ihrer Schullaufbahn eine Volksschullehrerausbildung abschloss, anschließend als Lehrerin tätig war, von 1898 bis 1900 ein zum Studium an Universitäten berechtigendes

Oberlehrerin-Examen abschloss, anschließend Philologie, Germanistik und Theologie studierte und 1904 als eine Ausnahme für Frauen an Universitäten promovierte. Sie stellt damit einen zeitgeschichtlichen Sonderfall dar. Somit kann sie im Folgenden weiter in der Gesamtkohorte verbleiben, weil die Studienberechtigung erlangt werden konnte.

Im Fall der im Jahre 1913 geborenen Seydelmann verhindert eine Umstellung der Berechtigung den Gang an die Universität. Nach dem Besuch des Lyzeums besucht Seydelmann von 1929 bis 1932 die neugegründete Fachschule für Frauenberufe, welche zum Universitätsstudium berechtigte. Diese Berechtigung wurde 1932 durch einen Erlass zurückgenommen. Daraufhin musste Seydelmann ihren Studienwunsch zwangsweise aufgeben und absolvierte eine Bibliothekarsausbildung.

Bei Reich-Ranicki ist im Nationalsozialismus die ethnische und religiöse Zugehörigkeit als Jude der Grund für die Verwehrung der Studienberechtigung. Er ergreift daher nach dem Zweiten Weltkrieg diverse Berufe, bevor er die Karriere des Literaturkritikers einschlägt.

Indiesen Fällen sind also äußere Gründe das Hindernis an der Schwelle des Übergangs von einer erfolgreichen Schulkarriere zum Studium und einem entsprechenden Beruf. Eine bewusste Wahl oder einen Abwägungsprozess ist hier trotz eines persönlichen Engagements der Autorin bzw. des Autors für seinen Bildungsweg ausgeschlossen.

Im Folgenden werden also die verbliebenen 74 Autoren untersucht, für welche der Entscheidungs- und Wahlprozess einer zukünftigen Studien- und Berufskarriere offen bleibt.

Diejenigen, welche erfolgreich ihr Abitur bestehen, es aber nicht in ein Studium umsetzen, sind mit vier Autoren vertreten. Sie wollen alle eine Berufsoffizierskarriere einschlagen (Lettow-Vorbeck, Hindenburg, Faber du Faur und von Sydow). Dieser Weg zum Offizier ist hier von vornherein das Ziel sowohl der Eltern als auch des Autors, welcher so wie selbstverständlich die Familientradition fortsetzt. Diese Karriere scheitert allerdings bei von Sydow, da er als „Halbjude“ im zweiten Weltkrieg seine „Leistungen“ für die Deutsche Wehrmacht aufgrund seiner Abstammung nicht umsetzen kann und sich als freier Schriftsteller verdingen muss.

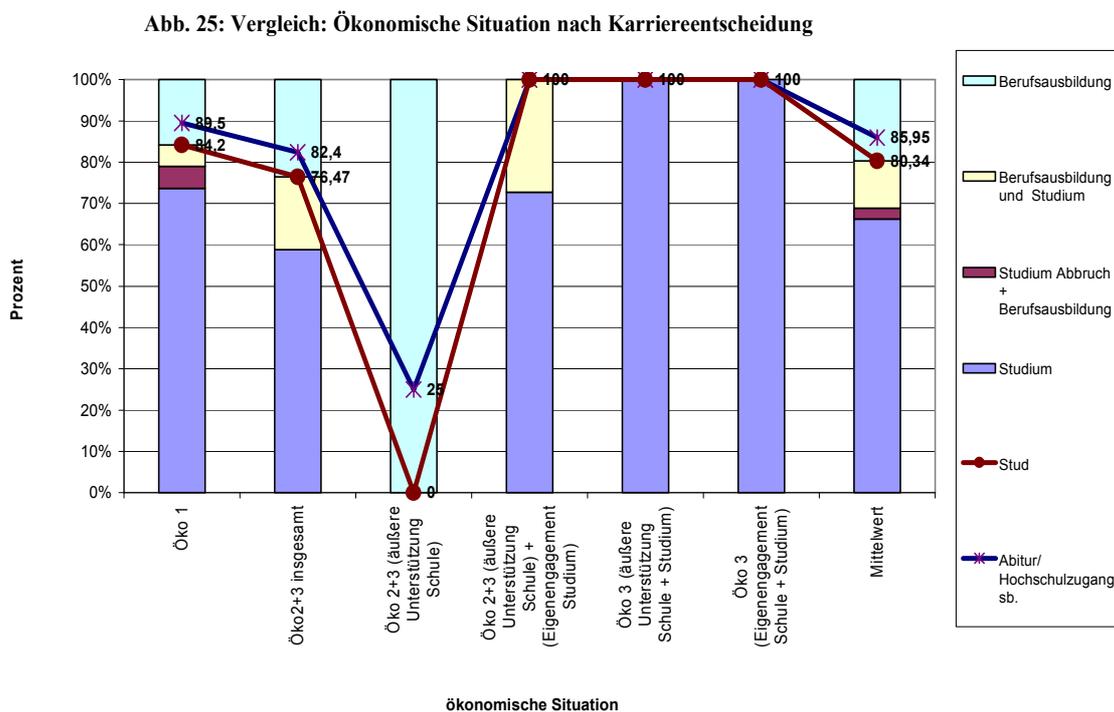
Die Nichtumsetzung des erfolgreichen Abiturs in ein Studium ist also in diesen Fällen auf den in der Familie traditionellen Wunsch nach einer Offizierskarriere zurückzuführen, welche zur Verwirklichung der Karrierepläne kein Studium voraussetzt. Auch wenn im Falle von Sydows diese Karriere nicht fortgeführt werden

kann. Ein erfolgreiches Abitur wird für diesen Karriereweg allerdings von den Eltern als selbstverständlich angesehen. Augenscheinlich ist hier der Wunsch der Familie prägend für die Karrierewahl.

Für einige Felder kommt das Problem hinzu, dass sich nicht alle Autoren zu den jeweiligen Feldern äußern und somit nicht zur Gesamtinterpretation nutzbar sind. Es handelt sich hierbei um vier Autoren, die sich nicht detailliert zu ihrer Schulzeit äußern. In die Gesamtbetrachtung der Karrierevergleiche geht somit eine Kohorte von 70 Autoren ein.

Im Folgenden werden zuerst die ökonomischen Möglichkeiten der Autoren mit den erfolgten Karriereentscheidungen verglichen. Dabei werden vor allem die in diesem Feld benachteiligten Personen herausgearbeitet, um ihre Resilienzleistungen durch ökonomisches Eigenengagement zu ergründen.

#### 4.2.2 Ökonomische Beeinflussung der Bildungs- und Karriereentscheidungen



In der Abbildung 25 wird zwischen den Autoren unterschieden, welche auf der Ebene „Öko 1“ keine ökonomisch bedingten Zugangsprobleme für die Schule und das Studium, denjenigen, die auf der Ebene „Öko 2“ Probleme mit dem Studiumszugang

und denjenigen, welche auf der Ebene „Öko 3“ Probleme mit dem Schul- und Studiumszugang aufweisen.

Hierfür ist die zweite Säule zur besseren Verständlichkeit in die Formen des Umgangs mit den ökonomischen Problemen untergliedert und die dritte Säule stellt diejenigen dar, die den bestehenden ökonomischen Umständen kein resilientes Verhalten entgegensetzen. Die Säulen vier, fünf und sechs stellen den unterschiedlichen Umgang mit der ökonomischen Einschränkung dar. Hierbei ist gekennzeichnet, ob durch direktes Eigenengagement („Eigen“) oder über äußere Begebenheiten („außen“) das Studium ermöglicht wurde. Dabei muss erwähnt werden, dass die Säule fünf mit einer äußeren Studiumsunterstützung eigentlich nicht als Eigenengagement gewertet werden könnte. Doch bei dem hier angesprochenen Pätzold liegt die Begründung für einen Studienzugang im Engagement für die antifaschistische Jugendbewegung. Hier ist also ebenfalls – wenn auch über Umwege – ein Eigenengagement zu konstatieren.

Zum Schluss stellt der Mittelwert als Vergleichswert die Ergebnisse in einen Gesamtzusammenhang. Hierbei umfasst die Darstellung 74 von 79 Autoren ohne diejenigen fünf Autoren ohne direkte oder spätere Berechtigung zum Studium.

Bezogen auf den Schulabschluss und den sich daraus ergebenden Karriereentscheidungen offenbaren die Ergebnisse die sozialen Unterschiede. Es wird ersichtlich, dass diejenigen ohne ökonomische Probleme ihr Abitur zu 89,5 % und diejenigen mit ökonomischen Problemen zu 82,4% bestehen. Bei einem Mittelwert von 85,95% sind also diejenigen auf den Ebenen „Öko 2 und 3“ bezogen auf das erfolgreiche Erreichen von höheren Bildungsabschlüssen im Nachteil oder anders ausgedrückt: Die ökonomische Lage der Autoren auf dieser Ebene wirkt limitierend auf deren Möglichkeiten, einen höheren Bildungsabschluss zu erlangen und entsprechend studieren zu können.

Bezogen auf die erreichten Abschlüsse ergibt sich bei der Studierendenquote ein ähnliches Bild wie beim erreichten Abitur: In der Ebene „Öko 1“ nehmen 84,2% und in den Ebenen „Öko2 und 3“ nehmen 76,47% bei einem Mittelwert von 80,34% ein Studium auf. Der Nachteil der Gruppe auf der Ebene „Öko 2 und 3“ ist also auch hier ersichtlich. Trotz häufig resilienten Verhaltens ist es diesen Personen nicht im gleichen Anteil gelungen, die ökonomischen Probleme zu überbrücken und ein Studium zu beginnen.

Auffällig ist zudem, dass auf den Ebenen „Öko 2 und 3“ mit 17,65% gegen 5,26% auf der Ebene „Öko 1“ ein deutlich größerer Anteil eine Berufsausbildung vor dem Studium

absolviert. Bei denjenigen auf der Ebene „Öko 1“ wird in den Fällen der Autoren Kraft und Goldschmidt eine Berufsausbildung begonnen, aber zugunsten eines Studiums abgebrochen. Ein finanzieller Motivationsgrund für eine Berufsausbildung zur Finanzierung des Studiums liegt bei den Personen auf der Ebene „Öko 1“ nicht vor.

Vollkommen anders sieht die Situation bei den Personen auf den Ebenen „Öko2 und 3“ aus. Hier ist die Berufsausbildung ein Mittel zur Finanzierung des Studiums. So absolvieren die Autoren Raabe (Bibliothekarsausbildung) und A. Seifert (Banklehre) eine Berufsausbildung, die zur Finanzierung des Studiums genutzt wird und somit einen ökonomischen Resilienzakt darstellt. Bei R. Seyfert (Lehrerseminar) ist die Situation eine doppelte: Er nutzt die Möglichkeit in Sachsen, nach der 10. Klasse in ein Volksschullehrerseminar einzusteigen, dessen Abschluss ihm auf der einen Seite die Berechtigung zum Studium und auf der anderen Seite dessen Finanzierung sichert. Die weiteren Autoren auf den Ebenen „Öko2 und 3“ müssen Wege zur Finanzierung des Studiums über Nebentätigkeiten und/oder über Leistungsstipendien finden.

Nach diesem ersten Kriterium der ökonomischen Möglichkeiten im Elternhaus kann für die Unterscheidung der Lebensläufe unter Berücksichtigung der erfolgten Karriereentscheidung folgendes festgehalten werden:

*Ebene Öko 1 (57 Autoren):* keine ökonomischen Probleme mit dem Schul- oder Hochschulzugang, somit auch keine ökonomischen Resilienzakte notwendig  
Abschlüsse und Karriereentscheidungen:

- 51 Autoren mit und 6 ohne Abitur
- 48 Autoren studieren
- 9 Autoren absolvieren eine Berufsausbildung ohne anschließendes Studium
  - hiervon drei Autoren mit Abitur (Fabeur du Fauer, Hindenburg und Letow-Vorbeck), die eine Offizierskarriere aus Gründen der Familientradition einschlagen
  - hiervon sechs Autoren ohne Abitur (Haarhaus, Kindler, Spiegel, Weidhass, U. Schmidt und O. Schäfer).

*Für die Entscheidungen auf dieser Ebene kommen keine ökonomischen Gründe zur Erklärung der Entscheidungsmöglichkeiten in Frage.*

*Ebene Öko 2 und 3 (17Autoren):* ökonomische Probleme mit dem Schul- und/oder dem Hochschulzugang; Resilienzakte sind hier notwendig, um ein Studium aufzunehmen; auf der Ebene „Öko 3“ muss der Zugang zur höheren Schule bei allen Autoren durch äußere Finanzierung eines ökonomische Paten befördert werden, um die Bildungs- und weiteren Karrieremöglichkeiten offen zu halten. Das Eigenengagement für das Studium zum Ausgleich der ökonomischen Defizite erfolgt hier über Nebentätigkeiten, über eine vorgeschobene Berufsausbildung und über Leistungsstipendien. Der Ausgleich dieser ökonomischen Defizite verlangt vom Autor also entweder zusätzlichen Zeiteinsatz, eine vorgeschobene Berufsausbildung oder besonders gute Leistungen in der Schule zur Erlangung von Leistungsstipendien.

Abschlüsse und Karriereentscheidungen:

- 14 Autoren mit Abitur und drei ohne
  - Hiervon kann in zehn Familien das Schulgeld, wenn auch unter Entbehren, aufgebracht werden.
  - Die Basis zur Finanzierung des Schulzuges übernehmen bei weiteren sieben Autoren entweder die Paten oder der Autor erlangt über Stipendien eine Schulgeldbefreiung. Bei diesen Autoren ist in der Regel kein ökonomisches Eigenengagement festzustellen. Die einzige Ausnahme ist C. Peters, der sich an der Finanzierung über Leistung und Nebentätigkeiten eine Zeit lang an der Finanzierung der Schule beteiligen muss, bis er ein „Nachteilsstipendium“ erhält.
- 13 Autoren studieren
  - Hiervon sind 12 Autoren an der Finanzierung ihres Studiums über Leistungsstipendien, Nebentätigkeiten oder Berufsausbildungen zur Finanzierung des Studiums stark beteiligt. Ohne ihr resilientes, ökonomisches Verhalten wäre hier ein Studium ausgeschlossen gewesen. (Stählin, von Prierer, Peters, A. Seifert, R. Seyfert, Grüber, Korn, Stimpel, Raabe, Giesecke, Strauß, Kienbaum).
  - Hiervon muss ein Autor (Pätzold) in Ostdeutschland nach dem Krieg keine Studiengebühren entrichten und kommt aufgrund des Engagements in der antifaschistischen Jugend in den Kreis derer, die studieren dürfen. Der Ausgleichsprozess ist hier also ebenfalls über ein Eigenengagement erfolgt.

- - Vier Autoren machen eine Berufsausbildung ohne ein Studium anzuschließen, so dass kein ökonomischer Resilienzakt notwendig ist.
- - hiervon einer mit Abitur: Sydow („Halbjude“) der eigentlich eine Offizierskarriere anstrebt und den Zweiten Weltkrieg als Panzerfahrer der Wehrmacht beinahe unerkannt übersteht. Im fehlen danach ökonomische Mittel, weshalb er als freier Schriftsteller tätig wird.
- - hiervon 3 ohne Abitur: (Bernstein, Niekisch , Bahr)

*Bei 17 Autoren auf den Ebenen „Öko 2 und 3“ ist ein ökonomisch resilientes Verhalten notwendig, um ein Studium absolvieren zu können. Davon finden 13 Autoren auch tatsächlich einen Weg, die fehlenden finanziellen Mittel aufzubringen.*

Bei diesen 17 Autoren ist die limitierende Wirkung der fehlenden finanziellen Mittel deutlich von der privilegierten Situation der Autoren auf der Ebene „Öko 1“ unterscheidbar. Für den Abbruch des Abiturs bei drei Autoren und der fehlenden Umsetzung des Abiturs in einen Studienzugang nach der verwehrt Offizierslaufbahn bei von Sydow sind zumindest auch ökonomische Gründe verantwortlich.

An der Differenz der ökonomischen Voraussetzungen beider Gruppen beim Studienzugang wird die unterschiedliche Notwendigkeit resilienten Verhaltens sehr deutlich.

Wenn man zudem noch bedenkt, dass der Ausgleich der ökonomischen Defizite zusätzliche Zeit der Autoren in Anspruch nimmt oder sehr gute Schulleistungen zur Erlangung eines Leistungsstipendiums vom Autor verlangt werden, die zudem noch ohne externe Nachhilfe erreicht werden müssen, wird deutlich, dass diese Personen mehr für einen erfolgreichen Lebenslauf investieren müssen. Daraus ergibt sich:

*Personen auf den Ebenen „Öko 2 und 3“ tragen wegen der für die Aufnahme und Absolvierung eines Studiums zu erbringenden Resilienzleistung deutlich mehr Verantwortung für ihren eigenen Lebenslauf als die Personen auf der Ebene „Öko 1“, die zu keinen Ausgleichshandlungen gezwungen sind.*

Im Folgenden werden die eher benachteiligten Autoren im Zusammenhang mit der außerschulischen Kultur in der Familie und am Ort auf Basis der Bildungstitel in der Großfamilie untersucht.

#### ***4.2.3 Kulturelle Beeinflussung der Bildungs- und Karriereentscheidungen in Abhängigkeit vom sozial gebundenen Kapital in der Großfamilie in Form von Bildungstiteln***

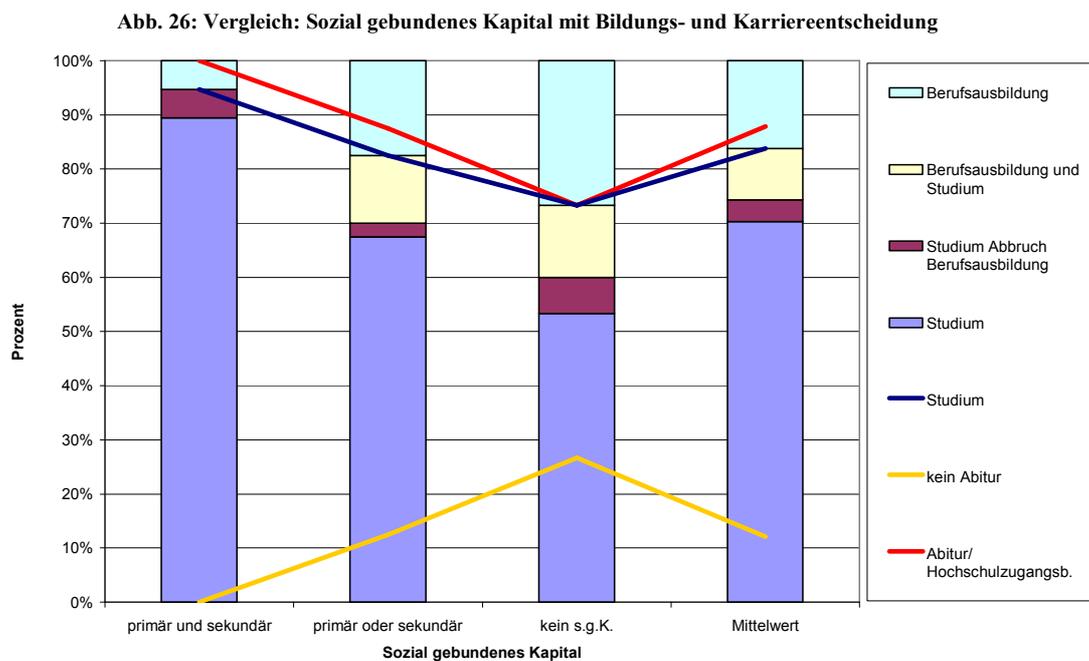
Nachdem bereits die kulturellen Unterschiede im Zusammenhang mit den unterschiedlich intensiv genutzten außerschulischen kulturellen Feldern in der Familie und am Ort die Sozialfaktoren und Sozialgruppen in Abbildung 11 dargestellt wurden, soll hier auf die wichtigsten Erkenntnisse dieser Untersuchung eingegangen werden, um dann – analog zum Bereich der „ökonomischen Lage“ – die Auslastungssituation mit Treffern im „außerschulischen familiären Bildungsraum“ unter der Berücksichtigung des sozial gebundenen Kapitals in der Familie darzustellen.

Im Vergleich zwischen denjenigen mit Kontakt und denjenigen ohne Kontakt zu sozialgebundenem Kapital (s.g.K.) im kulturellen Feld wurde festgestellt, dass sich die Menge an möglichen Anschlüssen und Förderbereichen nach den Sozialfaktoren und Sozialgruppen deutlich unterscheiden. Hiernach offenbaren die Autoren mit Kontakt zum sozial gebundenen Kapital im Durchschnitt doppelt so viele familiäre Treffer als diejenigen ohne einen solchen Kontakt – bei gleichem kulturellem Engagement am Wohnort. Die hier durch Eigenengagements erschlossene örtliche Kultur offenbart zudem eine größere Bedeutung des Ortes für die gesamten Treffer im kulturellen Bereich bei denjenigen ohne Kontakt zum s.g.K. mit 43% als bei denjenigen mit Kontakt zum s.g.K. mit 27%. Im Vergleich der extremen Sozialgruppen steigt die Bedeutung der kulturellen Institutionen vor Ort für die Gruppe „ohne s.g.K. + Öko 2 und 3“ sogar auf einen Anteil von 54%. Die Personen „ohne s.g.K.“ sind also deutlich stärker an der Gestaltung ihrer außerschulischen Bildungsumwelt beteiligt und tragen eine stärkere Verantwortung für ihren eigenen Lebenslauf als diejenigen mit Kontakt zu höheren Bildungstiteln in der Großfamilie.

Die unterschiedliche Bezug zu kulturellen Institutionen vor Ort konnte ebenfalls für Bereich des Literaturkonsums festgestellt werden. Er offenbart, dass die im Elternhaus fehlende Literatur bei fast allen Autoren ohne Kontakt zum „s.g.K.“ über Bibliotheken, Lesezirkeln und Buchhandlungen am Ort ausgeglichen bzw. aufgebessert wurde. Bei Personen mit Kontakt zum „s.g.K.“ stellte der Besuch solcher kultureller Institutionen vor Ort wegen genügender Literatur im Hause eine Seltenheit dar. Somit wurde die Bedeutung des Ortes nicht nur in seinem Anteil an der Gesamtsituation im kulturellen Feld, sondern auch die qualitative Ausprägung der Treffer sichtbar gemacht. Damit kann das örtliche Engagement bei denjenigen ohne Kontakt zu höheren Bildungstiteln

in der Großfamilie als eine Resilienzleistung zu den geringeren Anschlüssen in der Familie angesehen werden.

Für die folgende Herausarbeitung der in diesem Feld benachteiligten Autoren sollen die vorhandenen Bildungsumwelten im Vergleich mit den Bildungs- und Karriereentscheidungen dargestellt werden:

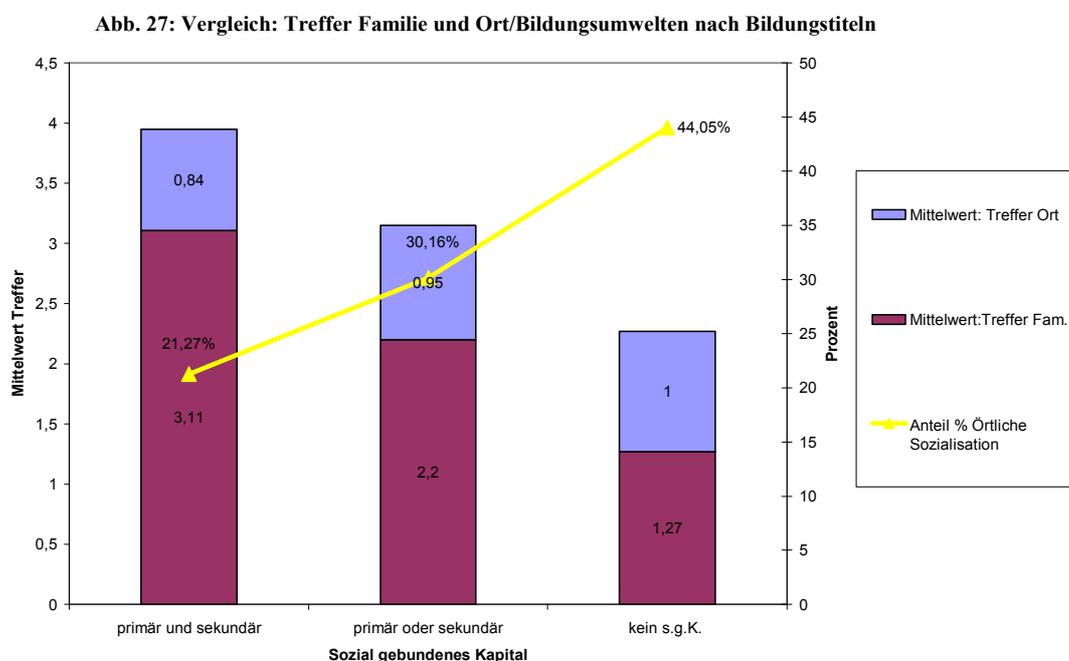


Die Abbildung 26 zeigt deutlich, dass die Bildungstitel in der Familie und die damit einhergehenden Bildungsmöglichkeiten, die durch die Familie in die Sozialisation mit eingebracht werden, die Möglichkeit des erfolgreichen Abschluss einer höheren Schule und damit ebenfalls die Wahl eines Studiums bedingen. Hierbei erkennt man, dass bei der Möglichkeit, sowohl auf einen primär als auch auf einen sekundär verfügbaren Sozialisationsraum zuzugreifen, das Abitur in 100% der Fälle auch bestanden wird. Die Entscheidung zum Studium wird hier in 94% der Fälle getroffen. Der Vergleich macht deutlich, dass diese Gruppe beim Abitur 12% und beim Studium 10% über dem Mittelwert liegt, was die Offenheit der Möglichkeiten in der Wahl des weiteren Bildungsweges dieser Gruppe deutlich macht. Im Vergleich zum Mittelwert kann man weiter feststellen, dass diejenigen den Normalfall darstellen, welche in einem Sozialisationsraum mit höheren Bildungstiteln (primär oder sekundär) aufwachsen. Deutlich wird ebenfalls, dass diejenigen, die ihre Sozialisation ohne Kontakt zu höheren Bildungstiteln durchlaufen, bei den Abschlüssen 14% und im Studium 10% unter dem

Mittelwert liegen und damit deutlich als im Nachteil zu den Personen angesehen werden können, die mit höheren Abschlüssen im Sozialisationsraum in Kontakt kommen.

Im nächsten Abschnitt wird, unterschieden nach der Menge der zur Verfügung stehenden Bildungsumwelten noch einmal die angesprochene Trefferdifferenz untersucht. Hier werden die unterschiedliche Teilhabe an der kulturellen Umwelt und das damit verbundene unterschiedliche Engagement der Autoren unter der jeweiligen Sozialdifferenzierung dargestellt.

#### 4.2.3.1 Beschaffenheit und Intensität der Treffer im kulturellen Feld unterschieden nach der Menge der zur Verfügung stehenden Bildungsumwelten nach Bildungstiteln



Der in der Abbildung 27 vorgenommene Vergleich zwischen der Trefferanzahl, differenziert nach familiären und örtlichen Treffern, verteilt auf die Menge der zur Verfügung stehenden Bildungsumwelten, zeigt die unterschiedliche Verteilung der Treffer für die 74 Autoren. Die hier dargelegten Unterschiede in der Beschaffenheit der jeweiligen Bildungsumwelten nach höheren Bildungstiteln sind somit Ausdruck der familiären und örtlichen Kultur der jeweiligen Gruppen. Sie zeigen analog zum Bereich der ökonomischen Lage an, wie die jeweiligen Kommunikationsnetzwerke beschaffen sind und wie sich die Handlungen der Autoren vor dem Hintergrund der Gruppen verhalten.

Der kulturelle Unterschied der Autoren vor dem Hintergrund der Gruppen nach ihrer Menge an zur Verfügung stehenden Bildungsumwelten nach Bildungstiteln ist deutlich zu erkennen. Dass die qualitative Auslastung ebenfalls mit weniger zur Verfügung stehenden Bildungsumwelten nach Bildungstiteln zu mindestens im Literaturkonsum nachlässt, kann hierbei ebenfalls mitbedacht werden, auch wenn es nur für diesen Bereich direkt belegt werden konnte.

Die quantitativen Unterschiede in der familiären Bildungsumwelt werden besonders deutlich. So erreichen die Gruppe 1 (primär und sekundär) im Mittel 3,11 Treffer, die Gruppe 2 (primär oder sekundär) 2,22 und die Gruppe ohne sozial gebundenes Kapital (s.g.K.) nur 1,27 Treffer in der familiären Bildungsumwelt. Das außerfamiliäre örtliche Engagement der Autoren ist hierbei (im Mittelwert) mit einem Treffer bei denjenigen ohne „s.g.K.“ im Vergleich zu den beiden anderen Gruppen mit 0,95 bzw. 0,84 Treffern etwas höher. Die Bedeutung des örtlichen Engagements für die gesamte Bildungsumwelt erkennt man aber erst im Verhältnis zueinander: Für die Personen ohne „s.g.K.“ erreicht der Anteil 44% an der Gesamtkultur. Er liegt damit deutlich höher als bei den beiden anderen Gruppen mit Kontakt zu höheren Bildungstiteln mit 30% bzw. 21%.

*Die Verantwortung für den eigenen Lebenslauf und die hierin enthaltene Menge und Qualität kultureller Anschlüsse steigt somit mit geringerer Menge an Bildungsumwelten nach Bildungstiteln für die Person.*

Gleichfalls ist durch die Gesamtanzahl an Treffern in der jeweiligen Gruppe zu erkennen, dass ein örtliches kulturelles Engagement der Autoren in der zweiten und dritten Gruppe immer gerade dafür ausreicht, das jeweilige Niveau familiärer Treffer der nächst höheren Gruppe zu erreichen, was zu dem Schluss führt, dass die Eigenmotivation bei denen, die über kein „s.g.K.“ verfügen, für die Gestaltung ihrer Bildungsumwelt am größten ist.

Dass die Personen ohne sozial gebundenes Kapital hierbei die eher benachteiligte Gruppe darstellen, wird auch daran deutlich, dass sie Eigenengagement erbringen müssen, um wenigsten die Menge an Anschlüssen zu erzielen, die denen mit nur einem Kontakt zu höheren Bildungstiteln in der Großfamilie ohne ein örtliches Engagement bereits gegeben ist.

Die benachteiligte Gruppe erhält durch ihre Resilienzleistung in den örtlichen Kulturinstitutionen zu mindest den Status Quo.

Die eher benachteiligten Autoren sind ohne Kontakt zu höheren Bildungstiteln in der Großfamilie und haben dadurch – trotz des gewissen Ausgleichs über den Besuch kultureller Institutionen des Wohnorts – insgesamt weniger Kontakt zum kulturellen Feld. Aufgeschlüsselt nach den Abschlüssen lassen sich in diesem Feld folgende Gruppen ausdifferenzieren:

*Ebene (primär und sekundär) und (primär oder sekundär) (59 Autoren):*

Abschlüsse und Karriereentscheidungen:

54 Autoren mit Abitur und fünf ohne Abitur

- 50 Autoren studieren.

- Neun Autoren absolvieren eine Berufsausbildung ohne Studium;

hiervon vier mit Abitur (die Offizierskarrieren)

und fünf Autoren ohne Abitur.

*Auf dieser Ebene stellt die vorgefundene kulturelle Situation keinen Grund für einen Abbruch der höheren Schule oder den Verzicht auf ein Studium dar.*

*Ebene kein s.g.K. (15 Autoren):*

Abschlüsse und Karriereentscheidungen:

Elf Autoren mit Abitur und vier ohne Abitur

- Elf Autoren studieren (Geyer, Meyer, Stieler, Radbruch, Koch, Duisberg, Kraft, Hüsch, Gaus, A. Seifert, Pätzold); bei denjenigen Autoren, die studieren, ist der kulturelle Ausgleichsprozess augenscheinlich erfolgreich absolviert worden, da sie sich vom Bildungsgrad des Elternhauses emanzipieren können und einen gesellschaftlichen Aufstieg durch das Absolvieren eines Studiums erreichen.

- Vier Autoren absolvieren eine Berufsausbildung ohne Abitur und schließen ein Studium an (Niekisch, Bernstein, Bahr und Kindler). Hier kann die geringere kulturelle Auslastung der Elternhäuser durchaus einen Grund für den Abbruch des Gymnasiums darstellen.

*Auf dieser Ebene setzen sich elf Autoren erfolgreich und vier Autoren erfolglos mit der vorgefundenen kulturellen Situation auseinander. Bei den vier Autoren kann dies durchaus ein Grund für den Abbruch des Gymnasiums darstellen.*

Nach vorhandenen Bildungstiteln kann also deutlich zwischen den Gruppen unterschieden werden. Das zeigt sich sowohl in der Menge als auch in Ansätzen in der

Qualität der an zur Verfügung stehenden Kultur überhaupt: So in der Differenz zwischen Treffern zu den familiären kulturellen Angeboten zu dem durch Eigenengagement vom Autor eingebrachten Bezug zu kulturellen Institutionen vor Ort. Für die Personen ohne sozial gebundenes Kapital in der Familie ist die Bedeutung des außerfamiliären örtlichen Engagements sehr viel größer als in den ersten beiden Gruppen (Abbildung 27).

*Somit kann auch hier festgehalten werden, dass mit sinkender Menge an Bildungstiteln, den damit weniger zur Verfügung stehenden Bildungsumwelten und den qualitativ und quantitativ geringeren familiären Angeboten die Verantwortung der Person für ihren eigenen Lebenslauf steigt.*

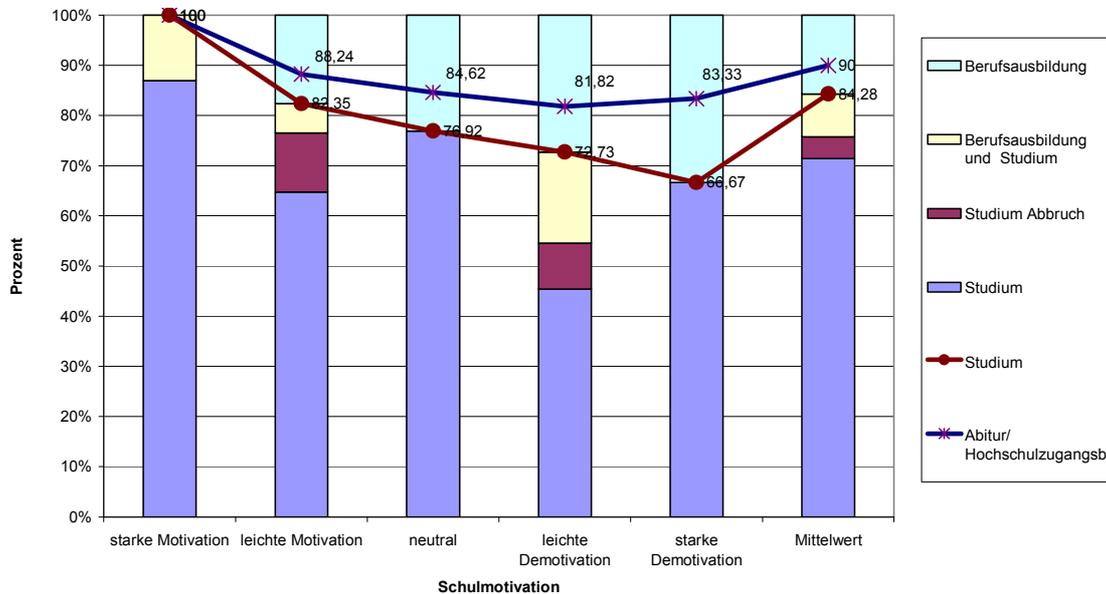
Bei den vier Autoren ohne Abitur können natürlich ebenfalls, neben den Bildungstiteln in der Großfamilie, die Einflüsse der anderen Systeme eine Rolle beim Abbruch der höheren Schule gespielt haben. Ob dies der Fall ist, wird zum Abschluss der Einzeldarstellung der Systeme erläutert und vergleichend dargestellt, wenn die Lebensläufe nach ihrer Beschaffenheit in Gruppen zusammengefasst werden.

Es fällt jedoch schon jetzt auf, dass Niekisch, Bahr und Bernstein, die das Abitur abbrechen, ebenfalls ein ökonomisches Problem aufweisen. Diese Tatsache spricht dafür, dass sich entsprechende Benachteiligungen in manchen Lebensläufen auf mehrere Bereiche erstrecken können. Auf der anderen Seite stellen A. Seifert und auch Pätzold Fälle dar, in denen bei gleicher Konstellation der Benachteiligungen in den Lebensläufen das Abitur erfolgreich bestanden und ein Studium absolviert wird.

Im weiteren kann nun die Auseinandersetzung mit dem Bildungssystem Beachtung finden, in dem die Autoren nach ihrer jeweiligen Motivationslage durch und für die Schule ebenfalls nach Gruppen, die als eher benachteiligt in ihrer Kommunikation mit dem Bildungssystem anzusehen sind, unterschieden werden.

### 4.3 Beeinflussung der Bildungs- und Karriereentscheidungen durch das Bildungssystem

Abb. 28: Vergleich: Schulmotivation mit Bildungs- und Karriereentscheidung



In der Abbildung 28 wird eine durch Komplexitätsreduktion gewonnene Einteilung nach der „Motivation für und durch die Schule“ genutzt, um sie im Zusammenhang mit den Bildungs- und Karriereentscheidungen für 70 Autoren zu untersuchen. Die vier Autoren, die sich nicht ausreichend zur Auseinandersetzung mit dem Bildungssystem äußern und damit nicht berücksichtigt werden können, sind die Frauen R. Schmidt und O. Schäfer und die Männer Koch und Nollau.

Hinter den Motivationslagen für und durch die Schule verbergen sich nach der Komplexitätsreduktion verschiedene positive und negative Wahrnehmungen (Lehrer, Schule als Institution) und Handlungen (Ausüben eines Präferenzfaches, Ausgrenzung, Gewalt). Sie stellen in Auseinandersetzung der Person mit dem Bildungssystem dar. Mit diesem qualitativ unterscheidbaren Auseinandersetzungsmodus korreliert zudem im Trend die Abschlussnote, was im weiteren Verlauf der Interpretation mitbedacht wird.

Weiter wurde im Vorwege dargestellt, dass die Schulmotivation auch mit einem entsprechenden zusätzlichen Eigenengagement der Person oder/und auch mit Nachhilfe über die Familie einhergeht und aufzeigt, inwiefern sich die Familie und/oder die Person über die Handlungen und Wahrnehmungen im Bildungssystem hinaus mit schulrelevanten Themen auseinandersetzen. Es wurde festgestellt, dass mit steigender

„Motivation für und durch die Schule“ auch häufiger eine familiäre Unterstützung des Lernprozesses stattfindet. Für die Personen auf den Ebenen „Öko 2 und 3“ wurde zudem herausgefunden, dass externe Nachhilfe hier nicht finanzierbar ist, weswegen der schulische Sozialisationsprozess in diesen Fällen von außen nur über den Hausunterricht oder die Nachhilfe eines Paten Unterstützung finden kann. Die persönliche Vertiefung zeigt hierbei nur deutliche Unterschiede zwischen den Extremen der starken Motivation bzw. starken Demotivation. Hier geht die freiwillige, eigenständige Auseinandersetzung mit Schulinhalten der Autoren bei 57% bzw. 28% deutlich auseinander. Allerdings muss man auch hier konstatieren, dass die persönlich Vertiefung der schulischen Inhalte – bezogen auf die Motivationszustände – keinem eindeutigen Muster folgt, weil diese Motivation zur Vertiefung wohl eher am Inhalt gebildet wurde als an der Motivationseinstellung für und durch die Schule generell.

Die Abbildung 28 zeigt die unterschiedlichen Motivationslagen unter dem erfolgten Bildungsweg und der hierauf bezogenen Karrierewahl im Vergleich.

Deutlich wird, dass die stark motivierten Autoren jene Gruppe darstellen, welche verlässlich zu 100 Prozent, ungeachtet anderer Umstände und Probleme, zum Abitur kommt und direkt ein Studium anschließt. Damit ist diese Gruppe (23 Autoren) besonders interessant, weil sie die erste darstellt, in welcher der Bildungserfolg deutlich positiv bedingt ist. Wirft man einen Blick zurück auf die Ergebnisse des Zusammenhangs zwischen ökonomischer Lage und kulturellen Bedingungen, zeigte sich dort keine Gruppe mit einem hundertprozentigen Bildungserfolg.

Dass diese Gruppe Personen einschließt, die andere Defizite in anderen Systemzusammenhängen aufweisen, soll hier nun kurz dargestellt werden: Von den 23 Autoren weisen neun eine ökonomische und kulturelle Benachteiligung auf. Zudem erfährt ein Autor (A. Seifert) sogar in allen Bereichen Benachteiligungen, hat also sowohl ökonomische als auch kulturelle Defizite zu bewältigen. Dies zeigt deutlich, dass die starke Motivation für und durch die Schule den Lebenslauf auch bei Problemlagen sehr positiv beeinflussen kann.

Als im Mittelwert etwa vergleichbar können die Gruppen der leichten Motivation und der neutralen Motivationslage gelten, welche ebenfalls nicht in der Kommunikation mit dem Bildungssystem als benachteiligt angesehen werden. Während die positiven Wahrnehmungen und Handlungen in den ersten zwei Gruppen die Kommunikation der Autoren im Bildungssystem bestimmen oder sich im Fall der neutralen Motivationslage ausgleichen, ist diese geschilderte Schulsituation auch inhaltlich so geartet, dass von ihr

eher keine negativen Folgen im Auseinandersetzungsmodus mit dem Bildungssystem zu erwarten sind.

Im Folgenden sollen die Autoren genauer dargestellt werden, bei denen die negativen Wahrnehmungen und Handlungen in den Schilderungen des Auseinandersetzungsmodus mit dem Bildungssystem überwiegen und dadurch eine negative Beeinflussung angenommen werden kann. Dass diese Demotivationslage die Wahrscheinlichkeit eines möglichen Abbruchs des Abiturs oder das Nichtaufnehmens eines Studiums bedingt, ist hier nicht nur wegen der inhaltlich herausgearbeiteten, überwiegend negativen Wahrnehmungen und Handlungen für und durch das Bildungssystem begründet, sondern, wie oben zu ersehen ist, auch durch den erfolgten Bildungsweg und die anschließende Karrierewahl (im Vergleich zu den anderen Motivationsgruppen). Man kann man davon ausgehen, dass durch die Demotivationslage im Bildungssystem diese Autoren als benachteiligt anzusehen sind und dieser Auseinandersetzungsmodus mit dem Bildungssystem analog zu den oben geschilderten Bereichen einen Grund für mögliche Abbrüche darstellen kann.

Im Folgenden werden die Autoren in ihrem unterschiedlichen Auseinandersetzungsmodus im Bildungssystem dargestellt:

*Ebene: starke Motivation:*

Abschlüsse und Karriereentscheidungen:

- 23 Autoren erreichen ihr Abitur und absolvieren direkt anschließend ein Studium.

*In dieser Gruppe gelangen die Autoren, ungeachtet anderer Umstände und Probleme, zum Abitur und schließen direkt ein Studium an. Hier ist die Auseinandersetzung mit dem Bildungssystem eine deutliche Bedingung für den Bildungserfolg.*

*Ebene: leichte Motivation und neutrale Motivationslage:*

Abschlüsse und Karriereentscheidungen:

- 27 Autoren mit und vier ohne Abitur
- 25 Autoren studieren und zwei machen eine Offiziersausbildung mit Abitur.
- vier Autoren machen eine Berufsausbildung ohne Abitur.

*Auf dieser Ebene ist die Schulmotivation kein Grund für einen Abbruch der Schullaufbahn.*

*Ebene: leichte und starke Demotivation*

Abschlüsse und Karriereentscheidungen:

- 14 Autoren mit und drei ohne Abitur.
- 12 Autoren studieren und einer macht eine Offiziersausbildung.
- Von Sydow macht eine Berufsausbildung nach dem erfolgreichen Abitur.
- Drei Autoren machen eine Berufsausbildung ohne Abitur (Spiegel, Weidhaas und Niekisch).

*Auf dieser Ebene zeigt sich die fehlende Schulmotivation deutlich als eine Bedingung für nicht zum Studium führende Karrieren. Hierbei bestehen 14 Autoren trotz ihrer schlechten Motivationslage das Abitur, wenn auch im Durchschnitt schlechter als auf den beiden positiveren Ebenen. Bei drei Autoren sind die Bedingungen für den weniger erfolgreichen Bildungsweg deutlich auch in der Auseinandersetzung mit dem Bildungssystem zu finden.*

Es wird also deutlich, dass die Einstellung für und durch die Schule sich nicht nur in den Noten niederschlägt und im Fall der starken Motivation andere Problembereiche im Lebenslauf ausgleicht, sondern ebenfalls die Abschlüsse und damit die Qualifikation fürs Studium bedingt. Mit fallender Motivation sinkt die Wahrscheinlichkeit eines erfolgreichen Abschlusses im Bildungssystem.

Nachdem gezeigt wurde, dass die Schulmotivation die Wahrscheinlichkeit eines erfolgreichen Bildungsabschlusses bedingt, bleibt im Folgenden zu überprüfen, ob die Bildungsvorstellungen im Elternhaus, die sich mit der Dialektik der häuslichen Erziehung verbinden, eine Wirkung auf den Lebenslauf offenbaren.

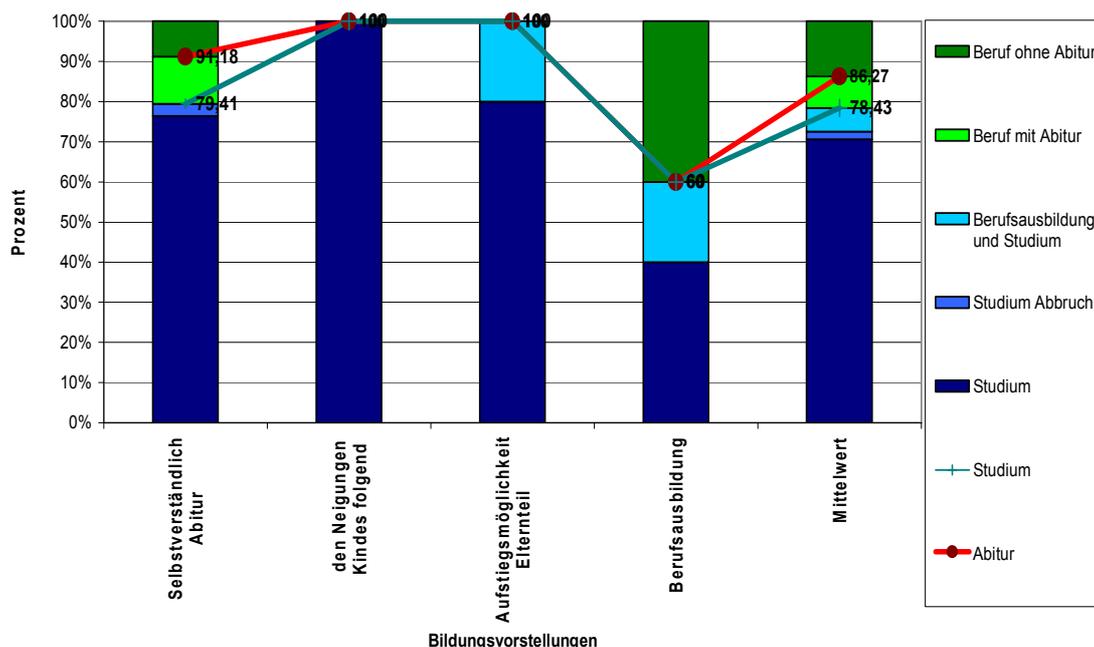
#### **4.4 Familiäre Bildungsvorstellungen und Begründungen in der häuslichen Erziehungspraxis nach der Dialektik der Selbstregulierung und des Fremdzwangs**

Im Vergleich zu den vorherigen drei Bereichen sind die Ergebnisse in diesem Bereich leider sowohl in ihrer Quantität mit ca. 56 Nennungen als auch in ihrem speziell darauf basierenden möglichen Auseinandersetzungsmodus auch qualitativ schwer zu erfassen, weswegen sie lediglich als Information an die Sozialgruppen angebunden werden können.

Hier sollen die Bildungsvorstellungen des Elternhauses mit den Erziehungspraktiken, genauer gesagt mit der nach der Dialektik zwischen einer eher selbst- oder fremdregulierten Erziehung unterschiedenen nach dem Erziehungsstil untersucht werden.

Mit einem Übergang zur höheren Schule verbinden sich verschiedene Bildungsvorstellungen, Begründungen und Wünsche der Eltern für die zukünftige Karriere des Autors. Hierbei können die Bildungsvorstellungen „der Berufsausbildung“ und der im Sonderfall Sender von den Eltern formulierte Anspruch, „das Kind zu Hause zu behalten“, (welcher hier dazu führt, dass keine Berechtigung erlangt wird) als limitierend angesehen werden. Ob solche Bildungsvorstellungen eine limitierende Wirkung entfalten, wird im Folgenden im Vergleich zu den Gruppen dargestellt, die keiner limitierenden Wirkung ausgesetzt sind. Hier werden die Kategorien „das selbstverständliche Abitur“, „das Aufstiegsstreben der Eltern“ und „den Neigungen des Kindes folgen“ mit den erreichten Bildungsabschlüssen und Karriereentscheidungen in im Zusammenhang untersucht. Diese vom Elternhaus formulierten Bildungsvorstellungen sind nur für 56 Autoren direkt und eindeutig in den Quellen geschildert. Hiervon sind 51 für einen Vergleich mit der Karriereentscheidung geeignet, da bei den verbleibenden fünf Autoren keine Berechtigung zum Studium vorliegt.

Abb. 29: Vergleich: Bildungsvorstellungen mit Karriereentscheidung



Der in der Abbildung 29 vorgenommene Vergleich nach „Erreichen des Abiturs“ zeigt, dass die Autoren, welche mit einer limitierenden Bildungsvorstellung konfrontiert werden, mit einer Abiturquote von 60 % deutlich im Nachteil zu denjenigen sind, die mit nicht limitierenden Bildungsvorstellungen aufwachsen. Bei Letzteren liegt sowohl die Abiturquote der nicht limitierenden Bildungsvorstellungen mit 90 bis 100 Prozent als auch der Mittelwert mit 86,27 Prozent deutlich höher. Wenn man zudem beachtet, dass weitere 20 Prozent mit der limitierenden Bildungsvorstellung „Berufsausbildung“ eine solche vor dem Studium absolvieren und hierbei anscheinend ebenfalls den Vorstellungen des Elternhauses folgen, macht dies die Benachteiligung dieser Gruppe zusätzlich deutlich.

Da die Auseinandersetzung mit den hier beschriebenen Bildungsvorstellungen nur für 51 Autoren konstruierbar war, kann sie nicht als alleinige Variable angesehen werden, mit Hilfe derer die Lebensläufe direkt unterscheidbar wären. Um diese Informationen allerdings verwenden zu können, können sie an die Merkmale der Sozialfaktoren und Sozialgruppen angebunden werden, wie für andere Bereiche bereits im Abschnitt 3.4.15.3 geschehen. Hierbei wurde festgestellt, dass sich die Bildungsvorstellung in Kombination mit einer fremdzwangorientierten Erziehung für alle auswertbaren Fälle deutlich (zu 80%) mit der Sozialgruppe mit sowohl kulturellen als auch ökonomischen Defiziten verbindet.

Im Folgenden kann also mitbedacht werden, dass die Autoren, die sich mit zwei familiären Defiziten auseinandersetzen müssen, in allen auswertbaren Fällen zusätzlich mit einer unter Fremdzwang gebildeten, limitierenden Bildungsvorstellung konfrontiert werden. Zur Vervollständigung sei erwähnt, dass man diese limitierenden Bildungsvorstellungen ebenfalls in den Sozialgruppen ohne Defizite und auch bei denen mit ökonomischen Problemen zu 10 bis 13% wiederfindet. Sie stellen aber eher die Ausnahme als die Regel dar. Zudem bricht von den hier enthaltenen sechs Autoren nur einer sein Abitur bei leichter Demotivation ab. Weitere vier Autoren studieren direkt und einer schaltet eine Berufsausbildung vor. Bei den vier Autoren die sich mit zwei Defiziten auseinandersetzen müssen, brechen hingegen drei Autoren das Abitur ab. Das macht deutlich, warum diese Information im Mittel als limitierend nur für diese Sozialgruppe im Weiteren mitbedacht werden kann. Augenscheinlich verbindet sich eine limitierende Bildungsvorstellung in den Lebensläufen besonders häufig bei Autoren, die sich sowohl kultureller als auch ökonomischer Defizite in der familiären Sozialisation erwehren müssen. Zudem verwundert es nicht, dass eine einschränkende

Situation der Eltern wegen ihres eigenen Bildungsgrads und/oder ihrer ökonomischen Probleme ein Aufstiegsdenken und -streben konterkariert.

#### **4.5 Unterscheidung der Möglichkeiten und des Verhaltens in den Lebensläufen der Autoren nach ihrer individuellen Problemlage oder Benachteiligung**

Nachdem mit den Karriereentscheidungen die drei Hauptbereiche der möglichen Einflussnahme auf den Lebenslauf nach der hieraus entstandenen „Benachteiligungssituation“ unterschieden wurden, können jetzt die Lebensläufe gebündelt nach ihrer jeweiligen Beschaffenheit in Abhängigkeit zu den erfolgten Karriereentscheidungen geordnet werden.

Hierbei ist es wichtig, zwischen den Merkmalen der „außerschulischen Sozialisation“, die durch die ökonomischen Möglichkeiten und die Menge an Bildungstiteln im Elternhaus gekennzeichnet sind, und der „schulischen Sozialisation“, die durch die „Motivation für und durch Schule“ ausgedrückt wird, zu unterscheiden.

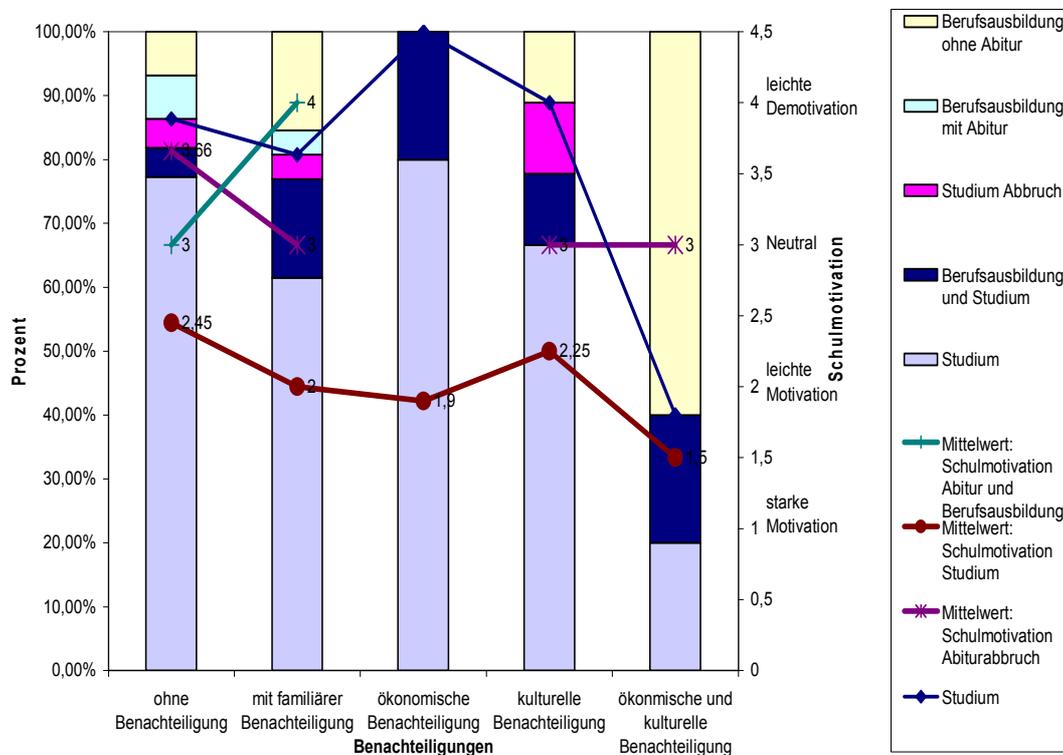
Beide Systeme, sowohl „die außerschulische familiäre Sozialisation“ als auch das „Bildungssystem“, stellen mit ihrem unterschiedlichen Aneignungs- und Auseinandersetzungsmodus (wie in der theoretischen Einleitung dieser Arbeit beschrieben) geschlossene „Systeme“ dar, die allerdings über die Person in ihrer Auseinandersetzung mit der Umwelt im Lebenslauf im Sinne der „Inklusionsverkettung“ nach Schwinn beobachtet werden können. Dieses theoretische Konstrukt erlaubt es zum einen, nicht nur den Lebenslauf in seiner Differenzierung nach der Art und Menge an Benachteiligungssituationen im Elternhaus überhaupt zu unterscheiden. Zum anderen lässt sich dadurch die Person mit ihrer familiären Sozialisation und ihren damit verbunden unterschiedlichen Kommunikationsnetzwerken, die hier zusammenfassend über die Herleitung aus den Teilergebnissen in Kapitel 3 dargestellt wurden, mit dem Auseinandersetzungsmodus im Bildungssystem vergleichen.

##### ***4.5.1 Außerschulische familiäre Sozialisation nach Benachteiligungen im Lebenslauf in der Inklusionsverkettung mit dem Bildungssystem nach Karriereentscheidungen***

Die folgende Abbildung leistet nun den Vergleich zwischen der Benachteiligungssituation in den Lebensläufen der Autoren über die außerschulische

familiäre Sozialisation im Zusammenhang mit der Motivationshaltung für und durch die Schule.

**Abb. 30: Vergleich zwischen der Benachteiligungssituation der "außerschulischen familiären Sozialisation" mit dem Bildungssystem nach Karriereentscheidungen**



Die in der Abbildung 30 nach ihren Karrierewegen zu unterscheidenden Lebenslaufgruppen sind zunächst die *Studierenden* (die direkt nach der Schule Studierenden, die nach einer Berufsausbildung Studierenden, die Studienabbrecher). Ihnen gemeinsam ist der Aufbau ihrer späteren Karriere auf ein Studium oder ein Teilstudium. Die nächsten beiden Karrieregruppen umfassen die Schulabbrecher, die zwangsläufig eine Berufskarriere einschlagen und diejenigen, welche ihrem Abitur eine Berufsausbildung ohne Studium folgen lassen. Bei dem zuletzt genannten Karrieretypus handelt es sich um die Offizierskarriere.

In der Abbildung 30 kann der Zusammenhang unterschiedlicher Sozialkonstellationen mit den erbrachten Leistungen und der „Motivation für und durch die Schule“ im Bildungssystem im Trend beobachtet werden. Die Ergebnisse zeigen dabei die Unterschiede für alle zuvor angesprochenen Karrieretypen gegliedert nach der Situation mit und ohne Benachteiligungen.

Die beste „Annäherung an Realität“ bietet das Merkmal der „Studierenden“, da es in allen Situationen auftritt und zudem mit 59 von 70 Autoren am häufigsten vorkommt.

Ihm folgt die „Berufskarriere ohne Abitur“ mit 7 von 70 Autoren, die aufgrund der Verteilung der Treffer (vier mit Benachteiligungen und drei ohne) ebenfalls, wenn auch in geringerer Anzahl, einen Einblick in die Differenzen der Inklusionsverkettung mit dem Bildungssystem bietet.

Die Offizierskarriere kann hingegen nur einen eingeschränkten Vergleich zu den anderen Karrieretypen darstellen, weil die Verteilung mit drei Autoren ohne Benachteiligung und erfolgreicher Offizierskarriere eher nur den Vergleich zu von Sydow als benachteiligter Person zulässt, die zudem ihre Offizierskarriere nicht weiter verfolgen kann. Die Differenzierung dieses Karrieretyps nach Situationen mit und ohne Benachteiligung stellt wegen der geringen Anzahl nur eine erste Annäherung an Realität dar.

Die Ergebnisse zur Inklusionsverkettung der Person mit dem Bildungssystem liefern also sowohl Einblicke in die Unterschiede nach Situationen mit und ohne Benachteiligungen für einen Karrieretyp als auch die Möglichkeit des Vergleichs der Karrieretypen untereinander.

Die Ergebnisse zur Inklusionsverkettung der Studierenden zeigen durch den Grad des Merkmals „der Motivation für und durch die Schule“ und der damit im Mittel verbundenen Abschlussnote mit dem Grad 2,45 bei denen ohne Benachteiligung im Vergleich zu denen mit Benachteiligung mit dem Grad 2,0 die Unterschiede auch in der Beteiligung am Bildungssystem. Die benachteiligten Personen müssen also eine größere Motivation für und durch die Schule aufbringen, um ein Abitur zu erreichen und studieren zu können als die Personen ohne Benachteiligungen im Lebenslauf.

In der Differenzierung des zweiten Balkens nach der konkreten Benachteiligungssituation sieht man, dass diejenigen, die ökonomische Defizite mitbringen, eine größere Motivation für und durch die Schule mit dem Grad 1,9 erreichen, was sicherlich auch dadurch zu begründen ist, dass der Zugang zur Universität kostenpflichtig ist. Zur Finanzierung des Studiums steht diesen Personen nur die Möglichkeit einer Nebentätigkeit, einer vorgeschobenen Berufsausbildung oder eines Leistungsstipendiums offen. Zudem unterstreicht in dieser Gruppe der, im Vergleich zu den anderen Gruppen, größere Anteil vorgeschobener Berufsausbildungen den aus den ökonomischen Problemen resultierenden Finanzbedarf für ein Studium.

Die zweite Unterdifferenzierung derer, die ohne Bildungstitel in der Familie aufwachsen, erreicht einen Grad von 2,25. Dieser Wert liegt ebenfalls noch deutlich unter dem der Personen ohne Benachteiligung. Am deutlichsten wird die Abhängigkeit des Kontaktes zum Bildungssystem in der Verschränkung der defizitären Sozialfaktoren mit einem Grad von 1,5.

Für die Sozialfaktorenabhängigkeit des Kontaktes zum Bildungssystem nach Benachteiligungen bedeutet dies, dass die ökonomischen im Vergleich zu den kulturellen Defiziten eine größere Motivation für und durch die Schule und der damit im Mittel korrelierenden Abschlussnote nötig machen. Die deutlichste und stärkste Abhängigkeit der Auseinandersetzung mit dem Bildungssystem zeigt sich aber in der Verschränkung der benachteiligenden Sozialfaktoren. Die hier vorgefundene Situation bedeutet für die Autoren, sowohl ihre ökonomischen Defizite als auch ihre kulturelle Defizite ausgleichen zu müssen. Das geschieht nur dann, wenn eine Motivation für und durch die Schule von im Mittel 1,5 erreicht wird.

Die Qualität und Intensität des Auseinandersetzungsmodus mit dem Bildungssystem ist für die Studierenden also von der sozialen Situation abhängig und fordert eine größere „Motivation für und durch die Schule“ nach dem Grad der Benachteiligungssituation im Lebenslauf im Vergleich zu denen ohne Defizite.

Eine entsprechende Benachteiligungssituation im Lebenslauf verbindet sich somit im Falle der Studienkarriere nicht nur mit dem Eigenengagement als Resilienzleistung zum Ausgleich der sozialisatorischen Defizite, sondern darüber hinaus mit einer entsprechend höheren „Motivation für und durch die Schule“. Wollen diejenigen mit Benachteiligungen studieren, muss die Schulpartizipation im Mittel besser sein als bei denjenigen ohne Benachteiligungssituationen, welche keine zusätzliche Resilienzleistung erbringen müssen.

Entsprechend entgegengesetzt ist die „Motivation für und durch die Schule“ bei Schulabbrechern ohne Abitur zu bewerten. Diese Abbrecher mit Benachteiligungen zeigen im Mittel eine bessere Schulmotivation als diejenigen ohne Benachteiligungen (Unterschied von 0,66 Grad). In der Unterdifferenzierung ergibt sich allerdings das Problem der geringeren Fallzahl. Hinweise darauf, dass die Abbruchsituation zwischen denen ohne Bildungstitel und denen mit beiden Problemlagen im Lebenslauf im Kontakt zum Bildungssystem unterschiedlich ist, gibt die jeweils höchste erreichte Motivation für und durch die Schule unabhängig vom Mittel. Hierbei liegt die höchste Motivation bei den Personen ohne Bildungstitel in der Familie beim neutralen Grad (3)

und bei den Personen mit beiden Problemlagen und leichter Motivation (2). Eine größere Fallzahl würde hier die Unterschiede sicherlich deutlicher hervortreten lassen. Begründeter kann man aber feststellen, dass Schulabbrecher in der Unterdifferenzierung nur in den Benachteiligungskonstellationen mit fehlenden Bildungstiteln und bei denjenigen mit beiden Problemlagen im Lebenslauf vorkommen.

Für den Bezug der Person zum Bildungssystem bedeutet dies für die Schulabbruchkarrieren, dass diejenigen mit Benachteiligungssituationen im Lebenslauf ihre Schullaufbahn im Mittel früher abbrechen als diejenigen ohne Benachteiligungen.

Die letzte Gruppe der Offiziere ist in dieser Kohorte am seltensten vorhanden. Die Autoren verteilen sich hierbei auf drei ohne Benachteiligung und erfolgreicher Offiziersausbildung und den Fall von Sydow mit Benachteiligung. Ein Vergleich zwischen den Gruppen bezogen auf den Bezug zum Bildungssystem wäre somit nicht besonders aussagekräftig. Feststellen kann man hier allerdings, dass die Schulmotivation zwischen neutraler und leichter Demotivation bzw. bei von Sydow bei der leichten Demotivation einzuordnen ist. Damit schneidet diese Gruppe besonders schlecht ab. Das mag daran liegen, dass eine Realisierung der Offizierskarriere „nur“ ein Abitur verlangt, dessen Qualität anscheinend nebensächlich ist.

In der in diesem Abschnitt untersuchten Gesamtkohorte wird allgemein deutlich, dass sich die Kommunikation der Autoren unter der Bedingung einer unterschiedlich gearteten außerschulischen familiären Sozialisation auf die Kommunikation im Bildungssystem auswirkt. Die Personen mit Benachteiligungen benötigen offenbar eine höhere Motivation im Bildungssystem, um eine Studienkarriere zu realisieren als die Personen ohne Benachteiligungen.

Deutlich wird dieser Zusammenhang bei den benachteiligten Personen sowohl an der im Mittel größeren „Motivation für und durch die Schule“ und der im Mittel damit einhergehenden Abschlussnoten im Falle der Studienkarriere als auch am früheren Schulabbruch.

Der Vergleich der Studierenden mit den Schulabbrechern zeigt den unterschiedlich erfolgreichen Auseinandersetzungsprozess der Personen mit dem Bildungssystem, bezogen auf den Abwägungsprozess zwischen der zu erbringenden Resilienzleistung und der Motivation und Leistung in der Schule je nach der Differenzierung des Sozialgefüges. Hierbei wird deutlich, dass Personen mit Benachteiligungen im Lebenslauf sowohl für die Studierendenkarriere höhere Motivationen und Leistungen erbringen müssen, um in einem Abwägungsprozess diese Karriere für sinnvoll und

realistisch zu halten. Der Abbruch der Schule erfolgt in dieser Personengruppe ggf. früher, weil die Studienkarriere bei schlechterer Motivation und Leistung anscheinend als nicht sinnvoll und realistisch für das weitere Fortkommen angesehen wird.

Die in dieser Arbeit herausgearbeiteten Kommunikationsnetzwerke von Personen

- unter ihrem jeweiligen Sozialgefüge,
- in der Auseinandersetzung mit dem außerschulischen familiären System,
- nach kulturellen Merkmalen vor dem Hintergrund der vorhandenen Bildungstitel in der Großfamilie als auch
- im Ringen um ökonomische Möglichkeiten fürs Studium

stellen durch die unterschiedlich zu erbringende Resilienzleistung deutlich voneinander unterscheidbare Gruppen dar.

Der hierauf basierende Auseinandersetzungsprozess mit dem Bildungssystem offenbart zudem nicht nur die unterschiedliche Qualität des Bezugs, sondern liefert darüber hinaus mit dem beschriebenen Abwägungsprozess auch Erklärungen.

Mit dieser Darstellung der Kommunikationsnetzwerke und der sozialen Gruppierung der Lebensläufe ist der erste Teil meiner Forschungsfrage beantwortet und kann für die Beantwortung des zweiten Teils meiner Forschungsfrage nach dem Zusammenhang mit den langen Wellen des Bildungswachstums genutzt werden.

Bevor diese Untersuchung erfolgen kann, werden die gesammelten Erkenntnisse zu den Lebenslaufgruppen in tabellarischer Form dargestellt. Dieser Schritt stellt gleichzeitig eine Zusammenfassung der bis jetzt erfolgten Erörterungen dar und macht die hinter den Lebenslaufgruppen stehenden Kommunikationsnetzwerke noch einmal im Gesamtzusammenhang sichtbar.

#### ***4.5.2 Zusammenfassung der Lebenslaufgruppen nach ihrer Beschaffenheit***

Hier werden in tabellarischer Form die durch Komplexitätsreduktion gewonnenen Ergebnisse und Erkenntnisse der Systeme nach Lebenslaufgruppen unter der Bedingung ihrer erfolgten Karrierewahl geordnet dargestellt und kenntlich gemacht, ob und in welcher Form resilientes Verhalten notwendig ist und ob es in den bestehenden Umständen erfolgreich war. Zudem ist angegeben wie sich der Bezug zu den Bedingungen der herausgearbeiteten Sozialgruppen im Bildungssystem verhält. In den Fällen der Zusammenschau von zwei defizitären Sozialfaktoren kann zudem mitbedacht werden, dass diese mit einer unter fremdzwangorientierter Erziehung gebildeten

negativen Bildungsvorstellung der Eltern zusammentreffen. Diese Konstellation verschärft die schlechten Problemlage dieser Gruppe zusätzlich.

Zudem gibt die Tabelle 45 einen Überblick, über den Zusammenhang der Sozialstatusgruppen mit dem Aufstieg oder dem Erhalt bzw. dem Wechsel auf hohem Niveau. Diese Differenzierung erlaubt es, die Person neben ihrer Auseinandersetzung mit der Umwelt im Lebenslauf nach den dargestellten Sozialgruppen unter dem Aspekt des sozialen Aufstiegs oder Erhaltes im Vergleich zum Beruf des Vaters zu verorten. Dieser Vaterberuf verbindet sich zudem mit einer unterschiedlichen großen Bedeutung höherer Bildungstitel für die Motivationslagen in der Schule.

Besonders für die Aufsteiger sind diese Konstellationen aufschlussreich, bei denen durch die Erweiterung des Sozialraumes über Bildungstitel der Paten, der Geschwister, der Mütter und/oder der Großeltern bzw. der Nichtumsetzung von Bildungstiteln in eine höhere Berufskarriere des Vaters höhere Bildungstitel mit in die Sozialisation eingebracht wurden. Somit kann der kulturelle Aufstieg in einigen Fällen, auch auf eine besser ausgestattete Sozialisation beruhen, die wiederum keine Resilienzleistung notwendig macht.

In der folgenden Tabelle 45 kann man für die Studierendenkarriere, die neben den direkt Studierenden auch die vorgeschobene Berufsausbildung und Studienabbrecher, dass in den ersten beiden Gruppen die Erhaltskarriere dominiert. Die fünf Personen, die hier der Aufstiegskarriere zuzurechnen sind, haben sie also nicht unter einer defizitären Umwelt gemeistert und können damit von den Aufsteigern der anderen Gruppen unterschieden werden.

Die weiteren Gruppen sind hauptsächlich von der Aufstiegskarriere gekennzeichnet, welche bei Autoren ohne sozial gebundenes Kapital immer vorliegt und bei den beiden verbliebenen Gruppen mit ökonomischen Problemen zumindest überwiegt. Hier finden sich drei Personen, die der „Erhaltsgruppe“ angehören und im Vergleich zu den restlichen Personen der Erhaltsgruppe ein ökonomisches Problem in ihrem Lebenslauf zu überwinden haben. Hier kann also auch resilientes Verhalten von Personen der Erhaltsgruppe notwendig sein.

Man sieht, dass der Sozialstatus durch die Erweiterung der Bildungstitel und der gesonderten Feststellung des ökonomischen Bedarfs einen realistischeren Einblick in die Sozialisation der Autoren möglich macht, als wenn man diese Prozesse vor dem Hintergrund der Sozialstatusgruppen alleine ausgewertet worden wären. Das Merkmal

des Vaterberufes bleibt als Information aber erhalten und schafft somit vor dem Hintergrund der Sozialgruppen eine weitere Möglichkeit der Unterscheidung.

Die beiden verbliebenen Karrieregruppen zeigen im Zusammenhang zwischen Problemen im Lebenslauf mit dem Sozialstatus bei den Schulabbrechern ein deutliches Bild. Bei diesen Abbrechern werden die erste Gruppe „ohne Probleme“ dem Erhalt und die beiden letzten Gruppen „mit Problemen“ im Lebenslauf der Aufstiegskarriere zugerechnet.

Bei den Offizierskarrieren zeigt hingegen die Familientradition ausschließlich eine Erhaltung des Sozialstatus an. Hier ist mit von Sydow auch eine Person mit ökonomischen Problemen enthalten, die resilientes Verhalten für eine Studierendenkarriere hätte an den Tag legen müssen.

Die folgende Tabelle 45 stellt den Gesamtzusammenhang der Lebenslaufgruppen geordnet dar und beschreibt damit die Kommunikationsnetzwerke in Abhängigkeit von Sozialgruppen unter der erfolgten Karrierewahl und beantwortet damit den ersten Teil meiner Forschungsfrage. Im Folgenden ist es dann möglich, die differenzierten Lebenslaufgruppen in der Zeit darzustellen und mit den langen Wellen des Bildungssystems zu vergleichen.

**Tab. 45: Übersicht:  
Lebenslaufgruppen**

Karriereweg	Sozialfaktoren	Auslastung an kulturellen „familiären Treffern“	Auslastung an kulturellen „örtlichen Treffern“	Resilienzleistung der Person	ökonomische Art des Ausgleiches	Resilienzleistung der Person	Bezug zum Bildungssystem im Mittel des „Motivationsgrads für und durch die Schule“	Erziehungsform mit limitierenden Bildungsvorstellungen	Sozialstatus 1 Erhalt	Sozialstatus 2 Aufstieg
Studium										
16	Primär und Sekundär + Öko1	3,11	0,84	nicht notwendig	X	nicht notwendig	2,46		13	3
22	Primär oder Sekundär + Öko 1	2,22	0,95	nicht notwendig	X	nicht notwendig	2,46		20	2
8	kein s.g.K. + Öko 1	1,27	1	ja: 44% örtliche Treffer; geringste Treffermenge	X	nicht notwendig	2,25			8
2	Primär und Sekundär + Öko 2&3	3,11	0,84	nicht notwendig	Leistungsstipendien	ja	1,9		1	1
9	Primär oder Sekundär + Öko 2&3	2,22	0,95	nicht notwendig	Nebentätigkeit für das Studium	ja	1,9		2	7
2	kein s.g.K. + Öko 2&3	1,27	1	ja: 44% örtliche Treffer; geringste Treffermenge	vorgeschobene Berufsausbildung	ja	1,5	limitierende Bildungsvorstellungen mit Fremdzwang		2

<b>Abitur- abbruch</b>										
3	Primär oder Sekundär + Öko 1	2,22	0,95	nicht Notwendig	x	nicht notwendig	3,66		3	
1	kein s.g.K. + Öko 1	1,27	1	nicht erfolgreich	x	nicht notwendig	3			1
3	kein s.g.K. + Öko 2&3	1,27	1	nicht erfolgreich	x	nicht erfolgreich	3	limitierende Bildungs- vorstellungen mit Fremdzwang		3
<b>Offiziers- karriere</b>										
1	Primär und Sekundär + Öko1	3,11	0,84	nicht Notwendig	x	nicht notwendig	3,5		1	
2	Primär oder Sekundär + Öko 1	2,22	0,95	nicht notwendig	x	nicht notwendig	3,5		2	
1	Primär oder Sekundär + Öko 2&3	2,22	0,95	nicht notwendig	x	nicht erfolgreich	4		1	

## **4.6 Bildungs- und Karriereentscheidungen im Zusammenhang mit den langen Wellen des Bildungswachstums**

In diesem letzten Ergebniskapitel wird nun dem in dieser Arbeit gestelltem Anspruch genüge getan, die Lebenslaufgruppen nach ihren herausgearbeiteten Unterscheidungen als Deutungsmuster über die Zeit im Kontakt zur Situationsentwicklung der langen Wellen des Bildungssystems darzustellen und Gemeinsamkeiten und mögliche Muster herauszuarbeiten.

Die theoretische Grundlegung zu den langen Wellen des Bildungssystems wurde bereits in der Einleitung detailliert vorgenommen, weswegen an dieser Stelle nur noch einmal in Kürze auf die wichtigsten Thesen aus der Grundlegung eingegangen wird, die in diesem Zusammenhang überprüft werden können:

Die Deutungsmuster und deren Zusammenhänge zu den langen Wellen in Kürze:

Regelmäßige Phasen von Wachstum und Stagnation, ausgelöst durch die Mangel und Überfüllungsphasen an Universitäten, diese Verbinden sich wiederum mit Sog und Abschreckungseffekten auf der Akteursebene, die wiederum einen Zukunftsoptimismus oder -pessimismus als Deutungsmuster zur Folge haben.

Diese Deutungsmuster vor dem Situationshintergrund wirken sich hierbei spezifisch auf die Entscheidungen vor dem Sozialhintergrund aus. Hiernach werden sozial niedere Schichten in Wachstumsphasen integriert und in Stagnationsphasen exkludiert, was wiederum mit dem phasenmäßigen Ausbau und der Öffnung der Schulstruktur in Wachstumsphasen einherging. Die Tatsache des nicht kompletten Rückbaus der Struktur in Stagnationsphasen befördert sodann die seit 1800 bis heute die andauernde, schrittweise, dauerhafte Integration niederer Schichten über die Zeit in die höhere Bildung.

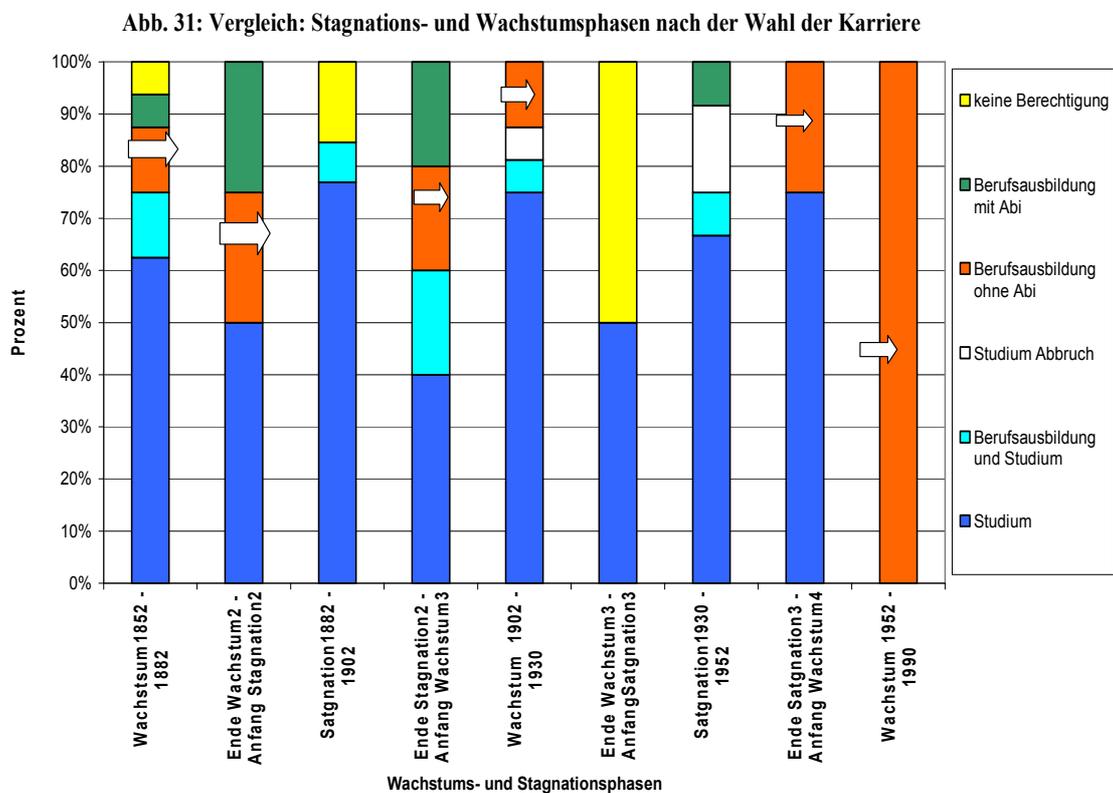
Zudem kann es bei Personen, die am Ende von Wachstumsphasen die Schule besuchen zu „nicht intentionalen Folgen intentionalem Handelns“ kommen, indem deren hohe Erwartungen durch die durch den Mangel an Universitäten ausgelösten Zukunftsoptimismus in der sich anschließenden Überfüllungsphase in Enttäuschung wandeln und das Studium abgebrochen wird. (vgl. Nath 1999, 2001, 2002; Nath/Dartenne 2008)

In der weiteren Darstellung der Ergebnisse wird auf diese Erkenntnisse Bezug genommen, um zu ersehen, inwiefern sich die Autoren und die qualitativ unterschiedlich gearteten Sozial- und Lebenslaufgruppen in ihrer Karriereentscheidung vor dem Hintergrund der Situationsentwicklung verhalten und ob sie den Sog und

Abschreckungseffekten folgen, und ob weitere Gemeinsamkeiten und Unterschiede über die Zeit sichtbar werden, die neue Erkenntnisse hervorbringen oder vorhandene bestätigen.

#### 4.6.1 Die Kohorte „nach der Schulzeit“ in den langen Wellen des Bildungswachstums und das Problem der Vergleichsgruppe

Um zu untersuchen, wie die Autoren der gesamten Kohorte ihre Situation in der Zeit deuten, werden an dieser Stelle die unterschiedlichen Karriereentscheidungen in der historischen Entwicklung betrachtet und im Zusammenhang mit den Wachstums- und Stagnationsphasen der langen Wellen des Bildungswachstums ausgewertet:



In dieser Abbildung wurden die Autoren für einen Erstzugriff nach ihrer Schulzeit im Übergang zum Studium oder einer Berufsausbildung im Falle der Schulabbrecher bzw. bei den Offizierskarrieren nach den Phasen des Wachstums und der Stagnation eingeteilt. Zudem wurden Übergangsphasen dargestellt, falls der Autor seine Schulzeit in beiden aufeinander folgenden Phasen absolviert hat.

Diese Kohorte, die allesamt (gleichgültig, welche Bildungsabschlüsse erreicht worden sind) eine erfolgreiche Karriere absolvieren und somit den bestehenden Status des

Elternhauses aufwerten oder erhalten, beinhaltet das Problem der Vergleichsgruppe. Da die erfolglose Karriere nicht vorhanden ist, kann man sich anschauen in welchen Phasen die Autoren auch ohne Abitur eine erfolgreiche Karriere vor sich haben und somit der Erfolg hierbei auf dem geringsten schulisch erreichten Abschluss basiert (mit Pfeilen gekennzeichnet). Hierbei fällt auf, dass eine Berufsausbildung ohne Abitur immer dann zu einer erfolgreichen Karriere führt, sobald der Schüler seine Schulzeit in einer Wachstumsphase absolviert. In Stagnationsphasen ist dies in dieser Kohorte nie der Fall, woraus sich folgende Erkenntnis ableiten lässt:

Die erfolgreichen Karrieren ohne Abitur in Wachstumsphasen bestätigen auf andere Art und Weise die Auslöser von Wachstums- und Stagnationsphasen durch ein Überfüllungs- bzw. ein Mangelklima an Universitäten. Denn diejenigen, die in dieser Kohorte ohne den Abschluss einer höheren Schule erfolgreich sind, profitieren augenscheinlich von der Mangelsituation auf dem Arbeitsmarkt und können deshalb mit niedriger Schulqualifikation genauso erfolgreich sein wie Autoren mit Abitur und Studium. In Stagnationsphasen ist dagegen in dieser Kohorte das Abitur Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche Karriere.

Für die Karriereformen des Studiums und der Offiziere lassen sich durch die Phaseneinteilung zunächst keine Erkenntnisse ableiten, die in diesem Erstzugriff eindeutige Gemeinsamkeiten oder Unterschiede zu den Phasen der langen Wellen offenbaren.

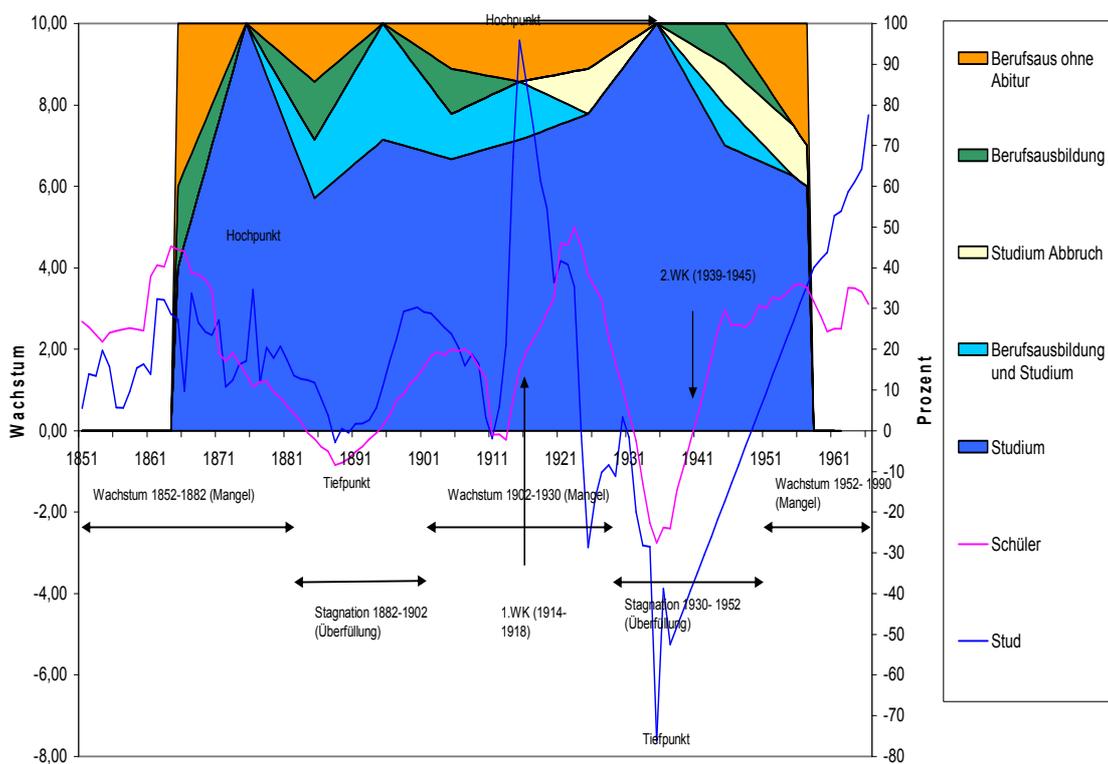
Hierfür bedarf es des zeitübergreifenden Vergleichs mit den langen Wellen des Bildungswachstums, um speziell für die Studierendenkarriere Besonderheiten herauszuarbeiten und die Möglichkeit einer Phasenabhängigkeit zu überprüfen.

#### ***4.6.2 Unterscheidung der Karriereformen nach ihrem Studien- oder Berufsausbildungsbeginn in den langen Wellen des Bildungswachstums – eine erste Annäherung***

Während zuvor die Autoren nach ihrer Schulzeit eingeteilt wurden und herausgestellt wurde, dass erfolgreiche Karriere mit einer Berufsausbildung ohne Abitur immer in Wachstumsphasen stattfanden, wird hier der Vergleich der Karriereentscheidung nach dem Zeitpunkt des Studiumsbeginns bzw. des Beginns der Berufsausbildung dargestellt. Um in den folgenden Abbildungen einen sinnvollen Vergleich zu den langen Wellen des Bildungssystems herstellen zu können, wurde, analog zu der Darstellung der Wachstumsraten der langen Wellen, mit einem 10-jährigen gleitenden Durchschnitt

gearbeitet. Dadurch können die Ergebnisse mit Hilfe eines Prozentprofils über die Zeit sichtbar gemacht und mögliche Gemeinsamkeiten und Wechselwirkungen somit besser dargestellt werden. Für den Vergleich wurden sowohl bei den langen Wellen als auch bei der autobiographischen Kohorte die Werte in der Mitte des 10-jährigen Zeitraumes abgetragen.

**Abb. 32: Lange Wellen des Bildungswachstums (10j. gleitender Durchschnitt)**  
 Jährliche Wachstumsraten der höhern Schüler und Studenten der relevanten Altersgruppen in Preußen und BRD(alt) 1851-1967 / Bildungsentscheidung (10j. gl. D.) als Prozentprofil 1865-1957



Die Abbildung 32 für den Zeitraum 1865 bis 1957 macht in der Verteilung nach der Karriereart oder der dahinter stehenden Bildungsbiographie deutlich, zu welcher Zeit mit welchem Abschluss der Erfolg in dieser Kohorte erlangt wurde. Der Erfolg kann hier sowohl über Berufsqualifikationen als auch über das Studium erreicht werden. Bevor nun der Vergleich zwischen den Wachstums- und Stagnationsphasen und den damit einhergehenden Sog- und Abschreckungseffekten in den langen Wellen mit meiner Kohorte ausgewertet wird, folgen zuerst einige Erläuterungen zur Abbildung 32: Die Berufsqualifikationen werden nach denjenigen mit Abitur und denjenigen ohne Abitur differenziert.

Die orange unterlegte Gruppe mit einer erfolgreichen Berufskarriere „ohne Abitur“ zeigt immer einen Zusammenhang mit einer Wachstumsphase und bestätigt somit indirekt die Mangel- und Überfüllungsphasen als Auslöser der langen Wellen.

Die grün unterlegte Anteilsverlauf einer erfolgreichen Berufskarriere „mit Abitur“ bezeichnet die Offizierskarrieren. Die Autoren in dieser Gruppe sind durch die elterlichen Vorstellungen vorgeprägt. Hier besteht bei Hindenburg, Fabeur du Fauer als auch bei Lettow Vorbeck kein Zweifel daran, welche Karriere sich aus der langen Familientradition ergibt. Aufgrund der geringen Anzahl dieses Karrierewegs wird diese Karriereform im Weiteren eine untergeordnete Rolle spielen.

Die Studierenden sind die größte Gruppe. Sie ist aus den folgenden drei Gruppen zusammengesetzt:

Drei Autoren brechen ihr Studium zugunsten einer Berufsausbildung ab (weiß unterlegt). Sie stellen die am schwersten einzuordnende Gruppe dar, weil sie sich erst während des Studiums aufgrund der vorhandenen Angebote am Arbeitsmarkt und einer sich veränderten Interessenslage zu einem Abbruch entschließen. Da das Studium als Hintergrund und Auslöser dieser Überlegungen betrachtet werden kann, wird diese Gruppe in weiteren Darstellungen zum „Studium“ gezählt.

Die Autoren mit erfolgreich abgeschlossenem Studium werden in die Gruppe der direkt Studierenden und diejenige mit vorgeschalteter Berufsausbildung unterschieden. Der Anteilsstrom Letzterer ist türkis unterlegt. Erwähnenswert ist bei diesen Autoren, dass der deutliche Wunsch zum Studium schon nach Abschluss der höheren Schule formuliert wird und sich letztendlich auch durchsetzt. Die Gruppe der direkt nach dem Abitur Studierenden stellt die größte Gruppe dar (blau unterlegt).

Der Vergleich der langen Wellen mit den Karriereformen bringt zunächst uneinheitliche Erkenntnisse. Während bis etwa 1900 eine Abhängigkeit der Entwicklung der Gesamtkohorte mit den Hoch und Tiefpunkten plausibel erscheint, deutet sich danach eine eher antizyklische Entwicklung oder zu mindestens ein gewichtiger Time-lag an, welcher der Erklärung bedarf. Zudem wird hier lediglich dargestellt, welche Karriereform von den Autoren über die Zeit gewählt wurde und es sagt somit noch nichts über die qualitativ unterschiedliche Beschaffenheit der dahinter stehenden Lebenslaufgruppen vor deren Sozialhintergrund aus. Für solche Erkenntnisse muss auf die qualitativen Unterscheidungen im Lebenslauf vor dem Hintergrund der einzelnen Karriereentscheidungen Bezug genommen werden. Hierfür werden im nächsten Abschnitt die zur Verfügung stehenden Ordnungsmöglichkeiten auf Basis der

ermittelten qualitativen Unterscheidungen der Lebensläufe (vgl. Tabelle 45) vorgestellt und anschließend zum Vergleich genutzt.

#### ***4.6.3 Lebenslaufgruppen und Sozialstatusgruppen als Ordnungskriterien: eine Ergänzung?***

Um diese qualitativen Unterschiede in ihrer Beschaffenheit über die Zeit sichtbar zu machen und Phasenabhängigkeiten erkennen zu können, kann die Kohorte nach der Karriereentscheidung dargestellt werden. Die in den Lebenslaufgruppen enthaltenen Informationen zu den sozialen Voraussetzungen nach Sozialfaktoren, nach den Sozialgruppen und nach den dahinter stehenden Handlungen und Wahrnehmungen, sowie den unterschiedlichen Motivationsausprägungen für und durch die Schule zeigen in ihrer Inklusionsverkettung deutlich an, ob zur Erreichung der Bildungsziele resilientes Verhalten eingebracht wurde oder nicht.

Eine zweite Unterscheidung soll nach dem Sozialstatus (Väterberufe) und nach Aufstiegskarrieren und Erhaltskarrieren im Abgleich zum hier erreichten Grad der Autoren aufgenommen werden. Sie zeigt an, ob ein gesellschaftlicher Aufstieg in eine höhere Sozialschicht oder der Erhalt der Sozialschicht auf bereits hohem Niveau erfolgt – zunächst losgelöst von der realen Beschaffenheit der Sozialisation. Die Differenz der Sozialstatus zeigt die unterschiedliche Bedeutung eines höheren Bildungsabschlusses generell an. Für eine Gruppe stellt der Besuch einer höheren Schule den Normalfall dar, wenn der Vater als Vorgängergeneration schon einen höheren Bildungstitel innehat. Davon deutlich unterscheidbar sind die im Sozialstatus aufsteigenden Personen, für welche der Besuch der höheren Schule hingegen noch etwas Besonderes und noch nicht durch die Vorgängergeneration vorgezeichnet darstellt.

Beide Informationsstränge, sowohl die differenzierten Lebenslaufgruppen, die für die qualitative Auseinandersetzung eine größere Annäherung an die Realität darstellen und somit erst die Darstellung der Differenzen im Wahrnehmen und Handeln in der Sozialisation offenbaren, als auch die Sozialstatusgruppen nach Väterberufen, stellen sich ergänzende Ordnungskriterien dar. Weil sie nicht in allen Fällen deckungsgleich sind, soll die Karriereentwicklung sowohl unter dem gesellschaftlichem Aufstieg und Erhalt und der sich damit verbindenden unterschiedlichen Bedeutung des Besuches der höheren Schule als auch unter der Resilienzleistung nach Lebenslaufgruppen rekonstruiert werden.

Die Kombination aus beiden Ordnungskriterien schafft dann wiederum die Möglichkeit, sowohl die Sozialisation als auch den gesellschaftlichen Aufstieg oder Erhalt im Zusammenspiel zu untersuchen und bildet damit die dritte Unterscheidungsmöglichkeit für den Vergleich mit den langen Wellen des Bildungssystems. Hierdurch ergeben sich dann bis zu vier neue Unterscheidungen in den jeweiligen Karrierewegen, die im Folgenden für den Fall der „Studierendenkarriere“ aufgezeigt werden:

- Aufsteiger mit notwendiger Resilienzleistung aufgrund defizitärer Sozialfaktoren (Studium, Status-Aufstieg mit Resilienzleistung)
- Aufsteiger ohne die Notwendigkeit von Resilienzleistungen (Studium, Status-Aufstieg ohne Resilienzleistung)
- Erhalt mit notwendiger Resilienzleistung aufgrund defizitärer Sozialfaktoren (Studium, Status-Erhalt mit Resilienzleistung)
- Erhalt ohne die Notwendigkeit von Resilienzleistungen (Studium, Status-Erhalt ohne Resilienzleistung)

Diese Ordnungskriterien werden im weiteren Verlauf als Vergleichsmöglichkeiten mit den langen Wellen genutzt. Diese Einteilungen erlauben es, genügend große Gruppen mit vergleichbaren qualitativen Sozialisationsvoraussetzungen zu bilden und über die Zeit miteinander zu vergleichen.

Die nach den oben erwähnten Ordnungskriterien eingeteilte Pluralität der Lebensläufe erlaubt nicht nur, die Kohorte aus unterschiedlichen Blickwinkeln mit dem Fokus auf Sozialisation oder gesellschaftliche Statusentwicklung zu vergleichen, sondern außerdem Gruppen zu bilden, deren Sozialbedingungen und Verhaltensweisen sich ähneln und somit einen Vergleich über der Zeit rechtfertigen.

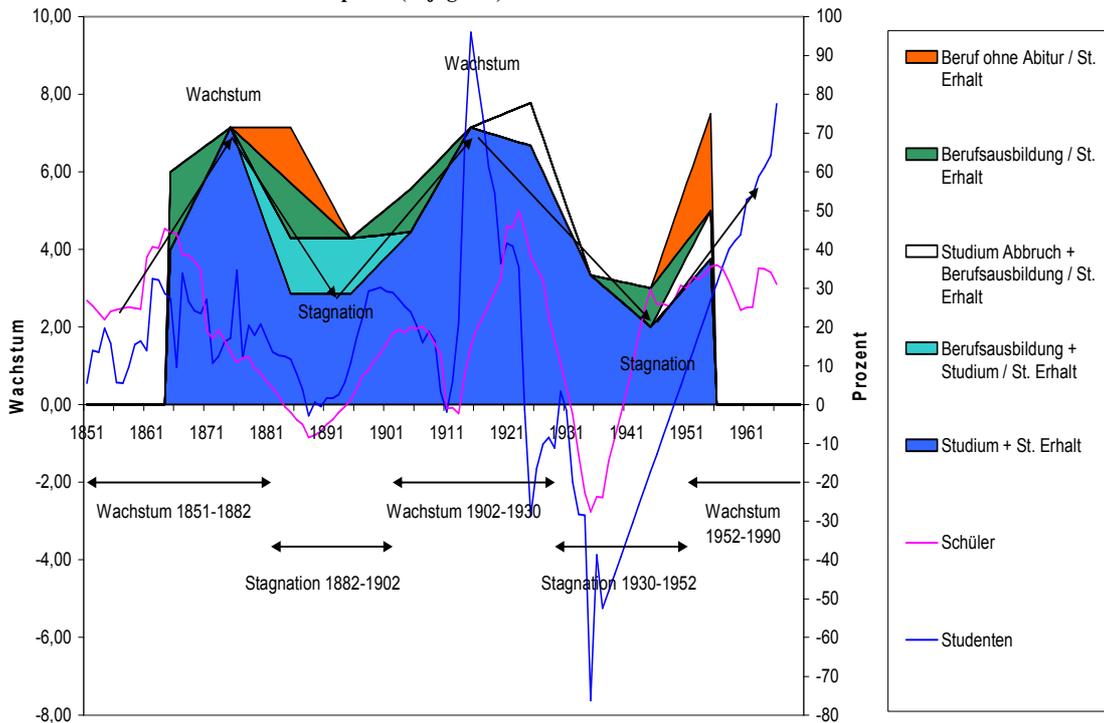
#### ***4.6.4 Lebenslaufgruppen nach Resilienzakten und familiärer***

##### ***Sozialstatusentwicklung in Bezug zu den langen Wellen des Bildungswachstums***

In den Abbildungen 33 bis 36 wird zunächst auf die beiden zentralen Ordnungskriterien eingegangen, um ihr Verhältnis zu den langen Wellen des Bildungssystems festzustellen, bevor die Ergebnisse vergleichend in den Abbildungen 37 bis 39 in einen Gesamtzusammenhang gestellt werden.

In den nächsten beiden Abbildungen 33 und 34 wird die weniger differenzierte Form des Sozialstatus, an welche die unterschiedliche Bedeutung des Besuches der höhere Schule angebunden ist, hervorgehoben und mit den langen Wellen verglichen.

**Abb. 33: Vergleich: Lange Wellen des Bildungswachstums (10j. gl. D.)** Jährliche Wachstumsraten der höheren Schüler und Studenten der relevanten Altersgruppe in Preußen und der BRD (alt) 1851-1967 /Prozentprofil (10j. gl. D.) Sozialstatus Erhalt 1866-1957



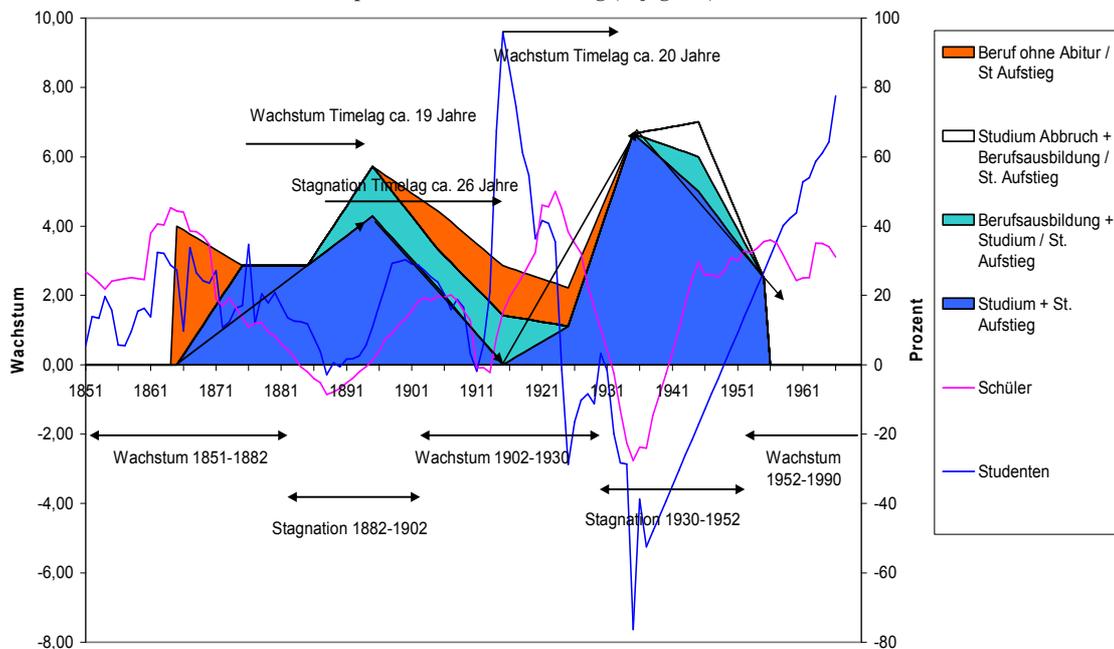
Die „Erhaltungsgruppe“ beinhaltet Personen, die ihren gesellschaftlich familiären Status auf hohem Niveau erhalten, also bereits in eine hohe Sozialschicht hineingeboren wurden. Den besten Indikator für den phasenabhängigen Vergleich der Sozialstatusgruppen bietet das Studium (blau unterlegt), weil bei den Autoren mit einer vorgeschalteten Berufsausbildung drei bis mehrere Jahre in der Ausbildung und Beruf vergehen, bevor sie das Studium absolvieren. Für die Darstellung wurde zudem das Datum des Studiumseinstieges gewählt, auch wenn das Abitur schon länger zurückliegt, was aber in wenigen Fällen eine zeitliche Verschiebung zur Folge hat, weswegen das direkte Studium sowohl aufgrund seiner Größe als auch durch die zeitliche Entsprechung am aussagekräftigsten ist.

Auch bei einer Zusammenfassung der direkt Studierenden mit den Studierenden mit vorgeschalteter Berufsausbildung und den Studienabbrechern bleibt die Phasenabhängigkeit in der Bildungsbeteiligung dieser Gruppe erhalten und es ergibt sich lediglich eine minimale Verschiebung in den Hoch- und Tiefpunkten.

Bei der hier dargestellten Gruppe mit „Erhaltskarrieren“ wird deutlich (zusätzlich durch Pfeile gekennzeichnet), dass die Konjunkturen der langen Wellen fast gleichsinnig zur Entwicklung der Studierenden verlaufen, was gleichzeitig ausdrückt, dass diejenigen Autoren mit dem Sozialstatus 1 im besonderen Maße von den Wachstumstrends

profitieren und sich in der Stagnation eher abschrecken lassen. Für die Aufsteigerkarrieren zeigt sich dieser Entwicklungsvergleich hingegen in der Abbildung 34 genau gegenläufig.

**Abb. 34: Vergleich: Lange Wellen des Bildungswachstums (10j. gl. D.)** Jährliche Wachstumsraten der höheren Schüler und Studenten der relevanten Altersgruppe in Preußen und der BRD (alt) 1851-1967/**Prozentprofil Sozialstatus Aufstieg (10j. gl. D.) 1866-1957**



Die Gruppe der Aufsteiger der Sozialstatusgruppe 2 beinhaltet Personen, die in ihrem gesellschaftlichen Status im Vergleich zum Beruf des Vaters aufsteigen.

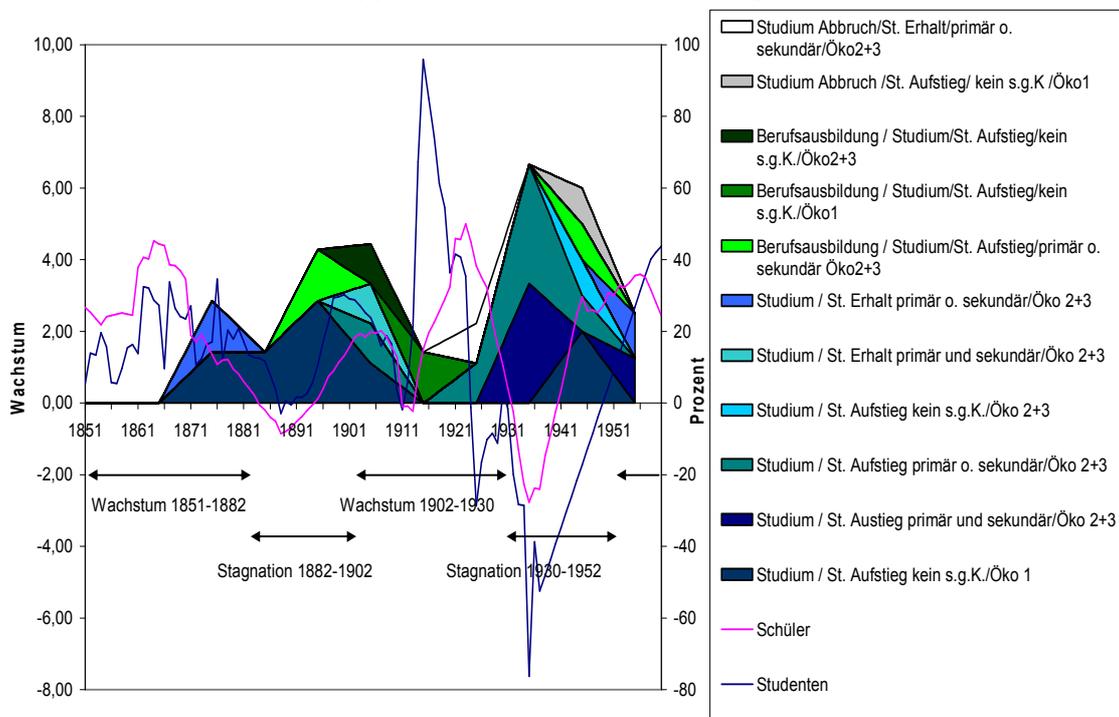
Während sich die Erhaltungsgruppe augenscheinlich phasenkonform verhält und sich in Stagnationsphasen eher abschrecken und in Wachstumsphasen eher anziehen lässt, wird bei der Aufstiegsgruppe deutlich, dass deren Zuwächse – bezogen auf die Gesamtkohorte – in den Überfüllungs- und Stagnationsphasen zu beobachten sind. In den Mangel- und Wachstumsphasen hingegen sinkt der Anteil der Aufsteiger an der Gesamtheit deutlich. Diese Gruppe lässt sich weder in Stagnationsphasen abschrecken noch in Wachstumsphasen anziehen. Dieses antizyklische Verhalten der Aufsteigergruppe ist am Beispiel der direkt Studierenden zusätzlich mit Pfeilen gekennzeichnet.

In diesem ersten Zugriff über den Sozialstatus verhalten sich die Aufsteiger entgegengesetzt zu der Erhaltungsgruppe. Ihre Deutungsmuster sind also zu den Phasen der langen Wellen als entgegengesetzt bzw. konform anzusehen.

Die zweite Möglichkeit des Vergleichs mit den langen Wellen bietet sich mit den Sozialfaktoren und Sozialgruppen, mit ihren Ordnungsmöglichkeiten nach entweder notwendigen oder nicht notwendigen Resilienzleistungen (Abbildung 35 bis 36).

Diese Abbildungen enthalten nur die Studierenden ohne die Schulabbrecher und die Offizierskarriere. Das direkte Studium ist blau, die vorgeschobenen Berufsausbildungen sind grün und die Studienabbrecher sind weiß bzw. grau unterlegt. Hier ist wie in den vorherigen Grafiken ebenfalls mit zu bedenken, dass die vorgeschobene Berufsausbildung eine kleine zeitliche Verschiebung zur Folge hat, hier aber das Datum des Studiumsbeginns gewählt wurde.

**Abb. 35: Vergleich: Lange Wellen des Bildungswachstums (10j.g.l.D.)** Jährliche Wachstumsraten der relevanten Altergruppe 1851-1967/Studierende mit kulturellen und oder ökonomischen Defiziten unabhängig vom Sozialstatus 1866-1957 als Prozentprofil



Die in der Abbildung 35 enthaltenen Personen haben alle in ihrem Lebenslauf aufgrund von defizitären Sozialfaktoren ein entsprechend notwendiges Eigenengagement in kultureller und/oder ökonomischer Hinsicht eingebracht und eine höhere Motivation für und durch die Schule in der Inklusionsverkettung mit dem Bildungssystem entwickelt, um ihre Studierendenkarriere möglich zu machen. Somit haben sich diese Personen in der Auseinandersetzung mit der differenzierten Umwelt in ihrem Lebenslauf als resilient erwiesen und unterscheiden sich damit deutlich mit ihrem notwendigerweise zu

erbringenden, defizitausgleichenden Eigenengagement von der folgenden Gruppe ohne Resilienzakte.

All diese Resilienzakte, das soll an dieser Stelle noch einmal hervorgehoben werden, führen insgesamt zu einer höheren Selbstverantwortung der Personen für die Gestaltung ihres eigenen Lebenslaufes.

Diese widerstandsfähigen Personen trotzen sogar vermehrt den Stagnationsphasen und lassen sich nicht von den in diesen Phasen negativen Bildungsdiskursen abschrecken. Während sich in der Stagnation von 1882 bis 1902 der erste Anstieg dieser Gruppe zeigt, wird der Höhepunkt kurz nach dem Ende der Stagnationsphase erreicht und bricht dann in der Wachstumsphase von 1902 bis 1930 deutlich ein, um in einem zweiten Schub in der Stagnationsphase von 1930 bis 1952 auf das höchste gemessene Niveau zu steigen.

Die antizyklische Entwicklung in der Beteiligung und das sich hieraus ergebende gegensätzliche Verhalten zu den vorherrschenden Deutungsmustern in den langen Wellen sind hier deutlich zu erkennen. Zudem kann auch bei der Ordnung sowohl nach dem Sozialstatus als Aufstiegskarriere als auch nach der Resilienzleistung konstatiert werden, dass ein Anstieg dieser Gruppen in beiden Stagnationsphasen zu beobachten ist, mit jeweils größerem Anstieg in der Stagnationsphase von 1930 bis 1952. Die Tatsache dieses stärkeren Anstiegs unter den beiden Ordnungskriterien in der zweiten Stagnationsphase ist ein Indiz für die phasenversetzte, vermehrte Integration *erfolgreicher Karrieren* aus niederen sozialen Schichten in die höhere Bildung. In den zusammenfassenden Abbildungen 36 bis 39 wird auf diese und weitere Thesen und Erkenntnisse aus dem Vergleich mit den langen Wellen des Bildungswachstums noch vertiefend eingegangen.

In der Abbildung 36 zeigt sich, auch in der sozialstatusunabhängigen Differenzierung nach dem sozial gebundenen Kapital in der Großfamilie und nach den ökonomischen Möglichkeiten eine deutlich antizyklische Resilienzleistung der Studierenden bei entsprechenden sozialisatorischen Defiziten mit höheren Anteilen in Stagnationsphasen. Die Entwicklung bei den Personen ohne Einschränkungen im Lebenslauf vollzieht sich parallel zu den Langen Wellen.

Bei dieser Gruppe ohne zu erbringende Resilienzleistung für die Studierendenkarriere zeigen sich höhere Anteile in den Wachstumsphasen und Einbrüche in den Stagnationsphasen.

Diese Gruppe beinhaltet alle Personen sowohl ohne entsprechende Resilienzakte und entsprechend positive Sozialfaktoren im Lebenslauf als auch mit einer geringeren „Motivation für und durch die Schule“ für die Studierendenkarriere. Wie bereits beschrieben ist die Selbstverantwortung für die hier dargestellten Personen für den eigenen Lebenslauf deutlich geringer, als bei der Resilienzgruppe.

Die dargestellte zyklische Beteiligung und die damit einhergehenden diskurskonformen Entscheidungen dieser Gruppe zeigen sich mit einem Anstieg in der Wachstumsphase von 1851 bis 1882, einem leichteren Einbruch in der Stagnationsphase von 1882 bis 1902 (besonders mit Fokus auf die direkt studierenden (blau unterlegt) ), dem Anstieg zwischen 1902 bis 1930 und einem stärkeren Einbruch in der Stagnationsphase von 1930 bis 1952 deutlich.

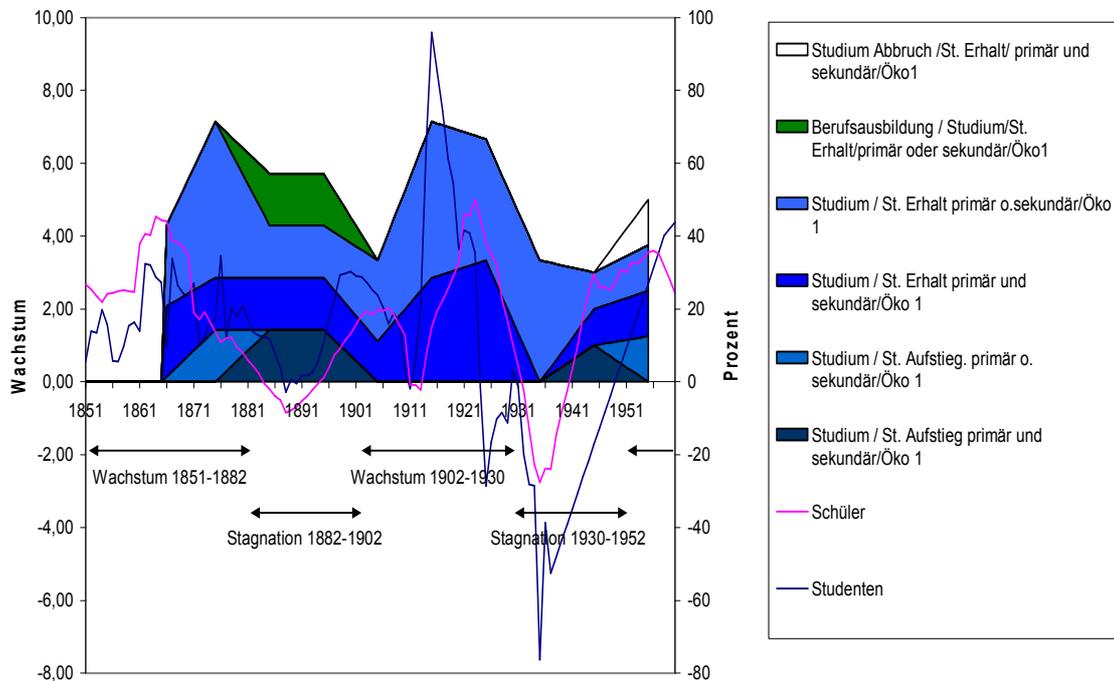
Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass sowohl die Erhaltungsgruppe als auch die Gruppe ohne Resilienzleistung, ihre Anstiege in den Wachstumsphasen und entsprechende Einbrüche in den Stagnationsphasen aufweisen und sich somit phasen- und diskurskonform „eher anziehen“ bzw. „eher abschrecken“ lassen.

#### ***4.6.5 Sozialstatus und/oder Resilienzakte in Bezug zu den langen Wellen des Bildungswachstums***

Die zyklische oder antizyklische Entwicklung in der Beteiligung aufgrund des gegensätzlichen Verhaltens der Gruppen, und die phasenversetzte, generelle soziale Integration niederer Schichten in die höhere Bildung über die Zeit kann man besonders deutlich durch den direkten Vergleich unter den Ordnungskriterien in den Abbildungen 37 und 38 ersehen:

Die Kurven sind in einem 10-jährigen gleitenden Durchschnitt dargestellt und beinhalten die direkt Studierenden, die Studierenden mit vorgeschalteter Berufsausbildung und die Studienabbrecher. Der Mittelwert der Studierenden liegt hierbei bei 85,9%, wovon sowohl die Aufsteiger als auch diejenigen mit Resilienzakten mit im Durchschnitt 35,9% unter dem Sozialstatusvergleich und unter dem Resilienzvergleich zu 34,1% repräsentiert sind (rot unterlegt). Für die Erhaltungsgruppe ergibt sich ein Anteil von 50% unter dem Sozialstatusvergleich und 51,8% für diejenigen ohne Resilienzakte (grün unterlegt). Die Mittelwerte dienen hierbei zur Orientierung, um zu ersehen, wann die jeweilige Gruppe im Vergleich zum Mittel überrepräsentiert ist.

**Abb. 36: Vergleich: Lange Wellen des Bildungswachstums (10j.gl.D) Jährliche Wachstumsraten der relevanten Altersgruppe 1851-1967/ Studierende ohne kulturelle und/oder ökonomische Defizite unabhängig vom Sozialstatus 1866-1957 als Prozentprofil**

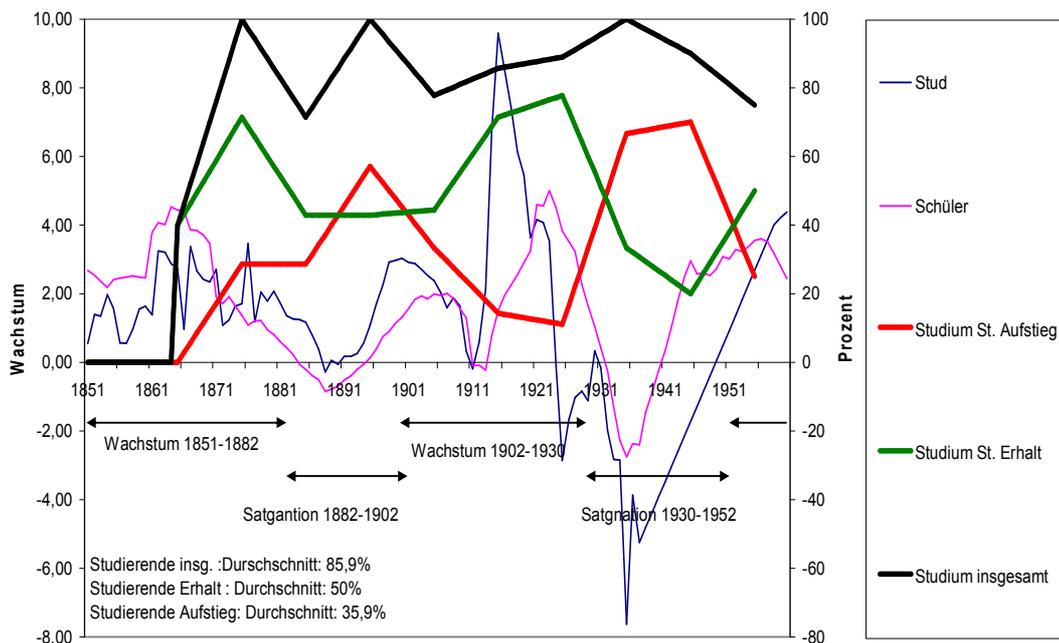


Sowohl in der Abbildung 37 nach dem Sozialstatus als auch in Abbildung 38 nach der Resilienzleistung ist die gegenläufige Entwicklung der Beteiligung und die damit einhergehende unterschiedliche Diskurswahrnehmung deutlich zu erkennen. Geringfügige Abweichungen zwischen den beiden Abbildungen dieser Ordnungskriterien werden in der ersten Stagnationsphase von 1882 bis 1902 deutlich. Wird bei der Einteilung nach dem Sozialstatus der Hochpunkt der Aufsteiger gegen Ende der Stagnation erreicht, ist dieser in der Gruppe derer mit Resilienzleistung erst am Anfang der Wachstumsphase von 1902 bis 1930 erreicht. Ein Blick auf die folgende Abbildung 39 stellt mit der Kombination dieser beiden Ordnungskriterien die sich hieraus ergebenden vier Gruppen dar. Um etwaige Verzerrungseffekte zu vermeiden und die aufgezeigten, an die beiden Ordnungskriterien gebundenen qualitativen Aussagen zusammenzubringen, liegt der Fokus hier auf den Extremen einerseits der Aufsteiger mit Resilienzleistung und andererseits den Personen ohne Resilienzleistung mit Sozialstatuserhaltung.

Sowohl in der Abbildung 37 nach dem Sozialstatus als auch in der Abbildung 38 nach der Resilienzleistung ist die gegenläufige Entwicklung der Beteiligung und die damit einhergehende unterschiedliche Diskurswahrnehmung deutlich zu erkennen.

Geringfügige Abweichungen zwischen den beiden Ordnungskriterien werden hierbei in der ersten Stagnationsphase von 1882 bis 1902 deutlich. Wird bei der Einteilung nach dem Sozialstatus der Hochpunkt der Aufsteiger gegen Ende der Stagnationsphase erreicht, ist der Hochpunkt in der Gruppe mit Resilienzleistung erst am Anfang der Wachstumsphase von 1902 bis 1930 erreicht.

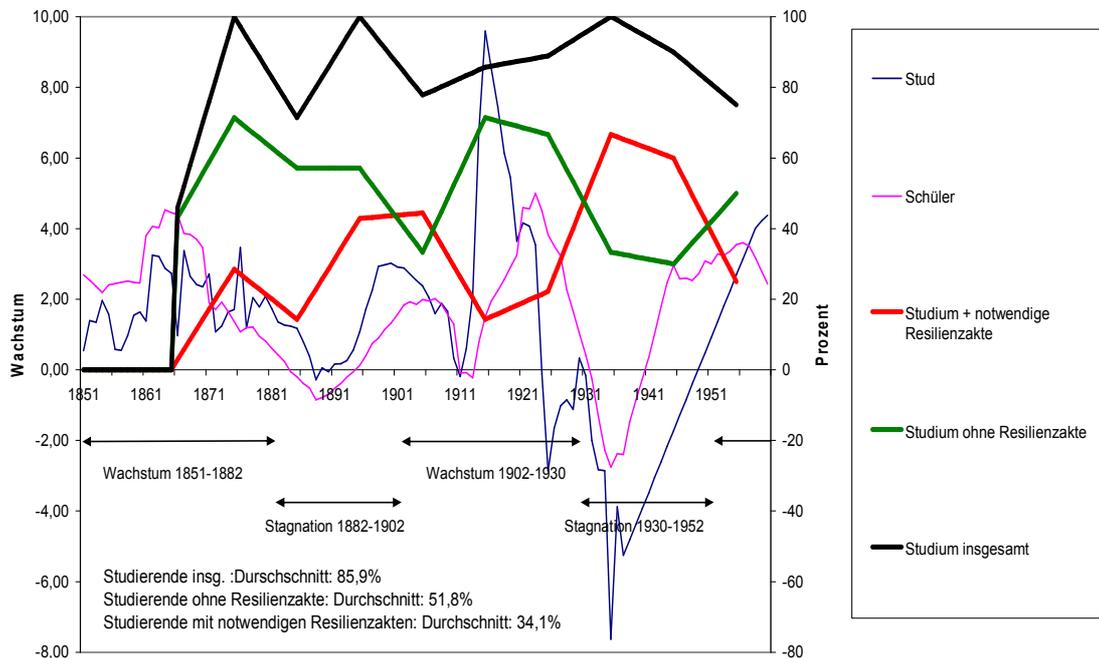
**Abb. 37: Vergleich: Lange Wellen des Bildungswachstums (10j. gl. D.)** Jährliche Wachstumsraten der höheren Schüler und Studenten der relevanten Altersgruppe 1851-1961/**Studierende nach Sozialstatus Erhalt und Aufstieg (10j. gl. D.) 1866-1956 in Prozent**



Die Abbildung 39 stellt mit der Kombination beider Ordnungskriterien vier Gruppen dar. Um etwaige Verzerrungseffekte zu vermeiden und die aufgezeigten, an die beiden Ordnungskriterien gebundenen qualitativen Aussagen zusammen sehen zu können, liegt der Fokus auch hier auf den Extremen der Aufsteiger mit Resilienzleistung und den Personen ohne Resilienzleistung und den Sozialstaterhalt.

In den Abbildungen 37 und 38 wird auch die zunehmende soziale Integration niedriger Sozialschichten in die höhere Bildung durch den prozentualen Anstieg der Aufsteiger bzw. der Resilienzgruppe zwischen der ersten und zweiten Stagnationsphase deutlich. Sie kann durch die Hervorhebung der Extreme in der Abbildung 39 fundiert werden, indem die Aufsteigergruppe mit Resilienzakten als benachteiligste Gruppe in dieser Kohorte als Entsprechung für die Überprüfung der sozialen Integration dient.

**Abb. 38: Vergleich: Lange Wellen des Bildungswachstums (10j. gl. D.)** Jährliche Wachstumsraten der relevanten Altersgruppe in Preußen und der BRD (alt) 1851-1961/ Studierende nach Resilienzleistung als (10j. gl. D.) von 1866-1957 in Prozent



Es ergeben sich somit für die weitere Interpretation folgende Gruppen aus der Kombination der hier aufgeführten Ordnungskriterien, wobei in der Abbildung 39 der Fokus lediglich auf dem Vergleich der beiden größeren Gruppen liegt.

- Sozialstaterhalt ohne Resilienzakte: Hier hat der Vater einen höheren Bildungstitel und es gibt keine ökonomischen Probleme (45,14% der Autoren).
- Sozialstaterhalt mit Resilienzakte: Hier hat der Vater einen höheren Bildungstitel und es gibt ökonomische Probleme im Studienzugang (4,82% der Autoren).
- Sozialstatusaufstieg ohne Resilienzakte: Hier hat der Vater keinen höheren Bildungstitel, sondern eine Person aus der Großfamilie bzw. Paten mit dauerhaftem, bildungswirksamem Kontakt zum Autor. Ökonomische Probleme sind nicht vorhanden (6,3% der Autoren).
- Sozialstatusaufstieg mit Resilienzakten: Hier hat der Vater keinen höheren Bildungstitel (29,3% der Autoren). Hierunter gibt es drei mögliche Defizitsituationen:
  - kein 2s.g.K.“: Auch in der Großfamilie bzw. durch Paten wird kein höherer Bildungstitel eingebracht. Es gibt keine ökonomischen Probleme.

- „Öko 2. und 3“: Hier wird ein höherer Bildungstitel durch die Großfamilie bzw. durch Paten mit dauerhaftem, bildungswirksamem Kontakt zum Autor eingebracht. Es bestehen ökonomische Probleme im Studienzugang.
- „Kein s.g.K. + Öko 2&3“: Hier wird kein Bildungstitel durch Großfamilie oder Paten mit eingebracht. Es gibt ökonomische Probleme mit dem Studienzugang.

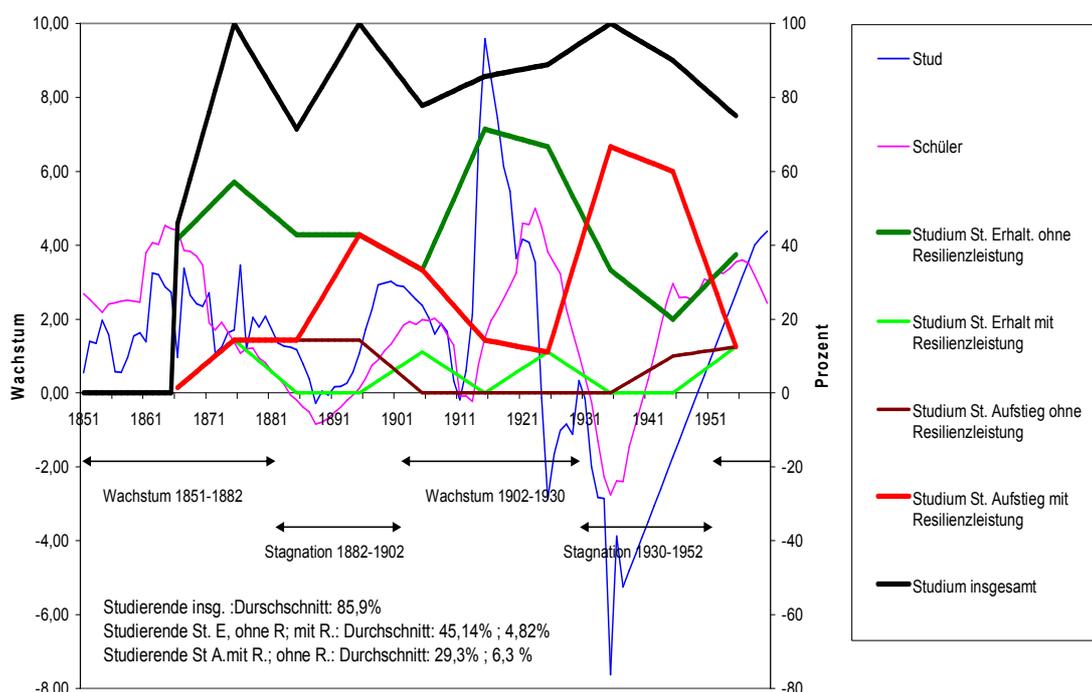
Die hier vorgenommene Aufteilung nach den Charakteristika der Lebensläufe (vgl. Tab. 45) macht die Sinnhaftigkeit einer Überprüfung der Phasenabhängigkeit und der sozialen Integration in der Gruppe der Aufsteiger mit Resilienzakten deutlich. Hier ist allen gemein, dass ein gesellschaftlicher Aufstieg zum Berufsstatus des Vaters unter Erbringung von kulturellen und/ oder ökonomischen Resilienzakten vollzogen wurde. Dies zeigt auf der einen Seite die größere Bedeutung des Besuchs einer höheren Schule generell und auf der anderen Seite eine größere Selbstverantwortung für den eigenen Lebenslauf im Vergleich zur Erhaltungsgruppe ohne Resilienzakte.

Die Fokussierung auf diese beiden eindeutigen Gruppen in Voraussetzung und Handlungen verdeutlicht noch genauer die zunehmende soziale Integration über die Zeit als auch die Phasenabhängigkeit:

Die Kombination der beiden Ordnungskriterien macht es möglich, die oben beschriebenen Extreme isoliert zu betrachten. Auch unter dieser Ordnung nach gesellschaftlicher Statusentwicklung und nach den auf dem Sozialhintergrund basierenden Handlungen fällt sofort auf, dass die prozyklische Beteiligungsentwicklung der Erhaltungsgruppe ohne Resilienzakte (dunkelgrün) in den Wachstumsphasen ansteigt und in den Stagnationsphasen einbricht. Sie verhalten sich somit diakurskonform zu den langen Wellen des Bildungswachstums und lassen sich dabei „eher anziehen“ bzw. „eher abschrecken“.

Auch bei der Aufsteigergruppe mit Resilienzakten (dunkelrot) wird eine antizyklische Entwicklung der Beteiligung deutlich, da die Anstiege in Stagnationsphasen und die Einbrüche in Wachstumsphasen zu beobachten sind. Diese Autoren lassen sich somit weder in Stagnationsphasen abschrecken noch in Wachstumsphasen anziehen und agieren damit unabhängig von den vorherrschenden Deutungsmustern im Fall der Studierendenkarriere (Abbildung 39).

**Abb. 39: Vergleich: Lange Wellen des Bildungswachstums (10j. gl. D.)** Jährliche Wachstumsraten der relevanten Altersgruppe in Preußen u. BRD (alt) 1851-1961/Studierende nach Sozialstatus mit/ohne Resilienzleistung als (10j. gl. D.) von 1866-1957 in Prozent



Hier sind nun zudem die Höhepunkte in den Stagnationsphasen nicht mehr verschoben, da die weniger deutlichen Gruppen des Aufstiegs ohne Resilienzakte und der Resilienzakte aus der Erhaltungsgruppe gesondert dargestellt wurden. Nun liegt der Hochpunkt der Aufsteiger mit Resilienzakten in der Mitte der Stagnationsphase von 1882 bis 1902. Zudem wird in dieser Phase der Beteiligungsgrad der Erhaltungsgruppe ohne Resilienzakte lediglich erreicht und nicht wie zuvor übertroffen. Der Anstieg der Aufstiegsgruppe mit Resilienzakten, der für die These der sozialen Integration die aussagekräftigste Gruppe darstellt, zeigt aber gleichfalls einen Anstieg um 25% in den Spitzen der Stagnationsphasen, was zumindest die These der dauerhaften Integration über die Zeit auch für diese Kohorte bestätigt. Hingegen kann aufgrund der antizyklischen Entwicklung dieser Gruppe auf den ersten Blick nicht bestätigt werden, dass die Personen mit sozialen Defiziten in Wachstumsphasen integriert und in Stagnationsphasen exkludiert werden, wenn man den hier vorgenommenen Vergleich nach dem Datum des Studiumseinstieges betrachtet.

Allerdings lassen die Ergebnisse bezogen auf einen Bildungsoptimismus in Wachstumsphasen und einen Bildungspessimismus in Stagnationsphasen deutliche Rückschlüsse zu. Das vermehrte Auftreten resilienter Aufstiegstypen in Stagnationsphasen ist keineswegs ein Zufall, sondern erklärt sich aus der

Unterschiedlichkeit der mit dem Sozialhintergrund verbundenen Handlungen. Denn das unterschiedliche Auftreten der Gruppen über die Zeit vor dem Hintergrund der langen Wellen und den damit im Zusammenhang stehenden Handlungen vor dem Sozialhintergrund unter einem zukunfts pessimistischen bzw. optimistischen Klima lassen sich eben wieder aus diesen Handlungen in der Kultur, nach ökonomischer Lage und im Bildungssystem erklären. Auf der einen Seite entstehen Handlungen und Resilienzleistungen, die zu einer entsprechenden Innenfokussierung und einer größeren Selbstverantwortung für den eigenen Lebenslauf insgesamt führen. Auf der anderen Seite verbinden sie sich auch in der hier dargestellten Kombination der Ordnungskriterien mit einer Aufstiegskarriere, die einen positiveren Blick der Person auf einen möglichen sozialen Aufstieg über das Bildungssystem wahrscheinlich macht. In Zeiten des allgemeinen Zukunftspessimismus sind es somit diese Personen, die ihm eine stärkere Innenfokussierung, Resilienzleistung und einen größeren Wert höherer Bildung für die Person generell entgegenbringen und sich nicht abschrecken lassen.

Im Vergleich hierzu sind die Handlungen der Personen mit einer Erhaltungskarriere auf hohem Niveau ohne Resilienzleistung zu unterscheiden, für welche der Besuch einer höheren Schule als selbstverständliche Regel erscheint. Denn ihre Handlungen weisen eher eine Außenfokussierung und eine geringere Verantwortung für ihren eigenen Lebenslauf insgesamt auf, was erklärt, warum sie vermehrt in Wachstumsphasen unter einem günstigen äußeren Klima des Zukunftsoptimismus' vertreten sind als in Phasen des Zukunftspessimismus'. Ihnen fehlt die aus der Auseinandersetzung mit widrigen Umständen in ihrem Lebenslauf gewonnene Resilienzfähigkeit, sich den äußeren Einflüssen zu widersetzen.

Zudem unterstützen die Ergebnisse zu den Schulabbrechern die Wahrnehmung des Zukunftsoptimismus' und -pessimismus' vor dem Hintergrund der Phasen in den langen Wellen des Bildungswachstums. Das vermehrte Auftreten der Schulabbrecher in Wachstumsphasen, welche auf dem geringsten Bildungsniveau erfolgreich sind, deutet auf eine phasentypische Integration und eine mit der Mangelphase verbundene größere Möglichkeit hin, auf dem Arbeitsmarkt in Zeiten des Zukunftsoptimismus' trotz geringer Qualifikation zu reüssieren.

Somit kann der zweite Teil meiner Forschungsfrage zu möglichen generativen Mustern vor dem Hintergrund der langen Wellen des Bildungswachstums nach diesen Ergebnissen deutlich bejaht werden.

Denn die im qualitativ und quantitativ differenzierten Auseinandersetzungsprozess mit den Umwelten im Lebenslauf phasenbezogen unterschiedliche Beteiligung an höherer Bildung, zeigt sich sowohl im Zusammenhang mit den Sog- und Abschreckungseffekten als auch mit dem Zukunftspessimismus und -optimismus deutlich.

Auch die über die Zeit zunehmende soziale Integration niederer Schichten in die höhere Bildung vermittelt eines Studiums bei einer *erfolgreichen Karriere* von Autobiographen ist gut zu beobachten. Der Anstieg (25% in den Spitzen) in den Stagnationsphasen lässt zudem den Schluss zu, dass die Öffnung der Schulstruktur in den Wachstumsphasen und der nicht komplette Rückbau dieser strukturellen Möglichkeiten in Stagnationsphasen den Anstieg der Aufsteigeranteils mit Resilienzleistung zusätzlich positiv unterstützt hat.

Zudem ist mitzubedenken, dass die resilienten Aufsteiger die hier in den beiden Stagnationsphasen vermehrt auftauchen, zum Zeitpunkt des Studienbeginns abgetragen wurden. Ihr Eintritt in die höhere Schule lag also etwa 9 bis 10 Jahre früher.

Unter dieser Prämisse lässt sich das Verhalten der resilienten Aufsteiger noch zusätzlich erklären. Denn diejenigen, die bis kurz vor dem Höhepunkt in der ersten und bis kurz nach dem Höhepunkt in der zweiten Stagnationsphase vermehrt beteiligt sind, haben ihre Schulzeit am Ende der Wachstumsphasen absolviert. Sie haben damit auf der einen Seite noch von der sozialen Öffnung der Schulstruktur und dem Zukunftsoptimismus profitiert. Zu Beginn ihres Studiums laufen sie auf der anderen Seite direkt in die Phase des Bildungspessimismus durch die verschlechterten Arbeitsmarktbedingungen und werden somit Opfer von „nicht intentionalen Folgen intentionalem Handelns“.

Dass sich der Anteil der Aufsteiger mit Resilienzleistung zur Zeit ihres Studienbeginns in den Stagnationsphasen erhöht, lässt sich sowohl mit ihrer Resilienzfähigkeit, mit der damit verbundenen größeren Selbstverantwortung für den Lebenslauf, mit der größeren Innenfokussierung als auch mit der größeren Wertschätzung höherer Bildungsabschlüsse insgesamt, also mit ihrer in der Auseinandersetzung mit den widrigen Umständen Lebenslauf gewonnenen Widerstandskraft erklären.

Diese ansteigende Beteiligung der widerstandsfähigen Aufsteigertypen sogar in Stagnationsphasen kann also, neben der Öffnung der Schulstruktur in Wachstumsphasen, als eine zusätzliche Erklärung für den sozialen Integrationsprozess niederer sozialer Schichten im Bildungswachstum dienen.

Das spezifisch phasenverschobene Auftreten der qualitativ gegensätzlichen Lebenslaufgruppen zeigt also zusammenfassend eine unterschiedliche zunächst überraschende Abhängigkeit von den langen Wellen des Bildungswachstums.

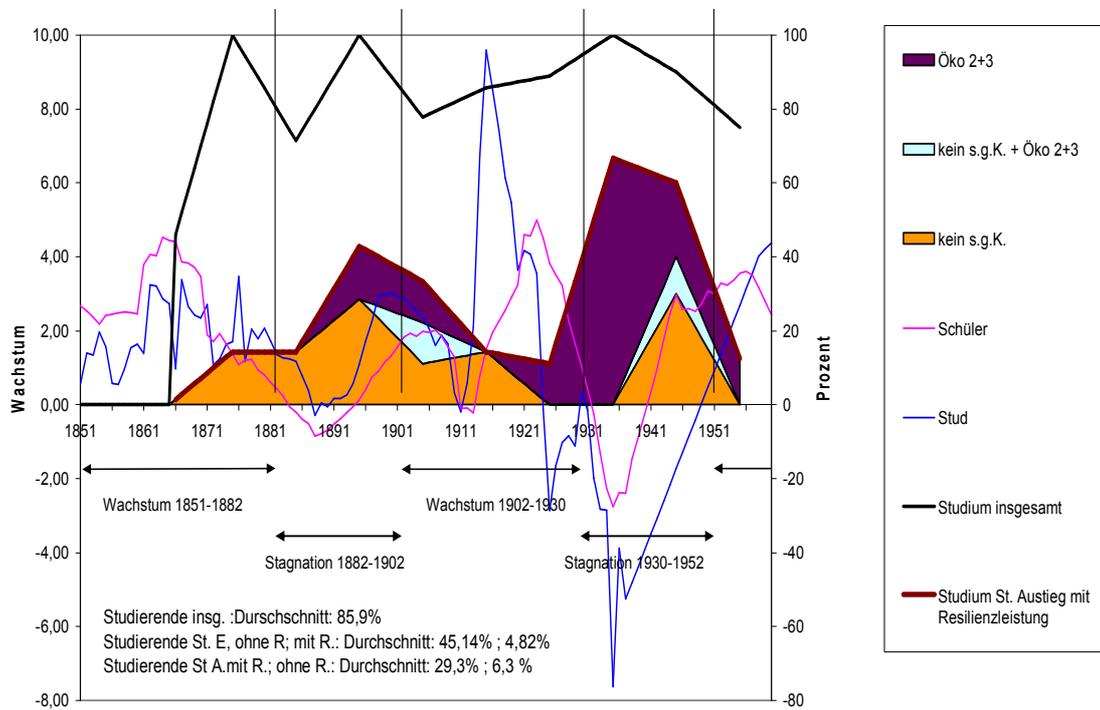
Zum Abschluss dieser Arbeit kann, auch als Hinweis für neue Forschungsfragen auf diesem Untersuchungsgebiet, die Gruppe der Aufsteiger nach der Art ihrer Resilienz unterschieden und nach den Merkmalen des spezifischen Auftretens ihrer Widerstandsfähigkeit über die Zeit präzisiert werden:

Bei aller Vorsicht gegenüber ihrer Repräsentativität wird in der Abbildung 40 doch zumindest in Ansätzen deutlich, dass zwischen der ersten und zweiten Stagnationsphase die Art des Ausgleichsprozesses unterschiedliche Schwergewichte produziert. Während das Übergewicht in der ersten Stagnationsphase häufiger auf dem kulturellen Ausgleichsprozess liegt, zeigt die zweite Stagnationsphase ein Übergewicht zugunsten der ökonomischen Ausgleichshandlungen. Die Erkenntnisse über die soziale Integration können somit zusätzlich um die Erkenntnis erweitert werden, dass die Integration niederer Schichten in der ersten Stagnationsphase häufiger mit einem kulturellen und während der zweiten Stagnationsphase häufiger mit einem ökonomischen Ausgleichsprozess einhergeht. Diese unterschiedlichen Ausgleichstypen zeigen also eine qualitativ differente Inklusionsverkettung mit dem Bildungssystem an.

Somit zeigen die Ergebnisse der unterschiedlichen Beteiligung der qualitativ unterschiedlichen Gruppen insgesamt einen differenten und überraschenden Zusammenhang mit den Prozessen der langen Wellen des Bildungswachstums.

Die differenten Bildungsentscheidungen von Personen müssen also in Auseinandersetzung mit nicht nur im sozialen Raum, sondern auch mit über die Zeit unterschiedlichen Umwelten in ihrem Lebenslauf spezifisch erklärt und interpretiert werden.

**Abb. 40: Vergleich: Lange Wellen des Bildungswachstums (10j. gl. D.) der relevanten Altersgruppe 1851-1961/Studierende nach Sozialstatus Aufstieg mit Resilienzleistung als (10j. gl. D.) von 1866-1957 in Prozent nach der Art des Resilienzaktes**



Zum Abschluss der differenzierten Untersuchungen soll ein ausführliches Fazit die wichtigsten Erkenntnisse noch einmal hervorheben und einen Ausblick auf sich hieraus ergebende zukünftige Forschungsmöglichkeiten geben.

## 5. Fazit und Ausblick

Ziel der vorgelegten Arbeit war, das Desiderat der Deutungsmusterentwicklung während des „Zustandekommens von Bildungsentscheidungen“ auf der Akteursebene höherer Schüler vor dem Hintergrund der Situationsentwicklung im Bildungssystem zu erfüllen.

Zur Beantwortung der gestellten Forschungsfrage wurden in einem ersten Schritt die an den Bildungsentscheidungen beteiligten Kommunikationsnetzwerke in den Lebensläufen höherer Schüler an deutschen höheren Schulen der Geburtsjahrgängen 1845 bis 1945 vor dem Hintergrund unterschiedlicher sozialer Voraussetzungen und darauf basierenden unterschiedlichen Handlungen aufgedeckt und die Autoren zu Gruppen ähnlicher Auseinandersetzung mit den differenten Umwelten im Lebenslauf zusammengefasst. In einem zweiten Schritt wurden diese Gruppen als Ausdruck der *Deutungsmuster* von Lebenslaufgruppen auf der Akteursebene mit den konjunkturellen Entwicklungen und den damit einhergehenden Prozessen der *Situationsentwicklung* in den langen Wellen des Bildungswachstums verglichen.

Mit dieser Untersuchung wurde es möglich, das Desiderat unter der Fokussierung auf die *erfolgreichen Karrieren* zu schließen, weil in der konzeptionellen Vorarbeit sowohl methodisch mit Hilfe der deduktiv-induktiven Erstellung des Kategoriensystems, mit der Zufallsauswahl und der genügenden Anzahl von entsprechenden Autobiographien über einen Untersuchungszeitraum von 100 Jahren als auch mit der theoretischen Grundlegung auf eine hohe, empirisch fundierte „Annäherung an Realität“ Wert gelegt wurde. Durch dieses Vorgehen konnte eine – für die Sammlung deutscher Autobiographien – repräsentative und mit den langen Wellen des Bildungswachstums vergleichbare Untersuchungskohorte erstellt werden. Hierbei spielte das in der theoretischen Grundlegung hergeleitete soziale Konstrukt „der Person in Auseinandersetzung mit der Umwelt in ihrem Lebenslauf“ in Kombination mit der Methode eine entscheidende Rolle für die Beantwortung meiner Fragestellung und ergänzte sich gegenseitig. Die Justierung des Analyseinstruments erforderte induktive und deduktive Schritte die es möglich machten, die theoretischen Vorannahmen mit den Wahrnehmungen der Autoren abzugleichen und zu ergänzen. Das Soziale Konstrukt ist zudem so angelegt, dass die individuellen Äußerungen in einer gruppenspezifisch zusammenfassenden Komplexitätsreduktion nach Feldern der Einflussnahme auf Bildungsentscheidungen und vor dem Hintergrund der an die Person gebundenen Sozialisation konstruiert werden konnten.

Das in der theoretischen Grundlegung differenziert dargestellte soziale Konstrukt half, über die „Person“ einen besonderen Fokus auf die Handlungen in der Familie, an außerfamiliären und außerschulischen Institutionen vor Ort und im Bildungssystem, unter der Bedingung der sozialen Vorraussetzungen und die entsprechende Inklusionsverketzung zu legen. Weil das Erleben und Handeln der Autoren an ihre Sozialisation konkret gebunden ist, wurde zu Beginn die Definition einer Ordnungsvariablen notwendig. Sie warf erste Probleme auf. Die in der Sozialforschung auch wegen der Quellenlage gängige Aufnahme von Sozialschichten nach Väterberufen ergab leider qualitative Abweichungen im Bildungsgrad und in den ökonomischen Bildungszugangsmöglichkeiten zur realen Sozialisation und konnte damit nur zum Abgleich der Karriereformen zwischen Vater und Sohn bzw. Tochter herangezogen werden. Dieses Problem in der Auswertung meiner Untersuchung machte damit eine zusätzliche, vorher nicht erwartete qualitative Untersuchung der in der Arbeit genutzten Unterscheidungen der Sozialisation nötig. Glücklicherweise war mein Untersuchungsinstrument entsprechend offen und breit angelegt, so dass eine qualitative Überprüfung möglich war, und die Autoren nach ihren wahrgenommenen Sozialisationsvoraussetzungen beschrieben werden konnten. Dieser Forschungsprozess führt zu meiner ersten These:

(1) Will man Handlungen, Wahrnehmungen und Entscheidungen von Personen nachvollziehen, verstehen und ggf. später quantifizieren, muss die Basis der Sozialisation qualitativ genau und möglichst realitätsnah erschlossen werden. Es reicht somit nicht, nur die Handlungen vor dem Hintergrund rein quantitativer Daten auszuwerten, denn diese Arbeit hat gezeigt, dass die Personen in den realen Sozialisationsbedingungen differenziert und konkret handeln. Eine Möglichkeit, die Sozialisation qualitativ für Bildungsentscheidungsprozesse im Untersuchungszeitraum zu ordnen, wurde hiermit vorgelegt.

Dem weiteren übergeordneten Anspruch, den Leser eng am Forschungsprozess teilhaben zu lassen, sollte durch den systematischen Aufbau der Arbeit und besonders durch die Offenlegung der durchgeführten Reduktionen Genüge getan werden. Auch wenn der Leser durch die differenzierte Darstellung etwas Geduld aufbringen muss, für die ich mich an dieser Stelle bedanke, führt dies meines Erachtens zur Nachvollziehbarkeit, besonders im differenzierten Verständnis der komplexitätsreduzierten Merkmalszusammenfassungen.

Zusammenfassende, zentrale Ergebnisthesen zur Beantwortung der zweigeteilten Fragestellung:

Erster Teil: Die Unterscheidung Handlungen und Wahrnehmungen vor dem Hintergrund der Sozialisation und nach den Bildungsentscheidungen der Person in Auseinandersetzung mit den differenzierten Umwelten in ihrem Lebenslauf:

(2) Die Auseinandersetzung der Person mit dem kulturellen Feld, das hat diese Untersuchung gezeigt, basiert auf den vorgefundenen Sozialisationsbedingungen und unterscheidet sich nach den höheren Bildungstiteln in differenten Bildungsumwelten und verbindet sich qualitativ und quantitativ mit unterschiedlich intensiv genutzten Bildungsangeboten.

(3) Ausgleichsprozesse und Ergänzungen zu den in der Familie angebotenen und intensiv genutzten Bildungsangeboten im Feld der Kultur bietet der Ort mit seinen kulturellen Institutionen. Die Bedeutung des Ortes steigt in der Intensität der Anschlüsse eines Autors mit abnehmender Anzahl familiärer Bildungsumwelten. Besondere Bedeutung erfahren diese Institutionen am Wohnort bei den Personen ohne höhere Bildungstitel in der Großfamilie, als qualitativer und quantitativer Aufwertungsprozess der geringeren familiären kulturellen Erfahrungen. Dieser Ausgleichsprozess wird unter anderem dadurch deutlich, dass die Autoren durch ihre Resilienzleistungen über die Institutionen vor Ort über so viele Anschlüsse verfügen, wie die Autoren mit Kontakt zu ausreichenden familiären Bildungsumwelt ohne außerfamiliäres örtliches Engagement. Sowohl die Wahl der Karriere als auch die Sozialgruppen stehen hierbei in Abhängigkeit zu dem Auseinandersetzungsmodus in diesem Feld.

(4) Die Auseinandersetzung der Person mit dem ökonomischen Umfeld richtet sich aus an den unterschiedlich zur Verfügung stehenden Finanzierungsmöglichkeiten der Familie für den weiteren Bildungsweg. Im Falle finanzieller Probleme mit dem Besuch einer höheren Schule treten hier durchgehend finanziell unterstützende Paten auf. Bei finanziellen Problemen im Übergang zum Studium, so hat es diese Untersuchung gezeigt, müssen die Autoren in ökonomisch schwächer gestellten Familien (Ebenen Öko 2 und 3) Ausgleichshandlungen vollziehen, um die Möglichkeit des Studiums offen zu halten. Diese Ausgleichshandlungen sind vorgezogene Berufsausbildungen, Leistungsstipendien und/oder Nebentätigkeiten und sind als Resilienzleistungen in diesem Feld anzusehen. Die Ergebnisse zeigen sich ebenso in qualitativer Abhängigkeit von der Karrierewahl als auch von den Sozialgruppen.

(5) Die Auseinandersetzung der Person mit dem Bildungssystem unterscheidet sich qualitativ durch den erreichten Motivationsgrad für und durch die Schule mit dem die Abschlussnoten im Mittel korrelieren. Für die Inklusionsverkettenungen der Person mit dem Bildungssystem wurden qualitative Unterschiede nicht nur in der Wahl der Karriereform, sondern auch deutlich bei den Sozialgruppen der Studierenden festgestellt.

So wurde hier für die Studierenden herausgefunden, dass diejenigen, welche sich ökonomischer und kultureller Probleme im Lebenslauf erwähnen müssen, mit einem Grad von 1,5 diejenige Gruppe darstellen, welche die höchste Motivation erzielen müssen, um ihr Abitur erfolgreich zu absolvieren und studieren zu können. Weiter zeigen die Personen mit ökonomischen Problemen mit einem Grad von 1,9 und diejenigen mit kulturellen Problemen mit einem Grad von 2,25 ebenfalls eine höhere Motivationshaltung für und durch die Schule im Vergleich zu denjenigen ohne Probleme mit einem Mittelwert von 2,46. Die Qualität der zu erreichenden Motivation für ein erfolgreiches Abitur mit anschließendem Studium richtet sich somit ebenfalls an den Sozialisationsproblemen der Autoren aus.

(6) Hieraus folgt für die Personen mit Problemen in ihren Sozialisationsvoraussetzungen und gezeigter Resilienzleistung eine größere Eigenverantwortung im kulturellen und/oder ökonomischen Feld und der hiermit verbundenen qualitativ unterschiedlichen Inklusionsverkettenung mit dem Bildungssystem insgesamt, als bei den Personen ohne notwendige Resilienzleistungen und ohne Sozialisationsproblemen.

(7) Personen mit zwei Sozialisationsproblemen im Lebenslauf sind müssen als die statistisch am benachteiligsten in der Kohorte angesehen werden. Zum Studieren müssen sie in allen Systemen Resilienzleistungen erbringen, ohne die sie den Weg nicht offen halten könnten. Verstärkt wird dieser Resilienzzwang zudem durch die nur für diese Gruppe zu erhebenden, negativen Bildungsvorstellungen des Elternhauses in Kombination mit einem eher an Fremdzwang orientierten Erziehungsstil.

Teil 2: Die Frage nach der Verbindung der Deutungsmuster auf der Akteursebene mit den Langen Wellen der Beteiligung am Bildungssystem je nach Karrieretyp.

(8) Das spezifische Auftreten der unterschiedlichen Sozialgruppen mit ihren auf die spezifischen Sozialisationsbedingungen zurückzuführenden Handlungen, als auch die erfolgreiche Karriere ohne Abitur mit „Kontakt“ zu Wachstumsphasen bestätigt auf der

einen Seite die Auslöser von Wachstums- und Stagnationsphasen in den langen Wellen des Bildungswachstums durch ein Überfüllungs- bzw. ein Mangelklima und einem damit verbundenen Zukunftsoptimismus und Zukunftspessimismus. Auf der anderen Seite zeigt es, dass Bildungsentscheidungen generell immer auch in sehr differenzierter Weise vor dem Hintergrund der Situationsentwicklung getroffen werden.

(9) Denn Personen ohne den Abschluss einer höheren Schule profitieren augenscheinlich von Mangelphasen auf dem Arbeitsmarkt und können deshalb mit niederer Schulqualifikation in diesen Phasen ihre Karriere genauso erfolgreich einschlagen wie Autoren mit Abitur und Studium. Hieraus ergibt sich, dass in Stagnationsphasen ein Abitur Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche Karriere ist. In Wachstumsphasen oder in Übergangsphasen mit Kontakt zu Wachstumsphasen ist ein Abitur offenbar nicht so notwendig für eine erfolgreiche Karriere.

(10) In der Studierendenkarriere wirken sich hingegen die durch Mangel- und Überfüllungsphasen ausgelösten Sog- und Abschreckungseffekte und der damit in Zusammenhang stehende Zukunftspessimismus und Zukunftsoptimismus je nach Sozialisationsproblemen und zu erbringender Resilienzleistung gegensätzlich auf die Bildungsentscheidungen aus.

Während die Studierenden mit zu erbringender Resilienzleistung in der Aufstiegskarriere einen prozentualen Anteil in den Stagnationsphasen vermehren, steigt der Anteil der Personen in Erhaltskarrieren ohne zu erbringende Resilienzleistung in Wachstumsphasen an. Vor dem Hintergrund der Auseinandersetzung mit den jeweilig differenten Umwelten im Lebenslauf und mit den vor dem Sozialhintergrund ausgeführten Handlungen wird dieser Unterschied für beide Gruppen erklärbar.

Die sich hier antizyklisch zu den langen Wellen verhaltenden Aufsteiger mit notwendigen Resilienzakten tragen alle eine höhere Verantwortung für ihren eigenen Lebenslauf. Dies zeigt sich deutlich in den aufgezeigten Ausgleichshandlungen zur Überwindung von kulturellen und/oder ökonomischen Defiziten in der Familie mit entsprechenden Übergewichten der kulturellen Resilienzakte in der Stagnationsphase von 1882 bis 1902 und der ökonomischen Resilienzakte in der Stagnationsphase von 1930 bis 1952, als auch in der durchschnittlich höher zu erbringenden Motivationslage der „Motivation für und durch die Schule“ in dieser Inklusionsverkettung mit dem Bildungssystem.

Die stärkere Innen- oder Eigenfokussierung der Personen dieser Gruppe auf ihren Lebenslauf führt dazu, dass die mit der Situationsentwicklung einhergehenden

Deutungsmuster nicht als limitierend wahrgenommen werden können. Somit resultiert das aufgezeigte Auftreten dieser Gruppe in Stagnationsphasen zum einen aus ihrer in der Auseinandersetzung mit den schlechteren Umständen gewonnenen Widerstandskraft, der „Resilienzfähigkeit“, zum anderen aus der Tatsache, dass ein höherer Bildungsabschluss in der Gruppe der Aufsteiger als etwas Besonderes erlebt wird. Es ist somit nur folgerichtig, dass diese Gruppe mit notwendiger Resilienzleistung und mit gesellschaftlichem Aufstieg in Stagnationsphasen einen größeren Anteil ausmacht. Die Personen dieser Gruppe lassen sich von dem mit Stagnationsphasen einhergehenden Bildungspessimismus nicht abschrecken und verhalten sich somit auch gegenüber den entsprechenden Diskursen als resilient.

Die Vergleichsgruppe der ihren Status erhaltenden Personen ohne Resilienzakte ist in eine Situation hineingeboren, die eine geringere Verantwortung für den eigenen Lebenslauf zur Folge hat. Dies zeigt sich durch die von vornherein bessere qualitative und quantitative Auslastung mit kulturellen Gütern, der Vorerfahrung mit dem Karrierestatus der Eltern, den ausreichenden ökonomischen Möglichkeiten und zu guter letzt in der weniger zu erbringenden Motivationsleistung, „der Motivation für und durch die Schule“ in der Inklusionsverkettung mit dem Bildungssystem. Die Tatsache der Einbettung in eine im Vergleich problemlose Sozialisation und die damit einhergehende fehlende Notwendigkeit zum eigenaktiven Ausgleich von Defiziten hat eine geringere Verantwortung für den eigenen Lebenslauf generell und eine stärkere Außenfokussierung in der Wahrnehmung der Diskurse zur Folge. Somit ist es auch hier folgerichtig, dass die Personen in dieser Gruppe die äußere Situationsentwicklung und die hiervon ausgehenden Diskurse direkter wahrnehmen und sich phasenkonform vom Studium eher abschrecken oder eher anziehen lassen. Somit sind der vermehrte Anteil dieser Gruppe in Wachstumsphasen und besonders deren Einbrüche in Stagnationsphasen auch der vergleichsweise geringeren Resilienzleistung und der Selbstverständlichkeit, der geringen Besonderheit höherer Bildungstitel in der Familie begründet. Sie können sich offenbar gegen den Zukunftspessimismus weniger wehren.

(11) Sowohl bei dem Vergleich nach dem nicht qualitativ genau festlegbaren Sozialstaus über Väterberufe als auch bei der Kombination mit der qualitativ festgelegten Sozialisation zeigt sich mit geringen Abweichungen dieses entgegengesetzte Verhalten der Gruppen, was das gegensätzliche Verhalten in Bezug auf die unterschiedliche Diskurswahrnehmung zusätzlich unterstreicht.

(12) Diese Untersuchung kann auch die phasenweise zunehmende Integration niederer sozialer Schichten in die höhere Bildung belegen, zunächst phasenversetzt mit dem Anteilsanstieg in den Stagnationsphasen und im Speziellen mit den Übergewichten des kulturellen Ausgleichsprozesses in der Phase von 1882 bis 1902 und dem ökonomischen Ausgleichsprozess in der Phase von 1930 bis 1952. Dieser Anstieg im Verhältnis zwischen der ersten und zweiten Stagnationsphase deutet auf den Öffnungsprozess der Schulstruktur in Wachstumsphasen und auf den nicht kompletten Rückbau in Stagnationsphasen hin, so dass die größeren Möglichkeiten über die Zeit auch zu mehr Integration in die höhere Bildung führen.

(13) Die allgemein vermehrte Integration niederer sozialer Schichten in den Wachstumsphasen der Beteiligung an höherer Bildung kann hingegen bei der hier untersuchten *erfolgreichen* Studierendenkarriere nur mit dem am Ende einer Wachstumsphase offeneren Schuleintritt nachvollzogen werden. Wenn man die Personen nach dem Schuleintritt beobachtet, ist festzuhalten, dass die bis etwa zur Mitte der Stagnationsphase ein Studium aufnehmenden Personen am Ende einer Wachstumsphase, auf dem Höhepunkt der Öffnung der Schulstruktur die Schule besucht haben müssen. Das vermehrte Auftreten in der Beteiligung der resilienten Aufsteiger zu Beginn von Stagnationsphasen und das damit verbundene Aushalten der „nicht intentionalen Folgen intentionalen Handelns“, bestätigen aufgrund der qualitativen Ausprägung dieser Gruppe sowohl die Öffnung der Schulstruktur in Wachstumsphasen als auch die „nicht intentionalen Folgen intentionalen Handelns“ in den langen Wellen des Bildungswachstums.

#### *Übergreifende These:*

(14) Somit kann als belegt gelten, dass Bildungsentscheidungen und damit verbundene Handlungen und Wahrnehmungen von Personen in differenzierter Abhängigkeit zu ihren Sozialisationsbedingungen und der damit verbundenen qualitativ unterschiedlichen Inklusionsverkettungen zum Bildungssystem getroffen werden. In den Wahrnehmungen der vorherrschenden Deutungsmuster und den hierauf bezogenen Entscheidungen vor dem Hintergrund der Situationsentwicklung ergeben sich allerdings deutliche Gegensätze. Hierbei verhalten sich die Personen ohne Sozialisationsprobleme zyklisch phasenkonform zu den Konjunkturen und Prozessen der langen Wellen und nehmen – im Gegensatz zu denjenigen mit Sozialisationsproblemen – die vorherrschenden Deutungsmuster eher an. Die Begründung hierfür liegt offenbar in der

geringeren Verantwortung dieser Person für ihren eigenen Lebenslauf insgesamt, in der damit einhergehenden geringeren Innenfokussierung, als auch in der geringeren Motivation gegenüber den Personen mit der Perspektive eines sozialen Aufstiegs.

Die Personen ohne Sozialisationsprobleme entwickeln eine größere Außenfokussierung aus der Auseinandersetzung mit den Umständen in ihrem Lebenslauf und nehmen die vorherrschenden Deutungsmuster direkter wahr und lassen sich somit phasenkonform zu den langen Wellen des Bildungswachstums abschrecken oder anziehen. Bei den Personen mit zu überwindenden Problemen in den Sozialisationsprozessen schlagen die starke Innenfokussierung und die auf den Sozialisationsproblemen beruhenden Resilienzhandlungen auf die Bildungsbeteiligung durch. Diese aufgebaute Widerstandskraft führt dazu, dass sie sich der negativen Deutungsmuster in den Diskursen der Stagnationsphasen für eine *erfolgreiche Karriere* stärker erwehren können und sich trotz äußeren Zukunftspessimismus' nicht abschrecken lassen. Zudem ist bei einer Aufstiegskarriere davon auszugehen, dass Erfolg durch Bildung generell einen positiveren Stellenwert hat und somit in Stagnationsphasen zur Widerstandskraft beiträgt. Unterstrichen wird die Widerstandskraft durch die Tatsache, dass auch die „nicht intentionalen Folgen intentionalem Handelns“ diese Personen nicht abschrecken können.

(15) Sowohl die herausgearbeiteten Merkmale der Resilienz als auch die gegensätzliche Wahrnehmung der allgemein verbreiteten Deutungsmuster können für den Untersuchungszeitraum zusätzliche Erkenntnisse zu den Ergebnissen der gegenwartsorientierten Resilienzforschung bieten. Denn in dieser Untersuchung wurden sowohl die Sozialisationsprobleme rekonstruiert, als auch die Ausgleichshandlungen hierzu differenziert nach Feldern der Einflussnahme dargestellt und benannt. Das vermehrte Auftreten der resilienten Lebenslaufstypen aus Autobiographien in Stagnationsphasen stellt zudem eine neue Erkenntnis dar und begründet sich wiederum aus der Notwendigkeit resilienten Handelns und einer damit verknüpften Innenfokussierung der Personen, die dazu führen, dass sich diese nicht abschrecken lassen. Somit verhalten sich die Personen mit erbrachter Resilienzleistung durch eben diese auch resilient zu den ggf. negativen Deutungsmustern vor dem Situationshintergrund. Hinzu kommt die Erkenntnis der Veränderung des Schwergewichts der Ausgleichsprozesse in den Stagnationsphasen.

(16) Zudem bietet diese Untersuchung für den verwendeten Zeitraum eine für Autobiographien repräsentative Vorlage zur Überprüfung von Merkmalen des

Sozialhintergrundes und den darauf beruhenden, im Wandel der Zeit unterschiedlichen Handlungen und Wahrnehmungen für die Biographieforschung. Wie in der Einleitung erwähnt, wird in der Biographieforschung mit eher geringen Fallzahlen gearbeitet, die nun mit repräsentativen Ergebnissen über die Zeit verglichen und ggf. verifiziert oder erweitert werden können. Auch die gegensätzliche Orientierung an den Phasen der langen Wellen des Bildungswachstums hat gezeigt, dass erst mit Blick auf einen langen Zeitraum unterschiedliches Verhalten sichtbar und Handlungen erklärbar werden. Außerdem wurde durch das gegensätzliche Verhalten vor dem Hintergrund der Sozialisation mit dieser Untersuchung ein weiteres Spezifikum von Autobiographien als Quelle herausgefunden, welches bei der Interpretation von Autobiographien in Zukunft mitbedacht werden kann. Mit dieser Arbeit wird ein überprüftes, qualitatives Analyseinstrument vorgelegt.

Die hier dargestellten Ergebnisse zu Bildungsentscheidungen der Person in Auseinandersetzung mit dem Lebenslauf werfen natürlich für die Zukunft mögliche neue Forschungsfragen auf, wovon ich eine mit Fokus auf die Zeit kurz ausführen möchte, bevor diese Arbeit beendet ist.

(17) Der festgelegte Untersuchungszeitraum der Geburtenkohorte von 1845 bis 1945 könnte in Folgeforschungen um die Geburtenkohorte nach 1945 erweitert werden, um zu überprüfen, ob z.B. die hier dargestellte gegensätzliche Wahrnehmung der Deutungsmuster für Bildungsentscheidungen erhalten bleibt.

Hierzu wäre besonders interessant, wie sich der Ausgleichsprozess der Personen bei Defiziten in der Sozialisation verhält. Die Abschaffung des Schulgeldes, die Einführung des Bafögs und der Bildungskredite sprechen auf der ökonomischen Ebene für eine qualitativ verschiedene Auseinandersetzung mit geringeren finanziellen Mitteln in der Familie. Der Zugang zur höheren Bildung sollte somit zu dieser Zeit zunehmend weniger von den ökonomischen Möglichkeiten abhängen. Auch mit Blick auf den kulturellen Ausgleichsprozess über den Ort könnten sich hier deutliche Unterschiede zeigen. Denn mit zunehmender Institutionalisierung von Bildungsangeboten in unserer Gesellschaft wächst die Zahl der örtlich möglichen Anschlüsse. Man denke da nur im Vergleich zum Zeitraum dieser Untersuchung an die naturwissenschaftliche Bildung die heute ebenfalls über Lernzentren und die UN Dekade für nachhaltige Entwicklung in Bildungsangeboten am Ort existent ist.

Ein Vergleich der qualitativen und quantitativen Gestalt der Bildungsumwelt dieser Untersuchung mit einer Geburtenkohorte seit 1945 könnte zudem die Frage

beantworten, ob die zunehmende Integration niederer sozialer Schichten in die höhere Bildung durch die Ausweitung gesellschaftlicher Angebote und den Wegfall ökonomischer Beschränkungen zu erklären ist. Zudem stellt sich die Frage, ob die Wahrnehmung der Sozialisationsprobleme zu dieser Zeit ebenfalls resilientes Verhalten auslöst und wie es sich differenziert.

## 6. Literaturverzeichnis

- Bourdieu', P. 1987: die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Böhm, R. 2007: Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory. In Flick, U./ von Kardorff, E./ Steinke, I. (Hrsg.) Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg: S.475-485.
- Elias, N. 1989: Über den Prozess der Zivilisation. Band 1 und 2. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Flick, U./ von Kardorff, E./ Steinke, I. (Hrsg.) 2007: Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg: Rowohlt, S.13- 29.
- Hurrelmann, K./ Ulich D. 1980: Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim: Beltz.
- Hurrelmann, K. 2002: Einführung in die Sozialisationstheorie. Weinheim: Beltz
- Kohli, M. 1980: Lebenslauftheoretische Ansätze in der Sozialisationsforschung. In Hurrelmann, K./ Ulich D.: Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim: Beltz, S. 302-317.
- Kohli, M. 1985: Die Institutionalisierung des Lebenslauf: Historische Befunde und theoretische Argumente. In Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 37, S. 1-29.
- Luhmann, N. 2002: Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mayring P. 1996: Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P 2007: Qualitative Inhaltsanalyse. In Flick, U./ von Kardorff, E./ Steinke, I. (Hrsg.) Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg: Rowohlt, S.468- 475.
- Nath, A. 2000: Die Langen Wellen des Bildungswachstums – Zukunftsoptimismus und Zukunftspessimismus. Wachstum der Bildungsbeteiligung und Konjunkturen der Bildungsselektion und des Bildungsdiskurses 1780-1999. Lüneburg: (Manuskript, Universität Lüneburg, 358 Seiten).
- Nath, A. 2001: Die Perioden des modernen Bildungswachstums. In: Apel, H.-J./Kemnitz, H./Sandfuchs, U. (Hrsg.): Das öffentliche Bildungswesen. Historische Entwicklung, gesellschaftliche Funktionen, pädagogischer Streit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 14-48.

- Nath, A. 2002: Annäherung der sozialen Schichten im Bildungswachstum der letzten 200 Jahre. In: Mägdefrau, J./Schumacher, E. (Hrsg.): Pädagogik und soziale Ungleichheit. Aktuelle Beiträge – Neue Herausforderungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 185-215.
- Nath, A. 2003: Bildungswachstum und äußere Schulreform im 19. und 20. Jahrhundert. Individualisierung der Bildungsentscheidung und Integration der Schulstruktur. In: Zeitschrift für Pädagogik 49, S. 8-25.
- Nath, A./Dartenne, C.M./Oelerich, C. 2004: Der historische Pygmalioneffekt der Lehrergenerationen im Bildungswachstum 1884-1993. In: Zeitschrift für Pädagogik 50, S. 539-564.
- Nath, A./Dartenne, C.M. 2008: Zur ›Eigendynamik‹ in den Langen Wellen des Bildungswachstums. In: Crotti, C./ Osterwalder, F. (Hrsg.): Das Jahrhundert der Schule. Kontinuitäten - Innovationen in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt-Verlag, S. 39-60.
- Nath, A./Griebel, A. 2010: Zur Deutung von ›Bildsamkeit‹ im Prozess der ›Kommunikationsspirale‹ des ›Ideenprofils‹ In: Gaus, D./ Drieschner, E. (Hrsg.): Bildung jenseits pädagogischer Theoriebildung? Fragen zu Sinn, Zweck und Funktion der Allgemeinen Pädagogik. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 401-434.
- Piaget, J. 2003: Meine Theorie der geistigen Entwicklung. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.
- Schmeiser, M. 2006: Von der ›äußeren‹ zur ›inneren‹ Institutionalisierung des Lebenslaufs. Eine Strukturgeschichte. In: BIOS, Jg. 19, S. 51-92.
- Schwinn, T. 2000: Inklusion und soziale Ungleichheit. In Berliner Journal für Soziologie, S. 471-483.
- Titze, H unter Mitarbeit von Herrlitz, H.-G.; Müller-Benedict, V. und Nath, A. 1987: Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Das Hochschulstudium in Preußen und Deutschland 1820-1944. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Titze, H. 1990: Der Akademikerzyklus. Historische Untersuchungen über die Wiederkehr von Überfüllung und Mangel in akademischen Karrieren. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Titze, H./ Lührs, W./ Müller-Benedict, V./ Nath, A. 1990: Prüfungsauslese und Berufszugang der Akademiker 1860-1944. In: Lösche, P. (Hrsg.): Göttinger Sozialwissenschaften heute. Göttinger Universitätsschriften. Serie A, Bd. 8, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 181-251.

Wellenreuther, M. 2000: Quantitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Weinheim und München: Juventa.

Welter- Enderlein, R. 2006: Einleitung: Resilienz aus der Sicht von Beratung und Therapie. In: Welter- Enderlein, R., Hildenbrand, B. (Hrsg.): Resilienz- Gedeihen trotz widriger Umstände. Heidelberg: Carl Auer Verlag, S. 7-19.

## 7. Quellenverzeichnis

- Bahr, M. 1926: Eines deutschen Bürgers Arbeit in Wirtschaft und Politik: Lebens-Erinnerungen und Erfahrungen aus den Jahren 1848-1926. Berlin: Herbig.
- Bäumer, G. 1953: Im Licht der Erinnerung. Tübingen: Wunderlich.
- Baumgarten, O. 1929: Meine Lebensgeschichte. Tübingen: Mohr.
- Bein, A. [Schoeps, L. Hrsg.] 1996: „Hier kannst du nicht jeden grüßen“: Erinnerungen und Betrachtungen. Hildesheim: Olms.
- Berger, L. 1953: Wir sind vom gleichen Stoff aus dem die Träume sind: Summe eines Lebens. Tübingen: Wunderlich.
- Bergmann, T. 2000: Im Jahrhundert der Katastrophen: Autobiographie eines kritischen Kommunisten. Hamburg: VSA-Verlag.
- Bernstein, E. 1926: Von 1850 bis 1872: Kindheit und Jugendjahre. Berlin: Reiss
- Birt, T. 1929: Wie ich lernte: Hamburger Erinnerungen und Stimmungsbilder aus den Jahren 1813- 1872. Leipzig: Quelle und Meyer.
- Bräutigam, O. 1968: So hat es sich zugetragen: Ein Leben als Soldat und Diplomat. Würzburg: Holzner Verlag.
- Brückner, P. 1980: Das abseits als sicherer Ort: Kindheit und Jugend zwischen 1933 und 1945. Berlin: Wagenbach.
- Bunsen, M. von 1929: Die Welt, in der ich lebte. Erinnerungen aus glücklichen Jahren, 1860-1912. Leipzig: Koehler und Amelang.
- Curtius, L. 1950: Deutsche und antike Welt: Lebenserinnerungen. Stuttgart: Dt. Verl.-Anst.
- Dammann, E. 2002: Menschen an meinem Lebensweg. Groß Oesingen: Verl. der. Luth. Buchh. Harms.
- Domin, H. 1992: Gesammelte autobiographische Schriften: fast ein Lebenslauf. München: Pieper.
- Drerup, E. 1939: Aus versunkene Tagen: Jugenderinnerungen. Paderborn: Schönigh.
- Duisberg, C. /Puttkamer, J. von (Hrsg.) 1933: Meine Lebenserinnerungen. Leipzig: Reclam.
- Faber du Fauer, M. von 1953: Macht und Ohnmacht: Erinnerungen eines alten Offiziers. Stuttgart: Günther.
- Förster, F.W. 1953: Erlebte Weltgeschichte 1869- 1953: Memoiren. Nürnberg: Glock und Lutz.

- Gaus, G. 2006: Widersprüche: Erinnerungen eines linken Konservativen. Berlin: Ullstein.
- Geyer, D. 1999: Reußenkrone, Hakenkreuz und roter Stern: ein autobiographischer Bericht. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Giesecke, H. 2000: Mein Leben ist Lernen: Erlebnisse, Erfahrungen und Interpretationen. Weinheim: Juventa.
- Glötz, P. 2006: Von Heimat zu Heimat: Erinnerungen eines Grenzgängers. Berlin: List
- Goldschmidt, A. [Roosen-Runge-Mollwo, M. Hrsg.] 1989: Lebenserinnerungen 1863-1944. Berlin: Dt. Verl. für Kunstwissenschaften.
- Grüber, H. 1968: Erinnerungen aus sieben Jahrzehnten. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Gurlitt, L. 1906: Der Deutsche und seine Schule: Erinnerungen, Beobachtungen und Wünsche eines Lehrers. Berlin: Wiegandt & Grieben.
- Haarhaus, H. 1921: Ahnen und Enkel: Erinnerungen. Ebenhausen bei München: Langewiesche-Brandt.
- Hallgarten, G.W.F. 1969: Als die Schatten fielen: Erinnerungen vom Jahrhundertbeginn zur Jahrtausendwende. Frankfurt a. M.: Ullstein.
- Hindenburg, P. von 1920: Aus meinem Leben. Leipzig: Hirzel.
- Hübsch, H. D. 1990: Du kommst auch drin vor: Gedankengänge eines fahrenden Poeten. München: Kindler.
- Kienbaum, G. 1995: Am Anfang war der Rat: Autobiographie. Berlin; Frankfurt a. M.: Ullstein.
- Kindler, H. 1991: Zum Abschied ein Fest: die Autobiographie eines deutschen Verlegers. München: Kindler.
- Klemperer, V. 1989: Curriculum vitae: Jugend um 1900: Erstes Buch 1881-1912. Berlin: Siedler.
- Klotz, H. 1999: Weitergegeben: Erinnerungen. Köln: DuMont.
- Koch, R. [Töpfer, F. Wiesing, U. Hrsg.] 2004: Zeit vor eurer Zeit: autobiographische Aufzeichnungen. Stuttgart Bad Cannstatt: Frommann-Holzboog.
- Korn, K. 1976: Lange Lehrzeit: ein deutsches Leben. Frankfurt a. M.: Societäts Verlag
- Kraft, W. 1996: Spiegelung der Jugend: Autobiographie. Frankfurt a. M.: Fischer-Taschenbuch- Verlag.
- Lettow- Vorbeck, P.[Lettow-Vorbeck, U, Hrsg.] 1957: Mein Leben. Biberach an der Riss: Koehler.

- Marcuse, L. 1975: Mein zwanzigstes Jahrhundert: auf dem Weg zu einer Autobiographie. Zürich: Diogenes.
- Mayer, H. 1988: Ein Deutscher auf Widerruf: Erinnerungen. Bd.1. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mehnert, K. 1983: Ein Deutscher in der Welt: Erinnerungen, 1906- 1981. Stuttgart: DVA.
- Meyer, O. 1948: Von Bismarck zu Hitler: Erinnerungen und Betrachtungen. Offenbach a. M.: Bollwerk.
- Minetti, B. [Rühle, G. Hrsg.] 1988: Erinnerungen eines Schauspielers. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Niekisch, E. 1958: Gewagtes Leben: Begegnungen und Begebnisse. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Nollau, G. 1978: Das Amt: 50 Jahre Zeuge der Geschichte. München: Bertelsmann.
- Pätzold, K. 2008: Die Geschichte kennt kein Pardon: Erinnerungen eines deutschen Historikers. Berlin: Verl. das neue Berlin.
- Pauli, G. 1936: Erinnerungen aus sieben Jahrzehnten. Tübingen: Wunderlich
- Paulsen, F. [Lohmeier, D. Steensen, T. Hrsg.] 2008: Aus meinem Leben. Bräist: Nordfriisk Inst.
- Peters, C. 1918: Lebenserinnerungen. Hamburg: Rüsck.
- Pierer, H. von 2011: Gipfel-Stürme: Die Autobiographie. Berlin: Econ.
- Raabe, P. 2007: Frühe Bücherjahre: Erinnerungen. Zürich: Arche.
- Radbruch, G. 1961: Der innere Weg: Aufriss meines Lebens. Stuttgart: Koehler.
- Reich-Ranicki, M. 2000: Mein Leben. Stuttgart: DVA.
- Richter, H. E. 1986: Die Chance des Gewissens: Erinnerungen und Assoziationen. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Sauer, W. 1958: Leben und Lehre: eine Selbstdarstellung als Lehrmittel und Zeitbild. Berlin: de Gruyter.
- Schacht, H. 1953: 76 Jahre meines Lebens. Bad Wörishofen: Kindler & Schiermeyer.
- Schäfer, O. 1970: Auch wenn Du träumst, gehen die Uhren: Lebenserinnerungen. München: Piper.
- Schäfer, P. 2007: „Schreiben sie das auf, Herr Schäfer!“ Erinnerungen eines Historikers an seine Universitäten in Berlin und Jena. Jena: Thuß und van Riesen.
- Schleich, C. L. 1961: Besonnte Vergangenheit: Lebenserinnerungen 1859-1919. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

- Schmidbauer, W. 1987: Eine Kindheit in Niederbayern. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Schmidbauer, W. 1994: Mit dem Moped nach Ravenna. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Schmidt, R. 1993: Mut zur Menschlichkeit. München: Ed. Ferenczy bei Bruckmann
- Schoeps, J.H. 2003: Mein Weg als deutscher Jude: autobiographische Notizen. Zürich: Pendo-Verlag.
- Scholem, G. 1977: Von Berlin nach Jerusalem. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schroeder, L. von [Schroeder, F. von Hrsg.] 1921: Lebenserinnerungen. Leipzig: Haessel.
- Schwerin, C. von 1997: Als sei nichts gewesen: Erinnerungen. Berlin: Edition Ost.
- Seidel, I. 1970: Lebensbericht 1885- 1922. Stuttgart: DVA.
- Seifert, A. 1962: Ein Leben für die Landschaft. Düsseldorf: Diederichs.
- Sender, T. [Binker-Gabler, G. Hrsg.] 1981: Autobiographie einer deutschen Rebellin. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch-Verl.
- Seydelmann, G. 1989: Von der Kinderbewahranstalt zur Bibliothekarin: Schulerlebnisse von 1916- 1935 im katholischen Köln. Schwäbisch Gmünd: Pädagogische Hochschule.
- Seyfert, R. 1935: Lebensbuch eines Lernenden: Lebenserinnerungen. Leipzig: Wunderlich.
- Simon, P. [Krach, T.; Verein für Sozialgeschichte Mainz e.V.] 2003: Meine Erinnerungen: das Leben des jüdisch Deutschen Paul Simon, Rechtsanwalt in Mainz. Mainz: Verein für Sozialgeschichte.
- Spiegel, P. 2001: Wieder zu Hause?: Erinnerungen. Berlin: Ullstein.
- Stählin, W. 1968: Via vitae: Erinnerungen. Kassel: Stauda.
- Stieler, K. 1950: Aus meinem Leben: ein Stück deutscher Eisenbahngeschichte. Köln: Röhrig.
- Stimpel, H. M. 2000: Idyll-Inferno-Innovation: autobiographische Skizzen 1926- 2000. Hamburg: Kovac.
- Storz, G. 1973: Im Lauf der Jahre: ein Lebensbericht aus der ersten Jahrhunderthälfte. Stuttgart: Klett.
- Strauß, F. J. 1989: Die Erinnerungen. Berlin: Siedler.
- Sydow, R. von 1983: Angst zu atmen. Frankfurt a. M.: Ullstein.
- Weidhass, P. 1997: Und schrieb meinen Zorn in den Staub der Regale: Jugendjahre eines Kulturmanagers. Wuppertal: Hammer.

Wermuth, A. 1922: Ein Beamtenleben: Erinnerungen. Berlin: Scherl.

## 8. Anhang

### 8.1 Abkürzungsverzeichnis

(primär und sekundär): Das sozial gebundene Kapital in Form von höheren Bildungstiteln ist sowohl in der Familie als auch im Nahraum (Verwandtschaft oder Paten) gegeben. Es stehen zwei bildungsrelevante Bildungsumwelten für den Kontakt mit kulturellem Kapital zur Verfügung.

(primär oder sekundär): Das sozial gebundene Kapital in Form von höheren Bildungstiteln ist entweder in der Familie oder im Nahraum (Verwandtschaft und Paten) vorhanden und stellt somit eine bildungsrelevante Bildungsumwelt für den Kontakt mit kulturellem Kapital zur Verfügung.

Kein s.g.K.: (kein sozial gebundenes Kapital): Es ist kein sozialgebundenes Kapital in Form von höheren Bildungstiteln in Familie oder Nahraum vorhanden und stellt somit keine bildungsrelevante Bildungsumwelt für den Kontakt mit kulturellem Kapital zur Verfügung.

Öko 1: (Ökonomisch 1): keine finanziellen Probleme der Familie mit dem Zugang zur höheren Schule und der Finanzierung des Studiums

Öko 2: (Ökonomisch 2): keine finanziellen Probleme der Familie mit dem Zugang zur höheren Schule , aber keine Möglichkeit zur Finanzierung des Studiums

Öko 3: (Ökonomisch 3) : keine Möglichkeit der Familie zur Finanzierung des Zugangs zur höheren Schule und des Studiums

Fam.: (Familie): Die Bildungsgüter sind über die Familie repräsentiert und werden in dieser angeeignet

Ort: Die Bildungsgüter sind über den Ort repräsentiert und werden über die Institutionen am Ort angeeignet.

Fam. (V): Vertiefung: Die Bildungsgüter sind über die Familie repräsentiert und werden in dieser angeeignet und über Institutionen am Ort vertieft, wobei der Familie hierbei die stärkere Wirkung zukommt.

Fam. (A): Ausgleich: Die Bildungsgüter sind über die Familie nur in schlechterer Qualität repräsentiert und werden durch Institutionen am Ort mit besserer Qualität ausgeglichen wobei dem *Ort* hierbei die stärkere Wirkung zukommt.

Sozialstatus 1: aufgenommen nach Berufsgruppen der Väter (höhere Karrieren): höhere Beamte, höhere Angestellte, Offiziere, freie Berufe, Großlandwirte und Gewerbe und Handeltreibende groß.

Sozialstatus 2: aufgenommen nach Berufsgruppen der Väter (niedere Karrieren): mittlere/untere Beamten, niedere Angestellte, Kleinlandwirte, Handel und Gewerbetreibende klein.

GVK: Sammlung der Bibliotheksbestände Bremen, Hamburg, Niedersachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein, Thüringen, Mecklenburg Vorpommern und der Stiftung Preußischer Kulturbesitz Berlin.

## 8.2 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Vergleich: Berufsstatus Vater/Autor .....	55
Abbildung 2: Vergleich: Sozialstatus Vater/Autor .....	56
Abbildung 3: Berufswahltypen nach Sozialstatus .....	57
Abbildung 4: Vergleich Sozialstatus/Bildungsgrad Vater .....	59
Abbildung 5: Quantitative Verteilung der Treffer im kulturellen Feld .....	109
Abbildung 6: Ausschöpfungsgrade der Bildungsbereiche im kulturellen Feld .....	110
Abbildung 7: Vergleich: Ausschöpfungsgrad nach Aneignungsort im kulturellen Feld .....	111
Abbildung 8: Verteilung der Bildungsbereiche im kulturellen Feld nach Sozialisationsinstanz (absolut).....	114
Abbildung 9: Häufigkeit Treffer Kultur/Anteil Institutionen am Ort .....	116
Abbildung 10: Vergleich: Mittelwerte im kulturellen Feld (Familie und Ort) mit Anteil in % örtlicher Sozialisation nach Sozialgruppen .....	120
Abbildung 11: Verteilung: "eher örtliche Sozialisation" mit "eher familiärer Sozialisation" nach Sozialgruppen.....	121
Abbildung 12: Vergleich: Unterschiede in Art/Ort der Aneignung von Literatur nach Sozialgruppen .....	122
Abbildung 13: Vergleich: Erziehungsstile nach Sozialgruppen .....	127
Abbildung 14: Vergleich: Bildungsanspruch Elternhaus/Erziehungsstil .....	131
Abbildung 15: Vergleich: Erziehungsstile und Bildungsvorstellungen nach Sozialgruppen .....	132
Abbildung 16: Präferenzfächer der Kohorte.....	137
Abbildung 17: Wahrnehmung des Lehrerkollegiums.....	140
Abbildung 18: Institutionswahrnehmung der Schule .....	142
Abbildung 19: Zusammenfassung der Motivationslage im Bildungssystem .....	144
Abbildung 20: Vergleich: Schulleistung über Wahrnehmung der eigenen Leistung mit der Abschlussnote .....	146
Abbildung 21: Freiwilliger Aufwand für schulische Bildungsinhalte.....	148
Abbildung 22: Vergleich: Zusätzlicher Aufwand für schulische Inhalte mit Schulmotivation (absolut).....	150
Abbildung 23: Vergleich: Zusätzlicher Aufwand für schulische Inhalte mit Schulmotivation (Prozent).....	151
Abbildung 24: Vergleich: Prozentualer Anteil der extrinsischen und intrinsischen Fördermöglichkeiten nach den Motivationsgruppen .....	152
Abbildung 25: Vergleich: Ökonomische Situation nach Karriereentscheidung .....	159
Abbildung 26: Vergleich: Sozial gebundenes Kapital mit Bildungs- und Karriereentscheidungen .....	165
Abbildung 27: Vergleich: Treffer Familie und Ort/Bildungsumwelten nach Bildungstiteln.....	166
Abbildung 28: Vergleich: Schulmotivation mit Bildungs- und Karriereentscheidung .....	170
Abbildung 29: Vergleich: Bildungsvorstellungen mit Karriereentscheidungen.....	174
Abbildung 30: Vergleich zwischen der Benachteiligungssituation der "außerschulisch familiären Sozialisation" mit dem Bildungssystem nach Karriereentscheidungen .....	177
Abbildung 31: Vergleich: Stagnations- und Wachstumsphasen nach der Wahl der Karriere .....	187
Abbildung 32: Lange Wellen des Bildungswachstums (10j. gleitender Durchschnitt) Jährliche Wachstumsraten der höheren Schüler und Studenten der relevanten Altersgruppe in Preußen und der BRD(alt) 1851-1967/Bildungsentscheidung(10j. gl. D.) als Prozentprofil 1865-1957.....	189

Abbildung 33: Vergleich: Lange Wellen des Bildungswachstum (10j. gl. D.) Jährliche Wachstumsraten der höheren Schüler und Studenten der relevanten Altersgruppe in Preußen und der BRD(alt) 1851-1967/Prozentprofil (10j. gl. D.) Sozialstatus Erhalt 1866-1957 .....	193
Abbildung 34: Vergleich: Lange Wellen des Bildungswachstums (10j. gl. D.) Jährliche Wachstumsraten der höheren Schüler und Studenten der relevanten Altersgruppe in Preußen und der BRD(alt) 1851-1967/Prozentprofil Sozialstatus Aufstieg (10j. gl. D.) 1866-1957 .....	194
Abbildung 35: Vergleich: Lange Wellen des Bildungswachstums (10j. gl. D.) Jährliche Wachstumsraten der relevanten Altersgruppe 1851-1967/ Studierende mit kulturellen und oder ökonomischen Defiziten unabhängig vom Sozialstatus 1866-1957 als Prozentprofil .....	195
Abbildung 36: Vergleich: Lange Wellen des Bildungswachstums (10j. gl. D.) Jährliche Wachstumsraten der relevanten Altersgruppe 1851-1967/Studierende ohne kulturelle und/oder ökonomische Defizite unabhängig vom Sozialstatus 1866-1957 als Prozentprofil .....	198
Abbildung 37: Vergleich: Lange Wellen des Bildungswachstums (10j. gl. D.) Jährliche Wachstumsraten der höheren Schüler und Studenten der relevanten Altersgruppe 1851-1961/Studierende nach Sozialstatus Erhalt und Aufstieg(10j. gl. D.) 1866-1956 in Prozent .....	199
Abbildung 38: Vergleich: Lange Wellen des Bildungswachstums (10j. gl. D.) Jährliche Wachstumsraten der relevanten Altersgruppe in Preußen und der BRD (alt) 1851-1961/ Studierende nach Resilienzleistung als (10j. gl. D.) von 1866-1957 in Prozent .....	200
Abbildung 39: Vergleich: Lange Wellen des Bildungswachstums (10j. gl. D.) Jährliche Wachstumsraten der relevanten Altersgruppe in Preußen und der BRD(alt) 1851-1961/Studierende nach Sozialstatus mit/ohne Resilienzleistung als (10j. gl. D.) von 1866-1957 in Prozent.....	202
Abbildung 40: Vergleich: Lange Wellen des Bildungswachstums (10j. gl. D.) der relevanten Altersgruppe 1851-1961/Studierende nach Sozialstatus Aufstieg mit Redilienzleistung als (10j. gl. D.) von 1866- 1957 in Prozent nach der Art des Resilienzaktes .....	206

### 8.3 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Vergleich Bildungsgrad Vater/Sozialstatus Vater .....	58
Tabelle 2: Vergleich: Ökonomische Möglichkeiten/Sozialstatus Vater.....	60
Tabelle 3: Ökonomische Defizite und Ersatzfaktoren für den Bildungszugang.....	63
Tabelle 4: Vergleich: Ökonomische Einschränkungen/Wahrnehmung.....	68
Tabelle 5: Vergleich: Ökonomische Möglichkeiten/Nachhilfe Extern und in der Familie .....	72
Tabelle 6: Vergleich: Bildungsgrad Geschwister/Schulabschluss Autor .....	75
Tabelle 7: Vergleich: Sozial gebundenes kulturelles Kapital/ ökonomische Einschränkungen.....	78
Tabelle 8: Autoren nach Sozialfaktoren in Sozialgruppen .....	79
Tabelle 9: Musische Bildung nach Ort und Sozialfaktoren.....	82
Tabelle 10: Musische Bildung nach Ort und Sozialgruppen .....	82
Tabelle 11: Verteilung intensiven Literaturkonsums nach Sozialfaktoren.....	84
Tabelle 12: Qualität und Quantität der verfügbaren Literatur im Elternhaus.....	85
Tabelle 13: Verteilung des intensiven Literaturkonsums nach Ort und Sozialfaktoren.	85
Tabelle 14: Verteilung des intensiven Literaturkonsums nach Ort/Art nach Sozialgruppen .....	87
Tabelle 15: Qualitative Gestalt der Religionsausübung.....	90
Tabelle 16: Vergleich: Religionsausübung Eltern/Autor.....	91
Tabelle 17: Verteilung der Religionseinstellung der Autoren nach Sozialfaktoren .....	92
Tabelle 18: Verteilung der intensiven Religionsausübung nach Ort und Sozialfaktoren	92
Tabelle 19: Verteilung der intensiven Religionsausübung nach Ort und Sozialgruppen	93
Tabelle 20: Verteilung intensiver politischer Bildung nach Ort und Sozialfaktoren.....	94
Tabelle 21: Verteilung intensiver politischer Bildung nach Ort und Sozialgruppen.....	94
Tabelle 22: Verteilung intensiver naturwissenschaftlicher Bildung nach Sozialfaktoren .....	96
Tabelle 23: Verteilung intensiver naturwissenschaftlicher Bildung nach Sozialgruppen .....	96
Tabelle 24: Verteilung schulrelevante Nachhilfe nach Sozialfaktoren.....	98
Tabelle 25: Verteilung schulrelevante Nachhilfe nach Sozialgruppen.....	98
Tabelle 26: Vergleich schulrelevante Nachhilfe nach Sozialgruppen mit und ohne Paten .....	99
Tabelle 27: Verteilung Erziehung im Malen und Zeichnen nach Ort und Sozialfaktoren .....	101
Tabelle 28: Verteilung Erziehung im Malen und Zeichnen nach Ort und Sozialgruppen .....	101
Tabelle 29: Verteilung in intensiver technischer Bildung nach Sozialfaktoren .....	101
Tabelle 30: Verteilung intensiver technischer Bildung nach Sozialgruppen.....	102
Tabelle 31: Verteilung intensiven Theaterkonsums nach Sozialfaktoren.....	103
Tabelle 32: Verteilung intensiven Theaterkonsums nach Sozialgruppen.....	103
Tabelle 33: Verteilung intensiver Besuch von Museen nach Sozialfaktoren .....	104
Tabelle 34: Verteilung intensiver Besuch von Museen nach Sozialgruppen .....	104
Tabelle 35: Verteilung intensiven Sporttreibens in Vereinen nach Sozialfaktoren.....	105
Tabelle 36: Verteilung intensiven Sporttreibens in Vereinen nach Sozialgruppen .....	105
Tabelle 37: Verteilung des Auslastungsgrades der Bildungsbereiche in der Differenz des Aneignungsortes nach Sozialgruppen.....	107
Tabelle 38: Verteilung der Treffer insgesamt nach Sozialfaktoren.....	117
Tabelle 39: Verteilung der Treffer am Ort nach Sozialfaktoren.....	118

Tabelle 40: Vergleich: Wahrnehmung der familiären Bildungssituation.....	123
Tabelle 41: Zusammenfassung der Erziehungsstile nach Fremdzwang und Selbstregulierung .....	126
Tabelle 42: Zusammenfassung Gewaltakte und Kommunikation in der Familie nach Fremdzwang und Selbstregulierung .....	128
Tabelle 43: Verteilung der Nennungen zur Lehrerqualität.....	139
Tabelle 44: Vergleich: Schulmotivation mit Schulleistung.....	147
Tabelle 45: Übersicht Lebenslaufsgruppen .....	184

## 8.4 Kategoriensystem

### 1. Literaturdaten und Familiärer Status

#### 1.1 Autor und Werk

1. Name
2. Titel
3. Auflage
4. Veröffentlichung
5. Verlag
6. Geschlecht
  1. männlich
  2. weiblich
7. Geburtsdatum
8. Sterbedatum
9. Konfession
  1. evangelisch
  2. katholisch
  3. jüdisch
10. Geburtsort
11. Staatsangehörigkeit
  1. deutsch
  2. polnisch
  3. österreichisch
  4. schweizerisch
12. Beruf
  - 12a.: namentliche Nennung
  - 12b.: Statusgruppen Beruf nach DHB
    1. höhere Beamte (Staatsdienst, Gymnasiallehrer, Universitäts- Professor, Richter, Räte)
    2. Offiziere, höhere Militärbeamte
    3. mittlere und untere Beamte (z.B. Volksschullehrer, Polizeibeamte)
    4. freie Berufe(Ärzte , Apotheker, Rechtsanwalt)
    5. Künstler (Musiker, Maler, Bildhauer, Schriftsteller, Literaturkritiker)
    6. Großlandwirte (Gutsbesitzer)
    7. mittlere und Kleinlandwirte
    8. Handel und Gewerbetreibende groß (Fabrikant, Bankiers)
    9. Handel und Gewerbetreibende klein (kleine Geschäfte ,selbständiger Kaufmann, selbständiger Handwerksmeister)
    - 10.höhere Angestellte (leitende Positionen und/ oder akademisch gebildet, Ingenieure, Chefredakteur, Bibliothekar, Architekt, Verleger, Journalist, Regisseur, Volkswirt, Landmesser)
    11. niedere Angestellte (Anstellung ohne akademische. Vorbildung)
    12. Arbeiter
13. Schulabschluss
  1. Abitur
  2. Abiturabbruch
  3. Höhere Töcherschule
14. Studiumsabschluss

1. Abschluss
2. Abbruch
15. Ausbildung
  1. Kaufmannsausbildung
  2. Lehrerseminar
  3. Handwerksausbildung
  4. Militär
  5. Künstler (Schauspieler, Regisseur, Kunstgewerbe etc.)
  6. Bibliothekar
  7. Programmierer

### *1.2. Vater*

1. Geburtsdatum
2. Bildungsabschluss
  1. Volksschule
  2. Abitur
  3. Hochschulstudium
  4. Hochschulstudium Abbruch
  5. mittlere Reife Mittelschule (ab 1927)
  6. Einjähriges/mittl. Reife
  7. priv. Institut
  8. höhere Töchterschule
  9. Dorfschule
  10. Abiturabbruch
  11. Lehrerseminar
  12. Gewerbeschule
3. Beruf
  1. Kaufmann
  2. Hausmann
  3. Lehrer höhere Schule
  4. Arzt
  5. Politiker
  6. Pastor/ Rabbiner
  7. Oberschulinspektor
  8. Lehrer niedere Schule
  9. Ingenieur
  10. Schlosser
  11. Landwirt gr. (Gutsbesitzer)
  12. Landwirt kl. (Kleinbauer)
  13. Bankier
  14. Offizier
4. Konfession
  1. evangelisch
  2. katholisch
  3. jüdisch
  4. k. Religionszugehörigkeit
5. Staatsangehörigkeit
  1. deutsch
  2. polnisch

3. österreichisch
4. schweizerisch
5. estnisch
6. dänisch
7. tschechisch
8. niederländisch
6. Bildung Großeltern (höchster Bildungsgrad)
  1. andere Abschlüsse
  2. Abitur
  3. Abitur + Hochschulabschluss
7. Statusgruppe Beruf nach DHB
  1. höhere Beamte (Staatsdienst, Gymnasial Lehrer, Universitäts- Professor, Richter, Räte)
  2. Offiziere, höhere Militärbeamte
  3. mittlere und untere Beamte (z.B. Volksschullehrer, Polizeibeamte)
  4. freie Berufe (Ärzte, Apotheker, Rechtsanwalt)
  5. Künstler (Musiker, Maler, Bildhauer)
  6. Großlandwirte (Gutsbesitzer, )
  7. mittlere und Kleinlandwirte
  8. Handel und Gewerbetreibende groß (Fabrikant, Bankiers)
  9. Handel und Gewerbetreibende klein (kl. Geschäfte selbständig Kaufmann, selbst. Handwerksmeister)
  10. höhere Angestellte (leitende Positionen und/ oder akademisch gebildet, Ingenieure, Chefredakteur)
  11. niedere Angestellte (Anstellung ohne akademische Vorbildung)
  12. Arbeiter
  13. ohne Nennung

### *1.3. Mutter*

1. Geburtsdatum
2. Bildungsabschluss
  1. Volksschule
  2. Abitur
  3. Hochschulstudium
  4. Hochschulstudium Abbruch
  5. mittlere Reife Mittelschule (ab 1927)
  6. Einjähriges/mittlere Reife
  7. priv. Institut
  8. Höhere Töcherschule
  9. Dorfschule, Bürgerschule, Grundschule
  10. Klosterschule
1. Beruf
  1. Kauffrau
  2. Hausfrau
  3. Hausfrau + soziales Engagement
  4. Hausfrau + Heimarbeit
  5. Hausfrau + Mitarbeit im Familiengeschäft
  6. Hausfrau + Pension
  7. Konzertsängerin

- 8. Sekretärin
- 9. Hausfrau + jobben (Putzen, Zeitungen austragen etc.)
- 10. Verkäuferin
- 11. Lehrerin
- 12. Hausfrau + Kauffrau
- 2. Konfession
  - 1. evangelisch
  - 2. katholisch
  - 3. jüdisch
  - 4. k. Religion
- 3. Staatsangehörigkeit
  - 1. deutsch
  - 2. polnisch
  - 3. österreichisch
  - 4. schweizerisch
  - 5. estnisch
  - 6. dänisch
  - 7. tschechisch
  - 8. niederländisch
- 4. Bildung Großeltern ( höchster Bildungsgrad )
  - 1. andere Abschlüsse
  - 2. Abitur, höhere Töchterschule
  - 3. Abitur + Hochschulabschluss

#### *1.4. ökonomischer Status Elternhaus*

- 1. ökonomischer Status Elternhaus (ordinalskaliert)
  - 1. Armut
  - 2. Lebensunterhalt
  - 3. L. + Schulgeld
  - 4. L. + Taschengeld
  - 5. L. + Studium
  - 6. wohlhabend
- 2. finanzieller Beitrag des Autors
  - 1. jobbt für Schulgeld
  - 2. jobbt fürs Studium
  - 3. jobbt für Lebensunterhalt
  - 4. jobbt für Schulmaterial
  - 5. hilft im Geschäft der Eltern
  - 6. Taschengeld
- 3. Stipendien
  - 1. Stipendium Schule
  - 2. Stipendium Universität
  - 3. Stipendium Schule und Studium

#### *1.5. Geschwister höchster Bildungsgrad*

- 1. Geschwister (höchster Bildungsgrad)

1. Volksschule
2. Abitur
3. Hochschulabschluss
4. Hochschulstudium Abbruch
5. mittlere Reife Mittelschule (ab 1927)
6. einjähriges/mittlere Reife
7. Kadettenschule

#### *1.6. Daten des Paten (Kultur)*

1. Name
2. Beruf
  1. Kaufmann
  2. Hausfrau
  3. Lehrer
  4. Anwalt
  5. Vikar
  6. Pastor/ Priester/ Rabbiner
3. Dauer der Unterstützung (ordinalskaliert)
  1. ½ Jahr
  2. 1-2 Jahre
  3. 2-4 Jahre
  4. länger als 4 Jahre
4. Intensität
  1. unregelmäßig
  2. 1x monatlich
  3. 1x wöchentlich
  4. mehrmals wöchentlich
5. Art
  1. Literatur
  2. Musik
  3. Politik
  4. Elternersatz (Fürsorge)
  5. allgemein Schulfächer
  6. Religion
6. Beziehungsstatus Sozialraum
  1. Lehrer
  2. nahe Verwandtschaft (Brüder + Schwestern)
  3. ferne Verwandtschaft (Onkel + Tanten)
  4. Dritte
7. Phase im Lebenslauf
  1. Schule
  2. Beruf oder Studium
  3. Schule und Studium
8. Bezahlung
  1. ja
  2. nein / freiwillig

### *1.7. Daten des Paten (Ökonomisch)*

1. Name
2. Beruf
  1. Kaufmann
  2. Hausfrau
  3. Lehrer
  4. Anwalt
  5. Vikar
  6. Pastor/ Priester/ Rabbiner
  7. Arzt
  8. Bankier
3. Dauer der Unterstützung (ordinalskaliert)
  1. ½ Jahr
  2. 1-2 Jahre
  3. 2-4 Jahre
  4. länger als 4 Jahre
4. Art der Unterstützung
  1. Lebensunterhalt
  2. L. + Schulgeld
  3. L. + Taschengeld
  4. L. + Studium
  5. Geld ohne genaue Verwendung
5. Status
  1. Lehrer
  2. nahe Verwandtschaft (Brüder + Schwestern)
  3. ferne Verwandtschaft (Onkel + Tanten)
  4. Dritte

### *1.8 HS Daten der höheren Schule*

1. höhere Schulform
  1. höhere Schule (ab 1955 "Gymnasien"), Napola, Oberschule
  2. dto. sprachlicher Zweig (bis 1972)
  3. dto. mathematischer Zweig (bis 1972)
  4. humanistisches Gymnasium
  5. Realgymnasium
  6. Oberrealschule
  7. Fachgymnasium
  8. höhere Töchterschule, staatliche Schule für Mädchen,
  9. Gymnasium ohne genaue Zuordnung
  10. Realschule
  11. Humanistisches Gymnasium + Realgymnasium
  12. höhere Schule + höhere Schule sprachlicher Zweig
  13. Realgymnasium + Oberrealschule
  14. Realgymnasium + höhere Schule sprachlicher Zweig
  15. Hum. Gym. + Oberrealschule
  16. Hum. Gym. + höhere Schule
  17. höhere Schule + Realgymnasium

1. Schulort (ordinalskaliert)
  1. Großstadt ab 100000
  2. mittlere Stadt ab 25000
  3. Land
2. Übergangsempfehlung höhere Schule
  1. Lehrer
  2. Eltern
  3. Dritte
  4. Autor Eigeninitiative
3. Schulabschluss
  1. Note 1
  2. Note 2
  3. Note 3
  4. Note 4
  5. schlechter
4. Dauer des Schulbesuches
  1. Abbruch
  2. Tertia
  3. Sekunda
  4. Prima
  5. höhere Töchter
  6. einjähriges/ mittlere Reife

## *2. Familiäre Praktiken im Elternhaus*

### *2.1 Erziehungsstile Elternhaus nach Hurrelmann*

1. Erziehungsstile Elternhaus
  1. autoritär
    - hohe Autorität der Eltern
    - wenig auf Bedürfnisse der Kinder eingehen
  2. nicht autoritär /permissiv
    - sich selbst zurücknehmen
    - Kinder laufen lassen
  3. behütend kontrollierend
    - Bedürfnisse der K. im Vordergrund
    - Überbehütend
  4. vernachlässigender Stil
    - kein Interesse an der Entwicklung des Kindes
  5. autoritativer partizipativer Stil
    - spielerischer Einsatz von Autorität
    - partnerschaftlich
    - klare Regeln
    - Verhandlungsbereitschaft

### *2.2 Gewalterfahrungen Familie*

1. Gewalterfahrungen Familie
  1. keine
  2. sehr selten

- 3. öfter
  - 1-2 mal vorgekommen
- 4. häufig
  - mehr als 2 mal
  - bei vielen Gelegenheiten

### *2.3 Kommunikationsstruktur Familie (überwiegend)*

1. Kommunikationsstruktur Familie
  1. eher hierarchisch
  2. eher gleichberechtigt diskursiv
  3. eher uninteressiert gleichgültig

### *2.4 Bildungsanspruch Elternhaus für Abschluss*

1. Bildungsanspruch Elternhaus für Abschluss
  1. Aufstiegsmöglichkeit Abitur Mutter
    - hatte nicht die Möglichkeit
  2. Aufstiegsmöglichkeit Abitur Vater
    - hatte nicht die Möglichkeit
  3. selbstverständlich Abitur
    - Standard in der Familie
  4. Berufsausbildung
    - keine Notwendigkeit höherer Bildung, Berufsausbildung ist besser.
  5. kindlichen Neigungen entsprechend

### *2.5. Religionsverständnis Elternhaus*

1. Religionsverständnis Elternhaus (ordinalskaliert -)
  1. nicht gläubig
    - wird bewusst verneint
  2. gläubig
    - Bibel im Haus
  3. praktizierend
    - Bibel im Haus
    - beten
    - Kirchengang
  4. stark partizipierend
    - Bibel im Haus
    - beten
    - Kirchengang
    - Diskussionen
    - Lesen der Bibel

#### *2.5.1. Religionsverständnis Autor*

1. Religionsverständnis Autor (ordinalskaliert)

1. nicht gläubig
  - wird bewusst verneint
2. gläubig
  - Bibel im Haus
3. praktizierend
  - Bibel im Haus
  - beten
  - Kirchengang
4. stark partizipierend
  - Bibel im Haus
  - beten
  - Kirchengang
  - Diskussionen
  - Lesen der Bibel

### 3. *Bildungsangebote (kulturelles Kapital)*

#### 3.1. *Familie*

1. Musikkonsum
  1. klassisch
  2. politisch
  3. Hausmusik
2. Musik machen
  1. intensiv
  2. selten
3. Literaturkonsummöglichkeiten (ordinalskaliert)
  1. nur Bibel
  2. Lexika Tageszeitungen
  3. kl. Bibliothek
  4. gr. Bibliothek
4. Literatur lesen
  1. intensiv
  2. selten
5. politische Diskussionen
  1. intensiv
  2. selten
6. Nachhilfe (Initiative der Familie)
  1. Hausunterricht Vater
  2. Hausunterricht Mutter
  3. Nachhilfe extern (außerschulischer Nachhilfeunterricht)
  4. Brüder
7. naturwissenschaftliche Exkursion oder Experimente (Arbeit auf Hof und Garten, Fachwissen)
  1. intensiv
  2. selten
8. Erziehung im Malen und Zeichnen (Kunsterziehung)
  1. intensiv
  2. selten
9. Technische Exkursionen und Experimente

- 1.intensiv
- 2. selten

### *3.2 Nutzung außerschulisches Bildungsangebot Verwandtschaft*

- 1. Musikkonsum
  - 1. klassisch
  - 2. politisch
  - 3. Hausmusik
- 2. Musik machen
  - 1. intensiv
  - 2. selten
- 3. Literaturkonsummöglichkeiten (ordinalskaliert)
  - 1. nur Bibel
  - 2. Lexika Tageszeitungen
  - 3. kl. Bibliothek
  - 4. gr. Bibliothek
- 4. Literatur lesen
  - 1. intensiv
  - 2. selten
- 5. politische Diskussionen
  - 1. intensiv
  - 2. selten
- 6. Naturwissenschaftliche Exkursion und Experimente
  - 1. intensiv
  - 2. selten
- 7. Erziehung im Malen und Zeichnen (Kunsterziehung)
  - 1.intensiv
  - 2.selten
- 8. Technische Exkursion und Experimente
  - 1.inetnsiv
  - 2.selten

### *3.3 Nutzung anderer außerschulischer Bildungsangebote, Ort*

- 1. Theater Oper
  - 1. intensiv (für alle 3.3)
  - 2. selten
- 2. Kino
- 3. Bibliothek+ Buchhandlung
- 4. Konzert
- 5. Museen
- 6. Verein Pol
- 7. Verein Lit.
- 8. Verein Musik
- 9. Verein Sport
- 10. Bibelkreis Rel. Verein
- 11a. wissenschaftliche Vorträge
- 11b. Jugendbewegung

### *3.4 WP Wahrnehmungen der Person (kult-, ökon.-, soz.-, Situation)*

1. Gewalt in der Familie
  1. als gerecht empfunden
  2. gemischt
  3. als ungerecht empfunden
2. Erziehung in der Familie
  1. sinnvoll
  2. gemischt
  3. ablehnend
3. ökonomische Situation
  1. selbstverständlich
  2. als ausreichend
  3. als einschränkend
  4. als dauerhafte Belastung
4. kulturelle Situation
  1. anregend
  2. als ungenügend
  3. als Druck/Belastung
5. Bildungsrelevantes Selbststudium (freiwilliges Arbeiten an Themen die relevant sind)
  1. hoher dauerhafter Aufwand (arbeitet viel an z.B. Literatur, Naturwissenschaften, Sprachen, Technik etc.)
  2. gelegentlicher Aufwand (arbeitet selten an schulrelevanten Themen)
  3. kein Aufwand für Bildungsinhalte

## *4. Schulwahrnehmungen*

### *4.1 Schulische Interaktion*

1. Gewaltintensität
  1. häufig
  2. manchmal
  3. selten
2. Kommunikation
  1. eher hierarchisch
  2. eher gleichberechtigt diskursiv
  3. eher uninteressiert gleichgültig

### *4.2 Schulische Fächer*

1. Fächerpräferenzen
  1. eins
  2. zwei
  3. mehrere
2. Leistungen in Präferenzfächern im Vergleich mit den anderen

1. ausschließlich
2. übergewichtet
3. gleich
3. Fächername
  1. Deutsch
  2. Mathematik
  3. Sport
  4. Naturwissenschaften
  5. Fremdsprachen (Französisch, Englisch)
  6. Religion
  7. Geschichte
  8. Erdkunde
  9. Griechisch
  10. Latein

#### *4.3 Präferenznutzen für den Beruf*

1. Wird das Präferenzfach in Beruf umgesetzt?
  1. Beruf im Fach
  2. Beruf/ Fach ist Hilfreich
  3. anderer Bereich/nicht direkt nutzbar

#### *4.4 Präferenznutzen im Studium*

1. Wird das Präferenzfach im Studium umgesetzt?
  1. Studium = Fach
  2. entfernt Notwendig
  3. anderer Bereich/ nicht direkt nutzbar

#### *4.5 (De-)Motivation für die Schule allgemein*

1. Mo. Für die Schule (ordinalskaliert)
  1. hoch
  2. mittel
  3. gering
2. Art der Motivation durch die Schule
  1. Lehrer
  2. Misserfolg
  3. Erfolg
  4. Inhalt
  5. Ausgrenzung
3. Art der Demotivation durch die Schule
  1. Lehrer
  2. Misserfolg
  3. Erfolg
  4. Inhalt
  5. Ausgrenzung

#### 4.6. *Lehrleistung im Unterricht (ordinalskaliert)*

1. sehr guter Unterricht (Expl. hervorgehoben, studentisches Niveau)
  1. einer
  2. zwei
  3. mehrere
  
2. guter Unterricht (gute Fachlichkeit)
  1. ...
  
3. schlechter Unterricht. (unfähig, weiß nicht mehr als die Schüler, Qualitativ Schlecht)
  1. ...

#### 4.7 *Wahrnehmung der Schule durch den "Autor"*

1. Schule als Institution (ordinalskaliert)
  1. ablehnend + enttäuscht
  2. notwendig/ akzeptierend
  3. freudig annehmend
2. Gewalt in der Schule (ordinalskaliert)
  1. als gerecht
  2. situativ Unterschiedlich
  3. als Drangsalierung
3. eigene Personenwahrnehmung
  1. als privilegiert
  2. als normal
  3. als Mitläufer
  4. Als Außenseiter
4. eigene Personenwahrnehmung der Leistung
  1. sehr guter Schüler/in
  2. guter Schüler/in
  3. Mittelmäßig Normal Durchschnitt
  4. als Schlecht

### 5. *Kategoriale Zusammenfassung von Ordnungskategorien durch Komplexitätsreduktion*

#### 5.1. *Sozialstatus Elternhaus*

1. Sozialstatus 1: höhere Beamte, höhere Angestellte, Offiziere, freie Berufe, Großlandwirte und Gewerbe und Handeltreibende groß
2. Sozialstatus 2: mittlere/untere Beamten, niedere Angestellte, Kleinlandwirte, Handel und Gewerbetreibende klein

#### 5.2. *Sozialstatus Autor*

Analog zu 5.1.

### 5.3. *Berufsaspirationstypen*

1. Erhalt Beruf Sozialstatus 1: Der Beruf und der Sozialstatus des Vaters werden übernommen.
2. Wechsel Beruf Sozialstatus 1: Hier wird ein anderer Beruf gewählt aber der Sozialstatus erhalten.
3. Aufstieg Beruf Sozialstatus 2: Hier wird ein anderer Beruf gewählt und der Autor steigt zudem aus dem Sozialstatus 2 in den Sozialstatus 1 auf.

### 5.4. *ökonomische Ebenen Bildungszugang*

1. Öko Ebene 1: „Lebensunterhalt + Schulgeld und Studium“ und „wohlhabend“
2. Öko Ebene 2: „Lebensunterhalt + Schulgeld“ und „Lebensunterhalt + Schulgeld + Taschengeld“
3. Öko Ebene 3: „Lebensunterhalt“ und „Armut“

### 5.5 *Unterscheidung nach Bildungstiteln*

1. Ebene 1. (primär und sekundär): diejenigen, die einem primär und sekundär positiven Bildungseinfluss unterliege.
2. Ebene 2. (primär): diejenigen, die ausschließlich einem primär positiven Bildungseinfluss unterliegen
3. Ebene 3. (sekundär): diejenigen, die ausschließlich einem sekundär positiven Bildungseinfluss unterliegen
4. Ebene 4. (kein s.g.K.): diejenigen, die keinem positiven Bildungseinfluss durch Bildungstitel unterliegen

### 5.6. *Unterscheidung nach Erziehungsstil:*

1. eher selbstregulierte Form der Erziehung: permissive oder autoritativer partizipativer Stil
2. eher fremdzwangorientierte Erziehung: autoritäre oder behütend kontrollierende Erziehung

### 5.7. *Unterscheidung der Schulmotivation:*

1. starke Motivation durch und für Schule: Hier überwiegen die positiven Nennungen deutlich um mindestens den Faktor 2.
2. leichte Motivation durch und für Schule: Hier überwiegen die positiven Nennungen leicht um den Faktor 1.
3. neutral: Hier ergibt sich ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen positiven und negative Nennungen bzw. nur neutralen.

4. leichte Demotivation durch und für Schule: Hier überwiegen die negativen Nennungen leicht um den Faktor 1.

5. starke Demotivation durch und für Schule: Hier überwiegen die negativen Nennungen deutlich um den Faktor 2.