

# Inhalt

<b>1</b>	<b>Einführung und Erkenntnisinteresse</b>	9
<b>2</b>	<b>Zwei (ungleichheits-)theoretische Perspektiven auf Kinder und Kindheit</b>	13
2.1	Die Perspektive der Sozialisationsforschung: Das ‚passive‘ Kind und die Eltern als Ursache für ungleiche Bildungsteilhabe	14
2.1.1	Die Frage nach schichtspezifischen Sozialisationsmustern ‚revisited‘: Das Inputmodell der Large-Scale-Studien	20
2.1.2	Verortung im Bildungssystem, Verortung in sozialen Strukturen: Der Blick auf Bildungsorientierungen und -entscheidungen in der Herkunftsfamilie	22
2.1.3	Die Familie als Reproduktionsinstanz	25
2.1.4	Bilanzierung zu Erkenntnissen und Ausblendungen der ungleichheitstheoretischen Sozialisationsforschung	29
2.2	Perspektiven auf das Kind als sozialen Akteur	31
2.2.1	Die Perspektiven und Handlungsbeiträge der Kinder in spezifischen Kontexten der Sozialisation	32
2.2.2	Bewusstsein für soziale Strukturen und die Aktivierung der Kategorie ‚soziale Herkunft‘	36
2.2.3	Bilanzierung zu Erkenntnissen und Ausblendungen zum Beitrag der Kinder in Prozessen struktureller Reproduktion und Verortung des eigenen Forschungsvorhabens	41
<b>3</b>	<b>Theoretischer Bezugsrahmen: Sozialisation und Prozesse struktureller Reproduktion</b>	43
3.1	Processual Ordering – Ein interaktionistischer Zugang zur strukturellen Reproduktion	44
3.2	Sozialisation als generationales Ordnen: Verschränkung von generationaler und gesellschaftlicher Ordnung	47
3.2.1	Ungleiche Sozialisationsbedingungen und die Eltern ‚in der Pflicht‘	49
3.2.2	Kinder als Akteure im ungleichen sozialen Gefüge: ‚Komplizen‘ mit Bewusstsein für soziale Strukturen	51
3.2.3	Selbstprozesse als Medium und Ziel generationaler Arrangements	53
3.2.4	Zusammenfassung des theoretischen Bezugsrahmens dieser Studie	55

<b>4</b>	<b>Methodische Anlage der empirischen Studie</b>	57
4.1	Der methodologische Bezugsrahmen: Grounded Theory als Arbeitsstil	57
4.2	Untersuchungsdesign der Studie	59
4.3	Sampling und Einbettung in den Projektzusammenhang	60
4.4	Datenerhebung und Konzeption der Erhebungsinstrumente	62
4.4.1	Leitfadengestützte Interviews	65
4.4.2	Participatory Research	66
4.5	Auswertungsprozess	67
4.6	Generierung des Kernkonzepts: Das ‚permanente Passen‘ und seine Eigenschaften	69
4.6.1	Vergleichsdimensionen	71
4.6.2	Ausdifferenzierung und empirische Auffüllung der Muster familiärer Interaktion	73
4.6.3	Darstellung der Ergebnisse und Typenbildung	74
<b>5</b>	<b>Interaktionen mit Schule in Prozessen struktureller Reproduktion</b>	76
5.1	Vorrang von Schule am Beispiel von Benjamin Gehrman – Die Lehrerin „an meiner Seite“	77
5.1.1	Interaktion mit Schule: Affirmative Unterwerfung unter die Schule und die Privilegien gelungener Komplizenschaft	77
5.1.2	Familiäres Arrangement: Kooperieren und Kompensieren im Kampf gegen den drohenden Abstieg	80
5.1.3	Selbstprozesse des Kindes: Benjamins Beitrag als ‚Modellschüler‘	82
5.2	Vorrang von familiären Routinen am Beispiel von Matthias Ostner – „Das ist eigentlich nicht mein Job, ihm das Wissen zu vermitteln“	86
5.2.1	Interaktion mit Schule: Gerangel um die Deutungshoheit zwischen Elternhaus und Schule	86
5.2.2	Familiäres Arrangement: Anhaltende Suche nach passenden didaktischen Bildungsangeboten	90
5.2.3	Selbstprozesse des Kindes: Matthias‘ Selbstpräsentation als Trickser	93
5.3	Zusammenfassung der Interpretationsergebnisse	96
5.4	Weitere familiäre Muster – Reaktionen auf Schule, Schaffen von Ressourcen vor dem Hintergrund der sozialen Position	98
5.4.1	Reaktionen auf Rückmeldungen der Schule	98
5.4.2	Hohe Investitionen im Kampf gegen den Abstieg	99
5.4.3	Gelassenheit im Umgang mit den schulischen Rückmeldungen	100
5.5	Diskussion der Ergebnisse: Wie Schule das generationale Arrangement der Familien komplementiert	101

<b>6 Ausarbeitung und Ausrichtung des generationalen Arrangements in den Familien</b>	<b>104</b>
6.1 Positionale Orientierung am Beispiel von Ebru Koç – „Was soll ich machen, ich habe Angst!“	106
6.1.1 Interaktion mit Schule: Machtlosigkeit gegenüber der als feindlich wahrgenommenen Schule	107
6.1.2 Familiäres Arrangement: Ein striktes Regime der konstanten Überwachung	108
6.1.3 Selbstprozesse des Kindes: Ebrus Beitrag als die, die alles schaffen kann „wenn sie will!“	111
6.2 Kollektivorientierung am Beispiel von Shirin Kästner – „Irgendwo wird Sie Ihren Weg finden“	114
6.2.1 Interaktion mit Schule: Diagnosen als Verhandlungsgrundlage gegenüber der Schule	115
6.2.2 Familiäres Arrangement: Jeder hat eine Rolle in der Familie	117
6.2.3 Selbstprozesse des Kindes: Shirins Beiträge in der Rolle der „Kleinen“ und als Mitglied im Haushalt der ‚Powerfrauen‘	120
6.3 Distinktionsorientierung am Beispiel von Britta Sommer – „dass wir den Kindern eine umfangreiche Bildung ins Leben mitgeben“	123
6.3.1 Interaktion mit Schule: Verhandeln auf Augenhöhe und „andere Wege suchen“	124
6.3.2 Familiäres Arrangement: Möglichst umfangreiche Bildung und Herausstechen aus der Norm – Zwei Seiten konstanter Stimulation	126
6.3.3 Selbstprozesse des Kindes: Brittas Beitrag als ‚besonderes‘ Mädchen – ganz im Sinne des Erwartungshorizonts der Eltern	129
6.4 Bedürfnisorientierung am Beispiel von Jonah Siegen – „Also wenn der so ’nen Wunsch hat, wo er sagt: „Das ist mir wichtig.“	131
6.4.1 Interaktion mit Schule: Situatives Auseinandersetzen mit Schule als Reaktion auf das Kind	132
6.4.2 Familiäres Arrangement: Kontinuierliches Auseinandersetzen mit den kindlichen Bedürfnissen – Individualisierung als kategorischer Imperativ	134
6.4.3 Selbstprozesse des Kindes: Jonahs Beitrag zur Entfaltung der eigenen Persönlichkeit	137
6.5 Zusammenfassung der Interpretationsergebnisse	138
6.6 Weitere familiäre Muster – Ziele, Reproduktion und Anlässe zur Re-Orientierung in den familiären Arrangements	143
6.6.1 Verhärtungen der generationalen Arrangements via Schule in den normorientierten Mustern	143
6.6.2 Modifikationen der generationalen Arrangements via Schulerfolg in den normorientierten Mustern	146

6.6.3	Die Bedeutung von Schule in den individualisierten Mustern	147
6.6.4	Die Bedeutung des Selbst des Kindes in den individualisierten Mustern	149
6.7	Diskussion der Ergebnisse	151
6.7.1	Vorrangige Ausrichtung an positionaler Absicherung und gesellschaftlichen Normen	152
6.7.2	Vorrangige Ausrichtung am Selbst des Kindes	153
<b>7</b>	<b>Selbstprozesse als multiple Interaktionen</b>	156
7.1	Passen als Selbstorientierung am Beispiel von Findus Zimmermann – „...komm probier‘ doch mal aus, wie das ist jetzt“	157
7.1.1	Interaktion mit Schule: Dem Kind überlassen	158
7.1.2	Familiäres Arrangement: „Glücklich sein soll er“	158
7.1.3	Selbstprozesse des Kindes: Findus’ Beitrag als „unproblematisches Kind“	161
7.2	Passen als Selbstbeschränkung am Beispiel von Ole Breuer – „Ich störe oft, weil ich manchmal reinrede“	165
7.2.1	Interaktion mit Schule: Reaktion auf die Vorgaben der Schule	165
7.2.2	Familiäres Arrangement: Abhalten von unerwünschten Verhaltensweisen	166
7.2.3	Selbstprozesse des Kindes: Der Einfluss mangelnder Selbstregulation	168
7.3	Zusammenfassung der Interpretationsergebnisse	171
7.4	Selbstprozesse als Aushandlung zwischen Vergangenem und Zukünftigem	173
7.5	Diskussion der Ergebnisse	176
<b>8</b>	<b>Familienprogramme: Vier Muster des Passens zwischen Familie und Schule</b>	178
8.1	›Sich-Verbessern‹ – positional orientierte Programme	180
8.2	›Dazugehören‹ – kollektivorientierte Programme	181
8.3	›Besonders-Sein‹ – distinktionsorientierte Programme	182
8.4	›Selbst-Sein‹ – bedürfnisorientierte Programme	184
8.5	Tabellarischer Überblick über die 28 Familienprogramme	185
<b>9</b>	<b>Schlussbetrachtungen</b>	197
	<b>Literatur</b>	204
	<b>Schriftenverzeichnis im Rahmen des SELBST-Projekts</b>	216
	<b>Leitfaden des Kinderinterviews</b>	217
	<b>Leitfaden des Elterninterviews</b>	219
	<b>Abbildungsverzeichnis</b>	221
	<b>Danksagung</b>	222