

Das Erleben von Anerkennung in der Schule und seine Relevanz für die Werteentwicklung von jungen Erwachsenen

Isabella Lussi & Stephan Gerhard Huber

Keywords:

Bildung;
Werteentwicklung;
Jugend; junge
Erwachsene;
Anerkennung;
soziale
Wertschätzung;
Selbstsicherheit;
Autonomie; Sinn;
Biografie; Schule;
Grounded-Theory-
Methodologie;
Biografieforschung;
qualitative
Typenbildung;
narrative
Interviews

Zusammenfassung: Die Werteentwicklung gilt als eine bedeutende Aufgabe im Jugendalter. Die Schule stellt dabei neben der Herkunftsfamilie eine zentrale Sozialisationsinstanz dar. Unklar ist jedoch, welche schulischen Erlebnisse die Entwicklung von Werten beeinflussen. Basierend auf 20 biografisch-narrativen Interviews mit 19- bis 21-jährigen jungen Erwachsenen in der Schweiz verfolgte die hier berichtete Studie das Ziel, schulische Erlebnisse zu eruieren, die für die Entwicklung von Werten bedeutsam sind. Bei der Auswertung der Interviews wurde das narrationsanalytische Verfahren nach SCHÜTZE (1984) mit dem Kodierverfahren der Grounded-Theory-Methodologie nach STRAUSS (1998 [1994]) und der qualitativen Typenbildung (KELLE & KLUGE 1999) kombiniert. Die Ergebnisse der Studie zeigen: Anerkennung (im Sinne von HONNETH 1992) stellt eine Kernkategorie in den sehr unterschiedlichen Schüler/innenbiografien dar, und sie ist eng verknüpft mit der Ausprägung individueller Werte von jungen Erwachsenen. Junge Erwachsene, die sich in der Schule geliebt, respektiert und wertgeschätzt fühlten, kombinieren Sicherheits- und Leistungswerte mit Offenheit und Toleranz. Ist die Schulzeit durch einen Mangel an Anerkennung geprägt, werden Sicherheits- und Leistungswerte priorisiert. Dies scheint darin begründet zu sein, dass Anerkennung eine Bedingung für Autonomie darstellt und für die Fähigkeit, vergangenen und aktuellen Erlebnissen Sinn zu verleihen.

Inhaltsverzeichnis

- [1. Einleitung](#)
- [2. Anerkennung in der Schule](#)
- [3. Design der Studie](#)
 - [3.1 Ziel und methodologische Grundlagen der Studie](#)
 - [3.2 Auswahl der Interviewpartner/innen und Durchführung der Interviews](#)
 - [3.3 Auswertungsverfahren](#)
- [4. Ergebnisse](#)
 - [4.1 Die Bedeutung von Anerkennung für Autonomie, Sinn und die Entwicklung von Werten](#)
 - [4.2 Vier Idealtypen von Schüler/innenbiografien](#)
 - [4.3 Die Bedeutung von Anerkennung für die Entwicklung von Werten bei Laura \(Idealtyp 1\) und Alex \(Idealtyp 2\)](#)
- [5. Diskussion](#)
 - [5.1 Die Bedeutung von Anerkennung in der Schule für die Entwicklung von Werten](#)
 - [5.2 Grenzen der Studie und weiterführende Fragestellungen](#)

[Danksagung](#)

[Literatur](#)

[Zur Autorin und zum Autor](#)

[Zitation](#)

1. Einleitung

Die Werteentwicklung wird als eine zentrale Aufgabe im Jugendalter angesehen (FERCHHOFF 2007; HAVIGHURST 2003 [1972]; OERTER & DREHER 1995 [1982]; REINMUTH & STURZBECHER 2007; SCHÄFERS & SCHERR 2005). Sie gilt im Lebenslauf eines Menschen bis zur Mitte der zweiten Dekade als abgeschlossen (ARNETT, RAMOS & JENSEN 2001). Mit dem Terminus "Werte" wird in den verschiedenen Fachdisziplinen eine Bandbreite an Begriffen assoziiert: u.a. Interessen, Vorlieben, moralische Überzeugungen, Wünsche, Bedürfnisse, Aversionen, Einstellungen (WILLIAMS 1979, S.16). Auch innerhalb der Soziologie ist die Begriffsdefinition nicht einheitlich. SCHWARTZ und BILSKY (1987, S.551) identifizieren fünf Merkmale, die den meisten Definitionen des Begriffs "Werte" gemeinsam sind. Werte sind 1. Glaubenskonzepte über 2. erstrebenswerte Ergebnisse oder Verhaltensweisen, die 3. über spezifische Situationen hinausgehen, 4. die Auswahl und Bewertung von Verhaltensweisen und Ereignissen anleiten und 5. nach ihrer relativen Wichtigkeit geordnet werden können. Werte fungieren also als internalisierte normative Leitlinien, die im Gegensatz zu Einstellungen situationsunabhängig sind und im Gegensatz zu Normen nicht sanktioniert werden können (CAPRARA, SCHWARTZ, CAPANNA, VECCHIONE & BARBARANELLI 2006; HITLIN & PILIAVIN 2004; JOAS 1999; SCHWARTZ & BILSKY 1987; SPATES 1983). Gleichsam haben Werte immer eine normative Komponente, da sie mit bestimmten Verhaltensweisen einhergehen, die sozial erwünscht sind. Dieser Umstand erfordert insbesondere bei der Erhebung von Werten eine besondere Berücksichtigung. [1]

Die Werteentwicklung erfolgt in verschiedenen sozialen Kontexten. Dabei stellen sowohl soziale Netzwerke (Familie, Peers etc.) als auch Institutionen (Schule, Vereine, Kirche etc.) und Medien wichtige Sozialisationsinstanzen dar, durch die gesellschaftliche Werte vermittelt werden. In der Adoleszenz kann die Schule bezüglich der Werteentwicklung als bedeutende Sozialisationsinstanz angesehen werden, ist doch der zentrale Bildungsauftrag der Schule – aus Sicht der Gesellschaft – die Werteerziehung (ROSENBUSCH 2005; SILCOCK & DUNCAN 2001). Darüber hinaus ist die Schule für Jugendliche zu einem zentralen Aufenthaltsort geworden: Jugendliche verweilen aufgrund der Bildungsexpansion seit den 1970er-Jahren und der steigenden Relevanz von zertifizierten Bildungsabschlüssen im Vergleich zu früher viel länger im Bildungssystem (HURRELMANN 2004; ROLFF 1997). [2]

Dass die Schule die Entwicklung von Werten prägt, ist insbesondere im Rahmen der empirischen Werteforschung ein vielfach zitierter Befund. Dabei wurde vor allem der Zusammenhang zwischen dem Bildungsniveau und verschiedenen Werten analysiert (HYMAN & WRIGHT 1979; INGLEHART 1977; JOHNSON 2002; KINGSTON, HUBBARD, LAPP, SCHROEDER & WILSON 2003; PALLAS 2000; PASCARELLA & TEREZINI 1991; SIEBEN & GRAAF 2004). Zusammengefasst lässt sich festhalten: Je höher das Bildungsniveau ist, desto stärker ausgeprägt sind Toleranz und Werte, die Offenheit gegenüber Neuem ausdrücken. Als weniger wichtig erachten besser ausgebildete Menschen hingegen materielle und traditionelle Werte. [3]

Nach wie vor unklar ist jedoch, wie dieser Zusammenhang von Bildungsniveau und Werten zustande kommt (KINGSTON et al. 2003; PALLAS 2000; WIEZOREK & FRITZSCHE 2007). Dies ist insbesondere darauf zurückzuführen, dass qualitative Forschung über schulische Erfahrungen und Analysen der Konsequenzen aus diesen Erfahrungen hinsichtlich der Entwicklung von Werten nach wie vor ein Desiderat darstellen (HELSPER, KRAMER, HUMMRICH & BUSSE 2009; HILLMANN 2001). [4]

Insbesondere aus Studien über die Genese problembehafteter Verhaltensweisen (u.a. fremdenfeindliche Einstellungen, jugendliche Gewalt, Schulversagen) ist bekannt, dass soziale und affektive Schulerfahrungen von Bedeutung sind (BUHL 2003; FEND 1977, 1994; GROB 2007; KRÜGER, FRITZSCHE, PFAFF & SANDRING 2003; MÖLLER & HEITMEYER 2004; SANDRING 2013; SCHMID & WATERMANN 2010; WIEZOREK & FRITZSCHE 2007). FEND (1994) zeigte auf, dass rechtsextrem und ausländerfeindlich eingestellte Jugendliche sich kaum oder gar nicht an schulischen Mitbestimmungsprozessen beteiligten und gleichzeitig ein restriktives Lehrer/innenverhalten erlebt hatten. BUHL (2003), GROB (2007), KRÜGER et al. (2003) und SCHMID und WATERMANN (2010), fanden heraus, dass ein von wenig Konkurrenz geprägtes Klassenklima sowie positive und von Anerkennung geprägte Beziehungen und Mitbestimmung mit toleranten Einstellungen gegenüber Fremden einhergingen. WIEZOREK und FRITZSCHE (2007) kamen in ihrer Untersuchung zum Schluss, dass die Prävention fremdenfeindlicher Haltungen viel stärker an schulische Lern- und Anerkennungskulturen gebunden war als an fachspezifische Unterrichtsinhalte und formale Bildungsgänge. MÖLLER und HEITMEYER (2004) zeigten in ihrer Studie, dass Anerkennungserfahrungen signifikant mit einer offenen Einstellung gegenüber verschiedenen ethnischen Gruppen zusammenhängen. SANDRING (2013) arbeitete die Bedeutsamkeit der Schule als "Anerkennungsraum" für scheiternde bzw. gelingende Schulkarrieren heraus. Vor allem für junge Erwachsene, die aufgrund versagter Anerkennung im außerschulischen Kontext (Familie, Peers) eine große Anerkennungsbedürftigkeit mitbrachten, konnte die Schule einen wichtigen Kompensationsraum darstellen, der zum Gelingen von Schulkarrieren beitrug (S.257). [5]

Der Begriff "Anerkennung" wird in den erwähnten Studien unterschiedlich verwendet und theoretisch nicht immer klar verortet. In Abschnitt 2 erläutern wir deshalb zuerst, wie der Anerkennungsbegriff in unserer Studie konzipiert ist, bevor wir in Abschnitt 3 das Ziel und das Forschungsdesign der vorliegenden Arbeit vorstellen. Nach der Darstellung der zentralen Ergebnisse in Abschnitt 4 und deren Veranschaulichung anhand zweier Fallbeispiele werden diese in Abschnitt 5 mit Blick auf den Stand der Forschung diskutiert. [6]

2. Anerkennung in der Schule

Wie in den Studien von MÖLLER und HEITMEYER (2004) und SANDRING (2013) greifen wir in der vorliegenden Studie auf die philosophische und inzwischen auch in den Erziehungswissenschaften und der Soziologie rezipierte Verwendung des Begriffs "Anerkennung" zurück, wie sie im Wesentlichen von HONNETH geprägt wurde. HONNETH (1992) entwickelt eine Theorie der Anerkennung basierend auf den Überlegungen HEGELs und verbindet darin Überlegungen zu einer Gesellschaftstheorie mit dem Entwurf einer Persönlichkeitstheorie. Konstitutiv für seine Theorie der Anerkennung ist die Idee des Kampfes um Anerkennung. Alle Prozesse gesellschaftlichen Wandels werden mit der Bedeutung wechselseitiger Anerkennung erklärt. Die reziproke Bezugnahme der Subjekte sieht er als Voraussetzung für eine gelingende Selbstverwirklichung und eine ungestörte Selbstbeziehung. HONNETH unterscheidet drei idealtypische Kategorien der wechselseitigen Anerkennung: Die primäre Form der Anerkennung stellt die *emotionale Anerkennung* dar. Diese Form der Anerkennung basiert auf der Idee der Liebe und beinhaltet alle emotionalen Zuwendungen und Bindungen zwischen Subjekten (Familie, Freundschaften), die einander bedingungslos und unabhängig von ihren individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten (wert-) schätzen. Diese Form der Anerkennung bildet gemäß HONNETH (1992) die Voraussetzung für "Selbstvertrauen", die erste Form der Selbstbeziehung eines Subjekts, die als Grundvoraussetzung für eine autonome Teilnahme am öffentlichen Leben beschrieben wird. Neben dieser primären emotionalen Anerkennung identifiziert HONNETH die *rechtliche Anerkennung*. Sie basiert auf der Idee der Gleichheit und des Respekts und bezieht sich insbesondere auf die gegenseitige Anerkennung von Individuen als Trägern und Trägerinnen von Rechten und Pflichten. Diese Form der Anerkennung, mit der allen Subjekten die gleichen Rechte zuerkannt werden, hat sich laut HONNETH erst in modernen Gesellschaften herausgebildet und ist im Rahmen eines historischen Entwicklungsprozesses als Ergebnis eines Kampfes um Anerkennung zu verstehen. Erst die rechtliche Anerkennung führt nach HONNETH zu der Form des Selbstbezugs, die er als "Selbstachtung" bezeichnet. Einhergehend mit der Etablierung bürgerlicher Freiheitsrechte differenziert sich drittens eine Form der Anerkennung heraus, welche HONNETH als *soziale Wertschätzung* bezeichnet. Im Unterschied zur bedingungslosen emotionalen Anerkennung und zur rechtlichen Anerkennung, die auf der Gleichwertigkeit von Individuen beruht, erfährt das Subjekt im Rahmen sozialer Wertschätzung die Anerkennung aufgrund seiner spezifischen Fähigkeiten, die es von anderen unterscheiden und die gemäß gesellschaftlich geteilter Werte (z.B. Leistung und Bildungserfolg) als besonders wertvoll erachtet werden. Soziale Wertschätzung ist gemäß HONNETH Voraussetzung für die Herausbildung von "Selbstschätzung" (auch gefasst als "Selbstwertgefühl"), worunter er ein "gefühlsmäßiges Vertrauen darin" versteht, "Leistungen zu erbringen oder Fähigkeiten zu besitzen, die von den übrigen Gesellschaftsmitgliedern als 'wertvoll' anerkannt werden" (S.209). Die Degradierung und Herabstufung von Fähigkeiten hingegen führt zu einem Verlust an Selbstwertgefühl, was den Kampf um Anerkennung motiviert (KALETTA 2008; SITZER & WIEZOREK 2005). [7]

Insbesondere WIEZOREK (2005) hat, basierend auf HONNETH (1992), herausgearbeitet, dass die Schule im Hinblick auf ihre biografische Relevanz als bedeutende gesellschaftliche Strukturierungsinstanz unterschiedlicher Anerkennungsproblematiken verstanden werden kann und somit auch Prozesse der Identitätsbildung steuert. Gemäß WIEZOREK (2005) finden sich Anerkennungsproblematiken auf unterschiedlichen schulischen Ebenen: auf der Ebene der Lehrer/in-Schüler/in-Interaktion, der Ebene der Peergemeinschaft und der Ebene der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen der Schule. Auf der gesellschaftlichen Ebene äußern sich Anerkennungsproblematiken in bestimmten schulischen Erwartungshaltungen der Gesellschaft. Zu denken ist dabei an relevante Bildungsinhalte, Kompetenzen und Formen schulischer Interaktion, die sich von milieu- oder kulturspezifischen Lebensweisen der Familie unterscheiden können. Da die Schule ihren Schüler/innen ein Recht auf Anderssein und auf differente Bildungszugänge nicht ausnahmslos zugesteht, beziehen sich nach WIEZOREK Anerkennungsproblematiken sowohl auf die rechtmäßige Anerkennung als auch auf die soziale Wertschätzung der Familie als primäre Sozialisationsinstanz. Auf der Ebene der Lehrer/in-Schüler/in-Interaktion zeigen sich Anerkennungsproblematiken insbesondere in der Abhängigkeit sozialer Wertschätzung von der schulischen Leistung des Schülers bzw. der Schülerin. Missachtungsformen zeigen sich auf dieser Ebene vor allem in deren Abwertung aufgrund mangelnder schulischer Leistungen, womit ihre spezifischen Eigenschaften als Rollenhandelnde verletzt werden. Auf der Ebene der Peergemeinschaft äußern sich Anerkennungsproblematiken in der Schule hauptsächlich bezüglich der Zugehörigkeit zur Klassengemeinschaft. Soziale Wertschätzung der Schüler und Schülerinnen hängt davon ab, inwiefern sie den normativen Vorgaben des peer-kulturellen Kontextes entsprechen. Missachtungsformen äußern sich in der Diffamierung und Geringschätzung des Schülers/der Schülerin aufgrund deren fehlender Übereinstimmung mit der normativen Erwartungshaltung der Peers. "Die Biografie des Subjektes wird seitens der Schule dabei insofern organisiert, dass die Schule das Subjekt mit Erwartungshaltungen von konkreten und verallgemeinerten gesellschaftlichen Anderen konfrontiert, deren Geltung einfordert und insofern das Subjekt in Anerkennungsproblematiken verstrickt" (S.349). Nach WIEZOREK fungieren Anerkennungsproblematiken in der Schule als "Weichenstellungen" in der biografischen Entwicklung des Subjektes, die über den familialen Sozialisationszusammenhang beeinflusst werden (a.a.O.). [8]

Die bisherigen Ausführungen machen deutlich, dass die zitierten Studien die Bedeutung der Bildung bzw. des Bildungsniveaus für die Ausprägung individueller Werte und die Bedeutung von Anerkennung in der Schule für die biografische Entwicklung des Subjekts belegen. Nicht ausgearbeitet wurde unserer Kenntnis nach aber, welche Wechselbeziehungen zwischen der Anerkennung in der Schule und der Entwicklung von Werten bestehen. Die hier vorgestellte Studie kann einen Beitrag zur Klärung dieser Forschungsfrage leisten, indem sie die Entwicklung von Werten in Schüler/innenbiografien analysiert. Ausgangspunkt der Studie war die Fragestellung, welchen Schulerfahrungen junge Erwachsene einen bedeutenden Stellenwert einräumen und wie diese mit der Entwicklung ihrer Werte zusammenhängen. Dabei hat sich

Anerkennung als zentrale Kategorie schulischer Erfahrungen herauskristallisiert. Wenn in der Folge von Anerkennungserfahrungen in der Schule die Rede ist, erfassen wir damit die Art und Weise, wie Anerkennung in der Schule in der biografischen Erzählung der jungen Erwachsenen thematisiert und wahrgenommen wurde. Anerkennungserfahrungen umfassen dabei auch Erfahrungen der Missachtung, wie sie HONNETH (1992) den jeweiligen Anerkennungserfahrungen gegenüberstellt (z.B. physische Misshandlung als Missachtungserfahrung der primären Anerkennungsform der Liebe). [9]

Mit der Beschränkung auf biografische Begründungszusammenhänge im Rahmen der Sozialisationsinstanz Schule schließen wir an die neuere Forschung zur Identitätsentwicklung an. Diese fordert vermehrt, den Prozess der Entstehung von Zielen, Werten und Überzeugungen nicht global, sondern für bestimmte Bereiche (z.B. Schule) zu untersuchen (FEND 2003 [2000]). Wohl wissend, dass Werteentwicklung auch von der Herkunftsfamilie und dem weiteren gesellschaftlichen Kontext geprägt wird, versuchen wir so den spezifischen Stellenwert der Schule bei der Werteentwicklung zu eruieren. [10]

3. Design der Studie

3.1 Ziel und methodologische Grundlagen der Studie

Fragen der Subjektivitätskonstruktion, der innerweltlichen Orientierung und der Wertetransformationen können insbesondere mit dem Zugang der qualitativen Biografieforschung gut untersucht werden (KRÜGER 1996; MAROTZKI 1995, 1999).

"Die Biographieforschung rekonstruiert (anders als die Lebensverlaufsforschung), wie Subjekte ihren Lebenslauf selbst als geordneten Ablauf von aufeinander bezogenen Lebensabschnitten hervorbringen und erfahren. Die Analyse erfolgt also auf der Grundlage der subjektiven Wahrnehmungen und Deutungen der Biographieträger und nicht aus der mit Vorannahmen operierenden Fremdperspektive des Forschenden" (KLEEMANN, KRÄHNKE & MATUSCHEK 2009, S.68). [11]

Das Ziel des qualitativ-rekonstruktiven Forschungsansatzes besteht also darin, "den einzelnen Menschen in seinen sinnhaft-interpretativ vermittelten Bezügen zur alltäglichen Lebenswelt ebenso zu verstehen wie in seinem biographischen Gewordensein" (MAROTZKI 1999, S.111). Die Verarbeitung von Erfahrungen beeinflusst die Identitätsbildung und die individuelle Wertekonstitution, wobei Krisen und Wendepunktelebensereignisse genauso Einfluss nehmen wie Wandlungsprozesse, die kreativ und sinnentfaltend sind. [12]

Biografisierungsprozesse werden dabei als Prozesse der subjektiven Selbst- und Weltdeutung in ihrer Verwobenheit mit gesellschaftlich-kulturellen Kontexten untersucht (KRÜGER 1996). Im Mittelpunkt steht stets das biografische Subjekt mit seinen individuellen und gesellschaftlich geprägten Erfahrungen, welche aus den Lebensgeschichten erschlossen werden können (GARZ & BLÖMER 2010 [2005]). Die Biografie wird in diesem Zusammenhang nicht als Abbildung

"wahrer" Erfahrungen und Prozesse verstanden, sondern als Konstrukt einer "deutenden Erinnerung" (HELFFERICH & HÄUSSLER-SCZEPAN 2002, S.48). Bei der Analyse einer autobiografischen Erzählung geht es darum, "welche Erlebnisse für die Befragten selbst biographisch relevant sind, wie sie diese Erlebnisse damals und heute deuten und wie sie versuchen, ihr Leben in einen Sinnzusammenhang einzubetten, d.h. in ein Konstrukt, das wir Biographie nennen" (ROSENTHAL, 2002, S.138). [13]

Im Rahmen der Herausbildung biografischer Forschungsansätze wurde in den 1970er und 1980er Jahren von SCHÜTZE (1984) und seinen Mitarbeitenden das narrative Interview entwickelt, welches die Grundlage für ein narrationsanalytisches Verfahren darstellt, bei dem Sinnkonstruktionen und Handlungen aus der Perspektive der Subjekte rekonstruiert werden können. Im Rahmen seiner biografietheoretischen Arbeiten kritisiert SCHÜTZE (1984), dass soziologische Handlungstheorien stets nur auf das aktive und intentionale Handeln des Individuums fokussieren. Demgegenüber werden Aspekte des reaktiven Erleidens bzw. des Scheiterns nicht systematisch erfasst. Nach SCHÜTZE gibt es vier idealtypische Arten von lebensgeschichtlichen Prozessstrukturen. Diese sind zum einen als kognitive Ordnungsprinzipien zu verstehen, "welche die Flut des retrospektiven Erinnerungsstroms" (S.80) ordnen. Zum anderen versteht SCHÜTZE sie auch als vier unterschiedliche "Haltungen gegenüber lebensgeschichtlichen Erlebnissen" (S.92):

1. *Institutionelle Ablaufmuster* beschreiben Abläufe in der Lebensgeschichte, die aufgrund gesellschaftlich institutionalisierter Muster des Lebenslaufs erwartet werden und denen die Biografieträger/innen intentional folgen (z.B.: Militärdienst leisten müssen). Die Zukunft wird vor allem als "Routineabwicklung" wahrgenommen.
2. *Biografische Handlungsschemata* definieren Abläufe und Strukturen, in denen die Erzähler/innen intentional handeln, eigene Entwürfe planen und versuchen, sie zu realisieren. Die Zukunft wird als "Realisierungsraum" der eigenen Ich-Identität wahrgenommen.
3. *Verlaufskurven* bezeichnen lebensgeschichtliche Ereignisse, die das Individuum überwältigen können und auf die es nur noch "konditionell" reagieren kann. Sie sind also von einem Verlust an Handlungsorientierung und Erfahrungen des Erleidens gekennzeichnet. Zukunft wird als "fortschreitendes Verhängnis" beschrieben, das das Individuum zu lähmen droht.
4. *Biografische Wandlungsprozesse* stehen für lebensgeschichtliche Ereignisse die in der Innenwelt des Individuums zu verorten sind und in deren Folge sich dessen Identität verändert. Neue Erlebnis- und Handlungsmöglichkeiten werden eröffnet. Im Gegensatz zu biografischen Handlungsschemata erlebt das Individuum biografische Wandlungsprozesse als überraschend, weil sie nicht intendiert und geplant sind. Die Zukunft wird als ständiges Erleben von Neuem sowie als Diskrepanz zwischen Zielen und Realisierung wahrgenommen. [14]

Während biografische Handlungsschemata und Wandlungsprozesse der "Spontaneitäts- und Aktivitätssphäre" des Individuums zuzurechnen sind, sind institutionelle Ablaufmuster und Verlaufskurven dagegen durch Bedingungskonstellationen außerhalb dieser Sphären konstituiert (a.a.O.). [15]

Die Erhebung und auch die Auswertung biografisch narrativer Interviews fußen in der grundlegenden Forschungslogik der Grounded-Theory-Methodologie (GTM), wie sie von GLASER und STRAUSS (2005 [1998]) entwickelt wurde (DETKA 2005). Das Ziel der GTM liegt darin, aus der Analyse empirischer Daten ein theoretisches Modell über Prozessverläufe der sozialen Welt zu entwickeln (a.a.O.). Der Forschungsprozess ist jedoch nicht als rein induktiver Prozess zu verstehen. Er enthält auch deduktive Anteile, die erst zu einem späteren Zeitpunkt der Analysen zum Tragen kommen. Ein zentraler Aspekt der GTM ist die Idee des permanenten empirischen Vergleichs. Diese bezieht sich nicht nur auf einzelne empirische Vorfälle, sondern auch auf konzeptionelle Bezeichnungen, die miteinander verglichen und zusammengeführt werden. Zudem ist die Fallauswahl durch dieses Kriterium bestimmt. Die GTM empfiehlt dabei sowohl mit maximalen als auch mit minimalen Kontrasten zu arbeiten. Damit soll einerseits der Blick auf die großen Differenzen, andererseits jener auf die kleinen Unterschiede geschärft werden. Für die Auswahl der Befragten sind jedoch nicht "externe" soziodemografische Merkmale entscheidend, sondern inhaltlich relevante Merkmale, bezüglich derer sich die Fälle unterscheiden sollen. Diese zeigen sich in der Regel aber erst im Verlauf einer Studie, weshalb die Auswahl der Fälle als "rollender Prozess" beschrieben werden kann (MEY & MRUCK 2009, S.110). Abgeschlossen ist der Forschungsprozess, wenn durch das Hinzufügen weiterer Fälle das theoretische Modell nicht mehr um neue Erkenntnisse erweitert werden kann, also eine theoretische Sättigung erreicht ist. [16]

Das Ziel in unserer Studie besteht in der Entwicklung eines Modells, das unterschiedliche schulische Biografisierungsprozesse abbildet und den Zusammenhang bedeutender Schulerfahrungen mit der Entwicklung individueller Werte klärt. Basierend auf einer fallvergleichenden Analyse sollen generalisierte Aussagen dazu gemacht werden. Eine Möglichkeit zur Generalisierung in der qualitativen Forschung stellt die Bildung qualitativer Idealtypen dar. Verfahren zur Typenbildung gibt es verschiedene, grundsätzlich basieren jedoch alle Verfahren auf einer fallvergleichenden Kontrastierung, mithilfe derer übergreifende Strukturen beschrieben werden können (KELLE & KLUGE 1999, S.76). Zentral ist dabei die Auswahl der kontrastierenden Dimensionen, die anhand theoretischen Vorwissens bestimmt, jedoch durch die Datenanalyse ergänzt oder konkretisiert werden müssen. Anhand dieser Vergleichsdimensionen werden die Typen so konstruiert, dass sie intern möglichst homogen, untereinander jedoch möglichst heterogen sind. Die Idealtypen bilden dabei keine realen Einzelfalldarstellungen ab. Vielmehr sind sie als eine Synthese verschiedener Fälle in einem theoretisch generierten Idealtypus zu verstehen. Diese konstruierten Idealtypen stellen die zentralen Kategorien des Modells bzw. der entwickelten Theorie in unterschiedlicher Ausprägung dar und erläutern so das Spektrum, das in dem Modell denkbar ist (KELLE & KLUGE 1999). [17]

3.2 Auswahl der Interviewpartner/innen und Durchführung der Interviews

Um die Bedeutung der Schule für die Werteentwicklung zu eruieren, ist es sinnvoll, junge Erwachsene im Alter von 19 bis 21 Jahren zu interviewen. Bei jungen Erwachsenen in diesem Alter hat die Werteentwicklung bereits stattgefunden (ARNETT et al. 2001). Sie stehen an der Schwelle ins Erwachsenenleben und haben in der Regel entweder ihre erste Berufsbildung oder ihre Schulbildung (Gymnasium) abgeschlossen. [18]

Ein zentrales Kriterium für die Zusammensetzung der Stichprobe war die Unterschiedlichkeit der Bildungsabschlüsse, da wir davon ausgehen, dass der Bildungsabschluss einen bedeutsamen Aspekt individueller Schüler/innenbiografien darstellt. Der Zugang zum Forschungsfeld erfolgte in erster Linie über Gymnasien und Berufsschulen verschiedener Ausrichtungen in zwei Städten in der Schweiz. Um auch junge Erwachsene mit gescheiterten Schüler/innenbiografien befragen zu können, haben wir zudem Jugendinstitutionen angeschrieben, die junge Erwachsene im Alter von 19 bis 21 Jahren betreuen, die weder über einen schulischen noch über einen beruflichen Bildungsabschluss verfügen. Zudem wurde das Geschlecht als Kriterium für die Stichprobenzusammensetzung mit einbezogen, da die Werteentwicklung auch geschlechtsspezifisch verläuft (BERTOSSA, HALTINER & MEYER SCHWEIZER 2008; GENSICKE 2010; KRIESI, MALTI & BUCHMANN 2007; TAMKE 2008). Die theoretischen Kriterien Bildungsabschluss und Geschlecht stellten einen machbaren Zugang zum Forschungsfeld dar, entsprechen jedoch nur bedingt den Kriterien eines rollenden theoretischen Samplings. Dies ist unter anderem darin begründet, dass die vorliegende Studie eine Vertiefungsstudie der YASS-Studie ("Young Adult Survey Switzerland") darstellt (HUBER 2013; HUBER & BAUMELER 2009; HUBER et al. 2008) und die qualitativen Daten später mit dieser verbunden werden sollen. Der Anspruch eines theoretischen Samplings war jedoch auch deswegen schwierig einzulösen, da Angaben zu bedeutsamen Schulerfahrungen (insbesondere Anerkennung) im Vorfeld der Interviews nicht abgefragt werden konnten (siehe zu dieser Problematik HEEG 2013; MEY 1999). Nach insgesamt 20 Interviews konnte jedoch eine theoretische Sättigung insofern erreicht werden, als die Fälle auch hinsichtlich der bedeutsamen Kategorien des theoretischen Modells in sehr unterschiedlicher Ausprägung (u.a. bezüglich Anerkennungserfahrungen) in der Stichprobe vertreten waren. [19]

In biografisch-narrativen Interviews (SCHÜTZE 1983) wird kein Gesprächsleitfaden im engeren Sinne verwendet. Vielmehr erfolgt nach einem einleitenden Stimulus durch den Forschenden/die Forschende eine Erzählung eigengelebter Geschichten. Auf diese Art und Weise sollen erfahrungsnah subjektive Aussagen über Ereignisse und biografische Abläufe gewonnen werden. Folgende Phasen des narrativen Interviews werden unterschieden: 1. Erzählaufforderung, die so formuliert sein muss, dass bei den Gesprächspartner/innen Erinnerungen hervorgerufen und sie dazu motiviert werden, frei zu erzählen; 2. die autonom gestaltete Haupterzählung oder die biografische Selbstrepräsentation; 3. erzählgenerierendes Nachfragen und 4. der Interviewabschluss. [20]

In der vorliegenden Studie bestand das Ziel des biografisch-narrativen Interviews darin, mittels eines offenen, erzählgenerierenden Stimulus eine biografische Erzählung zur eigenen Schulzeit zu generieren. Auf dieser Grundlage sollte es später in der Analyse möglich sein, verschiedene Schulerfahrungen zu rekonstruieren, die für die Befragten biografisch von besonderer Bedeutung sind und den Prozess der Identitätsbildung, insbesondere der Werteentwicklung, beeinflussen. Begonnen wurde das Interview mit dem Stimulus: "Wenn Du an Deine Schulzeit zurückdenkst, was kommt Dir da spontan in den Sinn?" Wenn die sich anschließende Erzählsequenz zu kurz ausfiel, was insbesondere bei jungen Erwachsenen mit einer geringeren verbalen Souveränität der Fall war (siehe hierzu auch REINDERS 2005), wurden spezifische erzählgenerierende Nachfragen nach Erinnerungen an Lehrpersonen, an die Peers und an außergewöhnlich gute bzw. schlechte Erlebnisse gestellt. Bei der Auswertung der ersten Probeinterviews wurde deutlich, dass die so generierten Interviewdaten teilweise bereits interessante Hinweise zu den Werten der Befragten enthielten, ohne dass ihnen dies bewusst gewesen wäre. In der Nachfragephase der Interviews wurde zusätzlich jeweils gefragt: "Was ist für Dich besonders wichtig in Deinem Leben?" und als Nachfrage dazu "Seit wann sind diese Dinge wichtig für Dich?" Das Ziel der ersten Nachfrage bestand darin, nochmals genauer auf das Thema der individuellen Werte zu sprechen zu kommen, ohne diese allerdings explizit zu erfragen und damit sozial erwünschte Antworten zu generieren. Das Ziel der zweiten Nachfrage bestand darin zu erfahren, wie sich die Werte im Verlaufe der Biografie verändert haben und mit welchen Ereignissen die Befragten diesen Wertewandel verknüpfen. Diese beiden Fragen erwiesen sich im Verlauf der Interviews als die ergiebigsten. Die Aufforderung nach Theoretisierungen darüber, wie sie zu ihren Werten gekommen sind¹ hat sich für die Interviewten hingegen als zu schwierig erwiesen. Mit der gewählten Form der Fragestellung wurde den Interviewten zudem die Möglichkeit gegeben, ihre für die Werteentwicklung prägenden Erfahrungen nicht allein an der Sozialisationsinstanz Schule, sondern auch an anderen Sozialisationsinstanzen festzumachen. [21]

3.3 Auswertungsverfahren

Auch wenn das Ziel des Auswertungsverfahrens in unserer Studie die Entwicklung eines Modells unterschiedlicher schulischer Biografisierungsprozesse darstellt, bedarf die Analyse biografisch-narrativer Interviews zunächst einer konsequent einzelfallanalytischen Betrachtung:

"In der differenzierten Analyse der fallinneren Ablaufdynamik werden Prozessverläufe, soziale Prozessmechanismen, Zusammenhänge, Bedingungsgefüge usw. sichtbar, die dann in den späteren Arbeitsschritten der Abstrahierung vom Einzelfall die Grundlage für die Erarbeitung von Kategorien und deren Überprüfung und Ausdifferenzierung in kontrastiven Vergleichen sind" (DETKA 2005, S.352). [22]

1 So hat sich z.B. gezeigt, dass für die Interviewten die Frage, was sie in ihrem Leben am meisten geprägt hat, sehr schwierig zu beantworten war. Auch die direkte Frage, was denn eigentlich ihre Werte seien, hat sich für die Interviewten als zu schwierig erwiesen.

Zuerst wurden die Einzelfälle nach dem Kodierverfahren der GTM ausgewertet, wie es von STRAUSS (1998 [1994]) entwickelt wurde. Damit wird ermöglicht, die sozialen Kontexte der Subjekte "und deren Wechselwirkung mit biographischen Lernprozessen" (TIEFEL, 2005 S.66) gezielter in den Blick zu nehmen. Ziel des Kodierens ist das Herausarbeiten von Schlüsselkategorien für das theoretische Modell. Dazu ist das Prinzip der Offenheit von zentraler Bedeutung. Den ersten Schritt bildete deshalb das sogenannte "offene Kodieren". Vor dem Hintergrund der zentralen Forschungsfrage wurden relevante Textpassagen bzw. Sinneinheiten mit induktiv generierten Codes versehen. Am Ende des offenen Kodierens haben wir die erarbeiteten Codes in vorläufigen Kategorien zusammengefasst. Der zweite Schritt des Kodierverfahrens bestand im sogenannten "axialen Kodieren". Hier geht es darum, die Zusammenhänge zwischen den erarbeiteten Kategorien herauszuarbeiten und die Kategorien selbst zu differenzieren. In einem dritten Schritt schließlich erfolgte die sogenannte "selektive Kodierung", in der es darum geht, Schlüssel- bzw. Kernkategorien zu identifizieren und eine kohärente widerspruchsfreie Gesamtstruktur des Einzelfalls darzustellen. Als Grundlage für die Erarbeitung der Zusammenhänge zwischen den Kategorien wurde das Kodierparadigma von STRAUSS (1998 [1994]) verwendet, welches als heuristischer Rahmen für die Theoriekonstruktion diente. Das Kodierparadigma nach STRAUSS wurde insbesondere für handlungstheoretische Fragestellungen entwickelt. Deshalb wurde es in Anlehnung an die Überlegungen von TIEFEL (2005) lern- und bildungstheoretisch angepasst, um insbesondere Orientierungs- und Deutungsmuster, die Individuen im Biografieverlauf erwerben, in die Analysen miteinbeziehen zu können. Dies erfordert gemäß TIEFEL insbesondere die Analyse der subjektiven Sinn- und Zusammenhangsbildung (Wie präsentiert sich ein Individuum?), der die Biografie umgebenden Strukturen (Welche Rahmenbedingungen werden als wichtig erachtet?) und der Interaktionsbezüge (Welche Interaktionen werden beschrieben?). [23]

Im Unterschied zum Vorgehen von STRAUSS (1998 [1994]), der das theoretische Modell nicht fallweise, sondern fallübergreifend erarbeitet, haben wir zuerst für jeden Einzelfall ein theoretisches Modell entwickelt. Damit kombinieren wir das Kodierverfahren mit narrationsanalytischen Analysen nach SCHÜTZE, was zunächst eine konsequente Orientierung am Einzelfall erfordert: Die Narrationsanalyse nach SCHÜTZE (1983) erforderte in einem ersten Schritt eine formale Textanalyse des Datenmaterials, bei der verschiedene Textsorten² unterschieden werden mit dem Ziel, nicht-narrative Textpassagen für die weiteren Analyseschritte zu eliminieren (S.286). Dies ist gemäß SCHÜTZE erforderlich, da nur jene Datentexte eine "symptomatische Datenanalyse" zulassen, die

2 SCHÜTZE (1983, S.286) unterscheidet drei unterschiedliche Textsorten bzw. Darstellungsformen, die im Interview zum Tragen kommen. Diese sind: 1. Erzählung, 2. Beschreibung und 3. Argumentation. Eine Erzählung stellt eine differenzierte Darstellung eines Ereignisses in seinem zeitlichen Ablauf dar. Eine Beschreibung dagegen ist eine zusammenfassende Darstellung wiederkehrender Sachverhalte. Argumentative Textpassagen zeichnen sich dadurch aus, dass bestimmte Verhaltensweisen oder Einstellungen begründet oder gerechtfertigt werden. Die Textsorten sind als analytische Kategorien zu verstehen, die in der konkreten Erzählsituation selten in Reinform vorkommen. Bei der formalen Textanalyse geht es jedoch darum, Textabschnitte des Interviews mit unterschiedlich dominanten Darstellungsformen zu unterscheiden (siehe hierzu KLEEMANN et al. 2009).

"kontinuierlich soziale Prozesse darstellen bzw. zum Ausdruck bringen" (a.a.O.). Die narrativen Textpassagen wurden dann mit Blick auf die Sequenzialität des Ereignisses in einzelne Abschnitte segmentiert. Der zweite Analyseschritt bestand in einer strukturellen und inhaltlichen Beschreibung dieser narrativen Textabschnitte. Dabei ging es darum, die einzelnen, zeitlich begrenzten, Prozessstrukturen des Lebenslaufs (institutionelle Lebensstationen, Erleidensprozesse, Wandlungsprozesse und geplante Handlungsabläufe) herauszuarbeiten (a.a.O.). Das Ziel der Narrationsanalyse bestand darin, die Abfolge der dominanten Prozessstrukturen bis hin zur gegenwärtig dominanten Prozessstruktur zu eruieren und so die "biographische Gesamtformung" (a.a.O.) des Falles zu erfassen. [24]

Im Anschluss an die fallspezifische Narrationsanalyse folgte die fallvergleichende Auswertung der Interviews. Diese richtete sich nach dem von GLASER und STRAUSS (2005 [1998]) entwickelten Prinzip des minimalen und maximalen Vergleichs. Dabei ging es darum, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Fällen aufzudecken und neue, übergeordnete begriffliche Kategorien zu finden, um diese zu beschreiben (MEY & MRUCK 2009). Als Ergebnis des kontrastierenden Vergleichs konnte ein fallübergreifendes theoretisches Modell zu Kernkategorien schulischer Biografien und der Entwicklung individueller Werte vorgelegt werden [25]

In einem letzten Auswertungsschritt wurden, basierend auf dem entwickelten theoretischen Modell, qualitative Idealtypen schulischer Biografien gebildet. Als kontrastierende Dimensionen dienten die Kernkategorien des theoretischen Modells. Basierend auf der Prämisse, dass die Typen intern möglichst homogen, untereinander jedoch möglichst heterogen sein sollen, konnten insgesamt vier Idealtypen voneinander unterschieden werden, die sich unter anderem durch unterschiedliche Anerkennungserfahrungen, Prozessstrukturen und Werte unterscheiden (vgl. Tabelle 1). [26]

4. Ergebnisse

Im Folgenden werden Ergebnisse aus unserer Studie vorgestellt. In Abschnitt 4.1 wird das theoretische Modell erläutert, welches wir basierend auf der GTM entwickelt haben und welches als Basis der Idealtypenbildung diente. Dabei werden die zentralen Kategorien und Zusammenhänge zwischen schulischen Erfahrungen und der Entwicklung von Werten kurz erläutert. In Abschnitt 4.2 folgt eine knappe Beschreibung der vier Idealtypen. Sie hat zum Ziel, die Heterogenität unterschiedlicher Schüler/innenbiografien im Hinblick auf die eruierten Kategorien aufzuzeigen. In Abschnitt 4.3 werden schließlich zwei der vier Idealtypen anhand von Fallbeispielen veranschaulicht, damit nachvollzogen werden kann, wie das theoretische Modell hergeleitet wurde. [27]

4.1 Die Bedeutung von Anerkennung für Autonomie, Sinn und die Entwicklung von Werten

Im Verlauf der kontrastierenden Analysen zeigte sich: Bei allen interviewten jungen Erwachsenen stellten die verschiedenen Anerkennungsformen, wie sie von HONNETH (1992) konzipiert werden, eine bedeutende Kategorie ihrer schulischen Erfahrungen dar. Allerdings wurden diese Anerkennungsformen – vor allem Anerkennung auf der Ebene Lehrer/innen-Schüler/innen und auf der Ebene der Klassengemeinschaft – sehr unterschiedlich erlebt. Die Anerkennung durch Lehrer und Lehrerinnen äußerte sich zum einen in der Förderung und Anerkennung individueller Leistungen, also in Form sozialer Wertschätzung, jedoch auch in einem grundlegenden Vertrauen und dem Gefühl des "Gemocht-Seins", also der emotionalen Anerkennung. Auf der Ebene der Peergemeinschaft zeigte sich diese emotionale Anerkennung insbesondere anhand der Bedeutung von Freunden und Freundinnen, denen man vertrauen kann und die "wie eine zweite Familie sind". Darüber hinaus spielte auf der Ebene der Peers jedoch auch die soziale Wertschätzung eine Rolle, welche sich darin ausdrückte, dass man in die Klassengemeinschaft integriert ist und es mit "allen gut hat". Eine zweite Kernkategorie der als bedeutend wahrgenommenen schulischen Erfahrungen stellt Autonomie dar. Sie äußert sich in der Frage, als wie selbst- bzw. fremdbestimmt sich die jungen Erwachsenen in der Schule wahrgenommen haben. HONNETH konzipiert den Autonomiebegriff auf der Basis relationaler Anerkennungsbeziehungen. "Volle Autonomie" ist gemäß seiner Theorie nur unter der Bedingung eines positiven Selbstverhältnisses möglich, welches sich auf der Basis von Liebe, Respekt und Wertschätzung entwickle (ANDERSON & HONNETH 2005). Unsere Analysen zeigen, dass die Wahrnehmung von Autonomie bzw. Selbst- vs. Fremdbestimmung insbesondere mit der Wahrnehmung von emotionaler Anerkennung in der Schule in Zusammenhang steht. Diejenigen jungen Erwachsenen, die über wenig emotionale Anerkennung in ihrer Schulzeit berichteten, nahmen sich durch die Schule als besonders fremdbestimmt wahr. Junge Erwachsene hingegen, die sich in der Schule emotional anerkannt fühlten, beschrieben sich als autonomer. Die Wahrnehmung von Anerkennung in Form sozialer Wertschätzung in der Schule steht insbesondere im Zusammenhang mit dem Sinn, welche der Schule insgesamt zugeschrieben wurde. Junge Erwachsene, die sich in der Schule nicht wertgeschätzt fühlten, bewerteten die Schule als besonders sinnlos. Junge Erwachsene, die in der Schule soziale Wertschätzung erlebt haben, maßen der Schule hingegen deutlich mehr Sinn zu und berichteten über verschiedene Bedeutungen, die die Schule für sie hat. Der Sinn-Begriff, so wie er in der vorliegenden Studie verwendet wird, basiert auf Theorien, die Sinnerzeugung individuellen Akteur/innen zuschreiben, also auf einer subjektiven Sinnkonzeption. Prozesse der Sinngebung und Sinndeutung werden demnach als individuelle Leistungen konzipiert. Sinn wird dabei als ein konstitutiver Bestandteil der individuellen Lebensgeschichte verstanden, den jedes Individuum selbst konstruieren muss (BONGAERTS 2012; BRUNER 1997 [1990]). [28]

Für unsere Studie von besonderem Interesse ist das Ergebnis, dass die Wahrnehmung von Anerkennung in der Schule auch mit der Ausprägung

individueller Werte einhergeht. Werte konzipieren wir in Übereinstimmung mit der gängigen Begriffsdefinition (siehe oben) als internalisierte normative Leitlinien, die nicht sanktioniert werden können. Sie geben darüber Auskunft, was Individuen in ihrem Leben wichtig ist und woran sie ihr Handeln ausrichten. Basierend auf dem theoretischen Wertemodell von SCHWARTZ und BILSKY (1987) können Werte anhand zweier Dimensionen unterschieden werden: 1. *openness to change* (Offenheit gegenüber Veränderungen und Selbstbestimmung) vs. *conservation* (Sicherheit, Konformität und Tradition) und 2. *self-enhancement* (Erfolg und Macht) vs. *self-transcendence* (Altruismus und Toleranz)). Wichtig ist zu betonen, dass diese theoretische Strukturierung von Werten zirkulär angelegt ist, d.h. gewisse Werte haben zusammen mit anderen Werten eine ähnliche Ausrichtung (z.B. Erfolg und Selbstbestimmung), während andere Werte miteinander konkurrieren (z.B. Sicherheit vs. Offenheit gegenüber Veränderung). Im Verlauf unserer Analysen zeigte sich, dass Erfolg und Sicherheit, worunter wir sowohl materielle Sicherheit (z.B. Abschluss einer Ausbildung, Sicherung des Lebensstandards) als auch emotionalen Rückhalt (Bedeutung von Familie und Freund/innen) subsumierten, für alle jungen Erwachsenen wichtig war. Darüber hinaus gab es jedoch Unterschiede in der Bedeutung von Offenheit gegenüber Veränderungen und Altruismus. [29]

Der Zusammenhang zwischen der Wahrnehmung von Anerkennung und Werten scheint insbesondere über die Wahrnehmung von Autonomie und Sinn vermittelt zu sein. Dabei kommen verschiedene Mechanismen zum Tragen, die durch das Erleben von Anerkennung in der Schule anders ausgestaltet sind als durch das Erleben von Missachtung (siehe Abbildung 1 und 2). Deutlich wurde, dass Anerkennung in Form emotionalen Rückhalts zu größerer (Selbst-) Sicherheit und dadurch zu einer stärkeren Wahrnehmung von Autonomie führt. Anerkennung in Form sozialer Wertschätzung individueller Leistungen führt dazu, dass individuelle Bemühungen als sinnvoll empfunden werden und eine Bedeutung erlangen. Die Bedeutung individueller Leistungen und Fähigkeiten und die Wahrnehmung von Autonomie zeigten sich wiederum als Voraussetzung für die Wahrnehmung von Selbstwirksamkeit und für motivationale Aspekte (siehe Abbildung 1). Im Gegensatz dazu konnte festgestellt werden, dass Missachtungserfahrungen und fehlende Wertschätzung in der Schule mit Unsicherheit und dem Gefühl von Fremdbestimmung und Unwirksamkeit einhergingen. Bemühungen werden dann als besonders sinnlos empfunden, was die Motivation für aktive und intentionale Handlungsstrategien beeinträchtigt (siehe Abbildung 2). Im Verlauf der Analysen offenbarte sich, dass Veränderungen bezüglich der drei Kernkategorien Anerkennung, Autonomie und Sinn jeweils auch mit einem Wandel der biografischen Prozessstrukturen einhergingen und dass mit diesem Wandel auch neue Werte entwickelt wurden. Dabei wurden in Lebensphasen, die durch biografische Handlungsschemata geprägt sind, Werte als wichtig erachtet, die sowohl die Bedeutung von Sicherheit und Erfolg als auch von Offenheit und Altruismus ausdrücken (siehe Abbildung 1). In Lebensphasen, die durch Prozesse des Erleidens und des Scheiterns gekennzeichnet sind, hat Sicherheit und Erfolg eine größere Bedeutung. Offen zu sein gegenüber Veränderungen und Altruismus wird dann als nicht so wichtig empfunden (siehe Abbildung 2).

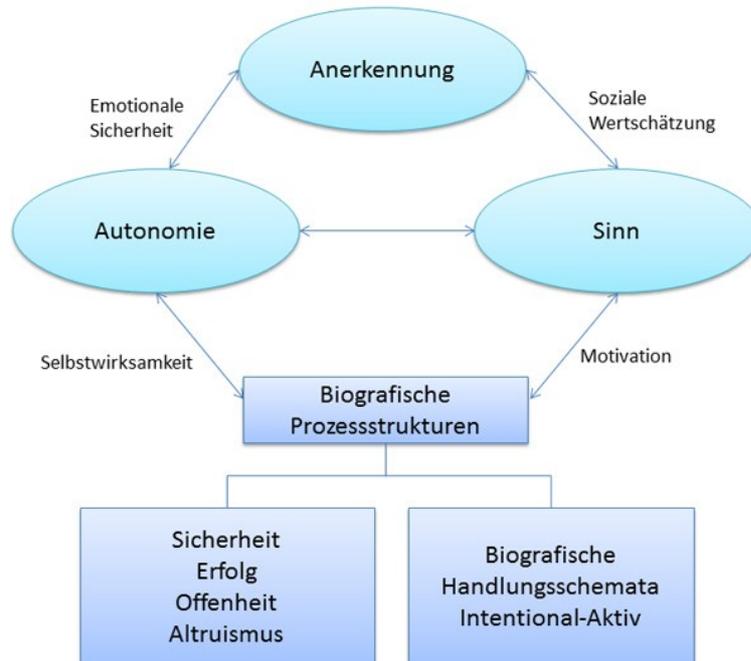


Abbildung 1: Werteentwicklung basierend auf dem Erleben von Anerkennung, Autonomie und Sinn in der Schule



Abbildung 2: Werteentwicklung basierend auf dem Erleben von Missachtung, Fremdbestimmung und Sinnlosigkeit in der Schule [30]

4.2 Vier Idealtypen von Schüler/innenbiografien

Basierend auf den Kernkategorien des vorliegenden Modells können vier Idealtypen von Schüler/innenbiografien voneinander unterschieden werden (siehe Tabelle 1). Sie unterscheiden sich darin, inwiefern Anerkennung und Autonomie in der Schule erlebt wurde, welche Bedeutung bzw. welcher Sinn der Schule zugeschrieben wird, durch welche Prozessstrukturen die Biografie dominiert wird und welche Werte als bedeutsam erachtet werden. [31]

Idealtyp 1: Schule als Möglichkeit

Im ersten Idealtyp wird die Schulzeit grundsätzlich positiv beschrieben. Die Schule wird insbesondere als Möglichkeit gesehen, sich bedeutende Kompetenzen anzueignen und die Welt zu erkunden. Schüler und Schülerinnen dieses Typs haben keine Probleme, schulische Leistungen zu erbringen und erleben viel Anerkennung in Form sozialer Wertschätzung durch die Lehrerinnen und Lehrer. Kennzeichnend für die Biografie dieses Typs sind Prozesse des Erleidens zu Beginn der Schulzeit. Sie sind auf eine Stigmatisierung als Streber oder Streberin zurückzuführen, also auf eine mangelnde soziale Wertschätzung und emotionale Anerkennung durch die Peers. Im Verlaufe des Heranwachsens haben die Betroffenen sich jedoch ein stabiles soziales Umfeld geschaffen. Der weitere Verlauf ihrer Schullaufbahn ist vor allem durch biografische Handlungsschemata geprägt, was bedeutet, dass diese Schülerinnen und Schüler ihre Zukunft aktiv gestalten und eigene Ziele verfolgen wollen. Sie erleben sich in ihrer Schulzeit als weitgehend autonom, sowohl den Lehrern und Lehrerinnen als auch den Peers gegenüber. Neben der materiellen und emotionalen Sicherheit (soziales Netzwerk) und Erfolg erachten sie auch altruistische Werte als wichtig. Am wichtigsten ist ihnen jedoch, offen gegenüber Veränderungen zu sein. [32]

Idealtyp 2: Schule als Zwang zur Konformität

Schüler und Schülerinnen dieses Idealtyps haben die Schulzeit vor allem als Zwang zur Konformität erlebt: Die Schule stellt für sie eine disziplinierende Institution dar, die sie zur Aufgabe ihrer Individualität zwingen will und gegen die sie sich zur Wehr setzen müssen. Anerkennung durch die Lehrer/innen erfahren sie kaum, weder in Form sozialer Wertschätzung noch in Form emotionaler Anerkennung, was sie insbesondere ihrer Unangepasstheit und ihrer mangelnden Leistung zuschreiben. Auch bei den Peers erleben sie sich zunächst als Einzelgänger und Einzelgängerinnen. Mit der Zeit erkämpfen sie sich bei den Peers jedoch Respekt und werden zum Anführer oder zur Anführerin in der Peergroup. Die Schüler und Schülerinnen dieses Typs bemühen sich kontinuierlich um Selbstbestimmung. Ihre schulische Biografie ist zu Beginn vom Versuch intentionaler Handlungsschemata geprägt, die sich gegen gesellschaftliche Erwartungshaltungen und vor allem gegen die Erwartungshaltung der Lehrer/innen richten. Dies führt im Verlaufe der Entwicklung zu einer negativen Verkettung von Ereignissen (Fallkurve), die im Extremfall dazu führt, dass durch staatliche Maßnahmen (z.B. Einweisung in eine

geschlossene Jugandanstalt) das Einhalten gesellschaftlicher Pflichten und Normen erzwungen wird. Schülerinnen und Schüler dieses Biografietyps priorisieren insbesondere materielle und emotionale Sicherheit und Macht. Ein weiterer zentraler Wert ist Autonomie, für die man sich einsetzen muss, um die eigene Integrität zu wahren. [33]

Idealtyp 3: Schule als machtvolle Institution

Schüler und Schülerinnen dieses Typs beschreiben ihre Schulzeit vor allem als Leidensgeschichte. Im Gegensatz zu Vertretern und Vertreterinnen des zweiten Idealtyps wird die Ursache des Leidens jedoch weniger im schulischen Zwang zur Anpassung und zur Konformität, sondern vor allem in der Macht und der Willkür der Schule gesehen. Diese zeigen sich in Form von Entscheidungen der Schule aufgrund der erbrachten Leistung, die für die gesamte Biografie des Individuums maßgeblich sind, bei denen es jedoch nicht mitbestimmen kann. Schüler und Schülerinnen dieses Typs erfuhren durch die Lehrerinnen und Lehrer weder emotionale Anerkennung noch soziale Wertschätzung und schreiben dies ihren geringen schulischen Leistungen zu. Zudem berichten sie über verschiedene Ausprägungen verbaler und körperlicher Gewalterfahrungen (Mobbing) durch die Peers. Dies führte dazu, dass sie sich als besonders fremdbestimmt wahrnehmen. Sie fühlten sich sowohl der Willkür der Lehrer und Lehrerinnen als auch der Peers ausgesetzt und entwickelten kaum Eigeninitiative, sich diesem Problem zu stellen. Ihre Biografie ist vor allem durch Verlaufskurven und institutionelle Ablaufmuster dominiert. Dies zeigt sich darin, dass die Schule "etwas ist, was man halt einfach machen muss". Schule wird vor allem mit Erleidensprozessen und Scheitern in Verbindung gebracht. Als bedeutsamster Wert erachtet dieser Typ die materielle und emotionale Sicherheit. Dieser geht mit der Bedeutung von Erfolg einher. [34]

4. Idealtyp: Schule als Gemeinschaft der Peers

Schüler und Schülerinnen dieses Idealtyps haben ihre Schulzeit grundsätzlich positiv in Erinnerung, dies vor allem, weil in der Schule wichtige Freundschaften geschlossen wurden. Zentral sind für Vertreter und Vertreterinnen dieses Typs die soziale Wertschätzung und die emotionale Anerkennung durch die Peers, auf die sie während der ganzen Schulzeit zählen können. Die Peers stellen für sie auch die zentrale Instanz dar, an der sie sich orientieren. Teilweise erfahren die Schüler/innen auch emotionale Anerkennung und soziale Wertschätzung durch die Lehrer und Lehrerinnen, diese sind ihnen jedoch weniger wichtig. Schüler und Schülerinnen dieses Typs erleben im Verlaufe ihrer Biografie wenig Autonomie. Ihre Haltung gegenüber den lebensgeschichtlichen Erlebnissen ist vor allem durch institutionelle Ablaufmuster geprägt, und sie sind darauf bedacht, die gesellschaftlichen Erwartungen und diejenigen ihres sozialen Umfelds zu erfüllen. Gegen Ende der Schullaufbahn ist ein zögerlicher biografischer Wandlungsprozess auszumachen, in dessen Verlauf die Schüler und Schülerinnen eine intentionalere und aktivere Haltung entwickeln (z.B. Reisepläne entwerfen). Wesentlich über die gesamte Spanne ihrer Biografie sind

materielle und emotionale Sicherheit. Erfolg ist ihnen nicht so wichtig. Der bedeutendste Wert ist derjenige der Freundschaft.

	Idealtyp 1	Idealtyp 2	Idealtyp 3	Idealtyp 4
Bedeutung und Sinn von Schule	Schule als Möglichkeit	Schule als Zwang zur Konformität	Schule als machtvolle Institution	Schule als Kreis von Peers
Anerkennung in der Schule	Soziale Wertschätzung und emotionale Anerkennung durch die Lehrer/innen Soziale Wertschätzung und emotionale Anerkennung durch eine kleine Peergruppe Zu Beginn Stigmatisierung als Streber/in	Konstanter Kampf um emotionale Anerkennung und soziale Wertschätzung bei den Lehrer/innen Emotionale Anerkennung durch die Peergruppe Soziale Wertschätzung für Anderssein	Wenig emotionale Anerkennung und soziale Wertschätzung durch die Lehrer/innen Missachtung sozialer Wertschätzung und emotionaler Anerkennung in der Peergruppe, (Mobbing-erfahrungen)	Teilweise soziale Wertschätzung und emotionale Anerkennung durch die Lehrer/innen Konstante soziale Wertschätzung und emotionale Anerkennung in der Peergruppe
Autonomie in der Schule	Erleben von Autonomie, Mitbestimmungsmöglichkeiten und großem Handlungsspielraum	Kampf gegen Fremdbestimmung, Abgrenzung gegen Lehrer/innen	Wenig Autonomie, Gefühl des Ausgeliefertseins, Empfinden von Willkür	Wahrnehmung von sozialem Druck und Leistungsdruck, Orientierung an Peers
Biografische Prozessstrukturen	Dominanz biografischer Handlungsmuster Phasenweise Verlaufskurven werden schnell überwunden	Versuche biografischer Handlungsmuster enden in negativen Verlaufskurven	Biografie als Erleben von Verlaufskurven Am Ende: zögerlicher biografischer Wandlungsprozess	Betonung institutioneller Ablaufmuster Wenig biografische Handlungsmuster, jedoch biografische Wandlungsprozesse

	Idealtyp 1	Idealtyp 2	Idealtyp 3	Idealtyp 4
Bedeutsame Werte	Materielle und emotionale Sicherheit, Offenheit, Altruismus	Materielle und emotionale Sicherheit, Macht, Autonomie	Materielle und emotionale Sicherheit, Tradition, Freiheit	Materielle und emotionale Sicherheit, Konformität, Freundschaft

Tabelle 1: Vier Typen von Schüler/innenbiografien [35]

Die zwei Fallbeispiele, die im folgenden Abschnitt dargestellt werden, können dem Idealtyp 1 (Schule als Möglichkeit) und dem Idealtyp 2 (Schule als Zwang zur Konformität) zugeordnet werden. Die beiden Fälle wurden ausgewählt, weil sie sich durch einen starken Kontrast bezüglich der Wahrnehmung von Anerkennung, Autonomie und Sinn in der Schule, bezüglich der ihre Biografie dominierenden Prozessstrukturen und bezüglich ihrer Werte auszeichnen. [36]

4.3 Die Bedeutung von Anerkennung für die Entwicklung von Werten bei Laura (Idealtyp 1) und Alex (Idealtyp 2)

Laura und Alex³ stehen exemplarisch für zwei sehr unterschiedliche Typen von Schüler/innenbiografien: Beide sind zum Zeitpunkt der Befragung 19 Jahre alt. Laura hat die Matura abgeschlossen und studierte zum Zeitpunkt des Interviews Biomedizin. Sie möchte aber ins Studienfach Medizin wechseln, falls sie die dazu erforderliche Eignungsprüfung besteht, was ihr beim ersten Anlauf nicht gelungen ist. Alex machte eine Lehre als Schreiner in einer geschlossenen Jugendanstalt, in welche er eingewiesen worden war, nachdem er verschiedene Straftaten begangen hatte. Während Laura die Schule als Möglichkeit erlebt hat, verschiedene Erfahrungen zu sammeln (Idealtyp 1), beschreibt Alex die Schule vor allem als Zwang zur Konformität (Idealtyp 2). Wie verschieden beide Anerkennung in der Schule erlebten, zeigt sich bereits in der Einstiegssequenz. Auf die einleitende Frage nach dem, was ihr zu ihrer Schulzeit in den Sinn kommt, antwortet Laura mit folgenden Worten:

"Also ich würde sagen, ich hatte sicher eine gute Schulzeit. Ich hatte auch sehr viele Möglichkeiten, die ich machen konnte (--)⁴ Mmmm, (--) sicher auch (-) die Lehrer haben sicher immer eine sehr große Rolle gespielt, also ich hatte (-) ein paar sehr gute Lehrer, bei denen ich das Gefühl hatte, sie fördern mich und sie glauben an mich, und sie habe mich auch sehr weit gebracht, in dem Sinn." [37]

Laura bewertet die Schulzeit zusammenfassend als "gut". Sie verknüpft diese Bilanz zum einen mit den "viele[n] Möglichkeiten", die die Schule ihr bot. Zum anderen zeigt sich in dieser Aussage auch ihre aktive Haltung, vergangene und zukünftige Erlebnisse als "Realisierungsraum" zu betrachten, was kennzeichnend ist für biografische Handlungsmuster ("ich konnte *machen*"). Einzelne

3 Die Namen wurden anonymisiert.

4 "(-)W steht für eine kurze Pause von einer Sekunde, "(--)" steht für eine Pause von zwei Sekunden usw.

Lehrer/innen nehmen in ihrer Wahrnehmung eine zentrale Rolle ein, vor allem, wenn sie an sie "glaubten" und sie "förderten". Laura spricht diesen Lehrer/innen gar zu, sie "weitergebracht" zu haben. In dieser Aussage und auch im folgenden Zitat zeigt sich die Bedeutung sowohl von emotionaler Anerkennung als auch von sozialer Wertschätzung, die ihr die Lehrer/innen entgegengebracht haben, für Lauras persönliche Entwicklung:

"Ich habe auch (-) sehr gute Lehrpersonen gehabt, auch im Gymnasium, bei denen ich das Gefühl hatte, (-) sie sehen in jedem einzelnen irgendwie die Qualitäten, die halt auch bei den schwächeren Schülern probiert haben, diese zu fördern und zu stärken und so und das zu schütz-, stützen, (-) und die auch wirklich einmal Lob gegeben haben, wenn man etwas gut konnte." [38]

Laura erlebte also Anerkennung in Form sozialer Wertschätzung – als Lob für gute Leistungen und als Anerkennung anderer individueller Fähigkeiten bzw. "Qualitäten" jenseits des üblichen Leistungsrasters. Die Bedeutung emotionaler Anerkennung zeigt sich darin, dass Schüler/innen auch in ihren Schwächen, quasi bedingungslos, akzeptiert wurden und die Lehrer/innen versuchten, diese zu "fördern" bzw. zu "stärken". Lauras Versprecher ("schütz-") kann dahingehend interpretiert werden, dass sie die "Unterstützung" durch die Lehrer/innen mit "emotionalem Schutz" verknüpft. Soziale Wertschätzung und emotionale Anerkennung durch die Lehrer/innen betrachtet sie als Voraussetzungen für eine leistungsbezogene Förderung und auch als Schutz und Stärkung ihres Selbstvertrauens. [39]

Insbesondere die Schulzeit am Gymnasium hat Laura gut in Erinnerung. Dies begründet sie unter anderem damit, dass sie im Gymnasium mehr Freiheiten erlebte und ihren Lernprozess selbständiger gestalten konnte, also mit einer stärkeren Wahrnehmung von Autonomie:

"Am Gymnasium, da hatte man schon mehr, ein bisschen mehr Frei (-) heit. Das hat mir auch gefallen. Wir waren halt viel selbständiger und wir hatten wirklich (--), in der Primar hatten wir halt noch mehr (-) ja, Hausaufgaben, und in der Sekundarschule hatten wir auch noch (--), genau, einfach, man wusste genau, bis dann muss man das machen und das und das, und im Gymnasium war man schon ein bisschen selbständiger, man musste selber wissen, wie man lernt, ja, und wie man plant, und dann auch mit der Maturaarbeit, einfach (--), so viele Sachen, die man auch selber machen konnte." [40]

Im Kontrast zu Laura beginnt Alex seine Erzählung zu seiner Schulzeit mit folgenden Worten:

"Ja (-) keine Ahnung. Es ist so (-) ein bisschen wild zu und her gegangen, also (--), ja (-) die Schulzeit war mehr so auf eine Art (-) wie ein Hobby (lacht kurz auf), eine Art, ja." [41]

Alex beginnt seine Erzählung mit "keine Ahnung", er muss zuerst nach der Bedeutung der Schule in seiner Biografie suchen. In erster Linie verbindet er die

Schulzeit mit dem Attribut "wild". Dies deutet auf eine unangepasste Haltung gegenüber schulischen Erlebnissen hin und nicht auf eine intentionale Anpassung an institutionelle Vorgaben. In seinem dritten Satz wird dies deutlich: Er benennt die Schule als "eine Art ... Hobby", als etwas, was er mit Freizeit in Verbindung bringt und was außerhalb der üblichen gesellschaftlichen Erwartungshaltung gegenüber Schule verortet wird. In der weiteren Erzählung wird ersichtlich, dass die Schule für ihn vor allem einen Rahmen für kollegiale Disziplinverstöße ("wir haben allen Scheiß gemacht") darstellte. Betont werden dabei zum einen intentionale Handlungsmuster, die jedoch destruktiv ausgerichtet sind ("Scheiß machen"), zum anderen wird der Wert der Peers unterstrichen, die für ihn "wie eine zweite Familie" waren. Die Lehrer/innen hingegen waren Autoritätspersonen, die er hinterging:

"Wir haben (-) eigentlich allen Scheiß gemacht, den man sich vorstellen kann. Weil (-) die [die Peers] sind auf eine Art (--) wie eine zweite Familie (--) und (-) ja, ich habe mit denen alles gemacht. (-) Ich habe mit den Kollegen nach der Schule (-) nein, sogar während der Schulzeit während der Ding (--) während dem Mittag haben wir (-) einmal ein Auto geklaut, sind rumgefahren (-) also vom Lehrer (.) und dann (-) hat er es irgendwie nicht gecheckt und dann (--) haben wir es wieder gemacht (-) und dann ist es immer so weitergegangen." [42]

Im Gegensatz zu Laura ist Alex' Erinnerung an die Schulzeit nicht durch die Lehrerinnen und Lehrer und deren Anerkennung bestimmt, sondern insbesondere durch die Peers, die ihn emotional anerkannten und mit denen er sich gegen die Lehrerinnen und Lehrer verbündete. In dem folgenden Zitat wird deutlich: Alex erfuhr soziale Wertschätzung gerade aufgrund seiner Unangepastheit; dies hatte allerdings Missachtung aufseiten der Lehrerinnen und Lehrer zur Folge.

"Also keine Ahnung, wie ich das sagen soll. Ich bin (-) ja (-) ich war nicht der Typ, der das gemacht hat, was die anderen gemacht haben. (--) Ich war immer so ein bisschen (-) entweder dann (-) entweder war ich irgendwie Einzelgänger zuerst. (-) Nachher fanden irgendwie die Leute, dass (-) es irgendwie sehr cool ist, das zu machen, was ich mache. (-) Nachher haben sie irgendwie das gemacht, was ich gemacht habe (-) habe ich wieder etwas anderes gemacht, sind sie immer mir hinterher (-) und (-) ja, so ist mir halt aufgefallen, dass (-) dass die Art und Weise, wie ich halt bin, was ich halt mache, dass (-) das auch gut ist (-) und (.) ja auf eine Art, ja keine Ahnung (-) dort habe ich auf eine Art dann gewusst, was Selbstvertrauen ist und und ja (-) also, was ich eigentlich mit Worten machen kann, das ist krass, auf eine Art (.) was ich das (-) ja, das hat mich so geprägt. Das ich nicht irgendwie so ein Wurm bin, der (-) keine Ahnung, Erde frisst, Erde scheidet, Erde frisst, Erde scheidet, Erde frisst (-) und ja." [43]

Das Zitat zeigt auf eindrückliche Weise, wie Alex seine Entwicklung hin zu seinem aktuellen Selbstbild sieht: Durch sein Anderssein ("ich habe nicht das gemacht, was die anderen gemacht haben") erlebte er sich anfangs als "Einzelgänger", d.h., er erfuhr zunächst keine soziale Wertschätzung durch seine Peers, da er deren normativer Erwartungshaltung nicht entsprach. Dies änderte

sich jedoch mit der Zeit. Alex entdeckte, dass er gerade durch sein Besonderssein ("so wie ich halt bin") die Peers beeindruckte und diese anfangen, sich nach ihm zu richten. Diese für ihn neue Erfahrung der sozialen Wertschätzung führte dazu, dass er mehr Selbstvertrauen entwickelte und sich seiner Autonomie und seines Handlungsspielraums bewusst wurde, eben nicht wie die anderen "so ein Wurm ... der ... Erde frisst, Erde schießt" – die Abgrenzung zu den anderen ist für ihn das prägende Element seiner Entwicklung. Und er lernte, die Zukunft als Realisierungsraum seiner eigenen Ideen zu begreifen ("es ist krass, was ich mit Worten machen kann"). [44]

Welche Rolle der Schule zufällt, wird in der folgenden Aussage deutlich, in der Alex auf die Frage antwortet, inwiefern die Schule ihn geprägt habe:

"Also am meisten geprägt hat mich eigentlich so eine Art (--) das hartnäckig Sein (-) das hartnäckig Bleiben (-) und der sture Kopf, weil (--) ja, ich weiß nicht so (-) also so das musste ich auf eine Art (-) musste ich in der Schule sein (-) das muss man auf eine Art sein in der Schule, so hartnäckig sein und einfach (---) ja, sich selber loyal sein, auf eine Art (-) und nicht immer wieder die Meinung wechseln (-) und (-) einfach mal sagen 'Nein, ich bin ich, ich mache das! (-) Wer dafür ist, ist bei mir dabei, aber sonst (--)' ja (--) ja und auf eine Art (-) so halt." [45]

"Sich selber loyal", "hartnäckig" und "stur" sein, dies nennt Alex als notwendige Bewältigungsstrategien im Umgang mit der Schule ("das musste ich in der Schule sein"). Die Loyalität sich selbst gegenüber zeigt sich zum einen darin, dass er für seine Meinung und seine Werte einsteht. Zum anderen wird sie erkennbar in der Ausgrenzung derer, die diese Werte nicht respektieren ("Wer dafür ist, ist bei mir dabei, aber sonst"). In seiner Wahrnehmung hat die Schule bei ihm insbesondere Werte geprägt, die sich in der Bedeutung eigener Durchsetzungskraft und der Macht über andere offenbaren. Alex setzt dabei eigene Maßstäbe und erwartet von den anderen, dass sie ihm folgen. Tun sie das nicht, verweigert er auch ihnen die Anerkennung und hält damit die Loyalität sich selbst gegenüber aufrecht. Diese Haltung, die Alex im Verlaufe der Schulzeit entwickelte, spiegelt sich auch in seinem Lebensmotto, welches er im folgenden Zitat äußert.

"So ist auf eine Art mein mein (-) ja Lebensmotto : 'Behandelst du mich korrekt, behandle ich dich korrekt' und darum kann ich nicht (-) von den anderen verlangen, dass (-) dass die mich korrekt behandeln, aber (-) dann behandle ich die nicht korrekt und (-) ja auf Grund von dem her (-) ja ist jetzt blöd gesagt, ich bin auch vernünftiger geworden (-) ja." [46]

Sein Lebensmotto lässt sich mit dem Satz "Wie du mir, so ich Dir" zusammenfassen ("Behandelst du mich korrekt, behandle ich dich korrekt"). Anerkennung und Respekt haben andere von ihm also nur zu erwarten, wenn auch sie ihn anerkennen und respektieren. Im Verlaufe seiner Biografie, die gegen Ende durch eine Verlaufskurve gekennzeichnet ist, entwickelt Alex die Einsicht, dass er auch keine Anerkennung und Respekt von anderen verlangen kann, wenn er ihnen nicht respektvoll begegnet. Dieser biografische

Wandlungsprozess wurde ausgelöst durch eine Phase der Arbeits- und Obdachlosigkeit, in der er auf Hilfe seiner "Kollegen" angewiesen war.

"Und dann musste ich das halt selber erleben (-) als (-) ich einfach Mal (-) knapp (-) etwas vier Monate (-) einfach nur (.) wie soll ich sagen so (-) so Nichts hatte (-) Arbeitslos, Obdachlos, Nichts (-) und dann habe ich (-) ja, bin ich zu Kollegen gegangen und so (-) und dann ist mir aufgefallen, die waren am Arbeiten, die waren Montag bis Freitag weg (.) und die waren nur am Wochenende da oder am Abend (-) und ähm (-) ja, die meisten hatte schon ein Auto und ein paar hatten sogar schon eine Familie und alles und (-) die haben gesagt, (-) dass irgendwie dass die für die Familie irgendwie alles aufgeben würden. (-) Die haben aufgehört sich mit anderen zu schlagen, die haben aufgehört zu kiffen, die haben aufgehört zu rauchen, (-) der eine sauft sogar nichts mehr (-) und das alles wegen der Familie und (-) ja (.) auf eine Art (-) ist das schon sehr eindrücklich so etwas zu sehen, also (-) also ich weiß ja zwar nicht, wie es ist Vater zu sein und so, aber (-) ja, das sind sehr gute Kollegen von mir und drum, wenn ich das irgendwie sehe, dann (-) ja, dann will ich das auf eine Art auch (-) aber dann muss ich da all den Kack, den ich gemacht habe irgendwie alles hinter mir lassen und (-) auf eine Art wie einen Neuanfang." [47]

Alex schildert, wie er vor dem Nichts stand, während seine Kollegen arbeiteten und "schon ein Auto" und "sogar schon eine Familie" hatten. Beeindruckt durch deren Wandel, die für ihre Familien einiges aufgegeben hatten (Gewalt, Trinken, [Haschisch] Rauchen), entwickelt auch Alex konventionellere Werte. Damit richtet er seine bisherigen Bewältigungsstrategien neu aus ("auf eine Art wie einen Neuanfang"). Er orientiert sich nun vor allem an materieller Sicherheit (Arbeit), dem Streben nach einem guten Lebensstandard (Beispiel Auto) und dem Wunsch nach sozialer Einbettung (Familie). Dies zeigt sich auch in seiner Antwort auf die Frage, was ihm in seinem Leben wichtig ist:

"Im Moment wichtig ist mir (--) also sicher einmal die Familie (--) und (-) aber neben der Familie ist mir sicher auch noch die Lehre wichtig und (---) ja (---) wie soll ich sagen, dass tönt jetzt zwar ein bisschen (--) das tönt jetzt zwar saudoof aber (--) das, was ich auf eine Art da lerne (--) also in dem Heim, weil (-) ja es sind doch relativ viel (---) Nationen da, also das ist einfach so wie ein gemischter Salat und (-) ja man lernt eigentlich sehr viel (-) was die anderen für Fehler gemacht haben, was ich für Fehler gemacht habe, was die besser (-) was die anders machen würden und dann (-) irgendwie so ja (-) auf eine Art Erfahrung zu sammeln (-) und ja, wie es auf der anderen Seite eigentlich auch noch ist." [48]

Das Zitat zeigt, dass Alex seinen Entwicklungsprozess in der Jugendanstalt ("Heim"), in der er zum Zeitpunkt des Interviews wohnte, als sehr bedeutsam erlebte. Er kann von der Verschiedenartigkeit der Peers und deren Erfahrungen und Sichtweisen lernen. In dieser Aussage klingt auch eine gewisse Offenheit gegenüber Neuem und Fremdem an. Allerdings hat er diese Werte nicht vollständig in sein Selbstbild integriert, denn er relativiert diese Äußerung als "saudoof". [49]

Im Gegensatz zu Alex hat Laura die Offenheit gegenüber Veränderungen fest in ihr Selbstbild integriert. Dies zeigt sich in der Antwort auf die Frage, was ihr in ihrem Leben wichtig ist:

"Hmm (-) mmh, sicher, eben, einmal die Ausbildung abzuschließen (-) u n d⁵ (---) jaa, (---) das, und dann vielleicht irgendwie einmal eine Familie oder so, aber ich, ich habe noch, noch gar nicht so konkrete Vorstellungen (...) Ja (---) ja, ich denke die Bildung ist mir sicher recht wichtig, aber (-) und soziale Kontakte, dass ich sicher (--)
einfach ein paar gute Leute sicher immer habe. (-), das ist mir sehr wichtig (...) Dass, dass die Beziehung b e s t e h t oder es neue Sachen gibt. (--)
Und auch (-) zum Beispiel Reisen ist mir sehr wichtig, einfach dass ich (-) offen bleibe für Neues, und für (-) viel. (-) Ich reise sehr gern, und (-) in neue Sachen hineinschauen, das ist extrem spannend. (--)
Und es wäre schön, wenn ich halt später noch die Möglichkeiten dazu habe. (--)
um in verschiedene neue Sachen hineinzuschauen." [50]

Wie für Alex sind auch für Laura mit Sicherheit verbundene Werte von prioritärer Bedeutung. Zunächst nennt sie den Abschluss einer Ausbildung und die Gründung einer Familie. Darüber hinaus betont sie die Bedeutung von Bildung und sozialen Kontakten. Sicherheit umfasst für sie also sowohl materielle (Ausbildung) als auch soziale Aspekte (Familie, soziale Kontakte). Die Kontinuität von Beziehungen ("dass die Beziehung besteht") ist Laura ein weiteres wichtiges Anliegen. Noch im selben Satz betont sie jedoch auch die Bedeutung von Neuem ("oder es neue Sachen gibt") und die Möglichkeit zu reisen. Damit macht sie deutlich, dass ihr neben Sicherheit Offenheit wichtig ist. Im folgenden Zitat wird zusätzlich eine altruistische Werteorientierung deutlich:

"Ich mag nicht so gern arrogante Leute, würde ich einmal sagen, Leute, die (---) ja (---), hmmm (---) die eigentlich Vorurteile haben (--)
gegenüber anderen, obwohl sie sie eigentlich überhaupt nicht kennen. Oder, (-) einfach arrogant sind. (...) So ein bisschen Besserwisser ist nicht so, das habe ich einfach nicht so gern, wenn sie sind. (---)
Und (-), Ja, auch Leute, die ich (--), eben, wenn ich das Gefühl habe, sie haben Vorurteile obwohl sie mich gar nicht kennen, oder obwohl sie die anderen Leute gar nicht kennen (...), aber irgendwie gibt man sich ja auch ein bisschen Mühe, dass im Umgang mit anderen Menschen, (-) dass man sich zwischendurch auch ein bisschen zusammennimmt, oder ja." [51]

Sie will anderen, auch fremden Menschen, ohne Arroganz und Vorurteile begegnen und gibt sich im Umgang mit anderen Menschen auch "Mühe". Sie scheint also bereit zu sein, zugunsten des Wohlergehens anderer eigene Bedürfnisse zurückzunehmen. [52]

5 Im Interview gedehnt ausgesprochene Wörter werden mittels Abständen zwischen den Buchstaben hervorgehoben.

5. Diskussion

5.1 Die Bedeutung von Anerkennung in der Schule für die Entwicklung von Werten

Das Ziel der hier vorgestellten Studie lag darin, einen Beitrag zur Frage zu leisten, welche Schulerfahrungen für die Werteentwicklung bedeutsam sind. Basierend auf der Rekonstruktion verschiedener Schüler/innenbiografien konnten wir verschiedene Formen von Anerkennung als zentrale Kategorien von Schulerfahrungen eruieren und feststellen, dass unterschiedliche Anerkennungserfahrungen in der Schule mit unterschiedlichen individuellen Werten gekoppelt sind. Der Zusammenhang zwischen Anerkennung einerseits und Werten andererseits scheint dabei insbesondere über die Wahrnehmung von Autonomie und Sinn vermittelt zu sein. Sie bilden die Basis für Selbstwirksamkeitserleben und selbstbestimmtes Handeln. Aufgezeigt wurde dies anhand zweier Fallbeispiele, die zwei unterschiedlichen Typen von Schüler/innenbiografien zugeordnet werden können. [53]

Mit dem Ergebnis, dass Anerkennung für die Entwicklung von Werten bedeutsam ist, schließen wir an jene Studien an, die die Bedeutung sozial-affektiver Aspekte von Schulerfahrungen für die Entwicklung fremdenfeindlicher Einstellungen und schulischer Gewalt aufzeigen: Anerkennungserfahrungen werden von BUHL (2003), GROB (2007), KRÜGER et al. (2003), SCHMID und WATERMANN (2010) und WIEZOREK und FRITZSCHE (2007) neben dem wahrgenommenen Klassenklima und Mitbestimmungsmöglichkeiten als besonders bedeutend für die Ausprägung toleranter Haltungen bzw. problembehafteter Verhaltensweisen angesehen. [54]

In Ergänzung zu diesen Studien, die den Anerkennungsbegriff wenig ausdifferenzieren, zeigt die vorliegende Studie auf, welche Formen von Anerkennung in der Schule als bedeutend erlebt werden und wie diese mit der Ausprägung individueller Werte einhergehen. Ausgehend von der Anerkennungstheorie von HONNETH (1992) haben wir zu Beginn drei Formen von Anerkennung unterschieden: Liebe, Respekt und Wertschätzung werden von HONNETH als Voraussetzung für Selbstvertrauen (basierend auf emotionaler Anerkennung), Selbstachtung (basierend auf rechtlicher Anerkennung) und Selbstwertgefühl (basierend auf sozialer Wertschätzung) gesehen. Diese wiederum bilden die Voraussetzung für ein positives Selbstbild und eine gelingende Selbstverwirklichung. Wie in der Studie von WIEZOREK (2005) zeigte sich auch in unserer Studie, dass die verschiedenen Formen von Anerkennung auf unterschiedlichen Ebenen zu verorten sind: Während Anerkennung auf der gesellschaftlichen Ebene eine geringe Rolle zu spielen schien, nahm sie auf der Ebene der Peergemeinschaft und der Lehrer/innen-Schüler/innen-Interaktion einen zentralen Stellenwert in den Schüler/innenbiografien ein. Auf der Ebene der Peergemeinschaft wurde sowohl emotionale Anerkennung als auch soziale Wertschätzung als bedeutsam wahrgenommen. Erstere äußerte sich insbesondere im emotionalen Rückhalt in Form von Zuneigung und Vertrauen, Letztere als soziale Integration und gegenseitige Achtung. Auf Ebene der

Lehrer/in-Schüler/in-Interaktion wurde hauptsächlich die soziale Wertschätzung hervorgehoben, die sich in der Anerkennung individueller Leistungen und Fähigkeiten zeigte. [55]

Soziale Wertschätzung erfolgt in modernen westlichen Gesellschaften jedoch insbesondere über die Leistung. Schulische Anerkennung in Form sozialer Wertschätzung erfahren in der Schule deshalb vor allem die, die die schulischen Leistungsanforderungen erfüllen können. Jene, die dem Leistungsanspruch der Schule nicht genügen, müssen um andere Formen der Anerkennung kämpfen. Paradigmatisch zeigt sich dies in unserer Studie am Beispiel von Alex, dem die soziale Wertschätzung durch schulische Leistung versagt blieb und der sich dafür die Anerkennung durch seine Peers erkämpfte. Der "Kampf um Anerkennung", der für HONNETH die Grundlage jeglicher sozialer Konflikte darstellt, führte bei Alex zu einer hartnäckigen Haltung, mit der er seine Peers zu seiner Ideologie zwingen wollte. Diese ist gegen jene Institution (Schule) und jene Individuen gerichtet, die ihm die Anerkennung verweigerten. Sie drückt sich insbesondere durch Loyalität gegenüber sich selbst und seiner Peergroup aus: Sich selbst und seinen Freunden gegenüber treu sein wird das zentrale Lebensmotto bzw. der zentrale Wert. Diese Bewältigungsstrategie im Umgang mit verweigerter Anerkennung geht also mit der Abwertung anderer und einer Fokussierung auf Eigeninteressen einher. Sie kann unter anerkennungstheoretischer Perspektive damit erklärt werden, dass Anerkennungsdefizite unmittelbar das Selbstbewusstsein gefährden können: "Wenn keine Chancen gesehen werden, mit anderen erfolgreich um dasselbe Ziel zu konkurrieren, will man anders sein, befürwortet man andere, subkulturelle Normen wie z.B. den Gewinn von Prestige aus körperlicher Stärke, Ehre etc." (ANHUT & HEITMEYER, 2005, S.217; siehe auch KALETTA 2008; SANDRING 2013; SITZER & WIEZOREK 2005). Fehlende soziale Wertschätzung wird deshalb durch die Orientierung an solchen Werten kompensiert, die den eigenen Selbstwert stützen und nicht gefährden. Die Abwertung anderer kann dabei als "Entlastungsfunktion" betrachtet werden, da dadurch die eigene Gruppe und das eigene Selbstbild aufgewertet werden können (KALETTA, 2008, S.39). [56]

Am Beispiel von Alex zeigt sich hier eine Anerkennungsproblematik, die – wie WIEZOREK (2005) in ihrer Studie beschreibt – auch auf der gesellschaftlichen Ebene angesiedelt ist und die Bedeutung rechtlicher Anerkennung betrifft. Sie äußert sich hier in bestimmten schulischen Erwartungen, denen man nicht gerecht werden kann und in der Missachtung individueller Fähigkeiten, die nicht den normativen Vorgaben entsprechen. Damit eröffnet sich ein Kampf um das Recht auf Anderssein, der auf der Idee der gleichen Rechte aller beruht. Dieser Kampf kann jedoch im Rahmen der Schule nicht beigelegt werden, da diese die Unterordnung der Schüler/innen in ein komplementäres Beziehungsmuster mit den Lehrer/innen einfordert (a.a.O.). [57]

Wie bereits WIEZOREK konstatiert hat, zeigte sich auch in unserer Studie, dass die Schule als eine biografisch relevante Strukturierungsinstanz unterschiedlicher Anerkennungsproblematiken verstanden werden kann und Prozesse der Identitätsbildung, in unserem Fall die Werteentwicklung, steuert. Der

Zusammenhang zwischen Anerkennung und Werteentwicklung wurde insbesondere an veränderten biografischen Prozessstrukturen sichtbar. Der Wandel wird begleitet von veränderten Anerkennungserfahrungen und einer damit verbundenen veränderten Wahrnehmung von Autonomie und Sinn. Dies ist nachvollziehbar, da Autonomie die Voraussetzung für aktives und Sinnhaftigkeit die Voraussetzung für intendiertes Handeln bildet, während Fremdbestimmung reaktives Handeln fördert und das Erleben von Sinnlosigkeit Handlungsmuster hervorbringt, die nicht nachvollziehbar sind oder nicht intendiert waren. In unserem theoretischen Modell konzipieren wir Werte als einen bedeutenden Aspekt der biografischen Prozessstrukturen. Sind Prozessstrukturen durch intendierte Handlungsmuster bestimmt, sind neben Sicherheit auch Offenheit gegenüber Veränderungen und das Wohlergehen anderer bedeutsam. In Phasen des Lebenslaufs, die durch Erleidensprozesse und Prozesse des Scheiterns gekennzeichnet sind, werden Sicherheit und das eigene Wohl priorisiert. Die Bedeutung von Anerkennung in der Schule für die Werteentwicklung liegt gemäß unseren Ergebnissen also darin, dass Anerkennungserfahrungen im Zusammenhang stehen mit der Wahrnehmung von Autonomie und Sinn in der Schule. Dies begünstigt unterschiedliche Prozessstrukturen, als Teil derer sich unterschiedliche Werte im Lebenslauf herausbilden. [58]

Als bedeutender Aspekt biografischer Prozessstrukturen werden Werte in unserem theoretischen Modell sowohl als Ergebnis lebensgeschichtlicher Erlebnisse als auch als Haltungen gegenüber eben diesen Erlebnissen gesehen, auf Basis derer vergangene, aber auch zukünftige Erlebnisse gedeutet werden. Mit dieser theoretischen Konzipierung von Werten schließen wir sowohl an deren gängige Definition als internalisierte normative Leitlinien als auch an die Konzeptionierung von lebensgeschichtlichen Prozessabläufen als "kognitive Ordnungsprinzipien" im Umgang mit lebensgeschichtlichen Erlebnissen (SCHÜTZE 1984, S.80) an. Darüber hinaus macht diese theoretische Konzipierung deutlich, dass die Entwicklung von Werten nicht als Ergebnis eines kausalen Prozesses zu verstehen ist, bei dem die schulischen Erlebnisse allein die ursächliche Bedingungen darstellen, sondern dass der Prozess der Werteentwicklung interdependent angelegt ist, da aktuelle Werte auch den Umgang mit lebensgeschichtlichen Erlebnissen bestimmen. [59]

5.2 Grenzen der Studie und weiterführende Fragestellungen

Im Rahmen unserer Studie wurden verschiedene Schüler/innenbiografien junger Erwachsener rekonstruiert und eruiert, dass Anerkennungserfahrungen in der Schule für die Werteentwicklung bedeutsam sind. Die Ergebnisse unserer Analysen sind jedoch dadurch begrenzt, dass wir nicht untersucht haben, wie Anerkennungserfahrungen außerhalb der Schule mit der Entwicklung individueller Werte in Zusammenhang stehen. Grundlage für eine positive Anerkennungsbilanz bildet neben der Anerkennung in der Schule jedoch insbesondere auch die emotionale Anerkennung und die soziale Wertschätzung, wie sie im Rahmen der Familie und weiterer Freizeitkontakte (z.B. Peergruppe in Vereinen, Hobbys) erfahren werden. Zudem ist gemäß HONNETH (1992) auch die rechtliche Anerkennung relevant, womit beschrieben wird, inwiefern ein

Individuum oder eine Gruppe sich in einer Gesellschaft als gleichberechtigt anerkannt fühlt. Es wäre deshalb wünschenswert, außerschulische Anerkennungserfahrungen in ihrer Verwobenheit mit schulischen Erfahrungen im Rahmen weiterer Forschung weiterzuverfolgen. Das Ziel des vorliegenden Beitrags lag jedoch darin, die Bedeutung von *schulischen* Erfahrungen bei der Werteentwicklung darzustellen, was einen Fokus auf schulische Sozialisationsprozesse erforderte. Zudem ist fraglich, inwiefern ein Mangel an Anerkennung in der Schule in Form sozialer Wertschätzung von Leistung durch außerschulische Institutionen überhaupt ausgeglichen werden kann, ist doch die Schule die einzige Institution, die aufgrund ihrer Bildungs- und Selektionsfunktion die Legitimität besitzt, Leistungen zu zertifizieren, die über die Allokation von Individuen in den Arbeitsmarkt bestimmen. Vor dem Hintergrund dieses Alleinstellungsmerkmals der Schule kommt dem Thema Anerkennung in der Schule eine umso größere Bedeutung zu. [60]

Danksagung

Diese Studie wurde durch Unterstützung des Schweizerischen Nationalfonds (Projekt 13DPD3_127003/1) ermöglicht.

Literatur

Anderson, Joel & Honneth, Axel (2005). Autonomy, vulnerability, recognition, and justice. In John Christman (Hrsg.), *Autonomy and the challenges to liberalism* (S.411-457). Cambridge: Cambridge University Press, <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/20309> [Zugriff: 3. Juli 2015].

Anhut, Reimund & Heitmeyer, Wilhelm (2005). Desintegration, Anerkennungsbilanzen und die Rolle sozialer Vergleichsprozesse für unterschiedliche Verarbeitungsmuster. In Wilhelm Heitmeyer & Peter Imbusch (Hrsg.), *Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft* (S.212-236). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Arnett, Jeffrey J., Ramos, Kathleen D. & Jensen, Lene A. (2001). Ideological views in emerging adulthood. Balancing autonomy and community. *Journal of Adult Development*, 8(2), 69-79.

Bertossa, Luca; Haltiner, Karl W. & Meyer Schweizer, Ruth (Hrsg.) (2008). *Werte und Lebenschancen im Wandel. Eine Trendstudie zu den Lebens-, Bildungs-, Arbeits- und Politikorientierungen junger Erwachsener in der Schweiz*. Zürich: Verlag Rüegger.

Bongaerts, Gregor (2012). *Sinn*. Bielefeld: Transcript.

Bruner, Jerome S. (1997 [1990]). *Sinn, Kultur und Ich-Identität*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme-Verlag.

Buhl, Monika (2003). Schulqualität und politische Sozialisation. Individuelle und klassenbezogene Zusammenhänge des Schüler-Lehrer-Verhältnisses mit Aspekten politischer Identität *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 23(4), 385-398, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-57654> [Zugriff: 3. Juli 2015].

Caprara, Gian V.; Schwartz, Shalom; Capanna, Cristina; Vecchione, Michele & Barbaranelli, Claudio (2006). Personality and politics: Values, traits, and political choice. *Political Psychology*, 27(1), 1-28.

Detka, Carsten (2005). Zu den Arbeitsschritten der Segmentierung und der strukturellen Beschreibung in der Analyse autobiographisch-narrativer Interviews. *Zeitschrift für Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 6(2), 351-364.

Fend, Helmut (1977). *Schulklima: soziale Einflussprozesse in der Schule*. Weinheim: Beltz.

Fend, Helmut (1994). Ausländerfeindlichkeit – nationalistische Weltbilder und Aggressionsbereitschaft bei Jugendlichen in Deutschland und der Schweiz. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 2, 131-162.

- Fend, Helmut (2003 [2000]). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe* (3. Aufl.). Opladen: Leske und Budrich.
- Ferchhoff, Wilfried (2007). *Jugend und Jugendkulturen im 21. Jahrhundert. Lebensformen und Lebensstile*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Garz, Detlev & Blömer, Ursula (2010) [2005]. Qualitative Bildungsforschung. In Rudolf Tippelt & Bernhard Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S.571-588). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gensicke, Thomas (2010). Wertorientierungen, Befinden und Problembewältigung. In Mathias Albert, Klaus Hurrelmann, Gudrun Quenzel & TNS Infratest Sozialforschung (Hrsg.), *16. Shell Jugendstudie. Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich* (S.187-242). Frankfurt/M.: Fischer.
- Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm L. (2005 [1998]). *Grounded theory: Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber.
- Grob, Urs (2007). Schulklima und politische Sozialisation. Hat das perzipierte soziale Klima einen nachhaltigen Einfluss auf die Entwicklung von politischem Interesse und Toleranz? *Zeitschrift für Pädagogik*, 53(6), 774-799, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-44250> [Zugriff: 3. Juli 2015].
- Havighurst, Robert J. (2003 [1972]). *Developmental tasks and education*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Heeg, Rahel (2013). Physische Gewalt als Quelle positiver Selbstwahrnehmung bei jugendlichen Mädchen. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 14(1), Art. 22, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1301226> [Zugriff: 2. Juni 2015].
- Helfferich, Cornelia & Häussler-Sczepan, Monika (2002). Erzählung und "Bewältigung". Soziale Regeln des angemessenen Umgangs mit Belastungen im Alltag und ihre Bedeutung in Lebensgeschichten chronisch kranker Frauen. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 27(4), 42-62.
- Helsper, Werner; Kramer, Rolf T.; Hummrich, Merle & Busse, Susann (2009). *Jugend zwischen Familie und Schule. Eine Studie zu pädagogischen Generationenbeziehungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hillmann, Karl Heinz (2001). Zur Wertewandelforschung: Einführung, Übersicht und Ausblick. In Georg W. Oesterdiekhoff & Norbert Jegenka (Hrsg.), *Werte und Wertewandel in westlichen Gesellschaften. Resultate und Perspektiven der Sozialwissenschaften* (S.15-39). Opladen: Leske und Budrich.
- Hitlin, Steven & Piliavin, Allyn J. (2004). Values: Reviving a dormant concept. *Annual Review of Sociology*, 30, 359-393.
- Honneth, Axel (1992). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Huber, Stephan G. (2013). Jugendmonitoring Schweiz: Das ch-x Kernindikatorenprojekt. In Karl W. Haltiner & Erich Schibli (Hrsg.), *ch-x Werkstattbericht 2012/2013* (S.20-21). Bern: BBL/OFCL/UFCL Bundespublikationen.
- Huber, Stephan & Baumeler, Carmen. (2009). Kernindikatoren ch-x. Grundzüge der repetitiven Erhebungen. In Karl W. Haltiner & Erich Schibli (Hrsg.), *Werkstattbericht ch-x 2008/2009* (S.5-8). Bern: BBL/OFCL/UFCL Bundespublikationen.
- Huber, Stephan G.; Baumeler, Carmen; Moser, Urs; Keller, Florian; Abel, Thomas; Bucher, Sabine; Cattacin, Sandro & Eberhard, Jakob (2008). *Jugend interdisziplinär verstehen. Eidgenössische Jugendbefragungen. Kernindikatorenprojekt ch-x. Entwicklung und Prüfung der Erhebungsinstrumente*. Zug: Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie.
- Hurrelmann, Karl (2004). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung* (7., vollst. überarb. Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Hyman, Herbert H. & Wright, Charles R. (1979). *Education's lasting influence on values*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Inglehart, Ronald (1977). *The silent revolution: Changing values and political styles in advanced industrial society*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Joas, Hans (Hrsg.) (1999). *Die Entstehung der Werte*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Johnson, Monica Kirkpatrick (2002). Social origins, adolescent experiences, and work value trajectories during the transition to adulthood. *Social Forces*, 80, 1307-1341.

Kaletta, Barbara (2008). *Anerkennung oder Abwertung. Über die Verarbeitung sozialer Desintegration*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

[Kelle, Udo](#) & Kluge, Susann (1999). *Vom Einzelfall zum Typus*. Opladen: Leske und Budrich.

Kingston, Paul W.; Hubbard, Ryan; Lapp, Brent; Schroeder, Paul & Wilson, John (2003). Why education matters. *Sociology of Education*, 76(1), 53-70.

Kleemann, Frank; Krähnke, Uwe & Matuschek, Ingo (2009). *Interpretative Sozialforschung. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kriesi, Irene; Malti, Tina & Buchmann, Marlis (2007). Wertorientierungen jugendlicher und junger Erwachsener in der Schweiz. Auswertungen des Schweizerischen Kinder- und Jugendsurvey COCON. *Forschungsbericht, Zürcher Unternehmerforum*, <http://dx.doi.org/10.5167/uzh-101230> [Zugriff: 2. Juli 2015].

Krüger, Heinz-Hermann (1996). Bilanz und Zukunft der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In Heinz-Hermann Krüger & Winfried Marotzki (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (S.32-54). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Krüger, Heinz-Hermann; Fritzsche, Sylke; Pfaff, Nicole & Sandring, Sabine (2003). Rechte politische Orientierungen bei Schülern im Rahmen schulsicher Anerkennungsbeziehungen. Erste Ergebnisse einer Studie zu Jugendlichen in Ost- und Westdeutschland. *Zeitschrift für Pädagogik*, 4, 797-816, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-39043> [Zugriff: 2. Juli 2015].

Marotzki, Winfried (1995). Qualitative Bildungsforschung. In Eckard König & Peter Zedler (Hrsg.), *Bilanz qualitativer Forschung*. Band I: Grundlagen qualitativer Forschung (S.99-133). Weinheim: Dt. Studien-Verlag.

Marotzki, Winfried (1999). Forschungsmethoden und -methodologie der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In Heinz-Hermann Krüger & Winfried Marotzki (Hrsg.), *Handbuch der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung* (S.109-133). Opladen: Leske und Budrich.

[Mey, Günter](#) (1999). *Adoleszenz, Identität, Erzählung, Theoretische, methodologische und empirische Erkundungen*. Berlin: Verlag Dr. Köster.

Mey, Günter & [Mruck, Katja](#) (2009). Methodologie und Methodik der Grounded Theory. In Wilhelm Kempf & Markus Kiefer (Hrsg.), *Forschungsmethoden der Psychologie. Zwischen naturwissenschaftlichem Experiment und sozialwissenschaftlicher Hermeneutik* (Bd. 3, S.100-152). Berlin: Regener.

Möller, Renate & Heitmeyer, Wilhelm (2004). Anerkennungsdefizite und Vorurteile. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7(4), 497-517.

Oerter, Rolf & Dreher, Eduard (1995 [1982]). Entwicklungsaufgaben – ein pragmatisches Konzept? In Rolf Oerter & Leo Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S.326-330). Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.

Pallas, Aaron M. (2000). The effect of schooling on individual lives. In Maureen T. Hallinan (Hrsg.), *Handbook of the sociology of education* (S.499-525). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Pascarella, Ernest T. & Terenzini, Patrick T. (1991). *How college affects students. Findings and insights from twenty years of research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Reinders, Heinz (2005). *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

Reinmuth, Sandra I. & Sturzbecher, Dietmar (2007). Wertorientierungen, Kontrollüberzeugungen, Zukunftserwartungen und familiäre Ressourcen. In Dietmar Sturzbecher & Dieter Holtman (Hrsg.), *Werte, Familie, Politik, Gewalt – Was bewegt die Jugend? Aktuelle Ergebnisse einer Befragung* (S.17-57). Berlin: Lit Verlag.

Rolff, Hans G. (1997). *Sozialisation und Auslese durch die Schule*. Weinheim: Juventa.

Rosenbusch, Heinz S. (2005). *Organisationspädagogik der Schule. Grundlagen pädagogischen Führungshandelns*. München: Luchterhand.

Rosenthal, Gabriele (2002). Biographische Forschung. In Doris Schaeffer & Gabriele Müller-Mundt (Hrsg.), *Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung* (S.133-147). Bern: Huber, <http://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/5675> [Zugriff: 2. Juli 2015].

Sandring, Sabine (2013). *Schulversagen und Anerkennung. Scheiternde Schulkarrieren im Spiegel der Anerkennungsbedürfnisse Jugendlicher*. Wiesbaden: Springer VS.

Schäfers, Bernhard & Scherr, Albert (2005). *Jugendsoziologie. Einführung in Grundlagen und Theorien* (8., akt. und überarb. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schmid, Christine & Watermann, Rainer (2010). Schulische Prozessmerkmale und die Entwicklung ausländerfeindlicher Einstellungen bei Jugendlichen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 30(1), 74-95.

Schütze, Fritz (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13(3), 283-293, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-53147> [Zugriff: 2. Juli 2015].

Schütze, Fritz (1984). Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In Martin Kohli & Robert Günther (Hrsg.), *Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven* (S.79-117). Stuttgart: Metzler.

Schwartz, Shalom H. & Bilsky, Wolfgang (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(3), 550-562.

Sieben, Inge & Graaf, Paul M. (2004). Schooling or social origin?: The bias in the effect of educational attainment on social orientations. *European Sociological Review*, 20(2), 107-122.

Silcock, Peter & Duncan, Diane (2001). Values acquisition and values education: Some proposals. *British Journal of Educational Studies*, 49(3), 242-259.

Sitzer, Peter & Wiezorek, Christine (2005). Anerkennung. In Wilhelm Heitmeyer & Peter Imbusch (Hrsg.), *Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft* (S.101-132). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Spates, James. L. (1983). The sociology of values. *Annual Review of Sociology*, 9, 27-49.

Strauss, Anselm L. (1998 [1994]). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen und soziologischen Forschung* (2. Aufl.). München: Fink.

Tamke, Fanny (2008). *Jugenden, soziale Ungleichheit und Werte: theoretische Zusammenführung und empirische Überprüfung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Tiefel, Sandra (2005). Kodierung nach der Grounded Theory lern- und bildungstheoretisch modifiziert. Kodierungsleitlinien für die Analyse biographischen Lernens. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 1, 65-84, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-279183> [Zugriff: 2. Juli 2015].

Wiezorek, Christine (2005). *Schule, Biografie und Anerkennung. Eine fallbezogene Diskussion der Schule als Sozialisationsinstanz*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wiezorek, Christine & Fritzsche, Sylke (2007). Fremdenfeindlichkeit und Bildung. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 27(3), 243-255, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-56134> [Zugriff: 2. Juli 2015].

Williams, Robin M. (1979). Change and stability in values and value systems: A sociological perspective. In Milton Rokeach (Hrsg.), *Understanding human values: Individual and societal* (S.15-46). New York: Free Press.

Zur Autorin und zum Autor

Isabella LUSSI ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie an der Pädagogischen Hochschule Zug. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der Bildungssoziologie und der Jugend- und Werteforschung. Ihr besonderes Interesse gilt verschiedenen Bildungsbiografien und deren Bedeutung für die Entwicklung von Werten.

Kontakt:

Isabella Lussi

Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie
Pädagogische Hochschule Zug
Zugerbergstrasse 3
CH-6301 Zug

Tel.: +41 41 727 12 82

E-mail: isabella.lussi@phzg.ch

URL: <http://www.ibb.phzg.ch>,

<http://www.bildungsmanagement.net>

Prof. Dr. Stephan Gerhard HUBER ist der Leiter des Instituts für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie an der Pädagogischen Hochschule Zug. Er forscht im Bildungsbereich zu den Themenbereichen "Organisation, Qualität und Entwicklung" und "Lehrerbildung, Führungskräfteentwicklung und Personalmanagement" sowie "Jugend, junge Erwachsene und Werte". Er ist Leiter des interdisziplinären Forschungskonsortiums des "Young Adult Survey of Switzerland" (YASS) der ch-x Eidgenössischen Jugendbefragungen.

Kontakt:

Prof. Dr. Stephan Gerhard Huber
Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie
Pädagogische Hochschule Zug
Zugerbergstrasse 3
CH-6301 Zug
Tel.: +41 41 727 12 69
E-mail: stephan.huber@phzg.ch
URL: <http://www.ibb.phzg.ch>,
<http://www.bildungsmanagement.net>

Zitation

Lussi, Isabella & Huber, Stephan Gerhard (2015). Das Erleben von Anerkennung in der Schule und seine Relevanz für die Werteentwicklung von jungen Erwachsenen [60 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 16(3), Art. 32, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1503328>.