König, Alexandra; Türkyilmaz, Aytüre (2020). Sozialisationsprozesse im Längsschnitt – eine interaktionistische Perspektive. In: *Qualitative Längsschnittforschung: Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen* / Thiersch, Sven (Hrsg.). Opladen [u.a.]: Verlag Barbara Budrich, S. 63-86.

Sozialisationsprozesse im Längsschnitt – eine interaktionistische Perspektive

Alexandra König & Aytüre Türkyilmaz

1. Einleitung: Längsschnittdesigns in der Sozialisationsforschung

In der Sozialisationsforschung sind Längsschnittstudien keine Seltenheit. Besonders verdient hat sich hier das Deutsche Jugendinstitut (DJI) gemacht. Im Rahmen ihrer Leipziger-Längsschnittstudien werden aus sozialisationstheoretischer Perspektive beispielsweise Risikoverhalten und -lagen von ostdeutschen Jugendlichen nach der Wende untersucht (Bien 1994 et al.: 16ff.). Orientiert wird sich hier unter anderem an dem Modell von Hurrelmann, wenn versucht wird, „die gesellschaftlichen Bedingtheiten von individuellen Entwicklungsprozessen nachzuzeichnen, in denen das Individuum eine prinzipiell aktive Rolle spielt und sich grundlegende Handlungskompetenzen aneignet" (ebd.: 9). Das DJI knüpft in seinem Längsschnitt an die 1986 noch vom Zentralinstitut für Jugendforschung in Leipzig (ZIJ) untersuchte Kohorte von SchülerInnen an.[1] Mit dem Kinderpanel wendet sich das DJI im quantitativen Längsschnitt den Kindern zu, im Sinne einer Sozialberichterstattung über deren Lebenslagen. Darüber hinaus erlaubt das Panel, Einflüsse spezifischer Lebenslagen auf die Entwicklung zu bestimmen – aus Sicht der Kinder. „Auf diese Weise kann der Frage nachgegangen werden, wie der Sozialisationskontext im Hier und Jetzt und in der Zukunft seine Wirkung entfaltet" (Betz/Lange/Alt 2006: 176). Später kommt mit der AID:A-Studie eine breit angelegte Studie hinzu, die, orientiert an theoretischen Strömungen der Kindheits-, Familien- und Jugendforschung, „die gesamte Phase des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen im Kontext ihrer Familien und Haushalte" (Rauschenbach 2012: 14) erforschen will. Als quantitative Panelstudie rückt AID:A auch lebenslaufspezifische Entwicklungsprozesse in den Mittelpunkt.

Qualitative Längsschnittstudien sind vergleichsweise rar. Erst seit den 2000er Jahren und dem „temporal turn" (Thomson/McLeod 2015: 244) ist in

1 Das ZIJ hatte bereits seit den 1960er Jahren Heranwachsende wiederholt befragt, mit dem Ziel, Formen der Persönlichkeitsentwicklung und deren gesellschaftlichen Einflussfaktoren zu bestimmen.

der qualitativen Sozialforschung (wieder) ein vermehrtes Interesse an der Erforschung von „Zeitlichkeit" und der Entwicklung von Verfahren zu erkennen, mit denen den Kontinuitäten und dem Wandel sozialer Phänomene Rechnung getragen werden kann (Neale/Flowerdew 2003; Thomson/McLeod 2015; Hadfield/McGeeney/Shirani 2014). Studien im Feld der Sozialisationsforschung, die in dieser Weise sensitiv sind für zeitliche Verläufe („QLR sensibility", Thomson/McLeod 2015: 245), werden überwiegend in Bezug auf die Erforschung von biographischen Orientierungen und Projekten durchgeführt. Eingesetzt werden dann qualitative Interviews, zumeist mit zwei, gelegentlich auch mit mehr Interviewzeitpunkten.[2] Als Beispiele sind Studien zu nennen, die Bildungskarrieren bzw. biographische Übergänge wie den Übergang ins Erwachsenenalter, den Wechsel in die weiterführende Schule/das Studium/die Ausbildung oder den Einstieg in die Berufswelt plastisch nachzeichnen (Köhler/Thiersch 2013; Lareau 2011; Petersen/Asbrand 2013; Reay 2017; Schlimbach/Mahl/Reißig 2015; Thomson/Taylor 2013). Niemann (2015) beispielsweise untersucht, wie Jugendliche mit einem Schulformabstieg umgehen, indem sie SchülerInnen ca. ein halbes Jahr nach dem Schulformwechsel und ein zweites Mal ca. 1,5 Jahre später interviewt. Die Längsschnittanlage ermögliche zu ermitteln, welche „biographischen Konsequenzen" (ebd. 79) der Schulformwechsel für die Jugendlichen hat. Damit orientiert sich Niemann an längsschnittlichen Konzeptionen, wie sie von Forschergruppen um Kramer (2013), Krüger (Krüger et al. 2018) und Helsper (Helsper/Kramer/Thiersch 2014) vorgeschlagen werden. In diesen Studien, die vor allem mit dem Habituskonzept operieren, wird der Einfluss sozialer Strukturen zentral gesetzt. So untersuchen Helsper und andere (vgl. Helsper/Kramer/Thiersch 2014) beispielsweise die Passung zwischen Herkunftsfamilien und Bildungsinstitutionen. Die herkunftsspezifische Position und die daran gebundene Nähe oder Distanz zu Bildungsinstitutionen werden dabei als prägende Kraft bildungsbiographischer Prozesse gefasst. Das Wissen über institutionelle Anforderungen, Bildungsambitionen, allgemeine Zuschreibungen an Bildung oder auch Peergruppenzugehörigkeiten, wie sie hier aus Deutungen der Akteure hergeleitet werden, sind damit vor allem Effekte der (herkunftsspezifischen) Sozialisation.[3] Praktiken

2 In einigen Studien wird der Längsschnitt nicht auf Interviewmethoden beschränkt. Exemplarisch zu nennen sind hier die ethnographische Arbeit von Diehm/Machold/Mai (2013) und die Kombination von ethnografischem Material und Interviews bei Lareau (2011).

3 Zum Teil werden diese habitustheoretischen Ansätze zur sozialen (Re-)Produktion durch weitere Konzepte ergänzt, die die handelnden Akteure und ihre Beiträge zur Bestätigung, Deutung oder Umwandlung von Strukturen stärker hervorheben. Schlimbach/Mahl/Reißig (2015) orientieren sich beispielsweise in ihrer Studie zu Jugendlichen am Übergang in die Ausbildung an Agency im Sinne von „Handlungsfähigkeit als verbindendes Konzept zwischen handlungs- und strukturbezogenen Ansätzen" (Reißig 2015: 7). Der Titel der Studie „Die Bewältigung des Übergangs Schule-Berufsausbildung bei Migrantinnen und Migranten im Vergleich zu autochthonen Jugendlichen"

der Heranwachsenden erscheinen dann als Folge kontextueller Bedingungen und mehr oder weniger erfolgreiche Bewältigung von strukturellen Anforderungen. Diese Ansätze suggerieren in gewisser Weise einen linearen Charakter sozialen Geschehens, in dem Sinne, dass Strukturen den Akteuren vorgeschaltet sind.[4]

Ein weiteres Kennzeichen der gegenwärtigen qualitativen Längsschnittforschung ist, dass sie vor allem als retrospektives Verfahren angelegt ist. D.h., gesellschaftliche Erfahrungen und Ereignisse in den Lebensverläufen der Akteure werden rekonstruiert, um darüber Bezüge zum gegenwärtigen Handeln herzustellen, während die unmittelbare Entfaltung gegenwärtigen und zukünftigen Geschehens eher ausgeblendet bleibt (Thomson 2009: 14). Angelehnt an Berthoud sehen etwa Neale und Flowerdew (2003) das Potential längsschnittlicher qualitativer Verfahren aber gerade darin, dass soziale Prozesse und zeitliche Verläufe in der Dynamik, Plastizität und Unmittelbarkeit des alltäglichen Lebens nachgezeichnet werden können: „The LQ [longitudinal qualitative] paradigm offers us a 'close up' of the fabric of real lives as opposed to the quantitative 'long shot'" (ebd.: 190ff.). Dessen Komplexität könne durch eine andere, nicht ausschließlich lineare Konzeptualisierung „from the past, to the present, through to the future" (190) der zeitlichen Dimension erfasst werden, die eher prospektive Längsschnittansätze charakterisiere. Mittlerweile liegen einige Studien vor, die dieses Potential von Längsschnitten stärker nutzen (etwa: Kühn/Witzel 2000; Neale & Flowerdew 2003; McLeod/Thomson 2009; Hericks et al. 2018; zur Kritik an ex-post-Erfragungen von Entscheidungen vgl. Dimbath 2003), ohne dass sich damit der grundsätzliche Fokus von Längsschnittstudien geändert hätte.

Damit sind einige Schwerpunktsetzungen in der qualitativen Längsschnittforschung genannt, eine methodologisch fundierte Auseinandersetzung mit Längsschnittdesigns in der qualitativen Sozialisationsforschung steht jedoch noch aus.[5] So argumentieren auch Audehm/Corsten/Herma (2018) in ihrem aktuellen Forschungsvorhaben, dessen Ziel es ist, das

---

(Schlimbach 2015: 8) zeigt aber, dass auch hier Strukturen am Anfang des interessierenden Geschehens stehen.

4 Ethnografische Arbeiten, die Prozesse zur Herstellung von Unterrichtsordnungen untersuchen, betrachten das Interaktionsgeschehen zwischen den Beteiligten zwar in der unmittelbaren Dynamik des Schulalltags; die Mitarbeit der heranwachsenden Akteure wird aber auch hier eher als Bewältigung von strukturellen Anforderungen „vis a vis einer Ordnung" gefasst (Böttner 2018: 10).

5 Weder in den „Hauptbegriffen qualitativer Sozialforschung" (Bohnsack/Marotzki/Meuser 2010) noch im „Handbuch Interpretativ forschen" (Akremi/Traue/Knoblauch/Baur 2018) taucht der Längsschnitt als zentraler Begriff auf. Auch in einschlägigen englischsprachigen Nachschlagewerken wie den „Sage Qualitative Research Methods" (Atkinson/Delamont 2011) oder dem „Sage Handbook of qualitative Research" (Denzin/Lincoln 2018) finden sich keine Einträge zur Thematik, trotz der gängigen Nutzung von z.B. wiederholten Interviews in qualitativen Studien (vgl. Thomson 2009:

„spezifische Potential qualitativer Längsschnittstudien an der Bearbeitung grundlegender sozialisationstheoretischer Problemstellungen [zu erforschen] […], die gegenwärtig vorzugsweise mit Konzepten der Habitusgenese und Habitustransformation untersucht werden."

Wir schlagen in unserem Artikel eine etwas andere sozialtheoretische Perspektive vor. Am Beispiel von zwei eigenen Studien wollen wir zeigen, welche Potentiale qualitative Längsschnittstudien haben, wenn man Sozialisationsprozesse mit interaktionistischen Konzepten zu erfassen sucht. Theoretischer Referenzrahmen ist dabei der Ansatz von Anselm Strauss (1959/1974, 1993/2014; Lindesmith/Strauss 1956/1983). Verstanden wird Sozialisation aus dieser Perspektive als lebenslanger Selbstprozess. Mit dem „Selbst" bieten Mead (1934/1973) und später Strauss (1959/1974) ein Konzept an, mit dem die Akteursbeiträge und die unmittelbaren Interaktionen stärker in den Blick genommen werden, als mit dem Habituskonzept. Aus dieser theoretischen Perspektive interessiert, wie Sozialisation in Interaktionen mit signifikanten Anderen und generalisierten Anderen verläuft und wie in diesem Zuge das Selbst bearbeitet wird; wie sich Vergangenheits- und Zukunftsentwürfe der Akteure als multiple Interpretationen von Ereignissen und Aspirationen verändern oder auch konstant gehalten werden. Das interaktionistische Instrumentarium erlaubt uns, Sozialisation als Selbstprozesse zu erfassen, die stets interaktiv ausgearbeitet werden und dabei längerfristige als auch unmittelbare Anteile verbinden.[6]

Basis unserer Argumentation sind zwei abgeschlossene Studien, in denen Sozialisationsprozesse in Kindheit bzw. Jugend untersucht werden. Im Fokus stehen unterschiedliche Sozialisationskonstellationen: Die erste Studie (Türkyilmaz 2019) fokussiert den Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule, die zweite das Einmünden in eine Ausbildung bzw. ins Studium. Den Studien gemein ist demnach erstens der Fokus auf Strategien und Orientierungen im Umgang mit biographischen Projekten an relevanten „Ereignisstellen" (vgl. Wilson 1973: 61). Untersucht werden die (neuen) institutionellen und privaten Anforderungen und deren Bearbeitung durch die Akteure. Gemein ist den beiden Studien entsprechend zweitens eine grundsätzlich interaktionistische Perspektive. Im Mittelpunkt beider Untersuchungen steht die Frage, wie sich Akteure durch ein unter Umständen variantenreiches Spektrum an retrospektiven und prospektiven Selbstentwürfen bewegen, wie sie sich an Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft orientieren, und auf welche biographischen Leistungen sie dabei Bezug nehmen. Gefragt wird dabei, drittens,

14). Im Handbuch zur Sozialisationsforschung wird der Längsschnitt einzig im Rahmen der quantitativen Sozialforschung diskutiert (Boehnke/Hadjar 2015: 325ff.).

6 Zur Abgrenzung vom Konzept der Selbstsozialisation, wie es Zinnecker vorgeschlagen hat, vgl. Bühler-Niederberger/Türkyilmaz (2014); zur Verbindung einer habitustheoretischen und einer interaktionsistischen Perspektive auf Sozialisation vgl. König (2019)

immer auch nach den Mechanismen der Reproduktion (aber auch der Verschiebung) von Ungleichheitsstrukturen. Und viertens ist den Studien gemein, dass ihnen ein (quantitativer und) qualitativer Längsschnitt zugrunde liegt, und beide Studien orientieren sich in ihrem Forschungshandeln an Anselm Strauss, genauer gesagt: an der Methodologie und den Verfahrensvorschlägen der Grounded Theory, wie sie von Strauss (1994) und Strauss/Corbin (1996) formuliert sind. Eine Passung zu dem sozialtheoretischen Verständnis, das wir den Studien zugrunde legen, ist somit gegeben. An diesen beiden Studien wollen wir nun skizzieren, welche Potentiale Längsschnittstudien in der interaktionistischen Sozialisationsforschung bieten.

Im Folgenden werden wir zunächst die interaktionistische Perspektive auf Sozialisation einführen (Kap. 2), um dann zwei Fälle mit dem gewählten konzeptionellen Instrumentarium vorzustellen (Kap. 3). Im anschließenden Kapitel (4) werden die Potentiale qualitativer Längsschnittdesigns für eine interaktionistisch orientierte Sozialisationsforschung besprochen. Im letzten Kapitel (5) wird das wiederholte Interview als Interaktionsgeschichte gefasst und dessen forschungspraktische Konsequenzen werden diskutiert.

2. Sozialisation – eine interaktionistische Perspektive

Mit Strauss ist Sozialisation ein lebenslanger Prozess; gleiches gilt, in Anlehnung an Mead, für das Selbst: „the self is a process, not a thing or substance" (Strauss 1993/2014: 111). Demnach können wir, erstens, *Sozialisation als Selbstprozess* verstehen, der nicht auf eine bestimmte Lebensphase beschränkt ist Das Selbst konstituiert sich über Ereignisse und Beziehungen (Lindesmith/Strauss 1956/1983: 114f.) und wird in Interaktion mit anderen, in neuen Situationen permanent in Frage gestellt, bearbeitet und modifiziert. Insbesondere mit dem Eintritt in neue Erfahrungskontexte, in dem das Individuum neuen Interaktionspartnern gegenübersteht, werden Routinen unterbrochen und wird das Selbst herausgefordert. Diesen Gedanken finden wir schon bei Mead (1934/1973: 182ff.), allerdings arbeitet Strauss den prozessualen Charakter des Selbst stärker aus, als permanentes „*working things out*" (Strauss 1993/2014: 88).[7] In dieser theoretischen Perspektive werden also Routinen und Erfahrungen relevant gesetzt, gleichwohl ist damit die Vorrangstellung des familialen (und damit herkunftsspezifischen) Erbes, wie sie beispielsweise Bourdieu als gegeben setzt, ein Stück weit gebrochen – dieses wird vielmehr angeeignet, vergeudet oder nicht relevant gemacht. Selbstprozesse werden also

7 Gleiches gilt für die soziale Ordnung, die er als „processual ordering" fasst (Strauss1993/2014: 254).

nicht durch eine Ursache – wie die soziale Herkunft – angestoßen, vielmehr fordern die jeweiligen Kontexte, in denen die Akteure eingewoben sind und die sie in spezifischer (ggf. auch herkunftsspezifischer) Weise interpretieren, Akteursleistungen heraus – und dies ständig neu. Das Selbst ist somit variabel und erscheint impliziter oder expliziter langfristige Planungen wie auch in unmittelbaren Situationen. Strauss bezieht sich auf Kurt Riezler, um diese Komplexität von Selbstprozessen entlang der zeitlichen Dimension auszudrücken

> „The Me can mean many things; the Me of yesterday, today or tomorrow, or the Me of everyday, the Me in the particular action or situation, or the Me in all actions or situations" (Strauss 1993/2014: 26).

Zweitens kann Sozialisation verstanden werden als *organisierter Interaktionsprozess*, als Integration in einen „organisierten gesellschaftlichen Erfahrungs- und Verhaltensprozess" (Mead 1934/1973: 300 f.; Abels/König 2016: 49ff.). Infolge der Fokussierung auf Interaktionen ist denn auch Strauss weniger an der „Struktur oder Organisation der Persönlichkeit" interessiert als daran, „wie Personen mit anderen Personen verflochten sind und dadurch beeinflusst werden und sich gegenseitig beeinflussen" (Strauss 1959/1974: 11). „‚Selbst' impliziert daher ‚andere' und ist untrennbar von ihnen" (Lindesmith/Strauss 1956/1983: 113). Grundlegend ist für Strauss die Fähigkeit zum „taking the role of the other", die er in Anschluss an Mead folgendermaßen fasst:

> „Durch die Antizipation des Eindrucks, den der eigene Akt bei jenen anderen, die ihrerseits darauf reagieren werden, hinterlassen wird, sieht man seinen zukünftigen Akt wie in einem komplizierten Spiegel" (Strauss 1959/1974: 34).

Zu verstehen ist dies nicht als eine mechanische Spiegelung (Bühler-Niederberger/Türkyilmaz 2014: 345), sondern als eine selbstreflexive Leistung. Das heißt: In der Interaktion mit anderen und durch die damit einhergehende selbstreflexive Auseinandersetzung mit den sozialen Erwartungen wird das Selbst geformt. „Alle Perspektiven werden geprüft und im Handeln ausprobiert. Sie werden angeeignet und besessen." (Lindesmith/Strauss 1956/1983: 114). Das Selbst als Objekt (im Sinne der Ermittlung und Übernahme der Erwartungen anderer) wie als Subjekt (im Sinne der Reaktion auf eigene Handlungen, Ideen und Absichten) stehen dabei in einem permanenten Wechselspiel. Als „organisiert" kann man den Sozialisationsprozess „bezeichnen, weil er sich nicht zufällig so ergibt und auch nicht erst durch die Kommunikation in einer konkreten Situation entsteht, sondern weil sich Erfahrungen und Vorstellungen des Verhaltens schon längst zu symbolischen Rahmen ‚organisiert' haben" (Abels/König 2016: 51). Was in welchem Kontext die geteilten Erwartungen sind, erfährt das Individuum durch die Teilnahme und durch seine Fähigkeit der Perspektivübernahme. Diese „ermöglicht dem Einzelnen Hinweise zu suchen, „was er in einer spezifischen Situation zu tun hat" (ebd.: 317), was der Sinn in dieser Situation ist, und sich darauf einzustellen. „Die soziale Umwelt steht also nicht fest, sondern sie existiert ‚in gewissem Sinne (nur) als Hypothese'"

(Abels/König 2016: 54). Und diese Hypothesen sind fragil. Denn gerade in den Überkreuzungen von Steuerungsversuchen der Beteiligten oder von Interaktionszusammenhängen wie auch bei Unterbrechungen und unbeabsichtigten Zwischenfällen verlangen (auch routinierte) Abläufe kontinuierlich nach Abstimmungen, Deutungen und Bearbeitungen durch die Akteure. In dieser Hinsicht sind Wandel und Stabilität sozialen Geschehens nicht einfach als Resultat bestimmter sozialer Ursachen oder Strukturen zu verstehen, sondern ebenso als komplexe (Interaktions-)Geschichten, und sie sind damit aus deren Verläufen zu erklären (Strauss 1993/2014: 53ff.).

Drittens kann Sozialisation als *selbstreflexive Bearbeitung von Vergangenheit und Zukunft* verstanden werden – in Abgrenzung zu einer Vorstellung von Sozialisation als der Einverleibung sozialer Strukturen, Verinnerlichung institutioneller Normen oder (bloßen) Einpassung in soziale Strukturen.[8] Angeboten wird stattdessen eine Perspektive, aus der heraus Individuen – auch Kinder – als Akteure verstanden werden, die ihr Handeln fortlaufend deuten und darüber ihre Möglichkeiten (kreativ) ko-produzieren respektive strukturieren (Neale/Flowerdew 2003: 194). Während sich beispielsweise im Habitus Vergangenheit und Zukunft verbinden, insofern sich vergangene Erfahrungen einschreiben und bestimmte Zukünfte wahrscheinlicher machen, ist das Selbst weniger kumulativ und damit auch weniger linear gedacht. Sozialisation basiert vielmehr auf einem selbstreflexiven Akteur, der prospektiv einen Entwurf seines zukünftigen Selbst entfaltet und retrospektiv an ein vergangenes Selbst anschließt: „A generic feature of the human condition is the reviewing and forecasting of actions: one's own and those of others" (Strauss 1993/2014: 37). Die Verflochtenheit von Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft gilt es zu berücksichtigen. Eine damit einhergehende Leistung des Individuums ist es, eine biographische Kontinuität herzustellen:

> „Das subjektive Gefühl der Kontinuität hängt nicht nur von der Anzahl oder dem Grad der Verhaltensänderungen ab, sondern von dem begrifflichen Bezugsrahmen, innerhalb dessen sonst nicht übereinstimmende Ereignisse in Einklang gebracht und verknüpft werden können. Vergangene Ziele und Neigungen werden infrage gestellt und aufgegeben, aber wenn sie als Teil eines größeren langfristigen Plans gesehen werden, belasten sie uns nicht mit Gefühlen des Selbstbetrugs" (Strauss 1959/1974: 158f.).

Die „Organisation und Integration" von „Aktivitätslinien" zu etwas, was man als zu sich Gehörendes identifiziert, wofür man Verantwortung übernimmt, ist

8 Diese Perspektive wurde insbesondere in der Neuen Soziologie der Kindheit eingeschlagen – und mit einer vehementen Kritik an der Sozialisationsforschung verbunden. Vorgeworfen wurde der Sozialisationsforschung eine „ideologische Erwachsenensicht" (Speier 1976), wonach der aktive Beitrag der Heranwachsenden im Sozialisationsarrangement ignoriert werden würde.

somit wesentliche Aufgabe des Individuums (Lindesmith/Strauss 1956/1983: 116f.).

3. Selbstprozesse im Längsschnitt – zwei Fallbeispiele

In dem folgenden Abschnitt soll erprobt werden, welche Einblicke in Sozialisationsprozesse über den gewählten theoretischen Zugang gewonnen werden können. Die analytische Auseinandersetzung mit dem Material erfolgt entlang der zuvor eingeführten Dimensionen „Sozialisation als Selbstprozess", „Sozialisation als organisierter Interaktionsprozess" und „Sozialisation als selbstreflexive Bearbeitung von Zukunft und Vergangenheit" und wird zu zwei Fallporträts verdichtet

3.1 Shirin

Die Daten für die erste Fallanalyse stammen aus dem qualitativen Studienanteil eines Mixed-Methods-Zugangs zu schulischen Karrieren, in denen SchülerInnen im Alter von sieben bis 15 Jahren bei ihrem Weg durch die Schule begleitet wurden.[9] Im qualitativen Teil des Längsschnittsprojekts wurden dazu 24 SchülerInnen sowie mindestens ein Elternteil im Rahmen von Hausbesuchen zum familiären und schulischen Alltag, zu gesellschaftlichen Erfahrungen sowie zu Bildungs- und Erziehungszielen interviewt; je einmal bevor und einmal nachdem die Kinder den Übergang auf die weiterführenden Schule passiert hatten. Mit dem Beispiel der 13-jährigen Shirin Kästner beziehen wir uns auf einen Fall, der die Dynamik von Sozialisationsprozessen sowie von Bildungsverläufen und biographischen Entwürfen verdeutlichen kann: Mit dem

9 Die Studie wurde von t1-t3 (November 2011 bis März 2015) durch das BMFBF gefördert (Förderkennzeichen: 01JC1113; Leitung: Cornelia Gräsel, Doris Bühler-Niederberger und Alexandra König) und in t4 (Oktober 2015 bis Oktober 2018) durch die DFG (Förderkennzeichen: BU 1034/9-1; Leitung: Doris Bühler-Niederberger und Cornelia Gräsel). Im quantitativen Teil der Studie wurden ab dem zweiten Schuljahr klassenweise Befragungen zu vier Messzeitpunkten durchgeführt; die SchülerInnen wurden nach ihren Selbsteinschätzungen in Bezug auf die Schule und ihre Strategien im Umgang mit institutionellen Regeln, aber auch nach familiären Aktivitäten und Peerbeziehungen befragt. 171 SchülerInnen konnten dabei über alle Messzeitpunkte hinweg erfasst werden (zu jedem Messzeitpunkt > 900).

Besuch der weiterführenden Schule verändert sich nicht nur die Leistungskurve der Schülerin im Vergleich zur Grundschulzeit, sondern auch ihr Umgang mit schulischen Anforderungen und der eigenen Zukunftsplanung. Shirin wächst mit der zehn Jahre älteren Schwester bei ihrer Mutter auf. Sie ist zum ersten Befragungszeit neun Jahre alt und besucht die dritte Klasse. Die Eltern leben getrennt voneinander. Der Vater, zu dem Shirin regelmäßigen Kontakt hat, ist selbstständig und betreibt eine Kfz-Werkstatt. Die Mutter ist gelernte Erzieherin und in der Zeit zwischen dem ersten und zweiten Interview von der stellvertretenden Leitung zur Leitung einer Kindertagesstätte aufgestiegen. Trotz des Mehreinkommens sind finanzielle Bürden auch im zweiten Interview gelegentlich Thema.

Sozialisation als Selbstprozess: Shirin erzählt zum *ersten Befragungszeitpunkt* von ihren schulischen Problemen, insbesondere in Mathematik und Deutsch. Sie geht widerwillig zur Schule und mit ihrer Mutter aneinander, die zunächst versucht Shirins Lerndefizite mit gemeinsamem Lernen zu kompensieren. Es folgen Testungen zur Leserechtschreibschwäche und Dyskalkulie sowie die entsprechenden psychologischen Gutachten. Mit der Diagnose wird Shirin von der Benotung in diesen Fächern befreit und erhält eine regelmäßige Förderung in einer außerschulischen Bildungsinstitution, für deren Finanzierung die Mutter für den Rest der Grundschulzeit aufkommt. Shirin präsentiert sich zu t1 als unselbstständige Schülerin, die viel Hilfe von den Erwachsenen benötigt; ihre schulischen Fähigkeiten und Erfolgsmöglichkeiten schätzt sie als gering ein. Sie bezieht sich auf die Diagnosen, um ihren geringen Lernerfolg zu begründen, aber auch, um ihren Umgang mit schulischen Herausforderungen zu erklären:

> „Also diese Rechtschreibschwäche habe ich. Und das gefällt mir überhaupt nicht. Das macht mir die Schule einfach total schwer. Wir spielen auch manchmal das Spiel Vier-Ecken-Lauf und dann sagt die [Lehrerin] z.B. 5x5 und wer als Erstes 25 sagt, der darf dann eine Ecke weiter. Das finde ich z.B. doof, weil ich das nicht so schnell ausrechnen kann […] da muss ich erst mal abgucken oder überlegen."

Am Ende der Grundschulzeit hat Shirin noch keine Vorstellung davon, auf welche Schulform sie einmal gehen könnte – es fällt ihr schwer, sich entsprechend ihrer bisherigen Erfahrungen im Bildungssystem zu verorten. Shirins Lehrerin empfiehlt sie kurz nach dem ersten Interview für die Hauptschule, worauf die Mutter versucht eine Realschulempfehlung auszuhandeln, jedoch ohne Erfolg.

Zum *zweiten Befragungszeitpunkt*, ca. vier Jahre später, besucht Shirin die siebte Klasse einer Gesamtschule, auf der ihre Mutter sie angemeldet hat, um den Übergang auf die Hauptschule zu vermeiden. Nach zwei Jahren auf der Gesamtschule präsentiert sie sich im Interview als anpassungsfähiger in Bezug auf das Erfüllen schulischer Normen. Ihrer Einschätzung nach hat sie sich „extremst verbessert", kommt nun besser mit den Leistungsanforderungen und Lehrkräften zurecht und macht Erfahrungen mit guten Noten. Ihre allgemeinen

Bildungseinstellungen, aber auch die Zuschreibungen an sich, die eigene Leistungsfähigkeit und ihre Ambitionen verändern sich mit den verzeichneten Erfolgen. Mit der Hoffnung auf die Realisierbarkeit eines (besseren) Abschlusses und dem damit verbundenen Versprechen der zukünftigen Absicherung schreibt sie der Schule als Vorbereitungsinstanz eine zentrale Rolle zu. Sie möchte „alles dafür geben", um das Abitur zu schaffen, weil man damit „viele andere Berufe machen könne", und sie motiviert sich selbst, indem sie ihre beste und schlechteste Arbeit in ihren Spind hängt – das solle sie daran erinnern, dass sie sowohl gute als auch schlechte Noten schreiben, je nachdem wie viel Einsatz sie bringt.

Sozialisation als organisierter Interaktionsprozess: Shirins Ausführungen zur Einschätzung ihrer Selbst implizieren die Erwartungen Anderer, insbesondere der Mutter und der Grundschullehrerin. Shirin macht zum *Zeitpunkt des ersten Interviews* deutlich, dass beide kein hohes Zutrauen in sie haben. Mit ihrem hohen Unterstützungsbedarf fügt sie sich – sowohl in familiären als auch in schulischen Interaktionen – nahezu lückenlos in die Erwartungen der Erwachsenen ein. Auch berichtet Shirin beim ersten Interview davon, dass sie nicht einmal weiß, „was Gymnasium ist oder sowas".

Das ändert sich nach der Grundschule, als es gelingt, Shirin vor der Platzierung auf der Hauptschule zu bewahren, und als diese es in der Folge schafft, Erfolge zu verzeichnen und den Erwartungen der Mutter in dieser Weise gerecht zu werden. Schulische Rückmeldungen zu Shirins Leistungen stellen *im zweiten Interview* keine permanenten Herausforderungen im familiären Alltag mehr dar, die durch gemeinsamen Einsatz von Mutter und Tochter bearbeitet werden müssen. Sie fühle sich wohl in ihrer neuen Schule, sei der Mutter „dankbar", dass sie sie auf dieser angemeldet hat – von dieser Entwicklung ist (neben der Mutter) auch die Interviewerin einigermaßen überrascht. Shirin erzählt, dass sie nun im Vergleich zu ihren Peers im generationalen Arrangement mit der Mutter viel Freiraum habe. Erst auf der weiterführenden Schule, also retrospektiv, habe Shirin verstanden, welche Bedeutung die unterschiedlichen Schulformen haben und finde es „traurig", dass ihre Lehrerin ihr so wenig zugetraut habe. In gedanklich durchgespielten Reaktionen auf ein mögliches Abstiegsszenario formuliert sie die Absicht, einen Hauptschulabschluss unbedingt abzuwenden. Sie reagiert damit einerseits auf die Zuschreibungen der ehemaligen Lehrerin, die sie nun von sich weist, und entspricht andererseits dem Erwartungshorizont ihrer Mutter, die eine niedrige Platzierung in der Hauptschule bereits abgewendet hat. Shirins Schilderungen verdeutlichen damit, wie ihr Selbst in unterschiedlicher Weise mit signifikanten Anderen verflochten ist, von diesen beeinflusst wird und wiederum selbst Einfluss auf diese hat.

Sozialisation als selbstreflexive Bearbeitung von Zukunft und Vergangenheit: Shirins Ausführungen zu ihrem wechselhaften Weg durch die Schule und zu ihren Zukunftsvorstellungen liefern Hinweise auf die konstante Bearbeitung

ihres Selbst als Objekt und als Subjekt: Zum *ersten Erhebungszeitpunkt* sieht sie für sich einen begrenzten Möglichkeitsraum. Sie begründet dies mit der Diagnose der Leserechtschreibschwäche, die sie sich im ersten Interview nahezu vollständig aneignet. Sie präsentiert sich als sehr naturverbunden, als jemand, die am liebsten den ganzen Tag „auf einem Pferd sitzen" würde. Entsprechend ihren Neigungen formuliert sie ihre Berufswünsche: Reitlehrerin, Pferdewirtin oder „Pferdeflüsterin" will sie werden. Sie arbeitet ihrem großen Wunsch eines eigenen Pferdes bereits entgegen – der Vater habe ihr eines versprochen, wenn ihre außerschulische Förderung zu besseren Noten führt. Zum *zweiten Erhebungszeitpunkt* distanziert sie sich von Teilen dieses Deutungsrahmens: Sie gibt zwar – konsistent zum ersten Erhebungszeitpunkt – an, dass sie immer noch nicht „unbedingt gerne lerne", aber Misserfolge betrachtet sie nun nicht mehr als das Resultat der Lernschwäche, sondern führt sie auf ihre (ausbleibenden) Handlungen resp. mangelnden Einsatz zurück:

> „Ich schieb' das jetzt nicht alles nur auf die Lese-Rechtschreib-Schwäche, sondern ich weiß auch, dass ich selber extremst faul bin und eigentlich so gut wie gar nichts mit Schule zu tun haben möchte."

Widersprüche zwischen ihren Zukunftswünschen und dem, was sie für realisierbare Ansprüche an sich selbst hält, handelt sie in Aktivitätslinien und begleitenden Reflexionen konstant aus. So ist sich Shirin bewusst darüber, dass ihre situativen Lösungen im alltäglichen Umgang mit den institutionellen Anforderungen der Schule womöglich nicht zu den längerfristig erstrebten schulischen Zielen führen werden. Dennoch übernimmt sie die Verantwortung für diese Anteile ihres Selbst, da sie sie als zu sich gehörend identifiziert (Lindesmith/Strauss 1956/1983: 116f.). Nach dem Übergang habe Shirin etwa (neue) Strategien entwickelt, um im unmittelbaren Schulalltag mit ihrer Lernschwäche umzugehen. Sie passe die Regeln des Unterrichts – wie schon zu t1 – an ihre Möglichkeiten an, um sich vor möglichen Bloßstellungen zu bewahren:

> „Also, wenn mich irgendein Lehrer fragt, ‚Shirin, willst du etwas lesen?', ‚Nee, lassen Sie einen anderen lesen' (lacht). Lesen mache ich wirklich nur, wenn es notwendig ist."

Sie verweigere also ihre Kooperation gegenüber den Lehrkräften in Situationen, in denen sie im Unterricht vorlesen müsse; die Teilnahme am Förderprogramm zur Kompensation der Leseprobleme habe sie beendet, obwohl sie diese als förderlich für ihre Zukunft einschätzt. Aus biographischer Perspektive ist zu vermuten, dass die von ihr gesetzten Relevanzen ihre zukünftigen Möglichkeiten einschränken werden. In dieser Hinsicht kreuzen sich ihre unmittelbaren und längerfristigen Ansprüche an ihr Selbst, die sich zudem mehr oder weniger in die Vorgaben der Anderen einfügen. Eine zusätzliche (Selbst-)Beschränkung deutet sich in ihren Ausführungen zum Zukunftsentwurf an, die auf die Wahrnehmung geringer Möglichkeiten verweisen. Angesprochen auf ihren früheren Berufswunsch der „Pferdeflüsterin" grenzt sie sich

von diesem als kindlich-naiv ab. Mit der Nennung von zwei neuen (realen) Berufswünschen (Polizistin oder Landwirtin) zeigt sie an, dass der alte Berufswunsch ihr nun nicht mehr (alters-)adäquat erscheint. Sie räumt ein, dass sie „Polizistin" für einen „coolen" Beruf hält, den sie aber wahrscheinlich nicht erreichen könne. In ähnlicher Weise relativiert sie ihre Bereitschaft, alles für den bestmöglichen Abschluss zu tun – dabei ist ihre Formulierung eher am Machbaren und der Vermeidung des Abstiegs orientiert:

> „Also Realschulabschluss versuche ich zumindest auf jeden Fall. Das möchte ich mindestens erreichen. Ich möchte auf keinen Fall Hauptschulabschluss, das ist für mich, da werde ich mich dann trotzdem so in den Hintern treten, dass ich das wirklich hab, den Realschulabschluss."

Bei der weiteren Zukunftsplanung orientiert sie sich wie schon zum ersten Befragungszeitpunkt an ihren Vorlieben und stellt damit Kontinuität her. So würde sie gerne „irgendetwas in Richtung Landwirtschaft" machen, „ein eigenes Pferd haben" und gemeinsam mit ihrer Freundin einen Hof betreiben.

3.2 Hanna

Die Daten der zweiten Fallanalyse stammen ebenfalls aus einer Mixed-Method-Studie, die neben einer Fragebogenerhebung zwei qualitative Befragungen umfasst.[10] Untersucht werden Selbstprozesse junger Erwachsener mit Einmündung in Studium bzw. Ausbildung. Eine Untersuchungsgruppe stellen Kunststudierende dar. Diese wurden mit Aufnahme des Studiums zunächst quantitativ befragt, um die strukturierten Chancen und Orientierungen sowie die Strategien der Akteure beim Zugang zur Akademie zu erfassen. Ein Jahr später folgte eine qualitative Befragung mit theoretisch interessanten Fällen, um das „working things out" der Akteure in dem neuen Kontext fassbar zu machen. Wiederholt wurden die Personen ein Jahr später befragt, um den weiteren Verlauf, dessen Bilanzierung und den Zukunftsentwurf zwei Jahre nach Studienbeginn zu erfassen. Für den vorliegenden Beitrag wurde der Fall Hanna ausgewählt. Ihr Beispiel ist insofern interessant, weil sich hier besonders deut-

10 Die Studie wurde durch die DFG gefördert (Förderkennzeichen: BU 1034/7-1; Antragstellerin: Doris Bühler-Niederberger). Das Sample setzte sich zusammen aus vier Gruppen: (1) Auszubildende im Maler-Lackierer und Friseurhandwerk, (2) Lehramts- und Ingenieursstudierende, (3) Kunststudierende und (4) (separat berücksichtigt) MusikerInnen bei „Deutschland sucht den Superstar" und im Hip Hop. Im quantitativen Studienteil wurden insgesamt 1.116 Jugendliche befragt, für die qualitativen Teilstudien wurden in der ersten Erhebungsphase 57 Interviews geführt (Kunststudierende: n=14), in der zweiten 38 (Kunststudierende: n=15) (vgl. König 2019).

lich zeigt, wie sich im selbst-reflexiven Umgang mit institutionellen Anforderungen und signifikanten Anderen der Selbstentwurf wiederholt verändert. Hanna wächst in einem Elternhaus auf, in dem Museumsbesuche eine Seltenheit sind. Eine Liebe zur Kunst nimmt sie jedoch bei ihrem Vater wahr, der Architektur studiert aber im Messebau gearbeitet hat. Vor einiger Zeit musste er Konkurs anmelden. Hannas Mutter ist wenig kunstaffin, noch weniger ihr Stiefvater, der (zumeist arbeitsloser) Maschinenschlosser ist. Mit einem sehr guten Abitur verlässt Hanna das Gymnasium und bewirbt sich, mit Unterstützung ihres Kunstlehrers, für Kunst als Unterrichtsfach. Im ersten Interview überlegt sie, den im Anschluss an die Schule gewählten Lehramtsstudiengang aufzugeben und in die Freie Kunst zu wechseln. Im zweiten Interview, ein Jahr später, ist dieser Wechsel vollzogen – und bereits revidiert. Sie hat sich exmatrikuliert und hofft nun auf einen Platz für ein Medizinstudium.

Sozialisation als Selbstprozess: Hanna zieht im *ersten Interview* Bilanz: Das aufgenommene Lehramtsstudium passt nicht zu ihr, wie ihr insbesondere im direkten Vergleich mit dem Kunststudium auffällt. In der Kunstakademie – in der Studierende der Freien Kunst wie des Lehramtsstudiums zusammenarbeiten – erfährt sie einen größeren Freiraum, kann ihren Interessen (statt einem verschulten Programm) folgen. Das Leben in der Akademie, wo sie mehr und mehr Zeit verbringt, fordert sie heraus, spricht sie an, verändert sie – nicht nur in Bezug auf ihr künstlerisch-berufliches Selbst:

> „wenn ich mich mit meinen Freunden unterhalte denke ich so ‚krass das hätte ich vor einem Jahr noch ganz anders bewertet und ganz anders gesehen und jetzt seh ich das auf einmal so' und dann ist also ist ganz viel ins Rollen gekommen"

Hat sie sich nach Verlassen der Schule die Freie Kunst nicht zugetraut, so ist, nach einem Jahr an der Akademie, ein Leben ohne die Kunst für sie kaum mehr vorstellbar („je länger ich das mache desto weniger will ich das aufgeben"). Deutlich wird, wie sehr das Verwickeltsein in eine Handlungslinie nicht nur meint, etwas zu tun, sondern auch etwas zu sein bzw. zu werden, so formuliert es Strauss (1959/1974: 40) in Anlehnung an Burke. Allerdings: Als Künstlerin sieht sie sich zu t1 nicht. Noch ist sie unsicher, ob sie den Schritt in die Freie Kunst wagen soll, wenn auch die Anziehungskraft hoch ist, „weil ich richtig so gemerkt hab dass da für mich noch viel viel mehr hinter steckt und dass ich mich lange, richtig lange damit beschäftigen kann". Sie ist „dankbar", dass sie, anders als ihre besten Freundinnen, mit der Kunst ein Studienfach gefunden hat, was „so passt".

Im *zweiten Interview* hat sie (für die Interviewerin wenig überraschend) gewechselt – voller Hoffnung und Zuversicht. Bald schon ist dieses anfängliche Glücksgefühl jedoch verflogen, sie ist „leider nicht .. nicht zufrieden da geworden und ..hab ganz schön mit mir gekämpft war wirklich oh .. so-so ganz ganz schrecklich eigentlich." Betont sie zu t1 ihre Begeisterung über den Fa-

cettenreichtum und die „Tiefe“ von Kunst, so ist sie nun genau davon überfordert. Sie fühlt sich genötigt, ihr eigenes Tun in Relation zu dem neuen Wissen über Kunst zu setzen, was ihre Kreativität und den vorher empfundenen Freiraum einschränkt. Ferner stört sie die ständige Präsenz Anderer in den Ateliers; sie ist überfordert von der geteilten Erwartung, die eigene Kunst zeigen zu wollen und präsentieren zu können; sie ist genervt von der Haltung der anderen Kunststudierenden, die sie nun als „Künstlerlifestylecoolness“ abwertet. In t1 war die Deutung eine andere.[11] Wie ein roter Faden durchzieht jedoch die (private) Liebe zur Kunst die beiden Interviews. Um diese nicht zu verlieren, will sie sich zum Zeitpunkt des zweiten Interviews die Kunst wieder neu aneignen – außerhalb der Akademie.

Sozialisation als organisierter Interaktionsprozess: Ihren Entscheidungsprozess begleiteten relevante Andere mit teils widersprüchlichen Erwartungen – so erzählt Hanna im *ersten Interview*. An der ersten Schwelle zeigte ihr ein Lehrer aus dem Gymnasium den Weg in das Lehramtsstudium auf; ihre Mutter war nicht begeistert, aber einverstanden mit ihrer ersten Wahl; ihr Vater hingegen konnte seine Enttäuschung nicht verbergen:

> „der wollte unbedingt dass ich Architektur studiere und das hatte ich früher halt auch mal vor und als ich dem dann gesagt hab ‚ich studiere Kunst auf Lehramt‘ da hat der gedacht ‚boah nein warum denn das?‘ irgendwie meinte er das wäre zu schlecht für mich oder nicht auf meinem Niveau oder viele Leute hatten halt so Vorstellungen dass ich dann weiß ich nicht Medizin oder Psychologie oder irgendwie so was studiere“.

Sie schlägt das väterliche Erbe aus und nimmt das weniger prestigereiche Lehramtsstudium auf. Zufrieden, ja „richtig glücklich“ ist er erst, als sie ihn an die Akademie einlädt, und er erlebt, dass sie auch als Lehramtsstudentin in einer künstlerischen Welt lebt. Mit Aufnahme des Lehramtsstudiengangs wird sie von Freundinnen und den Eltern als Künstlerin adressiert, die von ihr nun Werke einfordern: „als ich dann angefangen hab Kunst zu studieren kam dann aber doch so die Bitte ‚jetzt aber jetzt musst du aber auch mal was rausrücken ich will auch mal was aufhängen können‘“.

So wundert es nicht, dass Hanna zu t1 eine ganze Reihe von Personen anführen kann, die ihre Überlegungen, in die Freie Kunst zu wechseln, unterstützen, ja, darauf gewartet haben – so Hannas Wahrnehmung.

> „Also eine meiner beiden besten Freundinnen meinte auch so ‚ich hab eigentlich schon die ganze Zeit darauf gewartet wann das jetzt kommt. Ich konnte mir das nie vorstellen dass du dann in der Schule bist und äh‘ ja und ich glaub meine Mutter

11 Was sie zu t1 betont ist, dass sie gerne zu Zeiten ins Atelier geht, zu denen noch niemand vor Ort ist („manchmal find ichs richtig gut wenn ich da reinkomme und es einfach nur leer und still ist“).

> hatte auch schon länger so ne Vorstellung deswegen hab ich die glaube ich nicht so überrascht wie ich dachte".

Tatsächlich wechselt sie kurz nach dem *ersten Interview* in die Freie Kunst.

Zum *zweiten Erhebungszeitpunkt* ist sie bereits wieder exmatrikuliert. Ihre Entscheidung, das Studium der Freien Kunst zu beenden, hat sie den wichtigsten Personen mitgeteilt. Den Entscheidungsprozess erlebte Hanna als einen leidvollen, insbesondere weil die Revision einen Bruch mit dem Bild, das signifikante Andere von ihr haben, bedeutet. So hatte die Mutter „schon nen sehr konkretes Bild von mir als Künstlerin [beide lachen] .. und mein Vater auch .. und dementsprechend was das für die glaub ich äh .. nen bisschen schwerer".

Ihren Vater zu enttäuschen fürchtet Hanna sehr. Auch wenn er den Arztberuf schätzt, ist er „ganz schön traurig". Die Liebe zur Kunst ist eine gemeinsame, die sie auch seinetwegen nicht aufgeben will. Das Wechselspiel zwischen dem Selbst als Objekt und Subjekt wird hier, in den Erzählungen über die unmittelbaren Interaktionen und Erwartungen Anderer, greifbar. Auch an dieser Entscheidungsschwelle kann Hanna allerdings Personen nennen, die anzeigen, dass ihre Entscheidung eine passende ist:

> „.. ich weiß gar nicht ob das beim letzten Gespräch auch .. schon mal vorgekommen war .. da hat mir ne Freundin schon gesagt dass ich noch was anderes brauche fürn Kopf irgendwie .. wegen solcher Sachen .. und da hab .. das wollte ich aber immer nicht so richtig hörn also son bisschen fand ich das ja ganz nett dass sie denkt dass ich noch was fürn Kopf brauch ne [lacht]" (t2)

Im ersten Interview hatte sie diese Äußerung der Freundin – die die Entscheidung zu t1 in Frage gestellt hätte – nicht erwähnt. Zu t2 nun ist die Freundin Beleg für die Vernünftigkeit ihres Wechsels.

Sozialisation als selbstreflexive Bearbeitung von Zukunft und Vergangenheit: Auf die erzählgenerierende Eingangsfrage zu ihrem Weg ins Studium antwortet Hanna beim *ersten Interview*: „ganz am Anfang find ich war eigentlich Kunst immer so was was ich so alleine zu Hause gemacht hab". Sie knüpft eine biographische Kontinuität zu ihrer Kindheit und ihrer frühen Freude am Malen. Zum Zeitpunkt des Erstinterviews, an dem sie den Zugang zur Freien Kunst (noch zögernd) vorbereitet, stellt sie so einen Kontinuitätsfaden zu ihrer Kindheit her. In der Gegenwart wie der nahen Zukunft verortet sie sich (wenn auch noch unscharf) in der Kunst. War für Hanna zu Beginn des Lehramtsstudiums das Studium der Freien Kunst noch nicht vorstellbar, so wird diese Option im Zuge des Jahres der Integration in die Akademie denkbar. Durch die unmittelbare Erfahrung des Studiums nimmt sie also einen größeren Handlungsraum wahr und entwirft in neuer Weise ihre Zukunft.

Zum *zweiten Erhebungszeitpunkt* ist sie noch eingeschriebene Kunststudentin, hat ihren Schlüssel zum Atelier aber schon abgegeben. Sie erzählt, wie sie die Entscheidung, ins Medizinstudium zu wechseln, hinausgezögert hat,

> „weil mir das so komisch vorkam dass ich das jetzt machen möchte .. und ich hab da auch schon vorm Abi .. das ist mir dann eingefallen auch schon mal dran gedacht .. kurz .. weil ich hab mir das immer nicht zugetraut und das deswegen auch ziemlich schnell äh eigentlich untern Tisch fallen lassen weil ich immer gedacht hab irgendwie muss man son Übermensch .. sein .. jau und dann irgendwann hab ich mich .. mal getraut“ (t2)

Zweierlei wird hier deutlich: Zum einen zeigt die Passage exemplarisch, dass sich auch hier wieder ihr subjektiv wahrgenommener Möglichkeitsraum im Laufe des Studiums erweitert hat. Andere Längsschnittstudien haben bereits belegt, wie die eigenen Wünsche an die strukturellen Möglichkeiten angepasst und eingeschränkt werden (etwa: Lemmermöhle et al. 2006). Das Beispiel von Hanna verdeutlicht, wie der subjektiv wahrgenommene Möglichkeitsraum auch erweitert werden kann (vgl. König 2018). Zum anderen zeigt die Passage, dass Hanna einen neuen „Kontinutitätsfaden“ (Lindesmith/Strauss 1956/1983: 117) spannen muss, um ihr vergangenes Selbst mit den neuen Plänen in Einklang zu bringen. Bei dieser Arbeit zieht sie signifikante Andere heran, die bestätigen, dass sie Neuentscheidung zu ihr passt. Eine weitere auffallende Selbstleistung zu t2 ist, dass Hanna versucht, ihr künstlerisches Selbst trotz Abbruch des Kunststudiums zu retten, indem sie darauf verweist, dass sie im privaten Raum weiterhin künstlerisch aktiv sein will. Schon in der Anfangssequenz des Erstinterviews, die wir oben zitiert haben, deutet sich an, was ein Jahr später zu ihrem Problem in der Freien Kunst wird: Ihr künstlerisches Selbst ist ein privates, nicht bestimmt für den öffentlichen Raum.

4. Sozialisation im Längsschnitt

Welche Potentiale der qualitative Längsschnitt für eine interaktionistisch orientierte Sozialisationsforschung bietet, wird im Folgenden vor dem Hintergrund der beiden Fälle zusammenfassend erörtert. Grundlage stellt die bekannte Konzeptualisierung:

Sozialisation als Selbstprozess: Der Längsschnitt ist ein vielversprechendes Design, um Sozialisationsprozesse zu erfassen. Bereits die quantitative Längsschnittforschung nimmt für sich in Anspruch, individuelle Entwicklungsprozesse in Abhängigkeit von kontextuellen Bedingungen und Strukturen besser zu erfassen als Querschnittsstudien. So wurde schon in einer der frühen DJI-Längsschnittstudien betont:

> „Es gibt wohl kein entwicklungspsychologisches Standardwerk, welches nicht letztlich feststellt, daß für eine adäquate Erfassung individueller Entwicklungsver-

läufe im Grunde genommen eine längsschnittliche Betrachtung konkreter Einzelpersonen im Kontext ihrer spezifischen Lebensbedingungen erforderlich sei" (Bien et al. 1994: 16).

Während es in solchen quantitativen Designs vor allem um die Effekte spezifischer Lebensbedingungen geht, ist für den hier vorgeschlagenen qualitativen Ansatz die Vorstellung grundlegend, dass die „spezifischen Lebensbedingungen" von den Akteuren interpretiert werden und ihr Handeln mit diesen Interpretationen verflochten ist. Das heißt auch, dass das gleiche Ereignis zu verschiedenen Erhebungspunkten unterschiedlich interpretiert und relevant gemacht wird. So wird bei Hanna die faszinierende Künstlerwelt (t1) zur einer „Künstlerlifestylecoolness (t2) und die diagnostizierte Leseschwäche, die Shirin als Ursache ihres beschränkten Handlungsraums sieht (t1) ist vier Jahre später (t2) eine bearbeitbare Größe. Die soziale Umwelt steht aus interaktionistischer Perspektive eben nicht fest, sondern existiert als „Hypothese" (Abels/König 2016: 54).

Aus interaktionistischer Perspektive interessiert das beständige „*working things out*" (Strauss 1993/2014: 88), die Ausgestaltung der Selbstprozesse bzw. der Selbstanteile. Hannas erneuter Wechsel des Studiengangs und damit des Selbstentwurfs kann beispielsweise nur verstanden werden vor dem Hintergrund ihrer unmittelbaren Interaktionen sowie ihrer Strategie zur Rettung ihres „künstlerischen" Selbst. Auch Shirins Zukunftsentwurf lässt sich im Wechselspiel mit den alltäglichen Interaktionen, in die ihr Selbst eingebunden ist, und den inkonsistenten Vorgaben an ihr Selbst tiefergehend interpretieren. Beständig nimmt Shirin Bezug auf vergangene Entwürfe, von denen sie sich teilweise abgrenzt, und sie wägt zukünftige (wie etwa einen guten Abschluss zu erreichen) und gegenwärtige Anliegen (wie etwa unbeschadet durch schulische Situationen zu gelangen) gegeneinander ab. Ein längsschnittliches Design, das die Genese, Aushandlung und teils wechselhaften Geschichten des Selbst (und seiner Anteile) nicht nur retrospektiv zu erfassen sucht, eröffnet damit eine analytisch differenziertere Sichtweise auf die Strukturierung des Sozialisationsgeschehens und die Involviertheit der Akteure in die Herstellung dieses Geschehens, als es eine lineare „Segmentiergung" in mehr oder weniger vorgegebene zeitliche (Entwicklungs-)Phasen zulassen würde (vgl. Bühler-Niederberger & Türkyilmaz 2014).

Aus sozialisationstheoretischer Perspektive gehen die unterschiedlichen zeitlichen Abstände zwischen den Interviews mit je unterschiedlichen Herausforderungen und Möglichkeiten einher. Im Vergleich der beiden Fälle beispielsweise fällt auf, dass Shirin im zweiten Interview die Aufgabe zu meistern hat, sich als Jugendliche zu präsentieren. Deutlich wird dies an dem Berufswunsch der „Pferdeflüsterin", den sie im ersten Interview nennt. Im zweiten Interview kann sie sich nicht mehr mit diesem identifizieren, wertet ihn als kindlichen Phantasieberuf ab und thematisiert in dieser Weise auch den Aus-

gang aus der Kindheit. Hanna, die zwischen den (kurz nacheinander stattfindenden) Interviews ebenfalls ihre Berufswünsche ändert, muss (bzw. kann) den aufgegebenen Wunsch nicht vor dem Hintergrund eines Wechsels der Alterskategorie deuten. D.h. zu berücksichtigen ist, dass die Zeitpunkte der Befragung auch mit andern Statuspassagen (hier: Abschluss der Kindheit) einhergehen können, als mit den von den Forschenden zentral gesetzten (hier: Wechsel der Schule) und mit diesen verwobenen.

Grundsätzlich können Veränderungen bzw. Kontinuitäten des Selbst auf Basis der wiederholten Befragung auf drei Ebenen erfasst werden: Erstens anhand der Veränderungen, die die Akteure selbst beschreiben. Die Zweitinterviews zeigen, dass das Erstinterview den Interviewten als Vergleichsrahmen dient. Wiederholt verweisen die Interviewten auf das vorangegangene Interview bzw. versuchen sich zu erinnern oder vorzustellen, was sie das letzte Mal über sich erzählt haben. Zu diesem frühen (erinnerten bzw. imaginierten) Selbst setzen sie das heutige in Beziehung, d.h. sie vergleichen und bieten selbst eine Deutung ihrer Veränderung bzw. Konstanz an (etwa wenn Shirin sich im zweiten Interview als eine „bessere“ Schülerin entwirft). Zweitens kann die Interviewerin einen Aspekt aus dem ersten Interview heranziehen und die interviewte Person auffordern, sich zu diesem damaligen Selbst in Beziehung zu setzen. Drittens ist es Aufgabe der ForscherIn, in der Analyse des Materials Kontinuitäten oder Veränderungen zu erfassen, die im Interview nicht explizit genannt wurden.

Sozialisation als organisierter Interaktionsprozess: Die Beispiele von Hanna und Shirin zeigen, dass Sozialisation als organisierter Interaktionsprozess gefasst werden kann. Grundsätzlicher noch: „actions are embedded in interactions“ (Strauss 1993/2014: 24). Anders als in biographieanalytischen Studien mit nur einem Erhebungszeitpunkt erlaubt der Längsschnitt, die unmittelbaren Interaktionen stärker in den Blick zu nehmen, insbesondere wenn die Erhebungszeitpunkte nahe beieinanderliegen (s. Hanna). Erfassbar ist so beispielsweise, wie in unterschiedlichen Interaktionszusammenhängen verschiedene Selbstanteile angesprochen, bekräftigt oder abgelehnt werden – und wie mit diesen umgegangen wird. Die wiederholte Befragung, die nicht nur retrospektiv vorgeht, erlaubt, das „working things out“ in Interaktion mit signifikanten Anderen zu erfassen und zeigt, dass es um mehr geht als ein „herkunftsspezifisches Erbe“ anzutreten oder einer einfachen „Spiegelung“ von Erwartungen Anderer zu folgen. Der Längsschnitt zeigt dann auch, wie die Bedeutung signifikanter Anderer je nach Kontext variiert. So zieht Hanna zu t1 eine Reihe von Personen heran, die ihre Um-Entscheidung bekräftigen. Gleiches gilt für t2, wo eine (andere) Freundin zitiert wird, die ihre erneute Revision als passend bestätigt. Im Fall von Shirin und anhand der zeitlich weiter auseinanderliegenden Interviews lässt sich erkennen, welche unterschiedlichen Positionen die Akteure in Interaktionskontexten mit signifikanten Anderen einnehmen können. Zu t2 hat sich das Arrangement zwischen Mutter und Tochter

verändert, das bestätigen beide: Ist Shirin zu t1 das unterstützungsbedürftige Kind, wird sie in t2 zur eigenständigen Akteurin, die Verantwortung für das (Nicht-)Erfüllen schulischer Anforderungen übernimmt. Solche Einsichten ermöglichen wiederum Rückschlüsse auf mögliche Veränderungen von Selbstprozessen.

Sozialisation als selbstreflexive Bearbeitung von Zukunft und Vergangenheit: Der Längsschnitt erlaubt den Entwurf der Zukunft zu t1 und dessen Realisierung zu t2 einzufangen, d.h. Barrieren zu bestimmen oder Kapital zu identifizieren. Er erlaubt aber noch mehr: Längsschnitte geben Einblick in die selbstreflexive Bearbeitung von Zukunft und Vergangenheit und deren Relevanz im gegenwärtigen Handeln. Sie erlauben beispielsweise die biographische Arbeit von Individuen zu erkennen, die in der Lage sind, einen Kontinuitätsfaden zu spinnen – in teils neuer Weise. Erinnert sei an Hanna, die im ersten Interview ihre Studienwahl mit ihrer frühen Liebe zur Kunst begründet und im zweiten Interview erklärt, dass sie sich daran erinnert habe, dass sie an der ersten Schwelle eigentlich schon Medizin habe studieren wollen, ohne sich zu trauen. Shirin erbringt ebenfalls biographische Leistungen, wenn sie Vergangenes (neu) rekonstruiert um Zukünftiges zu entwerfen. So präsentiert sie schon im ersten Interview ihre geringe Lust am Lernen und der Schule als Ursache für Misserfolge, die sie in t1 nahezu vollständig auf die zugeschriebene Lernschwäche zurückführt. Zu t2 sieht sie den Auslöser für vergangene Misserfolge stärker in der eigenen Faulheit und räumt sich damit neue Möglichkeiten für das Erreichen ihrer zukünftigen Ziele ein. Im wiederholten Interview wird insbesondere das (erinnerte) Selbst aus dem vorhergehenden Interview zur Vergleichsfolie. Präsentationen des Selbst sind damit nicht auf isolierte Zeitpunkte beschränkt, in den Deutungen der Akteure erscheinen sie vielmehr als variable und fortwährende Verschränkung zeitlicher Nuancen

5. Fazit: Konsequenzen für Interviews im Längsschnitt

Am Beispiel von zwei Fällen wollten wir erörtern, inwiefern eine Sozialisationsforschung, die einer interaktionistischen Perspektive verpflichtet ist, von einem längsschnittlichen Design profitiert. Gezeigt haben wir, wie über ein längsschnittliches Design Sozialisation als Selbstprozesse eingefangen werden kann, und wie ein interaktionistischer Längsschnittzugang die Relevanz unmittelbarer Interaktionsprozesse und die selbstreflexive Bearbeitung von Zukunft und Vergangenheit zu erfassen vermag.

Aus interaktionistischer Perspektive ist jedoch auch das Interview selbst als Interaktionsgeschehen zu fassen. Das ist keine neue Erkenntnis. Für wiederholte Befragungen (durch die selbe Interviewerin) sind damit jedoch einige Spezifika verbunden: Zu berücksichtigen ist, dass Interviewte und Interviewerin im zweiten Interview eine „schon bestehende Interaktionsgeschichte in die Situation einbringen“ (Goffman 1982/1994: 62; vgl. auch Kelle/Dausien 2005). D.h. die Erzählung, die entfaltet wird, ist nicht nur eine individuelle Sinnkonstruktion einer Lebensgeschichte, die an die gegenwärtige Position der interviewten Person gebunden ist, sondern sie ist auch gebunden an das (unterstellte) geteilte Wissen übereinander (Goffman 1982/1994: 63). So signalisieren sich die GesprächspartnerInnen zum einen, dass sie sich irgendwie noch kennen. Die Interviewerin zeigt beispielsweise an, dass sie die interviewte Person nicht vergessen hat, indem sie Aspekte aus dem ersten Interview anspricht – so wie die Interviewerin gegenüber Hanna: „Stimmt, das ist mir auch aus dem Fragebogen noch in Erinnerung“ (t1). Verwiesen wird hier auf eine Fragebogenerhebung, die dem qualitativen Interview vorausging. Die Interviewte setzt ihre Erzählung ohne Reaktion auf diesen (unüberlegten) Einwurf der Interviewerin, der auch als Kontrolle hätte wahrgenommen werden können, fort. Zu t2 ist es vor allem die Interviewte, die auf das vorhergehende Interview verweist, direkt zu Beginn des Interviews etwa:

> „ich hab jetzt das ist das Gute an diesem Interviewding man kann dann immer zurück überlegen was war so beim letzten Mal so ne [4] und wenn ich so überleg ich weiß gar nicht wann das ähm .. es war ja beim letzten Mal schon auch diese Unzufriedenheit mit dem Lehramt“ (t2).

Das (wechselseitig unterstellte) Wissen aus t1 ist eine geteilte Referenz im Zweitinterview – mal explizit, wie im obigen Zitat, mal implizit (etwa in Shirins Verweis, in der Schule „besser“ geworden zu sein). Die interviewte Person versucht vor dem Hintergrund des geteilten Wissens eine nachvollziehbare Geschichte zu erzählen. So ist beispielsweise Shirin sichtlich bemüht, der Interviewerin ihre Entwicklung vom etwas naiven Kind, das sie (aus ihrer Perspektive zu t2) im ersten Interview war, zur selbstverantwortlichen Akteurin, wie sie sich zu t2 sieht, greifbar zu machen. Die *Zugzwänge des Erzählens* sind somit in Bezug auf den Längsschnitt zu erweitern im Sinne eines Zwangs zum Anschluss an das Erstinterview. Erkennbar wird dieser Zwang auch bei Hanna, wenn sie mit fragendem Ton einfügt: „… ich weiß gar nicht ob das beim letzten Gespräch auch .. schon mal vorgekommen war“ (t2), um zu erläutern, dass eine ihrer Freundinnen ihr schon früh zu einem Fach wie der Medizin geraten hatte. Zu t1 hatte sie dies nicht erzählt, zu t2 ist es hingegen ein relevanter Punkt, um ihre Entscheidung für die Medizin zu bekräftigen. Die Suche nach einem kohärenten Selbst geschieht im Zweitinterview also auch im Spiegel der Interviewerin. Es wäre nun voreilig, dies als Artefakt zu betrachten. Vielmehr kommt der Längsschnitt dem Alltagsgespräch noch näher, als die einmalige

Befragung. Wie im Alltagsgespräch wird auch hier an das bisher Gesagte angeknüpft; die geteilte Vorgeschichte strukturiert die Fortsetzung der Erzählung, die Positionen von Interviewerin und Interviewten können sich verändern.

Für die Interviewführung ist der Längsschnitt insofern herausfordernd, als dass eine Balance zwischen Vertrautheit (etwa durch die Anknüpfung an geteiltes Wissen über die Interviewten) und Offenheit (für neue, auch divergierende Selbstentwürfe der Interviewten) hergestellt werden muss. Das Anknüpfen an Aspekte, die die interviewte Person im ersten Interview angesprochen hat, kann bei dieser ein Unwohlsein produzieren, weil sie sich vielleicht nicht mehr erinnern kann oder will. So ist unsere Interviewpartnerin Shirin etwas peinlich berührt, als sie von der Interviewerin im zweiten Interview an ihren Berufswunsch erinnert wird, den sie bei der ersten Begegnung nannte: „Pferdeflüsterin". Shirin antwortet mit einem Lachen und kurzen „Ohje" und zeigt damit an, dass sie den zuvor formulierten Wunsch nun, vier Jahre später, eher unangenehm oder vielleicht auch lustig findet. Unklar bleibt, ob Shirin sich noch an ihre frühere Aussage erinnert oder ob sie den früheren Berufswunsch von sich aus aufgebracht hätte. Die Interviewerin steht also vor der Aufgabe, einerseits zu signalisieren, die Person und ihre Geschichte nicht ganz vergessen zu haben, sie gleichzeitig aber nicht festzuschreiben. Der Raum für (neue) Relevanzsetzungen und einen neuen Selbstentwurf von Seiten der Interviewten muss gegeben sein. D.h. auch, dass die Interviewerin ihre Erwartungen kontrolliert und reflektiert. Das gilt für qualitative Interviews insgesamt, für wiederholte Befragungen in besonderer Weise.

Literatur

Abels, Heinz/König, Alexandra (2016): Sozialisation. Über die Vermittlung von Gesellschaft und Individuum und die Bedingungen von Identität. Wiesbaden: Springer VS.

Akremi, Leila/Traue, Boris/Knoblauch, Hubert/Baur, Nina (Hrsg.) (2018): Handbuch Interpretativ forschen. Juventa Verlag. 1. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.

Audehm, Kathrin/Corsten, Michael/Herma, Holger (2018): Zum analytischen Potenzial qualitativer Längsschnittinterviews im Rahmen der empirischen Sozialisationsforschung. Projektbeschreibung. http://gepris.dfg.de/gepris/projekt/405985489 [Zugriff: 05.01.2019].

Atkinson, Paul/Delamont, Sarah (2011): Sage Qualitative Research Methods. Los Angeles: Sage.

Betz, Tanja/Lange, Andreas/Alt, Christian (2006): Das DJI-Kinderpanel als Beitrag zu einer Sozialberichterstattung über Kinder. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 1, 2, S. 173-179.

Bien, Walter/Karig, Ute/Kuhnke, Ralf/Lang, Cornelia/Reißig, Monika (1994): Cool bleiben – erwachsen werden im Osten. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.

Boehnke, Klaus/Hadjar, Andreas (2015): Forschungsdesigns und statistische Verfahren. In: Bauer, U./Grundmann, M./Hurrelmann, K./Walper, S. (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. 8. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa. S. 320–334.

Bohnsack, Ralf/Marotzi, Winfried/Meuser, Michale (2010) (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. 3. Auflage. Stuttgart: UTB.

Böttner, Miriam (2018): Doing Junior Uni – Evidente und heimliche Ordnung einer Kinderuniversität. Wiesbaden: Springer VS.

Bühler-Niederberger, Doris/Türkyilmaz, Aytüre (2014): Sozialisation als generationales Ordnen – ein theoretischer und empirischer Versuch. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 4, S. 339–354.

Denzin, Norman K./Lincoln, Yvonee S. (2018) (Hrsg.): The Sage Handbook of Qualitative Research, fifth ed. Los Angeles: Sage.

Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia/Mai, Miriam (2013): Ethnische Differenz und Ungleichheit. Eine ethnographische Studie in Bildungseinrichtungen der frühen Kindheit. In: Zeitschrift für Pädagogik 59, 5, S. 644–656.

Dimbath, Oliver (2003): Entscheidungen in der individualisierten Gesellschaft. Eine empirische Untersuchung zur Berufswahl in der fortgeschrittenen Moderne. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Goffman, Erving (1982/1994): Die Interaktionsordnung. In: ders.: Interaktion und Geschlecht, hrsg. und eingeleitet von Hubert A. Knoblauch, mit einem Nachw. von Helga Kotthoff. Frankfurt a.M./New York: Campus, S. 50–104.

Hadfield, Lucy/McGeeney, Ester/Shirani, Fiona (Hrsg.) (2014): New frontiers in qualitative longitudinal research: Perspectives of doctoral and early career researchers. Working Paper. National Centre for Research Methods Working.

Helsper, Werner/Kramer, Rolf-Torsten/Thiersch, Sven (Hrsg.) (2014): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden: Springer VS.

Hericks, Uwe/Sotzek, Julia/Rauschenberg, Anna/Wittek, Doris/Keller-Schneider, Manuela (2018): Berufskultur und Lehrersein. Kulturtheoretische Zugänge in der Lehrerforschung. In: ZISU 7,1, S. 65–80.

Kelle, H./Dausien B. (2005) Biographie und kulturelle Praxis. Methodologische Überlegungen zur Verknüpfung von Ethnographie und Biographieforschung. In: Völter, B., Dausien, B., Lutz, H., Rosenthal G. (Hrsg.): Biographieforschung im Diskurs. Wiesbaden: Springer VS, S. 189-212.

Köhler, Sina/Thiersch, Sven (2013). Schülerbiografien in einer dokumentarischen Längsschnittperspektive – Eine Typologie zum Wandel schulbezogener Orientierungen. In: ZQF 14, 1, S. 33-47.

König, Alexandra (2018): Von wahrscheinlichen und unwahrscheinlichen Wegen: Der Zugang zum Friseursalon, zur Universität und zur Kunstakademie im kontrastiven Vergleich. In: Bremer, Helmut/Lange-Vester, Andrea (Hrsg.): Ambivalenzen von Öffnungen und Schließungen im Bildungswesen. ZSE Schwerpunktheft 38, 3, S. 250-266

König, Alexandra (2019): Spielfelder des Selbst. Eine Längsschnittstudie zu jungen Erwachsenen in Handwerksbetrieben, Hochschulen und Kunstakademien. Weinheim: Beltz Juventa.

Kramer, Rolf-Torsten (2013): „Habitus(-wandel)" im Spiegel von „Krise" und „Bewährung". Strukturtheoretische Überlegungen zu einer dokumentarischen Längsschnittforschung. In: ZQF 14, 1, S. 13-32.

Krüger, Heinz-Hermann/Hüfner, Kilian/Keßler, Catharina/Kreuz, Stephanie/Leinhos, Patrick/Winter, Daniela (2018) (Hrsg.): Exklusive Bildungskarrieren von Jugendlichen und ihre Peers am Übergang in Hochschule und Beruf. Ergebnisse einer Qualitativen Längsschnittstudie. Wiesbaden: VS Springer.

Kühn, Thomas/ Witzel, Andreas (2000): Biographiegestaltung junger Fachkräfte in den ersten Berufsjahren – Methodologische Leitlinien und Herausforderungen im Zuge einer qualitativ-prospektiven Längsschnittstudie. In: Forum Qualitative Sozialforschung 1,2. http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002178 [Zugriff: 31.10.2018]

Lareau, Annette (2011): Unequal childhoods. Class, race, and family life. 2. ed. with an update a decade later. Berkeley: Univ. of California Press.

Lemmermöhle, Doris/Große, Stefanie/Schellack, Antje/Putschbach, Renate (2006): Passagen und Passantinnen. Biographisches Lernen junger Frauen: eine Längsschnittstudie. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Lindesmith, Alfred R./Strauss, Anselm L. (1956/1983): Symbolische Bedingungen der Sozialisation, Band 2. Frankfurt a.M./Berlin/Wien: Ullstein.

McLeod, Julie/Thomson, Rachel (2009): Researching social change. Los Angeles, Calif.: SAGE.

Mead, George Herbert (1934/1973): Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Neale, Bren/Flowerdew, Jennifer (2003): Time, texture and childhood: the contours of longitudinal qualitative research. In: Social Research Methodology 6, 3, S. 189–199.

Niemann, Mareke (2015): Der ‚Abstieg' in die Hauptschule. Vom Hauptschülerwerden zum Hauptschülersein – ein qualitativer Längsschnitt. Wiesbaden: Springer VS.

Petersen, Dorthe/Asbrand, Barbara (2013). Anpassungsleistungen von Schülerinnen und Schülern beim Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen. In: ZQF 14, 1, S. 49-65.

Rauschenbach, Thomas (2012). Aufwachsen in Deutschland. Eine Einführung. In: Rauschenbach, T./Bien, W. (Hrsg.) Aufwachsen in Deutschland. AID:A – Der neue DJI-Survey.

Reay, Diane (2017): Miseducation. Inequality, education & the working classes. Bristol: Policy Press.

Reißig, Birgit (2015): Theoretische Bezüge. In: Schlimbach, T./Mahl, F./Reißig, B. (Hrsg.) a.a.O., S. 4-8.

Schlimbach, Tabea (2015): Fragestellungen und Vorgehen. In: Schlimbach, T./Mahl, F./Reißig, B. (Hrsg.) a.a.O., S. 8-11.

Schlimbach, Tabea/Mahl, Franziska/Reißig, Birgit (Hrsg.) (2015): Handlungsstrategien von Migrantinnen und Migranten auf dem Weg in die berufliche Ausbildung. Ein qualitativer Längsschnitt. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.

Speier, Matthew (1976): The adult ideological viewpoint in studies of childhood. In: Skolnick, Arlene (Hrsg.): Rethinking Childhood. Perspectives on Development and Society. Boston: Little/Brown, S. 168–186.

Strauss, Anselm L. (1959/1974): Spiegel und Masken. Die Suche nach Identität. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Strauss, Anslem L. (1994): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 2. Auflage. München: Fink.

Strauss, Anselm L. (1993/2014): Continual Permutations of Action. New Brunswick and London: Aldine Transaction.

Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet (1996): Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.

Thomson, Rachel (2009): Unfolding lives. Youth gender and change. Bristol: The Policy Press.

Thomson, Rachel/McLeoud, Julia (2015): New frontiers in qualitative longitudinal research: an agenda for research. In: International Journal of Social Research Methodology 18 (3), S. 243–250.

Thomson, Rachel/Taylor, Rebecca (2013): Between cosmopolitanism and the locals. Mobility as a resource in the transition to adulthood. In: Young. Nordic Journal of Youth Research 13, 4, S. 327–342.

Türkyilmaz, Aytüre (2019, i.E.): 'Toward the Past, the Future and the Present' – A Theoretical and Empirical Perspective on the Child as (Inter-)Actor. In: Braches-Chyrek, R. (Hrsg). The Future of Childhood Studies. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Wilson, Thomas P. (1973): Theorien der Interaktion und Modelle soziologischer Erklärung. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. 1. Band. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 54–79.

DuEPublico

Duisburg-Essen Publications online

UNIVERSITÄT DUISBURG ESSEN

Offen im Denken

ub | universitäts bibliothek

Dieser Text wird via DuEPublico, dem Dokumenten- und Publikationsserver der Universität Duisburg-Essen, zur Verfügung gestellt. Die hier veröffentlichte Version der E-Publikation kann von einer eventuell ebenfalls veröffentlichten Verlagsversion abweichen.

DOI: 10.17185/duepublico/76521

URN: urn:nbn:de:hbz:465-20220818-094912-5

König, A.; Türkyilmaz, A. (2020). Sozialisationsprozesse im Längsschnitt – eine interaktionistische Perspektive. In: *Qualitative Längsschnittforschung: Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen* / Thiersch, S. (Hrsg.). Opladen [u.a.]: Verlag Barbara Budrich, 2020, S. 63-86. Sammelband online verfügbar auf: https://budrich.de.

Die Zweitveröffentlichung in DuEPublico erfolgte mit freundlicher Genehmigung des Verlags Barbara Budrich.

© 2020 Verlag Barbara Budrich GmbH, Opladen, Berlin & Toronto. Alle Rechte vorbehalten.