

ONLINE FALLARCHIV SCHULPÄDAGOGIK

www.fallarchiv.uni-kassel.de

AutorIn: Hilke Pallesen

Interner Titel: Der Fall „Jette“: „für dich ist alles geregelt“

Methodische Ausrichtung: Dokumentarische Methode

Quelle: Pallesen, H. (2014). Talent und Schulkultur. Fallrekonstruktionen zu Bildungsgangentscheidungen an einer Eliteschule des Sports. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Mit freundlicher Genehmigung des Budrich Verlages.



http://www.budrich-verlag.de/pages/frameset/reload.php?ID=985&requested_page=%2Fpages%2Fdetails.php

Nutzungsbedingungen:

Das vorliegende Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, bzw. nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt – es darf nicht für öffentliche und/oder kommerzielle Zwecke außerhalb der Lehre vervielfältigt, bzw. vertrieben oder aufgeführt werden. Kopien dieses Dokuments müssen immer mit allen Urheberrechtshinweisen und Quellenangaben versehen bleiben. Mit der Nutzung des Dokuments werden keine Eigentumsrechte übertragen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Hinweis: der Fall kann gemeinsam gelesen werden mit:

[„Der Fall „Sina“: „viele Leute denken dass es echt so ne schlimme Schule ist“](#)

[„Der \(Kern-\)Fall „Nevin“: „Lernen ist verschwenderische Zeit“](#)

Einleitende Bemerkungen

Jette wurde als weiterer Eckfall des Samples für die vorliegende Untersuchung ausgewählt, da sich bereits auf Basis der formulierenden Interpretation eine formale Dimensionierung ihres Orientierungsrahmens andeutete, der sich vor allem

hinsichtlich ihres Enaktierungspotenzials und damit in ihrer Deutung und Bearbeitung schulbiografischer Passungsverhältnisse von dem Nevins kontrastierend abhob. Auch in Bezug auf die formale Diskurs- und Gesprächsorganisation unterscheidet sich dieses Interview stark vom Kernfall, weil es vergleichsweise viele detaillierte Beschreibungen und abstrahierte Erzählungen über Jettes Erlebnisse und Erfahrungen zur ihrer Passungsarbeit an der Schule C enthält und darüber einen Einblick in ihre Handlungspraxis gewährt.

Auch Jettes Sportbiografie ist von Höhen und Tiefen gekennzeichnet. Sie hat bereits mit 16 Jahren eine Vielzahl von verschiedenen Stationen in ihrer Karriere abgearbeitet. Mit vier Jahren hat sie mit ihrem Sport angefangen, war schnell erfolgreich und ist in immer höhere Trainingsgruppen aufgestiegen. Sie war immer schneller als die anderen. Schließlich war sie in ihrem „kleinen“ Heimatverein in Süddeutschland auch in der höchsten Trainingsgruppe unterfordert, so dass sie mit neun Jahren in Absprache mit ihrem Trainer und ihren Eltern beschloss, in K-Stadt im Landeskader zu trainieren. Die Strecke von ihrem Heimatort nach K-Stadt wurde sie fortan ihren von Eltern gefahren, und zwar drei- bis viermal pro Woche. Eine Fahrt dauerte jeweils anderthalb Stunden, so dass sie direkt nach der Schule losfahren musste und erst abends wieder zu Hause war. Während der Fahrt hat sie sich um schulische Belange gekümmert und ihre Hausaufgaben erledigt. Nach weiteren vier Jahren wurde ihr dieses Arrangement zu stressig. Zudem wurden die drei bis vier Trainingseinheiten pro Woche für ihre weitere Leistungsentwicklung als deutlich zu wenig erachtet. Daher beschloss sie mit 13 Jahren gemeinsam mit ihren Eltern und ihrem Trainer, auf ein Sportinternat in K-Stadt zu wechseln und die daran angeschlossene Eliteschule des Sports zu besuchen, um ihre Sportkarriere durch eine bessere Verbindung von sportlichen und schulischen Anforderungen vorantreiben zu können.

Jette berichtet, dass sie dort zunächst glücklich und zufrieden mit den Trainingsmöglichkeiten war: Ihre Trainingsgruppe empfand sie als disziplinierter – „*man wusste wofür man das macht*“ (Z. 203) – und auch das Training lief ihrer Ansicht nach strukturierter ab. Allerdings wurde die Tagesorganisation im Internat für sie dort nicht einfacher. Im Gegenteil: Die dort geforderte Selbstständigkeit, die vor allem das Wohnen im eigenen Appartement, einkaufen, kochen, Kleidung waschen und auch die eigenständige Organisation der Wege zum Training betraf, ging zu Lasten ihrer schulischen und sportlichen Leistungen. Sie fühlte sich nach sechs Jahren, die sie insgesamt in K-Stadt trainiert hatte „*ausgesaugt*“ (Z. 261) und sah dort keine weiteren Entwicklungsmöglichkeiten: „*Da war nichts mehr da war nicht mehr einfach*“ (Z. 262). Zudem stellte sie fest, dass sie ihrer Ansicht nach schon viel zu lange bei dem gleichen Trainer trainiert hatte und führt auch auf diesen Umstand ihre stagnierende Leistungsentwicklung zurück. Nach Absprache mit ihrem Trainer fasste sie daher den eigenen Entschluss, auf die Gesamtschule C nach Hamburg zu wechseln. Gemeinsam mit einer Freundin nahm sie daraufhin an einem Trainingslager und an einer Probewoche an der Gesamtschule C teil und entschloss sich danach, erneut die Schule und damit nun auch das Bundesland zu wechseln. Sie lebt derzeit etwa 800 km von ihrer Familie entfernt in dem an die Schule C angeschlossenen Sportinternat. Den Übergang an die neue Schule deutet sie positiv. Sie konnte sich schulisch stabilisieren, ihre Noten verbesserten sich wieder. Sie fand schnell Anschluss an die Klassengemeinschaft. Auch im Training lief es besser, allerdings trat nach dem ersten Jahr in Hamburg eine lang andauernde Verletzung auf, die sie ein halbes Jahr zu pausieren zwang und sie im Training und dementsprechend auch in den Wettkämpfen wieder zurückwarf.

In der Beschreibung ihres neuen Sportinternats offenbart sich ihr positiver Gegenhorizont vor allem bezüglich der sportlichen Betreuung: Im Gegensatz zu ihrem

alten Internat in K-Stadt empfindet sie die Organisation in Hamburg als sehr viel strukturierter. Es gibt keine langen Wege mehr, die es zu den Trainingsstätten und zur Schule zu überbrücken gilt. Für die Ernährung der Athleten und Athletinnen wird ebenfalls gesorgt und ihre (Arzt-)Termine werden auch vom Internat aus koordiniert. Darüber hinaus gibt es einen engen Austausch zwischen dem Internat und der Schule C, sodass ihre schulische Leistungsentwicklung im Blick behalten und gegebenenfalls eingegriffen wird.

Derzeit setzt auch Jette sich mit ihrer sportlichen wie beruflichen Zukunft auseinander. Sie hat viele Pläne, sieht sich aber nicht in der Lage, sie umzusetzen: Gerne würde sie sich neben ihrem Sport auch anderen Freizeitbeschäftigungen wie der Musik oder dem Reiten widmen, aber ihre Trainerin ist dagegen, da dies zu viel Trainingszeit kosten würde. Auch der Wunsch, nebenbei Geld zu verdienen, scheitert aus dem gleichen Grund. Gemeinsam mit ihrer Freundin Sina hatte sie außerdem beschlossen, ein Auslandsjahr in England einzulegen. Während Sina sich diesen Wunsch erfüllt, hat Jette, obwohl sie Initiatorin dieser Idee war, davon wieder Abstand genommen, da sie damit ihren Anspruch auf einen Internatsplatz verlieren würde, was für sie gleichzeitig bedeuten würde, nach Süddeutschland zu ihrer Familie zurückkehren und damit wiederum an einer neuen Schule aufgenommen werden zu müssen, was ihrer Ansicht nach potenziell zu schulischen Leistungseinbußen führen könnte. Sie plant derzeit, ihre Sportkarriere nach der Schulzeit zu beenden, um sich anschließend auf ihren Beruf konzentrieren zu können.

Ebenso wie Sina problematisiert Jette das „Leistungssportprofil“ in der Oberstufe, das sie als wenig sinnvoll für ihre berufliche Zukunft erachtet.

Dennoch wählt sie es, und zwar aus rein strategischen Gründen: Sie erhält auf diese Weise den für ihre Eltern kostenpflichtigen Internatsplatz aufrecht, muss zwar weiterhin an den von der Schule geschaffenen zusätzlichen Frühtrainingszeiten teilnehmen, kann aber wiederum weiter in ihrem gewohnten Peerkontext und Umfeld verbleiben, da sie es für sich ablehnt, zurück in ihre Heimat nach Süddeutschland zu ziehen.

Im Folgenden werden wiederum drei zentrale, thematisch relevante Sequenzen aus dem Interview mit Jette mithilfe der dokumentarischen Methode interpretiert. Die erste zu interpretierende Passage bezieht sich explizit auf Jettes sportbezogenen Orientierungsrahmen und ist damit thematisch relevant für die umfassende Rekonstruktion ihres leistungssportbezogenen Erfahrungsraumes. Sie beschreibt ihre sportlichen Orientierungen, ihren Sporthorizont, den sie insbesondere über die Aspekte „sportliches Leistungsstreben“ und Durchhaltevermögen bzw. Routine im Trainingsprozess aufspannt. Besondere Aufmerksamkeit erhält diese Passage in der formulierenden Interpretation über die engagierte und – auch emotional – dichte Darstellung Jettes.

Falldarstellung mit interpretierenden Abschnitten

I: Wahnsinn. Und wenn du so ne Phase hast also wo du denkst ich würde jetzt echt gerne mal was anderes machen wie was sind das so wie motivierst du dich dann? Also wie was denkst du dann? Also was sind so die Gedanken dass du denkst dass du weiter machst?

J: Ja ähm - -

- I: *Also ist es einfach die Gewöhnung man macht es einfach schon die ganze Zeit?*
- J: *Daseinmal.*
- I: *Und man macht einfach weiter. Oder gibt's da so hast du da so ein paar*
- J: *Das ist natürlich einmal die Sache ja es ist so du machst es jeden Tag schon immer und das andere ist einfach ähm - - wenn du jetzt sagst du hast keine Lust mehr ist es alles VORBEI. Und denn kommt wieder so nen Gefühl ja du willst es doch eigentlich und du willst doch wirklich das erreichen was du möchtest und ja denn - quält man sich auch sag ich mal und denn wenn man weiß wofür man's macht.*
- I: *Und was ist es wofür wann weißt du dass du also wenn man weiß wofür man's macht was ist dieses wofür - wofür machst du das?*
- J: *Ja man steckt sich natürlich ein bisschen eigene Ziele und ähm - ja für mich ist es jetzt so diese Saison war zwar gut aber ich war das erste halbe Jahr verletzt und konnte nicht trainieren und ähm denn sagt man immer wieder ich WILL da ran ich WILL wieder da ran kommen wo ich war und ich will ähm - ich also man merkt natürlich wie es immer wieder besser wird immer wieder besser wird aber man - will ja nicht nur auf dem alten Niveau dann bleiben sondern man will sich ja wirklich verbessern und wenn man dann merkt dass man ein halbes Jahr Trainingsrückstand hat hängt natürlich so ein bisschen zurück und dann hab ich immer so den Ansporn ähm - - du willst es alles so schnell wie möglich aufholen und wenn ich dann mal keine Lust hab dann denk ich ja du hast schon ein halbes Jahr nicht trainiert //du hast jetzt Lust ((lachend))// und da ich auch dann bin ich das einzige Mädchen in der Trainingsgruppe - ähm mit zehn Jungs ist auch ein bisschen schwierig aber so wenn ich dann mal im Training keine Lust hab ähm ist es so ich kann ja sowieso mit niemanden mithalten weil die Jungs ja normal viel schneller sind als ich ist ja ganz normal aber ähm - man - gewöhnt sich einerseits dran man wird schneller im Training und hängt dann schon an denen dran und wenn's dann so Tage gibt wo man keine Lust hat dann denkst du jetzt hältst du einfach mit denen mit und denn probiert man das und denn - na ja hat man dann auch irgendwann wieder Spaß da dran hinter denen her zu - - kommen und ja (Z. 544-577)*
- I: *Wahnsinn. Und wenn du so ne Phase hast also wo du denkst ich würde jetzt echt gerne mal was anderes machen wie was sind das so wie motivierst du dich dann? Also wie was denkst du dann? Also was sind so die Gedanken dass du denkst dass du weiter machst?*

Mit Blick auf die Stellung dieser Passage im Diskursverlauf lässt sich in formaler Hinsicht festhalten, dass diese an ein neues Thema heranführt und dabei Bezüge zu einer anderen, bereits abgehandelten Thematisierungslinie aufnimmt. Inhaltlich knüpft diese Passage an diese vorangegangene Linie an, indem die Interviewerin diese zunächst mit einem Ausdruck der Bewunderung kommentiert („Wahnsinn“) und dann eine mögliche Situation entwirft, in der Jette sich überlegt hat,

„echt gerne mal was anderes“ zu machen. Dem Kontext nach zu urteilen, bezieht sie sich damit auf eine bereits thematisierte „Phase“, in der sich herausstellte, dass für Jette auch andere Freizeittätigkeiten neben ihrem Leistungssport in Betracht kommen. Die Verwendung des Begriffs der „Phase“ deutet auf eine wiederkehrende Erfahrungssituation bzw. Erfahrungskrise, mit der sich Jette im Laufe ihrer Biografie schon mehrfach auseinandersetzen musste.

Im Anschluss an diese gedankenexperimentell entworfene Situation knüpft die Interviewerin zum einen die Frage nach Jettes Motivation an, trotz anderer Wünsche und Ziele ihren Leistungssport weiter zu betreiben, und thematisiert darüber hinaus explizit Jettes „Gedanken“ und darüber auch ihre Orientierungen und Strategien in diesen Phasen. Implizit wird darüber auch die biografische Bedeutsamkeit des Leistungssports für Jettes subjektiven Bildungsgang in den Blick genommen. Wie wichtig ist ihr der Sport, vor allem auch in Hinblick auf mögliche alternative Tätigkeiten? Es wird explizit eine Darstellung von Jettes konkreten Gedankengängen in dieser spezifischen Situation eingefordert: „Also was sind so die Gedanken, dass du denkst, dass du weitermachst?“ Damit wird zwar eine klare Benennung ihrer leistungssportbezogenen positiven und negativen Gegenhorizonte in ihrem individuellen Orientierungsrahmen eingefordert. Jedoch bezieht sich diese vielmehr auf die Ebene des Objektsinns, also auf das, was thematisch wird. Eine umfassende und detaillierte Erzählung oder Beschreibung einer solchen „Phase“ und damit gegebenenfalls einhergehende Bewältigungshandlungen werden damit zunächst nicht in den Fokus gerückt. Jettes eigene Erfahrungsperspektive bleibt zunächst außen vor.

J: *Ja ähm - -*

I: *Also ist es einfach die Gewöhnung man macht es einfach schon die ganze Zeit?*

J: *Das einmal.*

I: *Und man macht einfach weiter. Oder gibt's da so hast du da so ein paar*

J: *Das ist natürlich einmal die Sache ja es ist so du machst es jeden Tag schon immer und das andere ist einfach ähm - - wenn du jetzt sagst du hast keine Lust mehr ist es alles VORBEI. Und denn kommt wieder so nen Gefühl ja du willst es doch eigentlich und du willst doch wirklich das erreichen was du möchtest und ja denn - quält man sich auch sag ich mal und denn wenn man weiß wofür man's macht.*

Nach der zunächst als zögerlich zu charakterisierenden Antwort von Jette, mit der sie zunächst lediglich die Anfragen der Interviewerin bestätigt und sich mit der Darstellungsaufforderung einverstanden zeigt, zeichnet sich der weitere Verlauf dieser Passage durch eine hohe Interaktionsdichte und Selbstläufigkeit aus, die eher in einer Gruppendiskussion als in einem Leitfaden-Interview zu erwarten wäre. Dies führt dazu, dass diese Sequenz, in der sich die beiden Sprecherinnen mehrmals gegenseitig ins Wort fallen, im Ganzen und nicht anhand der jeweiligen Sprecherwechsel ausgewertet wird. Der gemeinsame Fokus auf die Thematik „Durchhalten im Sport“ und die habituelle Übereinstimmung in den Äußerungen deuten auf einen gemeinsamen sportspezifischen Erfahrungsraum hin, der ein kollektiv geteiltes Orientierungsmuster der beiden Sprecherinnen an den Tag legt: Wenn man etwas schon sehr lange macht,

d. h. wenn man schon sehr lange (Leistungs-)Sport treibt, gewöhnt man sich „*einfach*“ daran, denn man macht es „*schon die ganze Zeit*“ und demzufolge „*macht man einfach weiter*“.

Dennoch bleibt die Interviewerin trotz eines offenbar gemeinsam geteilten konjunktiven Erfahrungsraumes am Thema dran und versucht mit einer weiteren Frage nach der „Gewöhnung“, die sie jedoch nicht zum Abschluss bringt, eine weitere Entfaltung dieser Thematik zu initiieren, wird dann abermals von Jette unterbrochen, die zu einer umfassenden Erläuterung ihrer Position ansetzt. Nichtsdestotrotz ist an dieser Stelle zu konstatieren, dass die Frage in Hinblick auf die Eigenmotivation Jettes von der Interviewerin in einer Weise spezifiziert wird, die auch ein deutliches suggestives Moment an den Tag legt. Die Interviewerin vermutet demnach bereits vorab, dass die Routine im Leistungssport wesentlich dazu beiträgt, dass die weitere und dauerhafte Teilnahme am Training von Jette nicht in Frage gestellt wird.

Zentral für Jettes individuellen Orientierungsrahmen scheint die Frage nach dem Sinn ihres Trainingseinsatzes zu sein. Sie räumt zwar ein, dass die tägliche Routine ein bedeutsamer Faktor für ihre Orientierungen ist, denn sie trainiert „*jeden Tag schon immer*“. Und zudem spielt auch die Sorge darum, dass bei einem möglichen Abbruch der Sportkarriere „*alles VORBEI*“ sein könnte und die tägliche Routine ein mehr oder weniger abruptes Ende finden könnte, eine wesentliche Rolle. Sie wäre im Fall des Abbruchs gezwungen, sich neu zu orientieren.

Jette bezieht sich in ihren Ausführungen auf ihre emotionale Befindlichkeit, auf ein „*Gefühl*“, das ihr sagt, dass sie es „*doch eigentlich*“ will, dass sie „*doch wirklich das erreichen*“ möchte, was sie sich für ihre sportliche Karriere vorgenommen hat. Auch an dieser Stelle kann nicht endgültig geklärt werden, ob sie sich in ihren Ausführungen auf vergangene Orientierungen bezieht, die sich inzwischen geändert haben oder ob sie auch zum Zeitpunkt des Interviews diesen Überzeugungen immer noch folgt.[1] Da sie, wie bereits in der Einführung des Falles dargestellt, ihre Sportkarriere in Frage stellt, ist anzunehmen, dass die von ihr getätigten Einschränkungen „*doch eigentlich*“ und „*doch wirklich*“ für deutliche Zweifel an diesen Orientierungen an einer Trainingsroutine stehen.

Offen bleibt damit die Frage, „*wofür man's macht*“, die von Jette jedoch nicht weiter expliziert wird. Wird vor diesem Hintergrund angenommen, dass die angesprochene Routine für Jette als Sinnhorizont nicht mehr greift und auch nicht mehr als habituell verankert angesehen werden kann, befindet sie sich in einer Sinnkrise, in der sie mit ihren eigenen – möglicherweise neu zu überdenkenden – Überzeugungen konfrontiert wird. Mit Bohnsack (2010) betrachtet muss sie die ihren individuellen Orientierungsrahmen charakterisierende Orientierungsfigur mit den für sie gültigen gestellten Orientierungsschemata und institutionalisierten Normen und Erwartungsfahrplänen abgleichen. Wie geht sie also mit den an sie gestellten und von ihr als - wenn auch eingeschränkt - verbürgt dargestellten (Trainings-)Anforderungen eines Leistungssportbezogenen Bildungsgangs um?

I: Und was ist es wofür wann weißt du dass du also wenn man weiß wofür man's macht was ist dieses wofür - wofür machst du das?

Die Interviewerin bleibt an der Thematik dran und geht mit ihrer Frage näher auf die subjektive Bedeutsamkeit des Leistungssports ein: „*Wofür machst du das*“? Sie bezieht sich mit dieser Frage deutlich auf Jettes gegenwärtige Orientierungen, die ihren derzeitigen individuellen Orientierungsrahmen konstituieren und spricht darüber eine Meta-Ebene in ihren subjektiven Bildungsgangkonstruktionen an: Was ist dieses „*wofür*“? Welchen für sie gültigen Idealkonstruktionen folgt sie? Und demgemäß wird

auch implizit ihr negativer Gegenhorizont thematisiert: Wofür macht sie es *nicht*? Wo liegen ihre Grenzen des für sie Tolerierbaren innerhalb ihres Orientierungsrahmens? Damit wird ebenfalls in Frage gestellt, ob ihre bereits dargelegten Trainingsroutinen und -Strategien tatsächlich als Bestandteile ihres individuellen Orientierungsrahmens zu betrachten sind und entsprechend von Jette verbürgt werden oder ob es sich lediglich um allgemeine Normvorstellungen auf der Ebene des Objektsinns handelt, die auf der Ebene des kommunikativen Erfahrungsraumes verhandelt werden.

Alternativ hätte die Interviewerin an dieser Stelle auch fragen können: „Für wen machst du das?“ Damit wäre beispielsweise die Ebene familiärer Delegationen angesprochen worden.

Die nachfolgende Passage wird aufgrund ihrer Länge in zwei thematische Sinneinheiten, d. h. entlang ihrer Propositionen aufgeteilt, die nacheinander sequenziell interpretiert werden.

J: Ja man steckt sich natürlich ein bisschen eigene Ziele und ähm - ja für mich ist es jetzt so diese Saison war zwar gut aber ich war das erste halbe Jahr verletzt und konnte nicht trainieren und ähm denn sagt man immer wieder ich WILL da ran ich WILL wieder da ran kommen wo ich war und ich will ähm - ich also man merkt natürlich wie es immer wieder besser wird immer wieder besser wird aber man - will ja nicht nur auf dem alten Niveau dann bleiben sondern man will sich ja wirklich verbessern und wenn man dann merkt dass man ein halbes Jahr Trainingsrückstand hat hängt natürlich so ein bisschen zurück und dann hab ich immer so den Ansporn ähm - - du willst es alles so schnell wie möglich aufholen und wenn ich dann mal keine Lust hab dann denk ich ja du hast schon ein halbes Jahr nicht trainiert //du hast jetzt Lust ((lachend))//

Jette beschreibt in ihrer Antwort Handlungsstrategien, die sie auf eine Episode eines längeren für sie bedeutsamen Trainingsausfalls aufgrund einer langwierigen Verletzung bezieht. Auffällig ist an dieser Beschreibung, dass sie sich, obwohl die Frage deutlich an ihre Person adressiert wurde, zunächst in ihren Aussagen auf die Ebene eines „verallgemeinerten Anderen“ bezieht (vgl. Mead, 1975, S. 194ff.): „*man steckt sich natürlich ein bisschen eigene Ziele* und „*denn sagt man immer*“ und „*man merkt natürlich*“. Sie trägt darüber die Haltung aller anderen Beteiligten „*natürlich*“ mit und stellt darüber Bezüge zu einem konjunktiven Erfahrungsraum einer implizit angedeuteten Gruppe der Sportler an, die eben diese Haltungen und Einstellung verbürgen. Erst dann wechselt sie zu einer Ebene, in der eine Haltung deutlich wird, die sich als „Habitus einer Strebenden“^[2] (Kramer et al., 2009, S. 132f.), allerdings in Hinblick auf sportliche Erfolge, charakterisieren lässt. Sie will etwas erreichen, denn sie „*will ja nicht nur auf dem alten Niveau dann bleiben*“. Zudem ist sie bestrebt, nach ihrer Verletzung „*alles so schnell wie möglich*“ aufzuholen. In ihrem positiven Gegenhorizont strebt sie sportliche Ziele an, die deutlich über ihrem „*alten Niveau*“ liegen und verbürgt darüber einen Orientierungsrahmen, der „in einer temporalen Struktur von schon Erreichtem und noch nicht Realisiertem zu verorten“ (ebd., S. 132) ist. Nichtsdestotrotz offenbaren sich in diesen durchweg aufstiegsorientierten Aussagen auch Krisen-Situationen, und zwar immer dann, wenn sie „*mal keine Lust*“ zum Trainieren hat und ihr die entsprechende Motivation fehlt, um weiterzumachen. Um diesen „inneren Widerstand“ zu überwinden und ihre Ziele dennoch umzusetzen, nutzt sie in diesen Situationen selbstregulatorische Aufbaustrategien, in denen sie sich beispielsweise sagt: „*//du hast jetzt Lust ((lachend))//*“ und daran denkt, dass sie bereits „*ein halbes Jahr nicht trainiert hat*“. Die ironisierende Untermalung ihrer Aussage durch

ihr Lachen deutet jedoch auch auf eine Krise bzw. zumindest auf eine belastete Situation hin, denn es ist schwer vorstellbar, dass die alleinige „Selbstverordnung“ von Motivation ausreichend ist, um diese auch wirksam herbeizuführen.[3]

und da ich auch dann bin ich das einzige Mädchen in der Trainingsgruppe - ähm mit zehn Jungs ist auch ein bisschen schwierig aber so wenn ich dann mal im Training keine Lust hab ähm ist es so ich kann ja sowieso mit niemanden mithalten weil die Jungs ja normal viel schneller sind als ich ist ja ganz normal aber ähm - man - gewöhnt sich einerseits dran man wird schneller im Training und hängt dann schon an denen dran und wenn's dann so Tage gibt wo man keine Lust hat dann denkst du jetzt hältst du einfach mit denen mit und denn probiert man das und denn - na ja hat man dann auch irgendwann wieder Spaß da dran hinter denen her zu - - kommen und ja

In der vorliegenden Passage, die sich mit Bezug auf die Diskursorganisation formal einer Beschreibung zuordnen lässt, führt sie die durch ihr Lachen angedeutete Krise weiter aus, indem sie die Hintergrundinformation liefert, dass sie „*das einzige Mädchen in der Trainingsgruppe*“ ist, was sie in Situationen der fehlenden Motivation zusätzlich als erschwerend empfindet. Denn auch in Situationen, in denen die Motivation nicht fehlt, kann sie „*sowieso mit niemanden mithalten weil die Jungs ja normal viel schneller sind*“ als sie. Auch an dieser Stelle führt sie Routinen an, die in dieser Situation unterstützend wirken: „*man - gewöhnt sich einerseits dran man wird schneller im Training und hängt dann schon an denen dran*“. Dennoch verbleibt sie auch im Rahmen dieser Beschreibung, die sie als „*das einzige Mädchen in der Trainingsgruppe*“ thematisiert, auf der Ebene eines „verallgemeinerten Anderen“ und deutet darüber an, dass sie sich in ihrer Darstellung auf einen sportspezifischen Erfahrungsraum bezieht. Sie beschreibt damit eher einen kollektiven Habitus in seiner lexikalischen Bedeutung: Ihr gewohnter Kontext hat ihre eigenen Gewohnheiten geprägt bzw. sie hat diese von ihr beschriebenen Handlungsdispositionen über ihre Umwelt erst erworben. Darüber kann sie auch als einziges Mädchen mit dieser Haltung entsprechend Resonanz in dem sozialen Umfeld einer von Jungen dominierten Trainingsgruppe finden.

Die folgende Passage thematisiert die Wahl der Oberstufenprofile an der Schule C und gibt über die Explikation des Rahmens, innerhalb dessen das Thema abgearbeitet wird, Aufschlüsse über Jettes bildungsbezogenen Orientierungsrahmen. Damit kann die Passage als thematisch relevant angesehen werden. Zudem werden Vereinbarkeitsprobleme zwischen schulischen und sportlichen Anforderungen aufgezeigt und damit auch Passungsprobleme und deren Deutung sichtbar gemacht. Deutlich wird das Orientierungsdilemma, in dem sich Jette befindet: Einerseits befürchtet sie mit dem Leistungssport- Profil im späteren Berufsleben nicht viel anfangen zu können, da sie sich eher für das auch von der Schule angebotene Bio- und Umwelttechnik-Profil interessiert. Und andererseits kann sie nur im Rahmen des sportbezogenen Profils weiterhin am Frühtraining teilnehmen, im Kader und somit auch in Hamburg in ihrem favorisierten Umfeld verbleiben.

I: Könntest du denn also ganz utopisch könntest du jetzt sagen ich mach das nicht mehr - leistungssportliches Profil ich nehm was anderes einfach und - verzichte jetzt auf mein Frühtraining würde das rein formal gehen?

J: Nee

- I: *Würde auch gar nicht gehen?*
- J: *Dann könnt ich gar nicht in der Sportlerklasse sein - dann fall ich aus dem ganzen Geschäft hier raus*
- I: *Ah okay das ist schon - was ist das für ein Gefühl für dich? Ist das so*
- J: *Ja komisch zum Beispiel wir waren oben einmal und haben die ganzen Profile erklärt gekriegt dann hab ich auch ne Frage dazu gehabt nee du bist Sportlerin für dich ist alles geregelt*
- I: *Und was geht dir da so durch den Kopf wenn die das so sagen?*
- J: *Ja super! Erstens was - warum krieg ich dann immer vorgehalten ich soll – mich mir das ganze Jahr anhören wo was ich in der Oberstufe alles machen kann wie toll diese Schule ist was die alles anbietet und mir bleibt eh nichts anderes übrig dann krieg ich immer wieder gesagt Sportler Sportler Sportler für Sportler ist alles geregelt für Sportler hier und - dann kommt wieder von der andern Seite ja du musst doch gut in der Schule sein und später willst du doch studieren du willst doch ne gute Arbeit und - na ja - - (Z. 867-885)*
- I: *Könntest du denn also ganz utopisch könntest du jetzt sagen ich mach das nicht mehr - leistungssportliches Profil ich nehm was anderes einfach und - verzichte jetzt auf mein Frühtraining würde das rein formal gehen?*

Es handelt sich hier zunächst um eine reine Nachfrage nach Informationen über die Wahl der Oberstufenprofile für die Schüler und Schülerinnen der Sportklasse. Die Interviewerin vergewissert sich, ob es nicht doch die Möglichkeit für Jette gibt, ein anderes Oberstufenprofil als das Leistungssportprofil für Kaderathleten zu wählen und damit auf das Frühtraining zu verzichten. Damit bewegt sie sich auf der Ebene der Abfrage kommunikativen Wissens. Jedoch hält sie diese Möglichkeit selbst für „*utopisch*“ und deutet damit an, dass sie mit einer Ablehnung dieser Vermutung rechnet. Die Anfrage ließe sich damit von Jette entweder bestätigen oder auch verneinen und führt in diesem Fall nicht unmittelbar zu einer Entfaltung der Thematik. Allerdings ließe sich diese Anfrage auch so deuten, dass sie der Vorbereitung einer weiterführenden Erzählung dient, der zunächst einige Informationen über den Modus der Wahl und den der Zuordnung der Oberstufenprofile vorausgehen müssen, um überdies auch die Relevanz einer weiteren Fragestellung prüfen zu können. Zudem lässt sich über die intensive Beschäftigung Jettes mit ihrer schulischen Zukunft und den Interessen für bestimmte Fachrichtungen – zwar zunächst riskant – ein empirisch fundierter Gegenhorizont zu Nevins distanzierter schulischer Haltung vermuten, die lediglich das Bestehen der gymnasialen Oberstufe als oberste Priorität setzt und sich weniger für die Wahl bestimmter Fächerkombinationen interessiert.

J: *Nee*

Jette verneint die Frage und entscheidet sich somit für die Antwortmöglichkeit, die für sie den geringsten Aufwand bedeutet. Folglich ist es in ihrer Situation für sie nicht möglich, auf das Frühtraining zu verzichten und ein anderes als das Kader- bzw.

Leistungssportprofil zu wählen. Das Thema ist damit für sie abgeschlossen und wird nicht weiter expliziert. Somit lässt sich die Bedeutung der nicht vorhandenen Möglichkeit für sie, ein anderes Profil zu wählen, aufgrund dieser Antwort nicht rekonstruieren.

Eine weiterführende Entfaltung der Thematik ließe sich an dieser Stelle über Nachfragen erzielen, die sich mit der Umsetzung bestehender Orientierungen, d. h. im vorliegenden Fall mit den Umsetzungsmöglichkeiten bzw. -Problemen des Interesses an einem anderen, naturwissenschaftlich ausgerichteten Profil beschäftigen. Auch die Aufforderung zu einer bewertenden Stellungnahme, die Jettes Orientierungsdilemma auf abstrakter Ebene theoretisieren würde, wäre ein denkbarer Anschluss.

I: Würde auch gar nicht gehen?

Für den Diskursverlauf kann festgehalten werden, dass die Interviewerin weiter am Thema festhält. Auch Jettes knappe Reaktion führt nicht zu einem Abbruch der Thematisierungslinie. Die Nachfrage erfolgt direkt im Anschluss an Jettes Verneinung bzw. fällt ihr beinahe ins Wort und zielt auf eine Begründung und damit auf eine kommunikative Stellungnahme zu den institutionellen Gegebenheiten ab. Damit entfernt sich die Interviewerin weiter von der Ebene der Ermöglichung einer Darstellung eigener Handlungspraktiken, die sich beispielsweise über eine Frage nach dem individuellen Umgang mit dieser krisenhaften Situation erfassen ließen.

Jettes spezifisches, „praktisches“ Wissen wird nicht unmittelbar angesprochen. So bleibt Jette lediglich die Möglichkeit einer Stellungnahme zu den institutionellen Motiven und Gründen bestehender Verfahrensabläufe. Sie kann die institutionellen Hintergründe zur Wahl des Oberstufenprofils auf abstrakter, kommunikativer Ebene explizieren und darüber einen Bezug zu ihrer gegenwärtigen Situation herstellen. Letztendlich macht es einen deutlichen Unterschied, ob ein positiver bzw. negativer Gegenhorizont im Rahmen einer Erzählung oder einer Argumentation geäußert wurde, da es zwischen beiden Textsorten zu Widersprüchen kommen kann. Erzählungen sind den eigenen Erfahrungen in der Regel näher (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2009, S. 292).

J: Dann könnt ich gar nicht in der Sportlerklasse sein - dann fall ich aus dem ganzen Geschäft hier raus

Sina begründet ihre Aussage und nimmt auf diese Weise kommunikativ Stellung zu der schulischen Vorgehensweise bei der Zuordnung der Profile. Inhaltlich wird deutlich, dass die Schüler und Schülerinnen nur dann weiter sportlich gefördert werden, wenn sie sich in der Oberstufe für das „Kadersportprofil“ entscheiden, welches damit sozusagen zum Nachfolgemodell der „Sportlerklasse“ wird, die die Heranwachsenden bis zum Abschluss der Sekundarstufe I besuchen.

Aus Sicht der dokumentarischen Methode lässt sich die für den schulischen Kontext eher ungewöhnliche Redewendung „dann fall ich aus dem ganzen Geschäft hier raus“ als Fokussierungsmetapher werten, die die Möglichkeit bietet, Jettes Orientierungsfigur weiter zu verdichten. Daher ist zunächst zu klären, in welchem gedankenexperimentell konstruierten Kontext sich so eine Bemerkung erwarten ließe: Als „Geschäft“ wird oftmals der kommerzialisierte Sport bezeichnet, aus dem man „rausfallen“ kann, wenn die geforderten sportlichen Leistungen nicht erfüllt werden. Würde sie sich für das von ihr favorisierte Bio- und Umwelttechnik-Profil entscheiden, müsste sie in Kauf nehmen, aus dem „Geschäft“ der sportlichen Förderung herauszufallen, da sie nicht weiter am (Früh-)Training teilnehmen könnte.

Umgangssprachlich bezeichnet ein „Geschäft“ darüber hinaus auch ein Abkommen, das zwischen zwei Parteien geschlossen wurde, die sich damit verpflichten, ein gemeinsames Ziel anzustreben. Wird davon ausgegangen, dass der sportliche Erfolg das gemeinsame Abkommen zwischen Athletin und Verbundsystem ausmacht, so fällt Jette aus dem Geschäft heraus, wenn sie die leistungssportliche Förderung durch die Wahl eines anderen Profils abbuchen und damit auch die Zusammenarbeit mit dem Verbundsystem beenden würde. Demnach ist die Wahl der Oberstufen-Profile für sie keine Wahl, sondern institutionell vorgegeben.

I: Ah okay das ist schon - was ist das für ein Gefühl für dich? Ist das so

Die Interviewerin bleibt am Thema dran („Ah okay“) und verknüpft es mit der Nachfrage nach Jettes emotionaler Befindlichkeit angesichts dieser für sie festgefahrenen Situation, die es ihr nicht ermöglicht, ein Profil nach Interesse zu wählen: „Was ist das für ein Gefühl für dich?“ Zu erwarten wäre damit eine weitere Aufschlüsselung von Jettes individuellem Orientierungsrahmen, indem sie ihre Erfahrungen im Kontext Profilwahl thematisiert, um ihre eigene Positionierung weiter ausdifferenzieren zu können.

Da die Interviewerin jedoch die Einleitung eines möglichen Antwortsatzes („Ist das so“) im Anschluss an ihre Frage bereits „vorgibt“, bleiben Jette wenig Möglichkeiten, mit einer detaillierten Erzählung anzuschließen. Vielmehr zielt diese Anschlussfrage auf eine Beschreibung ihrer Gefühlslage ab und damit auf Aussagen, die diese knapp charakterisieren können. Auch eine Bewertung ihrer Situation wäre ein denkbarer Anschluss.

J: Ja komisch zum Beispiel wir waren oben einmal und haben die ganzen Profile erklärt gekriegt dann hab ich auch ne Frage dazu gehabt nee du bist Sportlerin für dich ist alles geregelt [4]

Jette greift die Frage auf und bezieht sich zunächst auf die bereits vorgegebene Einleitung der Interviewerin, indem sie ihre Befindlichkeit angesichts der Wahl der Oberstufenprofile als „komisch“ bezeichnet. Aufgrund der Hintergrundinformationen ist darauf zu schließen, dass sie weniger ihr Gefühl angesichts einer humorvollen Situation als „komisch“ beschreibt, sondern vielmehr damit das Zusammentreffen gegenläufiger, aber gleichzeitig zentraler schulischer Orientierungen in den Fokus ihrer anschließenden Erzählung rückt. Auf der einen Seite steht offensichtlich die Wahlfreiheit schulischer Oberstufenprofile im Mittelpunkt des institutionellen Selbstverständnisses, denn die Jugendlichen bekommen „die ganzen Profile erklärt“, um diese interessegeleitet wählen zu können, und andererseits wird den Sportklassenschülern diese Wahl verweigert, indem ihnen vorgegeben wird, welches Profil sie in der Oberstufe zu belegen haben.

Jette bringt die erlebte Handlungspraxis auf den Punkt: „nee du bist Sportlerin für dich ist alles geregelt“. Dabei nimmt sie im Interview eine besondere Betonung vor. Es ist anzunehmen, dass sie damit die Stimme des Lehrers bzw. der Lehrerin imitiert, der bzw. die die Oberstufen-Profile vorgestellt hat. Die geschilderte Situation verschärft das Orientierungsdilemma: Die Schüler „haben die ganzen Profile erklärt gekriegt“, was aber angesichts der Tatsache, dass die Sportklassenschüler nicht wählen können, da für sie bereits von vornherein „alles geregelt“ ist, keinen Sinn macht. Auftretende Sinnkrisen wie in Jettes Fall werden von der Schule eben nicht geregelt.

Jette bekundet zudem ihr Interesse an den schulischen Oberstufenprofilen und verdeutlicht so ihre eigenen Handlungs- und Bildungsorientierungen ihres positiven

Gegenhorizontes, indem sie während der Vorstellung der Profile Fragen stellt. Damit stellt sie auch ihre Mündigkeit unter Beweis. Dies ist aber vom Verbundsystem nicht gewünscht, da für sie bereits „*alles geregelt*“ sei. Die vom Verbundsystem entworfene Regelung der Oberstufe passt folglich nicht zu Jettes individuellen Orientierungen und Entwicklungswünschen und bildet damit den negativen Gegenhorizont ihres Orientierungsrahmens. Empirische Vergleichshorizonte, die ihrer Haltung diametral entgegenlaufen, wären Fälle, in denen die Vorgabe eines Profils durchaus erwünscht ist, also Athleten und Athletinnen, die ihre Kontexte nicht zur Disposition stellen und überdies eine gewisse „Rentnermentalität“ an den Tag legen und ihre Karriere auf einer fremdbestimmten Förderung aufbauen.

I: Und was geht dir da so durch den Kopf wenn die das so sagen?

Die Interviewerin bleibt weiter am Thema dran und fokussiert mit ihrer Frage Jettes kognitive Prozesse angesichts der von ihr beschriebenen Krisensituation: „*Was geht dir da so durch dem Kopf*“. Jettes Enaktierungspotenzial, also ihr Umgang mit ihrem Orientierungsdilemma wird damit noch nicht direkt angesprochen, sondern vielmehr die weiterführende Darstellung ihrer positiven und negativen Gegenhorizonte, die ihre Diskrepanzerfahrungen angesichts der Wahl der Oberstufen-Profile näher erläutern können. Implizit wird damit auch ihr Passungsverhältnis thematisiert, denn wenn Jette das von der Schule „verordnete“ Leistungssportprofil für sich ablehnt, dann passt sie folglich auch nicht zu ihr.

J: Ja super! Erstens was - warum krieg ich dann immer vorgehalten ich soll – mich mir das ganze Jahr anhören wo was ich in der Oberstufe alles machen kann wie toll diese Schule ist was die alles anbietet und mir bleibt eh nichts anderes übrig dann krieg ich immer wieder gesagt Sportler Sportler Sportler für Sportler ist alles geregelt für Sportler hier und - dann kommt wieder von der andern Seite ja du musst doch gut in der Schule sein und später willst du doch studieren du willst doch ne gute Arbeit und - na ja - -

Der deutliche Ausruf „*ja super!*“ weist darauf hin, dass Jette die soeben beschriebene Situation der Profilverwahl ironisch kommentiert und darüber auch die Ausweglosigkeit ihrer Lage verdeutlicht. Denn, wie sie sich auch entscheidet, sie kann ihre bildungs- und sportbezogenen Orientierungen nicht in Einklang bringen. Und dies ist keinesfalls „*super*“. Auf der einen Seite muss sie sich anhören, was sie „*in der Oberstufe alles machen kann wie toll diese Schule ist was die alles anbietet*“. Damit beschreibt Jette deutlich den bereits über die Abschlussrede rekonstruierten institutionellen Anspruch, alle Schüler und Schülerinnen gleichermaßen fördern und auch interesse- sowie fähigkeitsgeleitet fordern zu können, den sie auch in ihrem positiven Gegenhorizont verortet und damit eine große Passung zur Schule C aufweist. Mit dieser Haltung liegt es nahe, dass auch sie – ebenso wie es das institutionelle Selbstverständnis nahe legt – viel Wert darauflegt, „gut in der Schule zu sein“, um das Abitur zu erlangen, studieren zu können und in der Zukunft eine „*gute Arbeit*“ finden zu können. Auch an dieser Stelle unterstreicht sie diese Aussage, indem sie wiederum eine starke Betonung vornimmt, was auch darauf hindeutet, dass sie diese Aussage durch oftmaliges Hören bereits „verinnerlicht“ hat.

Und andererseits bleibt ihr „*eh nichts anderes übrig*“, als das Kadersport- Profil trotz der proklamierten Wahlfreiheit und wider ihren eigenen bildungs- und zukunftsbezogenen Interessen und Wünschen zu wählen. Denn der Schulmythos der Schule C vertritt auch den Anspruch, eine „Dienstleistungsorganisation“ für den

Spitzensport zu sein, mit dem sie ihren alles reglementierenden Zugriff auf die Kaderathleten begründet. Die - so lässt sich annehmen - immer wiederkehrende Aussage „*Sportler Sportler Sportler für Sportler ist alles geregelt*“ zeigt deutlich die Unvereinbarkeit beider zentralen schulischen Ansprüche. Der wiederholte Sprechakt „Sportler“ lässt weiterhin auf die hohe Relevanz und Brisanz schließen, die die Reglementierungen des Verbundsystems für Jette bedeuten. Aus ihrer Perspektive stellt der Fokus auf die Sportler ein markantes Phänomen der institutionellen Handlungspraxis dar, der sie sich ausgeliefert fühlt. Auch die erneute Verwendung des Ausspruchs „*für Sportler ist alles geregelt*“ untermauert diesen Eindruck, denn der Dokumentsinn offenbart sich insbesondere an jenen Textstellen, die in strukturidentischer, d. h. homologer Weise in unterschiedlichen Sequenzen immer wieder zum Vorschein kommen.

Jette problematisiert ihren Kontext und distanziert sich somit vom Selbstverständnis des Verbundsystems. Wird mit Oevermann (2008, S.59) angenommen, dass das Erkennen der Krise und damit des hier vorliegenden Orientierungsdilemmas bereits der erste Schritt zur Bewältigung ist, dann zeigt Jette deutlich, dass sie ihre Krise reflektiert und dafür verwendet, Vorgegebenes zu hinterfragen. Sie steht vor einer Entscheidungskrise, die ihren weiteren Bildungsgang und auch ihre eigenen Orientierungen maßgeblich auf die Probe stellt. In dieser Situation, für die es keine Standard-Lösungen geben kann, stehen das institutionell „vorgegebene“ Kadersport-Profil und das von ihr favorisierte Bio- und Umwelttechnik-Profil zur Disposition.

Letztendlich zeigt sie, und zwar im Unterschied zu Nevin durchaus reflektiert, ihre Anpassungsbereitschaft an die institutionellen Vorgaben. Ein Enaktierungspotenzial in Form von Bewältigungsstrategien, die ihr Orientierungsdilemma bearbeiten können, wird nicht ausgeformt. Die praktische Verwirklichung eigener Orientierungen scheint zum derzeitigen Zeitpunkt nicht möglich zu sein. Sie reflektiert und problematisiert zwar die institutionellen Gegebenheiten, geht aber nicht in Opposition, sondern „wählt“ gezwungenermaßen das Kadersportprofil[5]. Im direkten Vergleich mit Sina zeigt sich damit ein deutlicher Unterschied. Während Sina ein Profil nach Interesse wählt, sich zudem für das auch von Jette favorisierte Auslandsjahr entscheidet und damit schließlich auch ihre Sportkarriere beendet, verbleibt Jette in ihrem schulischen und sportlichen Kontext.

Der folgenden Passage lässt sich ihre thematische Relevanz für die Rekonstruktion des individuellen Orientierungsrahmens und des vorliegenden Passungsverhältnisses analog zu den beiden vorangegangenen Fällen über die Thematisierung des „typischen“ Schülers der Schule C entnehmen. Im Mittelpunkt der Passage stehen damit das Wechselverhältnis zwischen primärem Habitus und sekundärem Schülerhabitus sowie Jettes Positionierung zu dem schulisch erwünschten Verhalten.

I: Wenn du an die Schule hier so denkst wie sieht so ein typischer Schüler dieser Schule aus? Wenn du sagst ein typischer Schüler der Gesamtschule C wie sieht der aus?

J: Ausländer - nicht gut in der Schule - raucht - prügelt sich und - hat kein Respekt.

I: Okay und glaubst du dass du ne typische Schülerin bist?

J: Von dieser Schule? Nein.

- I: *Nein? Passt du nicht rein? Wann hast du dich mal als unpassend empfunden gibt's da so ne Situation? Was ist so ne Situation in der du dich unpassend findest hier?*
- J: *Ja wenn man einfach doch äh - das mitkriegt wenn die sich eben Über so ne Sachen einfach aufregen wenn man sich denn denkt was hast du für kleine Probleme wenn du doch mal wüsstest was so richtiges Leben bedeutet so mal auf eigenen Füßen zu stehen dann fühlt man sich so was mach ich hier und ich finde noch immer so dass dieser ähm andere Teil von den Schülern den Sportlern viel zu sehr überwiegt - ja - -*
- I: *Okay - - und - was meinst du welche Erwartungen so die Schule an dich hat? Glaubst du die Gesamtschule ATW hat so ein bisschen auch Erwartungen an dich? Was schulische Leistung angeht was sportliche Leistung angeht?*
- J: *Natürlich ähm zum Beispiel ja wir Sportler sollen ja auch immer ne so Vorbildfunktion haben bla bla und na ja das ist dann auch immer sehr mhm warum immer wir - weil zum Beispiel auf der Abschlussfeier am Donnerstag sollen zwei aus unserer Klasse auch ne Rede halten - ähm ja ihr Sportler und ihr könnt dann mal ein bisschen erzählen ja na ja - so (Z. 1455-1475)*
- I: *Wenn du an die Schule hier so denkst wie sieht so ein typischer Schüler dieser Schule aus? Wenn du sagst ein typischer Schuler der Schule C wie sieht der aus?*

Die Interviewerin wirft an dieser Stelle ein neues Thema, eine Proposition auf. Auch hier ist ihre Anfrage analog zu den anderen Fällen wiederum als mehrdeutig zu verstehen. Der „*typische Schüler*“ kann von Jette zum einen als Schüler rekonstruiert werden, der ihrer Erfahrung nach dem am häufigsten an der Schule C vorkommenden Schülertypus entspricht. Es ist aber ebenso denkbar, dass sie sich – wie Nevin – auf den schulisch erwünschten, idealen Schülertyp bezieht. Die Frage zielt zudem deutlich auf eine Beschreibung von äußerlichen Charakteristika ab: „*Wie sieht der aus?*“ Alternativ hätte an dieser Stelle ebenso auch explizit nach den Verhaltenseigenschaften gefragt werden können: Wie verhält sich der typische Schüler der Schule C?

- J: *Ausländer - nicht gut in der Schule - raucht - prügelt sich und - hat kein Respekt.*

Jette antwortet auf diese Frage mit fünf charakterisierenden Stichpunkten, die bis auf den ersten Punkt deutlich negativ konnotiert sind. Sie bezieht sich nahezu ausschließlich auf Verhaltenseigenschaften. In formaler Hinsicht handelt es sich hier um eine Beschreibung bzw. vielmehr um eine reine Aufzählung, die der Illustration des für Jette „*typischen*“ Schülers dient und sehr stereotyp ausgerichtet ist, was angesichts der Frage durchaus zu erwarten war. Auffällig ist zudem die sehr kurz angebundene Antwort, die damit in einem deutlichen Kontrast zum überwiegenden Interaktions- und Kommunikationsmuster im Interview steht, denn dieses wurde von Darstellungen und Beschreibungen in ganzen Sätzen geprägt.

Inhaltlich fällt auf, dass Jette sich mit der Beantwortung dieser Frage im maximalen Kontrast von Nevins Darstellung abhebt. Ein „*untypischer*“ Schüler der Schule C ließe

sich ihrer Darstellung nach gedankenexperimentell als jemand konstruieren, der gute schulische Leistungen erbringt, nicht raucht, sich nicht prügelt und Respekt hat. Dies entspräche damit genau dem, was Nevin als „typischen Schüler“ in seinem positiven Gegenhorizont verortet hat, wobei er sich mit seiner Beschreibung deutlich auf einen sekundären Schülerhabitus bezieht. Es lässt sich annehmen, dass Jette sich in ihrer Beschreibung nicht auf die von der Schule erwarteten Verhaltensweisen bezieht, sondern sich damit auf von ihr gemachte Beobachtung bezieht. Folglich wären nun Anschlüsse der Interviewerin denkbar, die Jettes Beobachtungen bzw. ihre Eindrücke weiter thematisieren, um darüber die „typischen“ Schüler der Schule C näher charakterisieren zu können. Auch die Frage nach ihrer Positionierung zu der Schülerschaft und zu den institutionellen Anforderungen wäre an dieser Stelle von weiterführendem Interesse.

I: Okay und glaubst du dass du ne typische Schülerin bist?

Die Anschlussfrage war so nicht zu erwarten und irritiert auf den ersten Blick, da zum einen im bisherigen Verlauf des Interviews wenig dafür sprach, dass Jette „*nicht gut in der Schule*“ sein oder „*kein(en) Respekt*“ haben könnte, wie es offenbar bei den von Jette als „typisch“ klassifizierten C-Schülern der Fall ist. Und zum anderen wäre es auch in anderen Interviewkontexten nicht zu erwarten, dass ein Interviewer seine Interviewpartner mit derart negativ attribuierten Eigenschaften konfrontiert.[1] Dennoch kann auch über eine Konfrontation ein Thema in Gang gehalten bzw. gebracht werden, wenn über diese beispielsweise eine engagierte Gegendarstellung initiiert wird, die den negativen oder auch den positiven Gegenhorizont des bzw. der Befragten weiter expliziert.

Inhaltlich fokussiert die Frage Jettes schulbezogenen Orientierungsrahmen. Das in der Regel eher latent vorliegende Passungsverhältnis von Schule und Schülerin wird über diese Frage explizit gemacht. Auf diese Weise lassen sich verschiedene Dimensionen und Aspekte von Abstimmungsprozessen sichtbar machen.

Aufgrund der bisherigen Kontextinformationen ist davon auszugehen, dass Jette die Anfrage der Interviewerin verneint und sich damit als „untypisch“ im durchaus positiven Sinne von der Schülerschaft der Schule C abhebt. Von Interesse wäre dann, wie sie diese fehlende Passung deutet und bearbeitet und welches Krisen- bzw. biografische Verlaufskurvenpotenzial dem Wechselverhältnis von Schülerin und Institution möglicherweise zugrunde liegt.

J: Von dieser Schule? Nein.

Erwartungsgemäß verneint Jette die Anfrage der Interviewerin, schiebt ihrer Verneinung allerdings eine Rückfrage voraus, die deutlich macht, dass sie sich „*von dieser Schule*“ distanziert, indem sie diese in ihrem negativen Gegenhorizont verordnet. Damit kommt ihr eingangs rekonstruiertes Orientierungsdilemma wieder zutage. Sie passt mit ihren Bildungsaspirationen nicht zur Schule C, kann jedoch nicht an eine andere Schule wechseln, die ihren subjektiven Bildungsvorhaben und primären Habituskonstruktionen eher entspricht. Sie ist damit „leidvoll“ gebunden und kann sich nicht von der Schule ohne familiäre Auseinandersetzungen lösen (vgl. Kramer, 2008, S. 284).

Denkbar wäre, und dies deutet Jette ebenfalls mit ihrer Rückfrage an, eine Passung zu einer anderen Schule bzw. zu einem anderen Schultypus. Entsprechend bietet sich nun an dieser Stelle für die Interviewerin die Gelegenheit, das Passungsthema bzw. das Passungsdilemma weiter zu vertiefen, indem sie beispielsweise gezielt nach

besser passenden Schulen oder Schulformen fragt oder auch das Thema der Nicht-Passung über die Fokussierung ihres negativen Gegenhorizontes weiter vertieft. Wird an dieser Stelle ein Blick auf das schulische Normalitätsmodell geworfen, wie es in der Abschlussrede entworfen wurde, so lässt sich die von Jette angesprochene fehlende Passung weiter über das fallspezifisch anzunehmende Wechselverhältnis von primären und sekundären Habitus ausdifferenzieren: Das entworfene Bild einer idealen Schülerin bzw. eines idealen Schülers wird von der schulischen Erwartungshaltung dominiert, dass diese sich möglichst unkritisch verhalten und sich in die schulische Ordnung einfügen. Bildungsinhalte hatten in der Darstellung der Rednerin einen eher geringen Stellenwert und erhielten ihre Bedeutung lediglich in der Vergabe von Zertifikaten. Zentral war die fraglose Anerkennung von Autoritäten. Diffus wurde ein Gemeinschaftsbezug angesprochen. Dies widerspricht Jettes individuellen Orientierungen in hohem Maße, da sie mit ihren Bildungsaspirationen und ihren Interessen eher zu gymnasialen Schulkulturen eine harmonische Passung aufbauen könnte. Über diese Verbürgung einer hohen Bedeutung von schulischen Leistungen in ihrem schulbezogenen individuellen Orientierungsrahmen lässt bei ihr eine Haltung erkennen, die auch im bildungsbezogenen Kontext einem „Habitus einer Strebenden“ zugeordnet werden kann (vgl. Kramer et al“ 2009, S. 132ff.).

I: Nein? Passt du nicht rein? Wann hast du dich mal als unpassend empfunden gibt's da so ne Situation? Was ist so ne Situation in der du dich unpassend findest hier?

Die Interviewerin führt das Passungsthema weiter fort, indem sie zunächst Jettes Antwort aufgreift, wiederholt und diese darüber Jette zurückspiegelt: „*Nein?*“ Darüber wird eine gewisse Skepsis oder auch Verwunderung ausgedrückt, die über die anschließende Rückfrage deutlich zum Tragen kommt: „*Passt du nicht rein?*“ Diese durchaus als konfrontativ anzusehende Nachfrage irritiert zunächst, denn warum sollte Jette die Unwahrheit sagen, die doch hauptsächlich über diese angedeutete Skepsis transportiert wird? Jedoch berührt diese Frage auch das Hauptanliegen der vorliegenden Studie und folglich sind gerade die Fälle interessant, die einen deutlichen Bruch zwischen subjektiven und objektiven Bildungsganganforderungen aufweisen. Somit ließe sich diese Nachfrage auch als Aufforderung verstehen, die angedeutete Nicht-Passung weiter auszuführen und zu begründen.

Wenn Jette sich so deutlich von der Schule distanziert, dann befindet sie sich möglicherweise in einer krisenhaften Situation. Folglich zielen die weiteren Anfragen der Interviewerin auf die Beschreibung bzw. die Nacherzählung einer – gegebenenfalls typischen – (Krisen-)Situation ab, in der Jette sich „*als unpassend empfunden*“ hat, um darüber weitere Auskünfte bezüglich ihre Orientierungen und Bildungsgangkonstruktionen sowie über ihre Deutung und Bearbeitung einer solchen Situation der Nicht-Passung zu erhalten. Denn gerade über die Rekonstruktion von krisenhaften Ereignissen in den Erfahrungskontexten der Schüler können Rückschlüsse auf Transformationsprozesse gezogen werden.

J: Ja wenn man einfach doch äh - das mitkriegt wenn die sich eben Über so ne Sachen einfach aufregen wenn man sich denn denkt was hast du für kleine Probleme wenn du doch mal wüsstest was so richtiges Leben bedeutet so mal auf eigenen Füßen zu stehen dann fühlt man sich so was mach ich hier und ich finde noch immer so dass dieser ähm andere Teil von den Schülern den Sportlern viel zu sehr überwiegt - ja - -

Jette reagiert mit einer abstrahierten Erzählung auf die Anfrage der Interviewerin. In einem eher beschreibenden Modus erläutert sie, wie „die“ – gemeint sind, dem Kontext nach zu urteilen, die „typischen“ Schüler der Schule C – sich verhalten, wie diese „*sich eben über so ne Sachen einfach aufregen*“, die ihrer Ansicht nach nur „*kleine Probleme*“ darstellen. Damit distanziert sich deutlich von der typischen Schülerschaft der Schule C und wechselt in einen Modus, der eine Distanz zwischen den Schülern und Schülerinnen der Sportklassen und denen der anderen (Stadtteil-)Klassen aufzeigt. Diese Distanz wird zudem wiederum durch die mehrmalige Verwendung des „generalisierten Anderen“ deutlich: „*Man*“ als Teil einer Gemeinschaft der Sportklasse denkt sich was und „*man*“ kriegt etwas mit.

Die Schüler und Schülerinnen der Sportklassen müssen sich demnach mit den „großen“ Problemen des „*richtigen Lebens*“ auseinandersetzen. Sie müssen im Gegensatz zu den anderen Schülern und Schülerinnen „*auf eigenen Füßen stehen*“. Diese Fokussierungsmetapher des „*richtigen Lebens*“ verdeutlicht Jettes Positionierung in ihrem individuellen Orientierungsrahmen: Sie arbeitet intensiv an einer für sie subjektiv bedeutsamen Entwicklungsaufgabe, die lautet: „Ich möchte im richtigen Leben stehen“. Dabei verkennt sie jedoch, dass weder Schule noch Sport das „*richtige Leben*“ darstellen, sondern allenfalls als Surrogate desselbigen durchgehen können. Als Schonräume vermögen sie lediglich das „*richtige Leben*“ abzubilden, darauf vorzubereiten oder Reflexionsanlässe zu bieten, um Differenzerfahrungen zu bearbeiten. Dennoch steht sie weder in der einen noch in der anderen Welt „*auf den eigenen Füßen*“, sondern wird weitestgehend institutionell und gesellschaftlich fremdbestimmt.

Jette fühlt sich deplatziert und verbürgt nicht die von der Schule an sie gestellten Erwartungen und Bedingungen. Ihre Fremdheitserfahrungen und Irritationen bündeln sich in der Frage, die sie sich selbst stellt: „*Was mach ich hier?*“ Für sie gibt es demnach keine habituellen Anschlussmöglichkeiten an die Schule C. Sie passt nicht. Entgegen den diffusen schulischen Vergemeinschaftungsansprüchen und Öffnungstendenzen wünscht sie sich mehr Selektion und darüber auch die soziale Schließung gegenüber den „anderen“ Schülern und Schülerinnen. Sie ist der Meinung, dass der „*andere Teil von den Schülern den Sportlern viel zu sehr überwiegt*“. Naheliegend ist in dieser Hinsicht die Möglichkeit, dass „die“ Schüler und Schülerinnen der Parallelklassen aus Jettes Sicht sehr viel besser zu den Anforderungen der Schule C passen als sie selbst.

Jette verbürgt in ihrem subjektiven Bildungsgang gymnasiale Qualifikationsansprüche, deren Umsetzung nur in den so genannten „Sportgymnasien“ vollzogen werden kann, die das Ideal einer leistungshomogenen Schülerschaft verbürgen. Folglich muss sie sich im „falschen Leben“ und damit in ihrem negativen schul- und bildungsbezogenen Gegenhorizont verorten. Bedeutsam wird damit die Frage, welche Auswirkungen diese nicht vorhandene Habitushomologie auf ihre Bildungsgangkonstruktion und ihre Passungsarbeit haben. Wie geht sie mit dieser Krisensituation um?

I: Okay - - und - was meinst du welche Erwartungen so die Schule an dich hat? Glaubst du die Gesamtschule C hat so ein bisschen auch Erwartungen an dich? Was schulische Leistung angeht was sportliche Leistung angeht?

Die Interviewerin schließt die Thematik ab („okay“) und wirft im Sinne einer Proposition ein neues Thema auf, indem sie zunächst die objektiven Bildungsganganforderungen und „-erwartungen“ der Gesamtschule C anspricht und diese daran anschließend in Hinblick auf Jettes schulische und sportliche Leistungen konkretisiert, jedoch nicht

ohne die Zwischenfrage einzuwerfen, ob Jette glaube, dass die Gesamtschule C überhaupt „so ein bisschen auch Erwartungen“ an sie habe.

Die Ebene der schulisch erwünschten Verhaltensanforderungen, die zuvor noch im Fokus des Gesprächs stand, wird damit ausgeblendet. Es geht nunmehr explizit um Jettes Ansichten bezüglich schulischer und sportlicher Leistungserwartungen. Darüber wird ein wichtiges Passungsthema angesprochen bzw. vorbereitet, und zwar das Ausbalancieren eigener Haltungen und Dispositionen mit den schulischen Idealanforderungen eines sekundären Schülers bzw. Sportlerhabitus.

J: Natürlich ähm zum Beispiel ja wir Sportler sollen ja auch immer ne so Vorbildfunktion haben bla bla und na ja das ist dann auch immer sehr mhm warum immer wir - weil zum Beispiel auf der Abschlussfeier am Donnerstag sollen zwei aus unserer Klasse auch ne Rede halten - ähm ja ihr Sportler und ihr könnt dann mal ein bisschen erzählen ja na ja – so

Jette antwortet umgehend, bezieht sich aber nicht, wie von der Interviewerin gefordert, auf sich selbst, sondern ordnet sich im Zuge ihrer Antwort in die Gruppe der „Sportler“ ein. Somit werden die Ansichten der „Sportler“ zum Gegenstand ihrer Darstellung. Sie beschreibt die sozialen Erwartungen, die von der Schule an diese „stigmatisierte“ Gruppe bzw. Klasse (vgl. Sandring, 2006) und erst darüber auch an sie selbst herangetragen werden: „Sportler sollen ja auch immer ne so Vorbildfunktion haben bla bla“. Diese institutionellen Erwartungen scheinen naturgegeben – „natürlich“ – und im schulischen Selbstverständnis tief verwurzelt zu sein. Es gibt sie einfach, ohne dass jedoch die Gründe für die an die Gruppe der Sportler und Sportlerinnen gestellten besonderen Erwartungen und Anforderungen transparent gemacht werden. Folglich fragt Jette sich auch: „Warum immer wir?“ Bezog sie die Passungsfrage in der vorangegangenen Passage noch auf sich selbst – „was mach ich hier?“ – wird an dieser Stelle deutlich, dass sie auch für die gesamte Gruppe der Sportler und Sportlerinnen und damit auf der Ebene eines konjunktiven Erfahrungsraumes zumindest Spannungen im Passungsgefüge von Sportlerklasse und Institution feststellt. Denn gerade stigmatisierte Klassen bergen ein hohes Konfliktpotenzial für das gesamte schulische Ordnungsgefüge (vgl. ebd.).

Gemeinhin können Vorbilder als Idealtypen einer bestimmten Personengruppe angesehen werden. Im Kontext Schule wäre dies der ideale sekundäre Schülerhabitus, der demnach von den Schülern und Schülerinnen der Sportklassen verbürgt werden sollte. Die „Sportler“ müssen als Vorbilder den an sie gestellten Erwartungen entsprechen oder sie finden einen Weg, mit diesen Anforderungen umzugehen, so dass sie ihnen gegebenenfalls nicht entsprechen müssen. Eine Zurückweisung dominierender institutioneller Erwartungen ist jedoch gerade in schulischen Hegemonialverhältnissen nicht ohne weiteres möglich, da dies potenziell mit Anerkennungsverlusten einhergehen kann.

Dass sich diese Kategorie „Vorbildfunktion“ auch ohne weiteres ausdifferenzieren bzw. ergänzen lässt, kommentiert Jette mit der Floskel „bla bla“, die gerade im Redegebrauch von Schülern und Schülerinnen oftmals für einen Platzhalter steht, welcher das Ignorieren eines längeren Vortrags dokumentiert. Ausführungen zu einem wenig beliebten Thema wird darüber demonstrativ keine besondere persönliche Relevanz beigemessen. Die institutionell verordnete „Vorbildfunktion“ und alles was dazu gehört, aber von Jette nicht explizit genannt wird („bla bla“), wird von den Nachwuchssportlern zwar wahrgenommen, aber nicht verbürgt. Andeutungsweise wird damit auch ein Hinweis auf den konjunktiven Erfahrungsraum der Sportler und

Sportlerinnen gegeben, denen vermutlich sofort klar sein dürfte, welche weiteren besonderen Anforderungen sich hinter der Floskel „*bla bla*“ verbergen.

Anhand einer beispielhaften Situation konkretisiert Jette die schulisch geforderte „*Vorbildfunktion*“- . Es wird von den Schülern der Sportklasse erwartet bzw. eingefordert, dass sie sich an der Abschlussfeier beteiligen, wobei sie diese „Anfrage“ betont „wortwörtlich“ wiedergibt: „Ja ihr Sportler und ihr könnt dann mal ein bisschen erzählen„ und damit gleichzeitig auf die Ambivalenz zwischen der Anfrage nach einem Redebeitrag und der Verniedlichung dieser Anfrage über die Aufforderung, „*mal ein bisschen*“ zu erzählen, hinweist. Es geht nicht um die Einbindung der Sportklassenschüler in einen kulturellen Reproduktionsprozess und um eine verantwortlichen Partizipationsübernahme im Kontext Schule, sondern lediglich um das formale Protokoll einer Abschlussfeier, das neben einer Rede eines Mitglieds der Schulleitung eben auch eine Schülerrede[7] vorsieht. Eine freiwillige Beteiligung der Schüler und Schülerinnen an der Abschlussfeier wird damit von der Schule gewissermaßen „verordnet“ (vgl. Helsper, 1995). Damit entwirft Jette einen schulischen Anerkennungsraum, in dem Schüler und Schülerinnen den Anweisungen pädagogischer Autoritäten zwar nachkommen müssen, gleichzeitig aber auch mit dieser antinomischen Grundspannung zwischen Zwang und einer „freiwilligen“ Partizipation umgehen müssen. Helsper u. a. (2008, S. 196) bezeichnen diese Verwendung von Schülern und Schülerinnen im Sinne der Lehrer bzw. im Interesse einer angestrebten schulischen Imagebildung als „*instrumentalisierte oder reproduktive Autonomie und Beteiligung*“ (ebd., Herv. i. Orig.).

Während Nevin Passungsarbeit allenfalls passiv unter Bezug auf übergeordnete Werte als „Moralarbeit“ leistet und Sina sich demgegenüber aktiv auf eine Passungsarbeit als „Sinnarbeit“ bezieht, über die sie explizit einen ganz bestimmten, sprachlichen Bildungsgang anstrebt, lässt sich im Fall „Jette“ zwar eine durchaus reflektierte Auseinandersetzung mit ihrer Situation feststellen, eine übergreifende Sinnarbeit lässt sich jedoch nicht erkennen. Vielmehr lässt sich annehmen, dass sie sich in einer Phase der Neujustierung ihres Passungsverhältnisses zur Schule C befindet, denn einerseits zeigt sie zwar eine schulisch-leistungsbezogene Sinnggebung, andererseits wird diese jedoch von der Bedeutung der Schule als Treffpunkt ihrer Peer-Group zum Zeitpunkt des Interviews überlagert.

Schon auf der Basis der Falldarstellungen wird deutlich, dass die drei Jugendlichen höchst unterschiedliche Spannungskonstellationen bearbeiten müssen: Während Nevin sich mit der Spannung von Integration und Ausschluss auseinandersetzen muss, thematisiert Sina intensiv das Verhältnis von Nähe und Distanz im Trainingsbetrieb. Und für Jette ist schließlich die paradoxe Situation von Autonomie und Abhängigkeit in ihrem Bildungsgang zentral. Der Umgang mit diesen Spannungskonstellationen wird im folgenden Kapitel zentral, das die Variationsbreiten der rekonstruierten individuellen Orientierungsrahmen in Form je spezifischer Typen von Passungsarbeit generalisiert.

Fußnoten:

[1] An dieser Stelle offenbaren sich die Grenzen dokumentarischer Interpretation, denn Teile formulierender und reflektierender Interpretation verschwimmen. Die analytisch zu trennenden „was“ und „wie“-Anteile in der Rekonstruktion des individuellen Orientierungsrahmens lassen sich nicht mehr eindeutig zuordnen, wenn bereits vollzogene Transformationsprozesse eines individuellen Orientierungsrahmens und damit kein aktueller *modus operandi* von der

Interviewten herangezogen werden. Sie beschreibt ihre Orientierungen dann auf der Objektebene eines kommunikativen Erfahrungsraums.

- [2] Hinsichtlich der drei Untervarianten eines „Habitus des Strebenden“, die Kramer u. a. (2009) in ihrer Untersuchung rekonstruieren konnten, lassen sich für die vorliegenden Fall eines sportbezogenen Orientierungsrahmens lediglich Tendenzen aufzeigen, die insgesamt auf eine eher „exklusive“ Orientierung hinweisen.
- [3] In einer anderen Lesart könnte das Lachen auch auf eine distanzierte Haltung zum Erzählten hinweisen.
- [4] Bereits diese wenigen narrativen Teilsätze weisen auf eine Erzählung hin. Diese sind temporal geordnet, und zwar in einer bestimmten zeitlichen Abfolge, die nicht geändert werden kann, ohne dass die ursprüngliche Bedeutung der Aussage sich verändert (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2009. S. 224).
- [5] Sie entscheidet sich für das Kadersport-Profil, wie sie im Interview erläutert, vor allem, um nicht nach Süddeutschland zurückkehren zu müssen. Entscheidend für die Wahl des „ungeliebten“ Profils war demnach ihr Wunsch, im Peer-Kontext zu verbleiben. Damit teilt sie sogar den diffus verbürgten Gemeinschaftsanspruch der Schule, allerdings nur bezüglich der Peer-Kontakte in ihrer Sportklasse.
- [6] In der vorliegenden Passage ließe sich der eher ungewöhnliche Anschluss der Interviewerin auch auf die von Hopf (2000, S.358ff.) dargelegte „Leitfadenbürokratie“ zurückführen, denn die oben beschriebene Anschlusssequenz bzw. -frage ist tatsächlich Bestandteil des Leitfadens. Diese starre Bindung an den Leitfaden ist in Anbetracht von Sinas Antwort eher destruktiv und wäre eher zu erwarten gewesen, wenn der bzw. die Befragte den „typischen“ Schüler der Schule C zunächst positiv attribuiert hätte.
- [7] Auch die Schülerrede zur Verabschiedung des zehnten Jahrgangs wäre gerade im Kontrast zur Rede der Abteilungsleiterin und in Hinblick auf die Rekonstruktion der symbolischen Ordnung der Schule C interessantes Material gewesen. Leider gab es keine Möglichkeit, auf dieses zuzugreifen.

Literaturangaben:

Bohnsack, R. (2010). Rekonstruktive Sozialforschung. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.

Helsper, W. (1995). Die verordnete Autonomie. Zum Verhältnis von Schulmythos und Schülerbiographie im institutionellen Individualisierungsparadoxon der modernisierten Schulkultur. In: H.H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung (S.175-200) Opladen: Leske+Budrich.

Helsper, W., Busse, S., Hummrich, M. & Kramer, R.-T. (2008) Zur Bedeutung der Schule für Jugendliche. Ambivalenzen zwischen Schule als Lebensform und Schuldistanz. In G. Bingel, A. Nordmann & R. Münchmeier (Hrsg.), Die

- Gesellschaft und ihre Jugend. Strukturbedingungen jugendlicher Lebenslagen (S.189-209). Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Hopf, C. (2000). Qualitative Interviews – ein Überblick. In U. Flick, E v. Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch (S349-360). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Kramer, R.-T. (2008). Das „schulbiografische Passungsverhältnis“ und seine Konsequenzen für Reformprozesse in der Schule. In G. Breidenstein & F. Schütze (Hrsg.), Paradoxien in der Reform der Schule: Ergebnisse qualitativer Sozialforschung (S.275-296). Wiesbaden: VS.
- Kramer, R.-T., Helsper, W., Thiersch, S. & Ziems, C. (2009). Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I. Wiesbaden: VS.
- Mead, G.H. (1975). Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2009). Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München: Oldenbourg Verlag.
- Sandring, S. (2006): Die „schlimmste Klasse“ der Schule – Inkonsistente Anerkennungsbeziehungen zwischen Stigmatisierung und pädagogischer Problembearbeitung. In: W. Helsper et. al.: Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik. (S. 321-258) Wiesbaden: VS.

Quellenangabe dieses Dokumentes:

Pallesen, H.: Der Fall „Jette“: „für dich ist alles geregelt“

In: http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/backup/wp-content/plugins/old/lbg_chameleon_videoplayer/lbg_vp2/videos/pallesen_jette_ofas.pdf, Datum des letzten Zugriffs 29.12.2015