

Chapter Title: Einleitung

Book Title: Bildungsorientierungen im Erfahrungsraum Familie

Book Subtitle: Rekonstruktionen an der Schnittstelle zwischen qualitativer Bildungs-, Familien- und Übergangsforschung

Book Author(s): Michael Hermes

Published by: Verlag Barbara Budrich. (2017)

Stable URL: <https://www.jstor.org/stable/j.ctvddzm0k.3>

---

JSTOR is a not-for-profit service that helps scholars, researchers, and students discover, use, and build upon a wide range of content in a trusted digital archive. We use information technology and tools to increase productivity and facilitate new forms of scholarship. For more information about JSTOR, please contact [support@jstor.org](mailto:support@jstor.org).

Your use of the JSTOR archive indicates your acceptance of the Terms & Conditions of Use, available at <https://about.jstor.org/terms>



This book is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0). To view a copy of this license, visit <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>.



Verlag Barbara Budrich is collaborating with JSTOR to digitize, preserve and extend access to *Bildungsorientierungen im Erfahrungsraum Familie*

# 1. Einleitung

„Soll ein Jungmann mit Migrationshintergrund und bildungsferner Herkunft, der noch nie das Meer gesehen hat, die gleichen Aspirationen besitzen wie die Tochter eines zu Geld gekommenen Getränkegroßhändlers mit rein deutscher Abstammung, die ihr Herz ans Theater verloren hat? Am Ende geht es bei der Frage der Bildung immer auch um unterschiedliche Auffassungen darüber, was im Leben wirklich zählt“ (Bude 2011, 80).

Abseits der Frage danach, warum Bude im vorangegangenen Zitat das Beispiel eines „Jungmann[s] mit Migrationshintergrund“ (ebd.) bemüht, sei bemerkt, dass er im Jahr 2011 mit seiner gleichnamigen Publikation den in Deutschland lebenden Eltern eine „Bildungspanik“ (Bude 2011) unterstellt. Diese Panik sei das Resultat der „Inflation von Bildungszertifikaten durch Bildungsexpansionen“ (ebd., 80). Entgegen dieser Panik wirkt das eingangs erwähnte Zitat fast ernüchternd: Die Frage danach, was im Leben wirklich zählt, kann eben auch abseits von Aspekten formaler Bildung beantwortet werden. Jegliche Orientierungen und Auffassungen werden immer auch in Familie hervorgebracht, diskutiert und möglicherweise ausgehandelt.

In eine ähnliche Richtung zielt Thompson (2015) mit ihrer These, dass Eltern zu „Unternehmern beziehungsweise Unternehmerinnen der Schullaufbahn ihrer Kinder werden“ (ebd., 14). Dabei fasst sie Bildung als ein spezifisches „Subjektivierungsszenario“ (ebd.) der Neuzeit, das von der Pädagogik im Sinne einer Aufforderung zur „Selbstbestimmung und Selbsterschließung kodifiziert wird“ (ebd., 15). Individuelle Optimierungsstrategien vollziehen sich ihr zufolge in Zusammenhängen, die sich in elterlichem Handeln, beispielsweise bei der Schulwahl, zeigen. Sie konstatiert eine „pädagogische Verantwortungszuschreibung“ (ebd., 22) im gesellschaftlichen Diskurs, derzufolge Eltern durch ihre Schulwahl (an Übergängen im Bildungssystem) oder durch familiäre „Rahmungen des Lernens“ (ebd.) versuchen, ihren Kindern eine möglichst optimale Schullaufbahn zu ermöglichen. Offenbar spiegeln sich derartige Prognosen auch in den Zahlen der Bildungsberichterstattung wider: Die Bildungsbeteiligung sowie die Nachfrage nach Bildungsangeboten steigen beständig. Mittlerweile erreicht mehr als die Hälfte eines Altersjahrgangs eine Studienberechtigung (vgl. Penk/Kühne/Maaz 2016).

Doch selbst wenn unterstellt sein sollte, dass alle Eltern in Deutschland aktuell noch immer einer Bildungsanxiety verfallen sind, können dennoch folgende Fragen formuliert werden: Vor dem Hintergrund welcher Orientierungen äußern Eltern entsprechende Präferenzen? Wie gehen die jeweiligen Generationen innerhalb von Familie damit um? Empfinden Kinder und Jugendliche die Präferenzen ihrer Eltern als Druck?

Die aufgeworfenen Fragen verweisen bereits auf Faktoren, die meine Studie als eine qualitative kennzeichnen. Es geht nicht um eine Bewertung; nicht um die Beantwortung der Frage, worauf es im Leben wirklich ankommt.

Eltern und Kinder kommen in meiner Studie zu Wort, deren Interviews auf das verweisen, was jeweils – also je Familie – für die Familienmitglieder bedeutsam ist.

Diese Aspekte aufnehmend, gehe ich in meiner Studie davon aus, dass in elterlicher Erziehung wie auch in elterlichem Handeln an Übergängen im Bildungssystem Bildungsorientierungen in besonderer Weise von Bedeutung sind. So nehme ich Bildungsorientierungen von Jugendlichen und ihren Eltern in den Blick und frage danach, worin sich diese insbesondere an Übergängen im Bildungssystem dokumentieren und welche Bedeutung diesen Orientierungen dabei zukommt. Gefragt wird insbesondere danach, ob und inwiefern Übergänge im Bildungssystem familiäre Interaktionen irritieren sowie eine intergenerationale Reproduktion oder Transformation vorhandener Bildungsorientierungen evozieren können. Im Zentrum meiner Studie stehen die Bildungsorientierungen von Jugendlichen; gerahmt durch den konjunktiven Erfahrungsraum der Familie, in dem sich familiäre Erziehung und familiäre Interaktionen vollziehen.

## **1.1 Bildungsorientierungen in Familie: Zur Bedeutung von Übergängen im Bildungssystem**

Zahlreiche Studien der empirischen Bildungsforschung der vergangenen Jahre nehmen ihren Ausgangspunkt in den quantitativen Studien der PISA-Forschung, die Basiskompetenzen von Schülern<sup>1</sup> fokussieren. Dimensionen der Untersuchung bilden dabei die Lesekompetenz sowie die mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung von Schülern (vgl. Baumert/Stanat/Demmrich 2001). Jedoch werden dabei nicht nur Daten über Schüler im Setting Schule erhoben, die Befragungen erfolgen über Fragebögen für Schüler, Schulleitungen und Eltern. Die Lebensverhältnisse der Familien werden im Rahmen der PISA-Studien beispielsweise durch folgende Indikatoren abgefragt: Berufstätigkeit und Bildungsabschluss der Eltern, Anzahl der Kinder, Kontrolle/Regeln, Medienausstattung der Familie oder Lernunterstützung der Kinder (vgl. ebd., 46). Als ein Indikator für das „kulturelle Verhalten“ (Walter 2009, 155) von Familien wird in den Studien die Skala „kulturelle Besitztümer“ (ebd.) herangezogen. Damit werden Schüler etwa danach gefragt, ob und wie viele Bücher (klassische Literatur, Bücher mit Gedichten etc.) oder Kunstwerke im Haushalt der Familie vorhanden sind.

Das Bild einer „verwirklichten Chancengleichheit im Bildungssystem“ (Baumert/Maaz/Trautwein 2010, 12) wurde durch die PISA-2000-Ergebnisse

---

1 Aus Gründen der Lesbarkeit verwende ich im Folgenden ausschließlich die männliche Schreibweise. Gleichwohl beziehen sich entsprechende Angaben stets auf Angehörige aller Geschlechter.

deutlich in Frage gestellt. Ökonomisches und soziales Kapital der Eltern korreliert signifikant mit vorhandenen Bildungsaspirationen und letztlich auch mit dem Bildungserfolg der Kinder (vgl. etwa Krüger/Rabe-Kleberg/Kramer/Budde 2011, 8 sowie Stocké 2010, 259ff.).

Da es sich bei der internationalen Vergleichsstudie PISA und der damit einhergehenden Forschung um standardisierte, quantitative Studien (im Rahmen sogenannter Large-Scale-Forschung) handelt, sind einige Fragen zu benennen, die durch die entsprechenden Ergebnisse nicht hinreichend beantwortet werden können. So konstatiert etwa Terhart (2014) mit Blick auf bisher durchgeführte PISA-Studien, dass in einer Mikroperspektive stärker „Bedingungen und Prozesse“ (ebd., 253) untersucht werden sollten. Er schlussfolgert weiter, dass es in der Bildungsforschung zu einer „stärkeren Hinwendung zur Ebene der Akteure“ (ebd., 256) kommen sollte.<sup>2</sup> Zudem können einige Fragen formuliert werden, die im Rahmen meiner Studie in das Blickfeld rücken sollen: Welche Bildungsorientierungen sind in den entsprechenden Familie vorhanden? In welchem Rahmen wirkt dabei elterliche Erziehung? Welche Orientierungen dokumentieren sich in familialer Interaktion vor dem Hintergrund im Rahmen quantitativer Studien erhobener Faktoren wie etwa der Geschwisterreihung oder dem Umgang mit Medien in einer Familie?

Die genannten Fragen können durch ein quantitatives Forschungsdesign nicht hinreichend beantwortet werden. Grundsätzlich ist quantitativen Studien mit Blick auf die empirische Bildungsforschung jedoch eine hohe Bedeutung beizumessen. So lassen sich aus quantitativen Daten bedeutende Rückschlüsse über das Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland ziehen. Mit ihnen werden etwa Bildungsentscheidungen im Längsschnitt verstehbar und können mit Blick auf eine mögliche Ungleichheit im Bildungssystem analysiert werden. Dennoch erfordern einige Fragestellungen für ihre Beantwortung ein qualitatives Vorgehen der Forschung, wie es auch in meiner Studie realisiert werden soll.

Mit meiner Studie stelle ich mich somit gegen die „problematische Tendenz“ (Koller 2012, 140), dass empirische Bildungsforschung meist ausschließlich mit quantitativen Untersuchungen (etwa Large-Scale-Assessment-Studien wie PISA) in Verbindung gebracht wird. Weil in diesen Studien Aspekte von Bildung quantifiziert werden (müssen), besteht die Gefahr, dass Bildungsleistungen außerhalb des Settings Schule – also insbesondere in Familie – aus dem Blickfeld geraten. Mit Büchner/Brake (2006) gehe ich dabei im Folgenden davon aus, dass in Familien spezifische Bildungsleistungen erbracht werden. So sind etwa Bildungsprojekte einzelner Familienmitglieder stets als ein „Teil von Familienprojekten“ (Büchner 2006b, 24) anzusehen. Für meine Studie ergibt sich daraus eine bedeutsame Konsequenz: Es

---

2 Terhart (2014) erwähnt dabei jedoch nicht die Möglichkeiten der qualitativen Forschung. Er schlägt weitere Möglichkeiten im Rahmen quantitativer Forschung vor (vgl. ebd., 256f.).

werden nicht (wie im Rahmen quantitativer Studien) lediglich explizierbare Bildungsaspirationen (also Erwartungen/Wünsche mit Blick auf Bildung) abgefragt, sondern entsprechende Bildungsorientierungen der Familienmitglieder rekonstruiert. Damit rücken je Familie Aspekte familialer Interaktion und spezifischer Aushandlungsprozesse in den Fokus der Betrachtung, die mittels quantitativer Forschung nicht erhoben und abgebildet werden können.

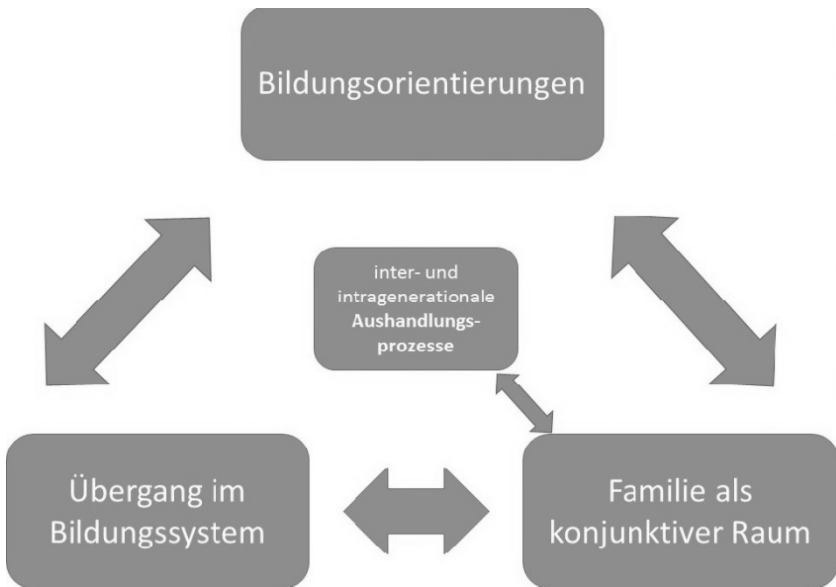
Im Rahmen meiner Studie werden die Bildungsorientierungen einzelner befragter Familienmitglieder jeweils rekonstruiert und (in intergenerationaler Perspektive) zu einem Familienfall zusammengeführt. Übergängen im Bildungssystem kommt dabei eine besondere Bedeutung zu, da erstens davon ausgegangen wird, dass sich im Handeln an Übergängen (etwa mit Blick auf die Schulwahl von Eltern) entsprechende Bildungsorientierungen dokumentieren, sodass sich die spezifische Thematisierung von Übergängen entsprechend gut für die Analyse dieser Orientierungen eignet. Darüber hinaus frage ich zweitens danach, wie individuelle Erfahrungen an Übergängen im Bildungssystem dazu führen können, dass Bildungsorientierungen inter- und intragenerational möglicherweise neu verhandelbar werden, etwa wenn sich mit dem anstehenden Wechsel zur weiterführenden Schule unterschiedliche Perspektiven einzelner Familienmitglieder zeigen und diese beispielsweise zusätzlich durch eine von den Eltern nicht erwartete Empfehlung des Klassenlehrers irritiert werden. Abbildung 1 fasst die bisherigen Ausführungen in einem Schema zusammen:

Gegenstand der vorliegenden Untersuchung zur möglichen Variabilität von Bildungsorientierungen an Übergängen sind somit Übergänge im Bildungssystem sowie die familiäre Interaktion und mögliche inter- und intragenerationale Aushandlungsprozesse (also zwischen Jugendlichen und Jugendlichen sowie ihren Eltern) in den jeweiligen Familien. Die Studie folgt dabei Ecarius (2002, 272), die darauf verweist, dass viele erziehungswissenschaftliche Untersuchungen Kinder und Jugendliche „als soziale Akteure verstehen“ (ebd.), jedoch keine Rekonstruktion intergenerationalen Erziehungshandelns vornehmen. Mit Blick auf die Familienerziehung schließe ich mich zudem folgender Kritik von Sabla (2015) an:

„Das Reden bzw. Schreiben *über* Familie ist deutlich häufiger anzutreffen als die grundlegende theoretische Bestimmung des Gegenstandes und ein methodisch-geleitetes Reden *mit* Familien zur Rekonstruktion der Lebens- und Erziehungsrealitäten“ (ebd., 211 [Hervorhebungen i.O.]).

Eine entsprechende Rekonstruktion möchte ich mit Blick auf Bildungsorientierungen im konjunktiven Erfahrungsraum Familie leisten. Grundlage dafür bilden die von mir mit zehn Familien durchgeführten Interviews.

Abbildung 1: Bildungsorientierungen und Übergänge im Bildungssystem



Quelle: Eigene Darstellung

Bevor dies geschieht, möchte ich bereits an dieser Stelle einige Grundannahmen vorwegnehmen, welche zwar an späterer Stelle differenziert dargestellt werden, jedoch für das Verständnis der nachfolgenden Ausführungen unabdingbar erscheinen. Diese Grundannahmen sind leitend für die nachfolgende Diskussion verschiedenster Studien, sollen zur Begriffsklärung (insbesondere zwischen dem Begriff der Bildungsaspiration und dem der Bildungsorientierung) beitragen und sind letztlich auch mit Konsequenzen für das Forschungsdesign meiner Studie verbunden.

In meiner qualitativen Studie orientiere ich mich im Folgenden an zentralen Erkenntnissen und Begriffen der Wissenssoziologie Karl Mannheims sowie der Dokumentarischen Methode nach Ralf Bohnsack, für welche die Wissenssoziologie Mannheims die metatheoretische Grundlage darstellt (vgl. etwa Bohnsack 2003 sowie 2014).

Nach Karl Mannheim resultiert jede Art des Erkennens aus einer „besondere[n] Art der existenziellen Beziehung überhaupt“ (Mannheim 1980, 205). Im Rahmen existenzieller und reziproker Beziehungen entwickelt sich ihm zufolge eine perspektivische Erfahrung, die als „konjunktiv“ (ebd., 211) zu

bezeichnen ist. Das sich daraus ableitende konjunktive Erfahrungswissen ist in die Alltagspraxis eingelagert, vorreflexiv und als solches ein atheoretisches Wissen, welches als „implizites [...] Wissen unsere Handlungspraxis orientiert“ (Bohnsack 2013b, 180). Dieses implizite Wissen – entstanden im Rahmen konjunktiver Erfahrung – mündet in spezifischen Orientierungen, die sich wiederum in Äußerungen (insbesondere in Erzählungen) dokumentieren und somit rekonstruierbar werden. Damit erschließt sich eine Nähe zur Dokumentarischen Methode nach Ralf Bohnsack (etwa 2003 sowie 2007), mit der ich entsprechende Orientierungen rekonstruieren möchte.

Das konjunktive Erfahrungswissen ist von theoretischem Wissen zu unterscheiden. Dieses theoretische und reflexiv verfügbare Wissen kann unmittelbar expliziert werden und beinhaltet bewertende sowie normative Aussagen. Es fußt auf als allgemeingültig wahrgenommenen gesellschaftlichen Normen, Regeln und Leitbildern. So ist es beispielsweise leicht möglich, sich mit einer fremden Person über ein gemeinsames Wissen über Familie zu einigen (kommunikatives Wissen), jedoch verfügt jeder Mensch über ein spezifisches Wissen innerhalb der Familie (konjunktives Wissen) (vgl. Bohnsack 2013b, 179). Dieses von Ralf Bohnsack selbst angeführte Beispiel verweist auf eine weitere bedeutsame Grundannahme, die ich anführen möchte, bevor ich den Begriff der Bildungsaspiration diskutiere und kritisch vom Begriff der Bildungsorientierung abgrenze. Wie bereits gesehen, sind eine gemeinsame Existenz in geistigen Beziehungen<sup>3</sup> nach Karl Mannheim konstitutiv für die Entstehung eines konjunktiven Erfahrungsraums. Im Folgenden verstehe ich Familie als einen solchen konjunktiven Erfahrungsraum, der in besonderer Weise wirkmächtig ist, da sich in familialer Interaktion reziproke Erfahrungsaufschichtungen vollziehen. Familie stellt ein Zentrum „gemeinsamen Erlebens“ (Bohnsack 2003, 68) dar und steht als ein solches mit den darin vorhandenen Bildungsorientierungen im Fokus meiner Studie.

Nach diesem kurzen Exkurs zu Grundannahmen meiner Studie sei darauf verwiesen, dass entsprechende (theoretische) Bezüge wieder aufgegriffen und detailliert diskutiert werden. Vorher können an dieser Stelle jedoch bereits einige konkrete Fragen benannt werden, denen ich im Verlaufe meiner Studie nachgehen möchte:

---

3 Mit Blick auf die bisherigen Ausführungen möchte ich darauf verweisen, dass sich für Karl Mannheim ein konjunktiver Erfahrungsraum durch eine „Für-einander-Existenz“ (Mannheim 1980, 214) auszeichnet. Damit deutet sich bereits an, dass ich mit meiner Verwendung des Begriffs der Familie auch Familienformen wie Patchwork- oder Ein-Elternfamilien berücksichtige. Finden sich diese im Sample meiner Studie, so wird dies bei der Rekonstruktion entsprechender Familienfälle berücksichtigt, da die Familienform den konjunktiven Erfahrungsraum entsprechend mit kennzeichnet. Für eine weiterführende Lektüre bezüglich der Thematik der Familienformen (im Wandel) siehe etwa Peuckert (2012) sowie Nave-Herz (2014).

- Welche Bildungsorientierungen lassen sich je Familie rekonstruieren?
- Welche Aspekte des jeweiligen konjunktiven Erfahrungsraums der Familie sind jeweils bedeutsam?
- Welche Aushandlungsprozesse sind rekonstruierbar und welche Wirkung besitzen dabei Übergänge im Bildungssystem?
- Evozieren diese ein spezifisches Verhalten, in dem sich die Bildungsorientierungen der Familienmitglieder dokumentieren?
- Werden in diesem Rahmen die intergenerationale Reproduktion oder Transformation von Bildungsorientierungen beeinflusst, oder kommt dem konjunktiven Erfahrungsraum der Familie eine so konstante Bedeutung zu, dass die Bildungsorientierungen von Kindern und ihren Eltern durch Übergänge im Bildungssystem nicht irritiert werden?

Diesen Fragen möchte ich in meiner Studie nachgehen. Zudem bestimmen diese maßgeblich die Struktur und damit den Aufbau meiner Studie, wie ich ihn im Folgenden darstelle.

## 1.2 Aufbau der Studie

Zunächst werden die zentralen thematischen Bezugspunkte meiner Studie anhand der Diskussion der Ergebnisse quantitativer und qualitativer Forschung verdeutlicht. Dazu ist es insbesondere notwendig, den Begriff der Bildungsorientierung (Kapitel 2.1.2) vom Begriff der Bildungsaspiration (Kapitel 2.1.1) abzugrenzen. Die Diskussion entsprechender Bezugsstudien mündet in der Darstellung eines heuristischen Rahmens (Kapitel 2.1.3), der als Grundlage für das weitere Vorgehen – insbesondere mit Blick auf die Rekonstruktion der durchgeführten Interviews – meiner Studie anzusehen ist. Das zweite Kapitel schließt mit einem Überblick über aktuelle Diskurse der Übergangsforschung (Kapitel 2.2). Hier sind insbesondere die herausgearbeiteten Erfahrungsdimensionen an Übergängen relevant, da diese zur Erklärung der zentralen Fragestellung meiner Studie herangezogen werden.

Das darauf folgende dritte Kapitel widmet sich dem familialen Raum. Aspekte familialer Interaktion (Kapitel 3.1) werden ebenso diskutiert wie der erziehungswissenschaftliche Diskurs um Familie als Bildungsort (Kapitel 3.2). Unerlässlich ist insbesondere eine Auseinandersetzung mit der Familienziehung (Kapitel 3.3). Letztlich wird mit den referierten Studien die Annahme vertreten, dass sich insbesondere eine liebevoll-konsequente Familienziehung förderlich auf die Entwicklung und Realisierung individueller Bildungsorientierungen auswirken kann. Im Anschluss an die eingangs erwähnten Grundannahmen meiner Studie werden einzelne Aspekte familialer Interaktion in Kapitel 3.4 als dem konjunktiven Erfahrungsraum der Familie immanent beschrieben. Dabei wird die Familie im Anschluss an Karl Mann-



heim (1980) als gruppenspezifischer Erfahrungsraum gefasst und von strukturdientischen Erfahrungsräumen abgegrenzt.

Im vierten Kapitel erfolgt zunächst eine Gegenstandsbestimmung meiner Studie. So werden zentrale Annahmen aus den diskutierten Studien abgeleitet, die für die Rekonstruktion der Empirie von Bedeutung sind (Kapitel 4.1), ehe im folgenden Kapitel der methodische Rahmen dargelegt wird. Die Auswertung der Interviews erfolgt nach den Analyseschritten der Dokumentarischen Methode nach Ralf Bohnsack (Kapitel 4.2). Damit kann ein methodologischer Anschluss an die Betrachtung von Familie als konjunktiver Erfahrungsraum erfolgen. Anschließend wird auf die durchgeführten themenzentrierten Interviews verwiesen (Kapitel 4.3). Das Kapitel liefert ebenfalls einen Überblick über das zehn Familien und 23 Interviews umfassende Sample meiner Studie und schließt mit der Darstellung der angewandten Transkriptionsregeln (Kapitel 4.4).

In Kapitel fünf werden nachfolgend drei ausgewählte Familienfälle ausführlich vorgestellt. Die Familienfälle bilden die Heterogenität rekonstruierbarer Bildungsorientierungen ab. Dabei soll die Auswahl einen umfassenden Einblick in die Vielfalt der konjunktiven Erfahrungsräume der Familie eröffnen. Die Darstellung der Familienfälle ist an Dimensionen orientiert, die aus den thematischen Bezügen meiner Studie abgeleitet wurden. Dies sind die folgenden Dimensionen: Orientierungsrahmen, Erziehung, Übergänge im Bildungssystem sowie Bildungsorientierungen.

Die komparative – familienübergreifende – Untersuchung der Fälle wird in Kapitel sechs meiner Studie dargestellt. Bildungsorientierungen werden dabei detailliert erfasst und im Anschluss an die Unterscheidung zwischen informellen und formalen Bildungsorientierungen (vgl. Graßhoff/Ullrich/Binz/Pfaff/Schmenger 2013) rekonstruiert (Kapitel 6.1.1 und 6.1.2). Vor dem Hintergrund der Fragestellung meiner Studie ist die eingeführte Unterscheidung zwischen bewahrenden und vorausschauenden Bildungsorientierungen (Kapitel 6.1.3) relevant. Nachfolgend werden Zusammenhänge zwischen Bildungsorientierungen und der Erziehung in Familie (Kapitel 6.2) ergründet. Hier werden folgende Erziehungsdimensionen herausgearbeitet: Unterstützung der Kinder, Autonomie als Ziel sowie Vertrauen als Kennzeichen von Erziehung. Mit Blick auf die Fragestellung meiner Studie sind ebenfalls die Ausführungen in Kapitel 6.3 bedeutsam. In diesem Kapitel wird – fallübergreifend – der Einfluss von, beziehungsweise der Umgang mit Übergängen im Bildungssystem rekonstruiert. Dabei erfolgt zunächst die Betrachtung der Frage, inwieweit ein Übergang familial antizipiert (Kapitel 6.3.1) wird und wie die Kinder der Familie an der getroffenen Schulwahl teilhaben können (Kapitel 6.3.2). Anschließend werden die aus Kapitel 2 meiner Studie bekannten Erfahrungsdimensionen an Übergängen im Bildungssystem mit Hilfe der Empirie meiner Studie weiter präzisiert (Kapitel 6.3.3). Das Kapitel

schließt mit der Rekonstruktion der Zusammenhänge familialer Orientierungsrahmen mit den Bildungsorientierungen in Familie (Kapitel 6.4).

Den Abschluss meiner Studie bildet das siebte Kapitel. In diesem Kapitel werden die anfangs aufgeworfenen Fragen wieder aufgegriffen. Dabei wird auf die Konstanz rekonstruierbarer Bildungsorientierungen an Übergängen im Bildungssystem verwiesen. Gleichwohl zeigt Kapitel 7.1 die Verwobenheit der Bildungsorientierungen mit weiteren Dimensionen des konjunktiven Erfahrungsraums der Familie auf. Nachfolgend werden sechs aufeinander aufbauende Zusammenhänge zur Verbindung familialer Bildungsorientierungen mit dem familialen Handeln an Übergängen im Bildungssystem erläutert (Kapitel 7.2). Deutlich wird: Einzelne Dimensionen familialer Interaktion sind nicht als empirische Entitäten zu verstehen. Sie entfalten ihre Relevanz ausschließlich im jeweiligen konjunktiven Erfahrungsraum der Familie. Implikationen für die pädagogische Praxis (Kapitel 7.3) sowie eine kritische Einordnung der methodischen Grenzen der Studie (Kapitel 7.4) münden in dem abschließenden Appell, relationale Prozesse in Familie zunächst je Familie – verstanden als konjunktiver Erfahrungsraum – zu rekonstruieren. Damit erfolgt eine Abgrenzung zu einem Gros bildungs- und familiensoziologischer Studien.