



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Bildungsbiografien von Studierenden aus
„bildungsfernen“ Schichten“

Verfasserin

Simona Pavlovic

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Pädagogik

Betreuerin / Betreuer: Dr. Daniela Rothe

Eideswörtliche Erklärung

Ich versichere hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfsmittel bedient habe und dass ich die Diplomarbeit bisher weder im Inland noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

Datum

Unterschrift

Danksagung

Ich danke ...

... Dr. Daniela Rothe, dass sie diese Arbeit betreut hat und mir immer mit hilfreichen Vorschlägen zur Seite gestanden ist.

... meiner Familie, die mich während des gesamten Studiums und der Schreibphase unterstützt hat.

... Hermann und Melitta, die dafür gesorgt haben, dass finanzielle Sorgen keine Sorgen werden.

... und Georg, der sich mehr als jeder andere Jurist mit Bourdieu auskennt und der mich immer wieder unterstützt und aufgemuntert hat.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	4
2	Problemstellung und Forschungsfrage	5
2.1	Forschungsstand.....	7
2.2	Pädagogische Relevanz.....	8
3	Theoretische Überlegungen	9
3.1	Biografieforschung	9
3.2	Das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft.....	16
3.3	Theorie zur Struktur der Gesellschaft	20
3.4	Ungleichheit im Bildungssystem.....	32
4	Methode	41
4.1	Methodische Ausgangslage	41
4.2	Beschreibung des Forschungsprozesses.....	43
4.3	Probleme und Reflexion	46
5	Darstellung der Fälle	47
5.1	Anna Schmidt.....	47
5.2	Maria Berger	72
5.3	Karin Steiner	97
5.4	Markus Springer.....	118
6	Schlussbetrachtung.....	141
6.1	Gestaltung von Bildungsbiografien.....	141
6.2	Vergleich der Altersgruppen.....	149
6.3	Reflexion und Ausblick	151
7	Literaturverzeichnis	154
8	Abbildungsverzeichnis.....	157
9	Anhang	158

1 Einleitung

Die Idee für diese Arbeit entstand im Rahmen des Seminars „Bildung, Biographie und Lebensalter - Bildungsbiographien im Generationenvergleich“ von Univ.-Prof. Dr. Bettina Dausien in Zusammenarbeit mit Mag^a. Julia Demmer, welches ich während des Studiums besucht habe. Dort kam ich auch das erste Mal mit der Methode der Biografieforschung in Berührung. Im Rahmen der Lehrveranstaltung wurden in Kleingruppen biografisch narrative Interviews geführt und in einer anschließenden Seminararbeit präsentiert. Das Thema meiner Gruppe waren Bildungsbiografien von Studierenden aus „bildungsfernen“ Schichten, woraus schließlich auch das Thema für diese Arbeit entstand. Die eigentliche Untersuchungsgruppe wurde jedoch für diese Arbeit erweitert, so dass nicht nur Studierende aus der Gegenwart interviewt wurden, sondern auch Personen die in den 1970er-Jahren studiert haben. Der Fokus der Arbeit liegt dabei jedoch weniger im generationalen Vergleich, als in den gemeinsamen oder unterschiedlichen Erlebnissen und Erfahrungen von Studierenden aus „bildungsfernen“ Schichten während des Bildungsweg.

Diese Arbeit baut auf empirischen Daten auf, die mittels narrativen Interviews erhoben wurden, welches besonders geeignet ist, um die Interviewpersonen ohne Einschränkungen oder Vorgaben ihre Geschichte selbst erzählen zu lassen. Die daraus entstanden biografischen Erzählungen, wurden transkribiert, und die daraus entstandenen Texte mit der Methode der Grounded – Theory analysiert.

Die Arbeit kann in einen theoretischen und empirischen Teil gegliedert werden. Im theoretischen Teil, werden die Grundbegriffe der Arbeit sowie der theoretische Rahmen definiert. Dazu zählt das Konzept der Biografieforschung, mit den damit zusammenhängenden Begriffen des Lebenslaufs und der Normalbiografie, welche die Basis für die weitere Forschung darstellen. Ausgehend davon, wird auch das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft in der Moderne erläutert. Die gesellschaftlich-soziale Theorie Pierre Bourdieus, mit seinen Konzepten des Habitus, der Kapitalformen sowie seinen Erläuterungen zur Funktion der Schule im Prozess der Erzeugung von gesellschaftlicher Ungleichheit bildet die theoretische Ausgangslage für die Auswertung des empirischen Materials. Im nächsten Kapitel, das eine Zwischenstufe zwischen den theoretischen Grundlagen und der Präsentation des empirischen Materials darstellt, wird die methodische Vorgehensweise beschrieben. Das Kapitel unterteilt sich in die Definition der methodischen Ausgangslage und die Beschreibung der eigenen Vorgehensweise. Im nachfolgenden empirischen Teil, werden vier ausgewählte Fälle präsentiert. Die Präsentation erfolgt hierbei nach der Logik der jeweiligen Fälle und nach den Kategorien der Auswertung. Im Schlusskapitel findet eine vergleichende Darstellung

der empirischen Daten statt, sowie eine kritische Betrachtung des Begriffs der „Bildungsferne“.

2 Problemstellung und Forschungsfrage

Die Möglichkeit zum Studium erhält nur ein geringer Teil der Gesellschaft, und dieser Teil kommt zumeist aus bereits begünstigten gesellschaftlichen Schichten. Dadurch ergibt sich eine ungleiche Teilhabe von Personen aus den verschiedenen Schichten an Bildungsinstitutionen. Statistische Erhebungen, wie beispielsweise, die von der Statistik Austria jährlich herausgegebene Studie „Bildung in Zahlen“, zeigen, dass die Verteilung von Kindern und Jugendlichen auf die Bildungsinstitutionen stark von der jeweiligen sozialen Herkunft abhängt (vgl. Statistik Austria 2012, S. 26). Dabei erfahren vor allem Kinder aus den sogenannten „bildungsfernen“ Schichten Benachteiligungen und Hindernisse, die es ihnen weniger ermöglichen höhere Bildungsanstalten wie beispielsweise die Universität zu besuchen. Was „bildungsferne“ Schichten jedoch genau meint, lässt sich nur schwer definieren. Im Alltagsverständnis wird dieser Begriff häufig verwendet, um jene Familien zu beschreiben, die zumeist sozioökonomisch benachteiligt sind, kein Interesse an Bildung haben und dies auch an ihre Kinder weitervermitteln. In der wissenschaftlichen Literatur kann jedoch keine treffend Definition gefunden werden. Der Begriff „bildungsfern“ kann implizieren, dass bestimmte Gruppen von Menschen eine Distanz zu Bildungseinrichtungen, zu Lernen und zur Notwendigkeit der Ausbildung haben. Böhm (2000) beschreibt mit dem Begriff der „Bildungsabstinenz (...) ein schichtspezifisches Einstellungs- und Verhaltenssyndrom, durch das die statistische Unterrepräsentation von Arbeiterkindern in der höheren Bildung erklärt wird.“ (ebd., S. 77). Die Gründe für das Fernbleiben von Bildungseinrichtung können in der sozialen, informativen und affektiven Distanz zum Bildungssystem liegen (vgl. ebd.) Es wird angenommen, dass in „bildungsfernen“ Schichten Einstellungen und Verhaltensmöglichkeiten bestehen, die dem schulischen System sowie Lernen weniger Wert zuschreiben. Des Weiteren werden als die beiden entscheidenden Faktoren, für das Fernbleiben von Personen aus „bildungsfernen“ Schichten an höheren Bildungseinrichtungen, die Familie sowie das Bildungssystem selbst beschrieben. Das Bildungssystem arbeitet in dieser Hinsicht hochselektiv, und wirkt nur für jene Personen begünstigend, die bereits durch ihre Herkunft einen Vorteil haben, da sie die Sprache der Schule sprechen, bereits durch die Familie in Kultur, Literatur und Musik eingeführt wurden und daher jene Ressourcen erworben haben, die in der schulischen Bildung als relevant betrachtet werden. Daher ist anzunehmen, dass Personen, die es trotz möglicherweise ungünstiger Startposition zu höherer Bildung geschafft haben, auf ihrem

Bildungsweg Hindernisse bewältigen und grundsätzlich mehr Zeit und Aufwand investieren mussten.

Aufbauend darauf lautete die Forschungsfrage folgendermaßen:

Wie gestalten sich Bildungsbiografien von Studierenden aus „bildungsfernen“ Schichten?

Die Formulierung der Forschungsfrage lässt zwei Perspektiven erkennbar werden, die für Bildungsbiografien relevant sind. Sie werden von äußeren gesellschaftlich-sozialen Strukturen und den inneren Einstellungen und Ressourcen der Studierenden bestimmt. In dieser Arbeit wurde der Frage nachgegangen, wie die äußeren Strukturen in den biografischen Erzählungen sichtbar werden, und welche Ressourcen und Strategien die Studierenden anwenden um bei möglicherweise benachteiligenden Rahmenbedingungen ihr Bildungsinteresse umsetzen. Die Frage impliziert jedoch auch, dass auf gewisse äußere Bedingungen seitens der Studierenden kein Einfluss genommen werden kann. Es galt daher herauszuarbeiten, welche Bedingungen das sind, und wie sie in den einzelnen Fällen sichtbar werden. Des Weiteren sollten die Rahmenbedingungen der Bildungsbiografie erforscht werden:

- Welche Herausforderungen treten im Laufe des Bildungswegs auf?
- Welche Rolle nimmt die Familie in bildungsrelevanten Entscheidungen ein?
- Wie beeinflussen biografische Erfahrungen (Begabungen, Interessen, Schulzeit etc.) die Wahl des Studienfaches?

Die Interviews wurden mit zwei verschiedenen Altersgruppen geführt. Einerseits mit Studierenden die ihr Studium nach dem Jahr 2005 begonnen haben, und andererseits mit Personen die in den 1970er Jahren studiert haben. Durch die Wahl dieser Untersuchungsgruppe, entstanden auch zwei weitere Fragen, die sich mit der Differenz zwischen den Altersgruppen beschäftigten:

- Werden Veränderungen zwischen den Altersgruppen sichtbar, und wenn ja welche?
- Auf welcher Ebene sind die Veränderungen beschreibbar?

Der Altersunterschied stand bei der Arbeit jedoch weitgehend im Hintergrund. Der Fokus blieb auf den gemeinsamen Erfahrungen von Studierenden aus „bildungsfernen“ Schichten.

2.1 Forschungsstand

Die Biografieforschung bildet eine Möglichkeit empirischer pädagogischer Forschung, unter anderem Bildungsverläufe aus der Perspektive der Subjekte zu untersuchen. Die Beschäftigung mit Biografien stand zunächst den Geschichtswissenschaften in Form der „oral-history“ zu; es gab jedoch auch vor dem 20. Jahrhundert vereinzelt pädagogisches Interesse an biografischen Texten. Erst seit den 1960er-Jahren wurde jedoch gezielt biografisch geforscht. Fuchs-Heinritz (2005) stellt fest, dass die Biografieforschung sich „für die Dunkelfelder und Problemgruppen der Gesellschaft, für die ganz anders lebenden und denkenden, die abweichenden Gruppen“ (ebd. S. 123) interessiert. Daneben erweiterte sich das Interesse vor allem auf verschiedene Lebensformen und Milieus (vgl. z.B.: Deppe 1982, Brose 1983, Alheit/Dausien 1985, Herzberg 2004) sowie auf die Migrant/innen- (vgl. Hummrich 2009, Braun 2010) und Frauenforschung (vgl. von Felden 2003, Büttner 1997, Daigler 2008).

In Hinblick auf Studierende und deren Bildungsbiografien stehen quantitative Erhebungen über Studierendenzahlen, Studienfachwechsel, Studienzufriedenheit und zur ökonomischen und sozialen Lage der Studierenden (vgl. Friebertshäuser 1999, S. 280) im Vordergrund.

Bekannt und bedeutend als ein Beispiel der biografischen Studierendenforschung, ist die Studie „Biographien in komplexen Situationen“ von Kokemohr und Marotzki (1989), die sich in einem weiten Feld mit Studierendenbiografien beschäftigten. Koring (1990) untersuchte den „Lernhabitus“ von Studierenden „um das latente Geschehen in universitären Bildungsprozessen damit zu fassen“ (Friebertshäuser 1999, S. 280). Eine weitere Studie stammt von Barbara Friebertshäuser (1992), die biografische Vorerfahrungen erhob und dadurch biografisch bedingte Handlungsmuster rekonstruierte, die auf der gesellschaftlichen Schichtzugehörigkeit und des Geschlechts basieren. Sie bezieht sich dabei auf Bourdieus Begriff des Habitus sowie in weiterer Folge auf das Konzept der fachkulturellen Passung (ebd., S. 288).

Eine neue Forschungsrichtung im Bereich der Studierendenbiografien bilden die non-traditional students (vgl. Alheit 2004 u. 2005, Wolter 2000). In erster Linie werden unter der Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden, Personen verstanden, die älter sind und ihr Studium im 2. oder 3. Bildungsweg betreiben. (vgl. Alheit, P./ Rheinländer, K./ Waterman, R. 2008, S. 579) Daneben zählen aber auch Studierende, die aufgrund „höhere[r] sozialer Hürden (zum Beispiel aufgrund der familiären Voraussetzungen) oder größere[r] institutionelle[r] Barrieren (zum Beispiel im Schulsystem)“ (Treichler/Wolter 2004, S. 71) benachteiligt werden und deswegen im Hochschulwesen weniger repräsentiert sind. Nach dieser Definition würde Studierende aus „bildungsfernen“

Schichten, ebenfalls in die Gruppe der non-traditional students gehören. Diese Arbeit kann daher zum Forschungsbereich der non-traditional students zugeordnet werden.

2.2 Pädagogische Relevanz

Gegenstand der Pädagogik ist vor allem das selbstbestimmende und mündige Leben, das auch Ziel vieler Erziehungskonzepte ist. In vielen pädagogischen Klassikern findet man Anspielungen auf das gelebte Leben (vgl. Schulze 1991, S. 155ff). Dennoch spielt in der bildungswissenschaftlichen Forschung das Biografiekonzept erst seit Kurzem eine Rolle. Schulze (1991) begründet das dadurch, dass „Erziehung (...) sich in erster Linie mit Kindern, die ihr ‚Leben‘ noch vor sich haben“ (ebd., S. 157) befasst und somit Biografien selten in den Blick kommen. Jürgen Henningsen sorgte als erster mit seinem Werk „Autobiographie und Erziehungswissenschaft“ (1981 [1962]) für eine verstärkte Beachtung der Biografieforschung, indem er die Relevanz von Autobiografien als Gegenstand der Pädagogik herausarbeitete (vgl. Schulze 1991, S. 160).

Erst mit dem steigenden Interesse der wissenschaftlichen Community an biografischer Forschung, stieg auch das Interesse der Pädagogik. Doch auch hier, entwickelte sich keine geschlossene wissenschaftliche Methode, sondern Biografieforschung bestand weiterhin aus unterschiedlichen Ansätzen, Theorien sowie methodischen Vorgehensweisen. Das pädagogische Interesse richtete sich in der Anfangszeit vorrangig auf autobiografische Werke.

„Zu den unterschiedlichen Interessen an autobiographischen Texten ist ein ähnlich unterschiedliches Interesse an der biographischen Methode und narrativen Interviews, an einzelnen biographischen Konzepten und an Anwendungsmöglichkeiten von biographischen Reflexionen in Bildungs- und Ausbildungsveranstaltungen getreten.“ (ebd.)

Nach anfänglichen Startschwierigkeiten, entwickelte sich die Biografieforschung demnach als eine Forschungsmethode die vor allem durch ihre Vielfalt an Forschungsthemen, methodischen Vorgehensweisen und disziplinären Interessen hervorsticht. Nach Schulze (1993) fehlen in der Pädagogik vor allem „[t]heoretische[...] Ansätze (...) in denen sich ein substantielles Interesse an biographischen Strukturen und Sachverhalten ausmachen lässt [sic]“ (ebd., S. 14) Deswegen werden viele Theorien der Biografieforschung aus benachbarten Disziplinen, wie der Soziologie, übernommen und an pädagogische Interessen angepasst.

3 Theoretische Überlegungen

In diesem Kapitel werden die theoretischen Grundbegriffe und Annahmen, die als Basis für die empirische Arbeit dienen, definiert. Dazu gehört zunächst die Erläuterung des Konzepts der Biografieforschung, mit den Begriffen des Lebenslaufs und der Normalbiografie. Das Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft gibt einen Überblick über die Theorie der Individualisierung sowie deren Auswirkung auf die Individuen und deren Biografien. Der nächste Abschnitt behandelt anlehnend an Pierre Bourdieus Werk „Die feinen Unterschiede“ (1982), die Theorie der gesellschaftlichen Struktur und der gesellschaftlichen Klassen. Zuletzt geht es im letzten Abschnitt über die Rolle der Schule in der Diskussion um gesellschaftliche Ungleichheit, wobei hier wiederum eine Anlehnung an Pierre Bourdieus Theorien stattfindet.

3.1 Biografieforschung

Diese Arbeit baut auf dem theoretischen Konstrukt der Biografieforschung auf und beschäftigt sich daher mit Biografien. Dieser Begriff ist, obwohl im alltagsweltlichen Verständnis häufig verwendet und allgemein klar, in der wissenschaftlichen Verwendung ein komplexer Begriff, den es in diesem Kapitel zu erläutern gilt. Der Begriff wird in einen geschichtlichen Kontext gestellt, und es werden auch die Begriffe des Lebenslaufs und der Normalbiografie erläutert, die zu einem umfassenderen Verständnis von Biografie(-forschung) führen sollen.

3.1.1 Geschichtlicher Kontext

Autobiografisches Erzählen bildet seit jeher einen Teil der alltäglichen Kommunikation, die es erlaubt, seine Erfahrungen und Erlebnisse auszudrücken. Der wissenschaftliche Begriff der Biografie, wie er in dieser Arbeit verwendet wird, ist jedoch ein modernes Phänomen und unterscheidet sich gegenüber den alltäglichen Geschichten, auch wenn beide Erzählformen einen ähnlichen Inhalt aufweisen können. Den Unterschied bilden die formalen Kriterien, sowie der Kontext in dem erzählt wird. In der Wissenschaft wurden biografische Erzählungen, im Vergleich zu ihrem Bestehen im Alltagsleben, relativ spät als empirisches Forschungsmaterial verwendet.

Einer der Gründe, die dazu führten, dass Biografieforschung vergleichsweise spät als Forschungsmethode „entdeckt“ wurde, war die Annahme, dass biografische, demnach subjektive Erzählungen und Erlebnisse für die Wissenschaft nicht brauchbar waren, da sie nicht verallgemeinert werden können. Das Ereignis, das dann eine *„verstärkte Hinwendung zu biographischen Methoden [bewirkte] waren die sozialen Probleme der nordamerikanischen Stadtsoziologie, die in der sogenannten ‚Chicago – School‘ ihren Höhepunkt hatten.“* (Egger 1995, S. 56) Des Weiteren gab es eine Krise in der quantitativen Forschung, die

darauf gründete, dass bei der Beantwortung von quantitativen Fragebögen die subjektiven, kulturellen und situationsabhängigen Merkmale von Personen nicht berücksichtigt werden können, diese aber dennoch einen bedeutenden Einfluss auf die Antwort geben (vgl. Schulze 1993, S. 44), und es kam zu der Hinwendung zu einer weiteren Methode, die diese Faktoren berücksichtigen könnte.

Als Pionierarbeit für biografische Forschung ist das Werk „The Polish Peasant in Europe and America“ (1918-1920) von William J. Thomas und Florian Znaniecki „mit ihrer Untersuchung über polnische Bauern in Europa und Amerika“ (Schulze 1991, S. 135) zu nennen. Diese Untersuchungen gründen als erste ihrer Art auf persönlichen Dokumenten, wie Briefen, Tagebüchern und Autobiografien, welche die Autoren als Ursprungsmaterial für ihre biografischen Analysen verwendeten. Die Untersuchung drehte sich um polnische Auswanderer und ihre Erfahrungen und Probleme bei der Auswanderung und der Anpassung an andere kulturelle Umgebungen. Hier wurden zum ersten Mal die subjektiven Einstellungen und Auffassungen betrachtet und analysiert.

3.1.2 Lebenslauf

Die Bedeutung des Konzepts des Lebenslaufs in der Forschungslandschaft hat in den vergangenen Jahren, vor allem durch die Theorie des institutionalisierten Lebenslaufs, zugenommen. Diese Theorie wurde von M. Kohli (1985) entworfen und bedeutet in ihrem Kern, dass ein „Lebenslauf (...) als eine soziale Institution konzeptualisiert werden [kann] (...) im Sinn eines Regelsystems, das einen zentralen Bereich oder eine zentrale Dimension des Lebens ordnet.“ (ebd., S. 1) Der Lebenslauf gibt demnach die sozialen Bahnen an, in denen ein individuelles Leben verlaufen kann. Das Individuum kommt von einem Lebensereignis zum nächsten, das chronologisch folgt (vgl. Kohli 1989, S. 249). Dadurch lässt sich eine Regelhaftigkeit und Erwartbarkeit von Ereignissen feststellen, die den Individuen Sicherheit und Struktur gibt. Diese Regelhaftigkeit von Ereignissen nimmt in der modernen Gesellschaft den Platz der traditionellen Rollenzuschreibungen ein. Die traditionellen Rollenvorstellungen beruhten zumeist auf geschlechtsspezifische und familiäre Muster, die jedoch im Laufe der fortschreitenden Modernisierung durch den strukturierenden Lebenslauf ersetzt wurden. Der Lebenslauf erschafft daher ein „Vergesellschaftungsprogramm, das an den Individuen als den neuen sozialen Einheiten ansetzt.“ (ebd., S. 251) Kohli bezieht sich bei der strukturgebenden Form des Lebenslaufs größtenteils auf die Strukturierung durch das Erwerbsleben. Er teilt das Erwerbsleben in drei Phasen: Vorbereitung, Teilnahme und Ruhestand. Umrahmt werden diese Phasen durch staatliche Institutionen wie Schule, Arbeitsmarkt und Pensionsvorsorge. Auch sind die Phasen des Erwerbslebens an das jeweilige Lebensalter gebunden, wodurch ein Zusammenhang zwischen Alter und Institution

entsteht, und sich dadurch eine institutionalisierte Abfolge ergibt. Aufgrund dieser Strukturierung von außen, kommt es zur Annahme, dass es einen sogenannten „Normallebenslauf“ gibt, es demnach eine bestimmte Abfolge des Lebens gibt, die als „normal“ angesehen wird.

Das Individuum ist daher an den institutionell vorgegebenen Lebenslauf gebunden, jedoch kann das Verhältnis zum Lebenslauf variabel sein. Alheit/Dausien (1985) sind der Ansicht, dass es grundsätzlich irrelevant ist, ob das Individuum den Richtlinien des Lebenslaufs nachstrebt oder sie missachtet und bricht. Von Relevanz ist jedoch, dass der Lebenslauf eine Rahmenstruktur vorgibt, die das Leben strukturiert und mit der jedes Individuum auf eine Weise umzugehen lernen muss.

Kohli (1989) sieht des Weiteren in dem „Übergang zu einer biographischen (...) Selbst- und Weltauffassung“ (ebd., S. 251) einen weiteren Aspekt des institutionalisierten Lebenslaufs und auch den „Kern dessen, was gewöhnlich unter Individualisierung verstanden wird.“ (ebd.) Der biografische Faktor der individuellen Lebensgestaltung, ist das Gegenstück zu der „äußeren Sequenzierung“ (Kohli 1985, S. 19) durch die Institutionen. Das Individuum beginnt sein Leben als einen zusammenhängenden, planbaren Gegenstand zu begreifen, dass es zu gestalten aber auch zu beschreiben gilt. Diese Beschreibung entfernt sich vom „Hofdenken“ (ebd.), das in Anlehnung an landwirtschaftliche Betriebe an die „jahreszeitlich-naturale‘ Zeit“ (ebd.) gebunden ist, zu einer Beschreibung, die „um das eigene und vom eigenen Ich organisiert ist“ (ebd.). Die eigene Lebensgeschichte wird zum Thema der Auseinandersetzung, und es gilt den eigenen Lebensablauf zu thematisieren.

Die Entwicklung der These basiert auf der Sorge in den 1980er-Jahren, dass aufgrund der schwindenden traditionellen Vorgaben, einen Verlust von „sozialer Ordnung und Integration“ (Kohli 2003, S. 527) mit sich bringen würde, um, wie Kohli selbst schreibt, eine Kritik an der Modernisierungskritik auszuüben. Er will mit diesem Konzept aufzeigen, dass es neben den traditionellen Rollenvorstellungen auch andere strukturierende Momente gibt. Der Autor widmet sich fast zwanzig Jahre später, der Weiterentwicklung seiner Theorie. Er nimmt dabei an, dass der institutionalisierte Lebenslauf zunehmend de-institutionalisiert wird, demnach mehr Individualisierung möglich macht. Das bedeutet wiederum auch, dass das Individuum mehr Verantwortung hat, sein Leben zu ordnen und zu planen.

3.1.3 Biografie

Am Anfang der Biografieforschung stehen die Biografien. Sie bilden das empirische Datenmaterial, als auch den zu untersuchenden Gegenstand dieser Arbeit. Um eine

Übersicht zu bekommen, was Biografien im wissenschaftlichen Kontext bedeuten, werden in diesem Abschnitt der Begriff und seine Rahmenbedingungen definiert.

Sprachlich leitet sich der Begriff Biografie aus dem griechischen „bios“ (das Leben) und „grafie“ (beschreiben) ab, und meint damit die Beschreibung des Lebens. Doch der Begriff bios umfasst in seiner Bedeutung weit mehr, als nur die Beschreibung des Lebens, er umschließt auch die „Lebenszeit, -dauer, -weise, -wandel, -los“ (Benseler/Schenkl 1904 zit.n. Schulze 1991, S. 137). Demnach meint der Begriff Biografie, auch das gelebte Leben selbst (vgl. Dausien 2008). Biografien können aus unterschiedlichen Quellen stammen, aus Tagebüchern, Autobiografien und Erzählungen. Je nachdem welches Material als Basis für das Forschungsvorhaben verwendet wird, richtet sich danach die Definition und Bestimmung der biografischen Forschung. Auch findet eine Differenzierung hinsichtlich der späteren Verwendung des biografischen Materials statt, nämlich ob dieses nun für Zwecke der Selbstreflexion oder für die wissenschaftliche Forschung verwendet wird. Der Zweck der biografischen Erzählung wirkt sich daher auch die Themen und die Gliederung der Biografie selbst aus.

Die Bedeutungsvielfalt im alltäglichen Gebrauch spiegelt sich auch in der Biografieforschung wieder, „(...) die sich in zentralen Aspekten ihres Vorgehens auf Biografie(n) als theoretisches Konzept, als historisch-empirischen Gegenstand und als komplexe method(olog)ische Strategie bezieht.“ (Dausien 2008, S. 354) Auch die unterschiedlichen Forschungsrichtungen und Forschungsdisziplinen, die sich mit Biografien beschäftigen und biografisch forschen, deuten auf diese Vielfalt hin. In der Bildungswissenschaft sind die Themen mit denen sich biografische Forschung beschäftigt ebenfalls breit gefächert. Sie reichen von Biografien von Schüler/innen, Jugendlichen, Studierenden, Migrant/innen, Wiedereinsteigerinnen bis zu Lehrerenden, Sozialarbeiter/innen und Erwachsenenbildner/innen. Die Gemeinsamkeit dieser unterschiedlichen Gruppen ist, dass sie ein gelebtes Leben haben, über welches sie sprechen können.

Was jedoch, macht dieses gelebte Leben zum Gegenstand der Biografieforschung? Um diese Frage zu beantworten, werden die Erläuterungen von Schulze (2003) herangezogen, welche die Biografie als einen Prozess darstellen. Die Biografie baut auf dem Leben auf, welches selbst auch einen Prozess darstellt, der nach bestimmten Mustern und Schemata abläuft, und den es zu gestalten und zu bewältigen gilt. Ausgehend davon ist die „Biographie (...) ein Prozess höherer Ordnung“ (Schulze 2003, S. 423) der das Individuum sein Leben lang begleitet. Dieser Prozess findet auf einer anderen Ebene als die Gestaltung des Lebens statt, und ist umfassender und weitreichender. Schulze beschreibt den biografischen Prozess als eine Bewegung, die

von einem „Standort zu einem nächsten führt“ (ebd.) und daher zu neuen „Bewegungs-, Handlungs- und Vorstellungs[räumen]“ (ebd.) führt. Eingebettet ist der Prozess in die gesellschaftliche, soziale und historische Umgebung des Individuums. Schulze zieht einen Vergleich zu Bourdieus sozialem Raum, und beschreibt die Bewegung des biografischen Prozesses, als eine Bewegung in diesem soziokulturellen Raum.

„Und so ist der biographische Prozess eine Bewegung von Feld zu Feld, von Position zu Position mit vielen Übergängen und Passagen.“ (ebd.)

Die Merkmale des sozialen Raumes übertragen sie somit auf den biografischen Prozess. Zwischen den einzelnen Positionen bzw. Standorten gibt es ein Macht- und Kraftverhältnis, das die Entstehung von Differenzen bewirkt. Des Weiteren beeinflussen historische Einbrüche, Umbrüche und Wandel, dieses Macht- und Kräfteverhältnis, wobei es zu Verschiebungen und Verlagerungen der Felder im Raum kommt (vgl. ebd.). All diese Faktoren wirken sich auf das Individuum und seinen biografischen Prozess aus. Geschichtliche Umbrüche und Veränderungen können daher in biografischen Erzählungen wiedergefunden werden. Das Individuum geht auf eine bestimmte Art und Weise mit ihnen um und bindet sie in seine Lebensgeschichte ein.

Schulze nennt des Weiteren vier Faktoren, welche den Prozess der Biografie bestimmen: Selbstorganisation, Offenheit, Diskontinuität und Vielfältigkeit. (ebd., S. 424) Sie charakterisieren den Prozess als einen vom Individuum selbst geleiteten und geführten Prozess, das in einer Vielzahl von Möglichkeiten und Optionen einzelne Ziele erfüllen kann. Innerhalb dieser Möglichkeiten hat das Individuum die Aufgabe neue zu wählen und anzupassen, wobei dies auch dazu führen kann, dass Brüche und Krisen entstehen, wodurch der Prozess kurz ins Wanken geraten kann. Zuletzt sind die Wege und Leitlinien, welche die Biografie begleiten, vielseitig und lassen sich teilweise nicht vollständig miteinander abgleichen. Des Weiteren besteht noch eine Wechselwirkung zwischen Individuum und Gesellschaft. Die Gesellschaft bietet Anforderungen, Strukturen und Vorgaben mit welchen das Individuum mit Hilfe seiner Anlagen, Fähigkeiten, Motive und Erfahrungen auseinandersetzt. In den biografischen Erzählungen geschieht dies zumeist unbewusst, d.h. die sozialen und gesellschaftlichen Anforderungen sind in der persönlichen Erzählung implizit vorhanden. Diese strukturellen Bedingungen können sich in den Lebenskonstruktionen finden, die über das gelebte und erzählte Leben hinausgehen. (vgl. Alheit 1992, S. 30) Des Weiteren erhalten Lebenskonstruktionen einen „Sinnüberschuß“ (ebd., S. 31), der über die erzählte Lebensgeschichte hinausgeht. Dieser Sinnüberschuss kann vom Individuum als Möglichkeit zur Reflexion und Veränderungen benützt werden, er erlaubt jedoch auch die Auslegung durch Außenstehende. Dabei können die strukturellen Bedingungen

erkannt und interpretiert werden, um dabei die Gesellschaft (und wie die Individuen damit umgehen) in den Blick zu nehmen.

3.1.4 Die Normalbiografie

Durch die starke Strukturierung des Lebenslaufs durch die Institutionen, entsteht ein sogenannter „Normallebenslauf“. Kohli (1985) formt den Normallebenslauf um das Erwerbssystem herum, das die strukturierende Kraft besitzt. Durch die enge Verbindung und Aufeinanderfolge von Lebenslauf und Biografie, wirkt sich der „Normallebenslauf“ auch auf die Biografie aus, die demnach auf eine „Normalbiografie“ ausgerichtet wird. Die „Normalbiografie“ richtet sich nach den Lebensaltern, und beschreibt, dass Menschen in einem gewissen Alter gewisse Dinge (Heiraten, Kinder kriegen, Arbeitsbeginn usw.) machen, also gewisse Ereignisse nacheinander durchleben. Viele Begriffe aus der (Entwicklungs-)Psychologie orientieren sich an dem planbaren und absehbaren Lebenslauf und an Stationen die ein Individuum „normalerweise“ zu einer bestimmten Zeit oder Alter durchlebt haben sollte. Sie schreiben demnach vor „wie „gute“ Entwicklung auszusehen hat bzw. was als ‚schlechte‘ Entwicklung und als ‚Scheitern‘ zu bezeichnen ist.“ (Fooker 2009, S. 159)

Diese Vorstellungen und Annahmen um eine „Normalbiografie“ werden jedoch immer häufiger kritisiert und als veraltet angesehen. Die in der modernen Gesellschaft fortschreitende Individualisierung eröffnet eine große Palette an Formen der Lebensgestaltung, welche nicht immer mit einem vorgesehenen „Normalleben“ konform gehen. Durch die voranschreitende Individualisierung von Lebensweisen, ist es auch möglich, dass „(...) zwei, drei, vier verschiedene ‚Normalbiographien‘ nebeneinander und gleichrangig bestehen können.“ (Hoerning 1991, S. 47) Abweichungen von einer „Normalbiografie“ sind dennoch nicht auf einseitige Weise zu erklären, da verschiedene Erlebnisse und Erfahrungen zu unterschiedlichen Entwicklungsverläufen führen können. Dennoch bestehen viele Theorien über das Leben und wie es normalerweise ablaufen sollte, es besteht also eine normative Vorgabe darüber wie ein normales Leben auszusehen hat. Auch wenn es bereits multiple Lebensgestaltungen gibt (Patchworkfamilien, Langzeitstudierende, zweiter Bildungsweg etc.), werden Abweichungen davon in der Gesellschaft selten toleriert. Diese Abweichungen tragen die Forderung nach Rechtfertigung gegenüber der Gesellschaft mit sich, wo „diese Abweichung [als] vertretbar und „normal““ (Hoerning 1991, S. 46) argumentiert werden soll. Und auch wenn Abweichungen argumentier- und nachvollziehbar sind, ist auffallend, dass es im gesellschaftlichen Wertesystem besonders „normale“ Lebensentwürfe gibt, mit denen andere verglichen werden, es demnach hinsichtlich

„Normalbiografien“ eine Hierarchie gibt, welche Biografie als die „normalste“ angesehen wird.

3.1.5 Zusammenfassung

Die Unterscheidung zwischen Lebenslauf und Biografie basiert auf der Rolle des Subjekts und dessen Verbindung zur Gesellschaft. Der Lebenslauf bildet die institutionelle Rahmung und Basis, auf denen die erzählten Geschichten basieren und entstehen. Die Biografie ist dabei viel mehr, und umfasst alles was zu einem gelebten Leben gehört. Des Weiteren zeigen biografische Erzählungen, wie Personen institutionelle Herausforderungen bewältigt haben und Krisen und Hürden in ihre Lebensgeschichte integriert haben. In den Biografien kommen daher Themen zur Sprache, welche in einem Lebenslauf meist verborgen bleiben. Trotz Pluralisierung der Lebensstile kann es zu einem Spannungsverhältnis zwischen geplanten Leben und gesellschaftlichen Erwartungen kommen. Die biografischen Konzepte der Individuen entwickeln sich damit weg von den normativen Vorstellungen eines institutionalisierten Lebenslaufs hin zu individuellen Lebensgestaltungen und Lebensführung, dessen aktiver Handlungsträger die Individuen sind. Diesen individuellen Lebensgeschichten gilt es dann hinsichtlich ihrer Bezüge zu gesellschaftlich-historischen Strukturen zu analysieren, um somit zu einer Beschreibung der Lebens- und Erfahrungswelt bestimmter Gruppen zu kommen.

3.2 Das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft

Die Fokussierung von Biografieforschung auf die Lebensgeschichte von Individuen, lässt den Eindruck entstehen, dass nur die subjektive Sichtweise auf gesellschaftliche Phänomene untersucht werden kann. Das Individuum steht jedoch sein ganzes Leben hindurch in Interaktion mit gesellschaftlichen Strukturen, so dass sich in den biografischen Konstruktionen das Spannungsverhältnis zwischen gesellschaftlichen Strukturen und individuellen Umgangsformen erkennen lassen kann. Die Sozialstrukturen der Gesellschaft werden daher in der individuellen Lebensgeschichte bearbeitet und wiedergegeben. Somit bilden die Biografien ein Spiegelbild der gesellschaftlichen Strukturen. Es entstehen daher Muster der Interaktionen mit anderen Subjekten, mit gesellschaftlichen Institutionen und sozialen Räumen, die in den Biografien rekonstruiert werden. Bezüglich der gesellschaftlichen Strukturen finden sich eine Vielzahl von wissenschaftlichen Definitionen und Theorien, welche das Verhältnis von Mensch und Gesellschaft beschreiben, in dieser Arbeit erfolgt jedoch eine Anlehnung an die gesellschaftliche Theorie Ulrich Becks (1986).

3.2.1 Individualisierung

Die Hinwendung zur Biografie(-forschung) ist ein Produkt der Moderne. Eine mögliche Theorie zur Beschreibung der modernen Gesellschaft, bietet die Individualisierungstheorie von Beck (1986). Der Autor spricht von Individualisierung als einem „Gesellschaftswandel innerhalb der Moderne (...), in dessen Verlauf die Menschen aus den Sozialformen der industriellen Gesellschaft (...) *freigesetzt*¹ werden“ (ebd., S. 115). Damit meint er vor allem die Freisetzung der Individuen aus „traditionalen Klassenbedingungen und Versorgungsbezügen der Familie“ (ebd., S. 116) und die anschließende Fokussierung auf die selbstständige und eigenverantwortliche Planung und Gestaltung des individuellen Lebens. Die sozialen Klassen bieten nicht mehr jene Sicherheit, die sie vor dem Individualisierungswandel geboten haben. Die Individuen bilden nun die Akteure der sozialen Welt, und gestalten und reproduzieren diese mit. Dies bedeutet jedoch nicht, dass durch die Auflösung der starren Klassen soziale Ungleichheit verschwunden ist. Beck bezeichnet dies als „*Fahrstuhl-Effekt*“ (ebd., S. 122), wo die gesamte Gesellschaft einen Stock höher gefahren wird. Insgesamt wird der Lebensstandard besser, jedoch auf allen Ebenen, so dass der Unterschied zwischen den Gruppen bestehen bleibt. Dieser Unterschied zeigt sich in den „*ungleichen Konsumstile[n]*“ (ebd., S. 125) aber auch in der Mobilität und Bildung der einzelnen Gruppen. Ein weiteres Merkmal ist die Veränderung der Lage der Frauen, sowohl in

¹ Hervorhebungen in Zitaten wurden in der Arbeit immer aus dem Original übernommen.

familiärem als auch arbeitsmarktspezifischem Zusammenhang. (vgl. ebd., S. 208). An diesen Orten lassen sich die auffallendsten Veränderungen feststellen: die traditionelle Kleinfamilie gibt es kaum noch, das Zusammenleben zwischen Menschen wird individueller, und eine Vielzahl von Lebensweisen werden möglich. Ähnliches gilt für den Arbeitsmarkt, der einerseits das Leben durchgehend strukturiert, andererseits auch selbst eine Vielzahl neuer Formen der Beschäftigung und des Arbeitsverhältnisses bietet.

Obwohl die Individuen aus den traditionellen Klassen- und Rollenvorgaben „befreit“ sind, nimmt eine andere Form der Strukturierung den Platz dieser Vorgaben ein, so dass eine Transformation von Sozialstrukturen erkennbar wird. (vgl. Kohli 1989, S. 251) Diese Transformation zeigt sich in der chronologischen und regelhaften Ordnung des Lebenslaufs. Zwar haben Individuen eine größere Entscheidungsvielfalt hinsichtlich biografisch relevanter Themen, diese finden dennoch im Strukturzusammenhang des institutionalisierten Lebenslaufs (vgl. 3.1.2) statt. Das bedeutet, dass „sekundäre Instanzen und Institutionen“ (Beck 1986, S. 211) an die Stelle der strukturierenden gesellschaftlichen Klassen treten. Die Institutionen bestimmen den Lebenslaufrythmus durch „Eintritt und Austritt aus dem Bildungssystem, Eintritt und Austritt aus der Erwerbsarbeit [und durch] sozialpolitische Fixierung des Rentenalters“ (ebd.). Dadurch entsteht ein Rahmen, in dem die Individuen ihr Leben gestalten können, der aber auch die Grenzen und Möglichkeiten der Gestaltung festlegt.

All diese Faktoren bewirken, dass die Individuen in der individualisierten Gesellschaft vermehrt die Planer ihres eigenen Lebens, ihrer Biografie werden. Sie haben aus der Vielzahl von Möglichkeiten (und in Anlehnung an die Institutionen) zu wählen und zu entscheiden, um das Leben in all seinen Facetten zu gestalten.

„Individualisierung bedeutet in diesem Sinne, daß [sic] die Biographie der Menschen aus vorgegebenen Fixierungen herausgelöst, offen, entscheidungsabhängig und als Aufgabe in das Handeln jedes einzelnen gelegt wird.“ (ebd., S. 216)

Beck spricht von Biografie als „Aufgabe“ für die Individuen, die impliziert, dass an das Individuum Anforderungen gestellt werden, die bewältigt werden müssen. Das Heraushalten aus den Entscheidungen ist selten möglich und bringt Konsequenzen auf der subjektiven Ebene mit sich, mit denen das Individuum dann umzugehen hat.

Kohli (1989) beschreibt diese Anforderungen als „Biographiezität“ (ebd. S. 252) und meint damit die „kulturelle Verankerung der neuen Selbst- und Weltdeutung“ (ebd.). Die Individuen haben die Aufgabe, ihr Leben zu ordnen, „d.h. auf einen bestimmten biographischen Fluchtpunkt hin“ (ebd.). Dadurch besteht jene Kontinuität, die auch das Leben in der traditionellen Gesellschaft zusammengehalten hat.

Denselben Begriff verwendet auch Alheit und entwickelt ihn weiter, indem er von Biografizität als „Schlüsselkompetenz in der Moderne“ (2006) spricht. Er verortet neben der äußeren Struktur, welche die Rahmenbedingungen für die Gestaltung des Lebens vorgibt, auch eine „innere Erfahrungslogik“ (ebd., Skizze S.6), welche den Code für die Verarbeitung der „Inputs“ von außen bildet.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass die individualisierte Gesellschaft einerseits ein Mehr an Möglichkeiten sein Leben zu gestalten und zu führen bietet, andererseits auch das Risiko bereithält, die Konsequenzen für Handlungen und Entscheidungen zum Problem der Individuen zu machen. Zuletzt wird dadurch die Auseinandersetzung mit dem eigenen Leben auf biografischer Ebene gefördert.

3.2.2 Subjekt

Die Biografieforschung versteht sich auch als Forschung an den Subjekten. Die zunehmende Bedeutung der Subjektivität in der wissenschaftlichen Forschungslandschaft, begann mit der „subjektiven Wende“. Die Kritik an quantitativer Forschung, dass kontextabhängige Abweichungen nicht berücksichtigt werden, führte dazu, dass die qualitative Forschung einen Aufschwung erhielt. Das Interesse wendete sich vermehrt dem individuellen Bedeutungshorizont der Subjekte zu, indem die subjektiven Sinnzuschreibungen und Bedeutungen rekonstruiert wurden.

Nachdem die Biografieforschung nicht auf rein subjektive Sichtweisen beschränkt ist, gibt es demnach einen Zusammenhang zwischen den subjektiven Sinnzuschreibungen und ihren „besonderen lebensgeschichtlichen Entstehungen“ (Kohli 1978, S. 24). Durch die gegenseitige Beeinflussung von Subjekt und Gesellschaft, spiegeln sich in den Betrachtungsweisen der Individuen gesellschaftliche Strukturen und Ordnungen wieder. Es gilt demnach die subjektiven Bedeutungs- und Sinnhorizonte wissenschaftlich zu interpretieren und rekonstruieren und dadurch einen Bezug zur Gesellschaft zu erhalten. In der Individualisierungstheorie, die versucht die Gesellschaft der Modernen zu beschreiben, sind nicht mehr die Klassen die Sinnstifter der sozialen Welt, sondern die Individuen selbst. Das bedeutet, dass „[d]er oder die einzelne selbst (...) zur lebensweltlichen Reproduktionseinheit des Sozialen [wird].“ (Beck 1986, S. 119) Das Subjekt erschafft sich demnach selbst seine soziale Welt und ist daher Produzent des eigenen Lebens. Dies führt nicht nur Vorteile mit sich, sondern überträgt dem Individuum die Verantwortung über das Gelingen aber auch Misslingen des eigenen Lebens. Das Subjekt gestaltet seine Umwelt aktiv mit, durch Entscheidungen und Handlungen, die es selbst, aber auch die Welt herum beeinflussen. Die Vorstellung eines „produktiv realitätsverarbeitende[n]“ (Hurrelmann 1983) Subjekts, welches seine soziale Welt aktiv

verarbeitet aber auch produziert, bildet die Basis des Subjektbildes in der individualisierten Gesellschaft.

Diese Verknüpfung zwischen dem subjektiven Sinnzuschreiben, in denen sich implizite Hinweise auf den Umgang mit der Welt befinden, ermöglichen es dem Forschenden durch Interpretation und Vergleich von den subjektiven Erzählungen auf allgemeine Ergebnisse zu schließen.

3.2.3 Zusammenfassung

Die Enttraditionalisierung der Gesellschaft bewirkt, dass der Einfluss der traditionellen Rollenanforderung an die Individuen abnimmt. Das bringt zwar Vorteile, trägt aber auch Nachteile mit sich. Das Individuum trägt nun auch die Verantwortung für sein Leben, ist also für Erfolg aber auch Misserfolg verantwortlich. Entscheidungen bezüglich Bildung, Familie und Karriere müssen getroffen werden, d.h. das Subjekt muss aktiv entscheiden und handeln. Die strukturellen Rahmenbedingungen nehmen, anstelle von Klassen und traditionellen Rollenvorstellungen, Institutionen ein. Vor allem das Bildungs- und Erwerbssystem (und darauf folgend das Rentensystem) sind die gesellschaftlichen Instanzen, um die das Leben herum gestaltet werden soll. Sie bilden somit auch eine Strukturierungseinheit, die auf die Lebensgestaltung des Einzelnen Einfluss nimmt und der man sich auch nur selten entziehen kann. Dadurch entsteht die Forderung nach einer biografischen Auseinandersetzung das gesamte Leben hindurch.

3.3 Theorie zur Struktur der Gesellschaft

Dieser Abschnitt widmet sich der näheren Betrachtung des Zusammenhangs zwischen Individuum und Gesellschaft. Der Fokus liegt dabei auf der gesellschaftlichen Ordnung, und wie diese in den Individuen verankert ist. Dabei wird Pierre Bourdieus Sozialisationstheorie herangezogen. Seine Annahmen über den Aufbau der Gesellschaft stützen sich auf drei Pfeiler: die Unterscheidung drei verschiedener Kapitalsorten, den Habitus und den sozialen Raum, die in der Theorie der sozialen Praxis zusammengefasst werden. Diese Überlegungen stützen sich auf Bourdieus empirische Forschungen und Untersuchungen über die französische Gesellschaft. In einigen seiner Werke „Entwurf einer Theorie der Praxis“ (1979), „Die feinen Unterschiede“ (1982), hat sich Bourdieu durch eine präzise Untersuchung der jeweiligen Einstellungen, Empfindungen und Lebensstile von Personen ein Bild von jenen Strukturen gemacht, welche die soziale Realität der Gesellschaft ausmachen.

3.3.1 Entwicklung einer sozialen Praxis

Pierre Bourdieu versucht mit seiner Theorie über die Gesellschaft, im Gegensatz zu anderen soziologischen Richtung, auch die Wirkungsweise sozialer Praxis miteinzubeziehen, und sich nicht nur auf theoretische Erläuterungen zu stützen. In vielen soziologischen Theorien findet keine Verbindung zwischen „subjektivistischer“ und „objektivistischer Theorie“ statt, sondern beide Zugänge werden getrennt behandelt (vgl. Schwingel 2011). Im Subjektivismus ist der Fokus auf dem Individuum und seinen persönlichen Eigenschaften, Wahrnehmungen, Aspirationen und Verhaltensweisen. Dagegen stehen im Objektivismus strukturelle und funktionelle Gegebenheiten, Strukturen und Systeme im Vordergrund. (vgl. Schwingel 2011, S. 41) Bourdieu will dieser theoretischen Differenzierung² zwischen den beiden metatheoretischen Zugängen, mit dem Konzept des Habitus entgegenreten. Der Habitus ist das Verbindungsglied einerseits zwischen der oben angeführten Differenz zwischen subjektivistischem und objektivistischem Zugang und andererseits zwischen seinen Konzepten des Kapitals und des sozialen Raums.

3.3.2 Kapital

Um die unterschiedliche Teilhabe an gesellschaftlichen Gütern (besonders Bildung) erklären zu können, entwickelte Bourdieu (2006a) die Theorie der Kapitalsorten.

² Diese Trennung besteht nur in der Theorie, bietet jedoch ein gutes Gerüst für weitere Ausführungen.

Angelehnt an das Kapital von Marx, welches akkumulierte Arbeit meint, erweitert Bourdieu den Begriff des Kapitals auf alle Aspekte des Lebens. Die Begrenzung nur auf das ökonomische Kapital, scheint unzureichend, weil „nur solche Investitionen und Profite (...), die sich in Geld ausdrücken oder direkt in Geld konvertieren lassen, wie die Studienkosten oder das finanzielle Äquivalent für die zum Studium verwendete Zeit“ (ebd., S. 112) berücksichtigt werden können. Was dabei vernachlässigt wird, ist der familiäre Einfluss, der vor allem für die Weitergabe des kulturellen Kapitals verantwortlich ist. Daneben kommt auch noch das soziale Kapital zum Tragen, welches ebenfalls von der Familie vererbt wird. So bestehen drei Formen von Kapital, die die Ressourcen für ein Leben darstellen, nämlich das ökonomische, das soziale und das kulturelle Kapital.

„Das Prinzip der primären, die Hauptklassen der Lebensbedingungen konstituierenden Unterschiede liegt im Gesamtvolumen des Kapitals als Summe aller effektiv aufwendbaren Ressourcen und Machtpotentiale, also ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital.“ (Bourdieu 1982, S. 196)

Neben dem Gesamtvolumen, spielt auch der Umfang der einzelnen Kapitalsorten innerhalb des Gesamtkapitals (ebd. S. 197) eine Rolle. Dadurch könnten noch feinere und differenzierte Unterschiede innerhalb der Gesellschaft getroffen werden, aufgrund derer eine genauere Analyse der Lebensstile und – umstände möglich wäre.

Unter *ökonomischem Kapital* versteht Bourdieu demnach den traditionellen Begriff nach Marx. Ökonomisches Kapital entsteht durch akkumulierte Arbeit und kann angesammelt werden. Darunter fällt jedoch nicht nur das Geld, sondern auch Besitz in Form von Immobilien und Gegenständen.

Das *soziale Kapital* steht für Netzwerke und Bekanntschaften zu Gruppen oder Individuen, die Ressourcen darstellen können. Besonders wertvoll ist das soziale Kapital, wenn die Zugehörigkeit zu einer „angesehen“ und einflussreichen Gruppe besteht, demnach zu „Eliten“ oder Adel. Dadurch entstehen Vorteile und Begünstigungen für die Mitglieder dieser Gruppen.

Das *kulturelle Kapital* ist für diese Arbeit von besonderer Bedeutung, da es all jene Ressourcen meint, die mit der Kultur (und im weiteren Sinn mit Bildung) zusammenhängen.

„Die meisten Eigenschaften des kulturellen Kapitals lassen sich aus der Tatsache herleiten, dass es grundsätzlich körpergebunden ist und Verinnerlichung (incorporation) voraussetzt.“ (Bourdieu 2006a, S. 113)

Darunter fallen vor allem verinnerlichtes Wissen oder Fähigkeiten. Um das zu erlangen muss vom Individuum Zeit investiert werden, das „Delegationsprinzip“ (ebd. S. 114) kann hier nicht angewendet werden. Die Praxis des Vererbens oder des Weitergebens an andere Personen passiert meist „im Verborgenen (...) und häufig ganz unsichtbar“

(ebd.). Kulturelles Kapital wird zumeist in der primären Sozialisation, also in der Familie, erworben. Die Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit beispielsweise Kulturgütern, sind das Produkt dieser Sozialisation. Inkorporiertes Kapital kann auch auf eine bestimmte Art und Weise umgewandelt werden in andere Kapitalformen, wie beispielsweise in ökonomisches oder symbolisches Kapital. Das symbolische Kapital steht für die Anerkennung und das Prestige einer Person. Bourdieu nennt diesen Vorgang der Umwandlung „soziale Alchemie“ (ebd. S. 115). Kulturkapital kann beim Anwenden des Wissen und der Fähigkeiten auf dem Arbeitsmarkt auch in ökonomisches Kapital verwandelt werden. Wenn das kulturelle Kapital von großem Wert oder großer Wertschätzung ist, kann es auch zu symbolischen Kapital werden, demnach der Person mehr Prestige verleihen. Auch hängt der Wert von dem sogenannten „Seltenheitswert“ (ebd.) ab, da Fähigkeiten, die nur von einer geringen Menge an Personen ausgeübt werden können, grundsätzlich als wertvoller angesehen werden. Doch neben der Zeit, die für die Erlangung von inkorporiertem kulturellem Kapital notwendig ist, benötigt man zumeist ökonomisches Kapital (wer lernt, kann selten arbeiten), welches jedoch nicht allen Gesellschaftsmitgliedern gleichermaßen zur Verfügung steht. Daneben muss auch genügend Wissen in Form von kulturellem Kapital vorhanden sein, um weiteres Wissen akkumulieren zu können. Die Akkumulation von Wissen, Fähigkeiten aber auch Geschmack beginnt schon in der frühen Kindheit, und ist vor allem in jenen Familien wirksam „die über so ein starkes Kulturkapital verfügen, dass die gesamte Zeit der Sozialisation, zugleich eine Zeit der Akkumulation ist.“ (ebd., S. 116).

Das objektivierte Kulturkapital bilden dagegen Gegenstände, die „materiell übertragbar“ (Bourdieu 2006a, S. 117) sind. Hierfür stehen Kunstobjekte wie Bücher, Gemälde, Musikinstrumente und dergleichen. Diese Gegenstände können weitergegeben werden, jedoch nicht die Kenntnisse diese zu nützen, da die Fähigkeit zum Spielen eines Musikinstruments nur in verinnerlichter Form vorhanden ist. Objektiviertes kulturelles Kapital hat auch seinen ökonomischen Wert, kann demnach auch im Tausch gegen ökonomisches Kapital erhalten werden. Doch der Besitz eines Musikinstruments impliziert nicht automatisch die Fähigkeit es zu spielen. Zuletzt kann kulturelles Kapital auch in institutionalisierter Form vorliegen, worunter Bildungsabschlüsse und damit Titeln zu verstehen sind.

„Durch den schulischen oder akademischen Titel wird dem von einer bestimmten Person besessenen Kulturkapital institutionelle Anerkennung verliehen.“ (ebd., S. 119)

Ähnlich wie beim inkorporierten Kapital kann der Titel nicht weitergegeben werden, er ist daher an die Person und seine Fähigkeiten gebunden. Zwischen ökonomischem und

institutionalisiertem Kapital besteht ein „Wechselkurs“ (ebd.), das bedeutet, dass die investierte Zeit und Geld in Bildung und Erlernen von Fähigkeiten am Arbeitsmarkt wieder in ökonomisches Kapital zurückgetauscht werden kann.

3.3.3 Habitus

Als Ausgangspunkt für die Definition von Habitus und seiner Verbindung zur sozialen Praxis, ist die Auffassung, dass der Habitus „Systeme dauerhafter Dispositionen“ (Bourdieu 1979, S. 165) darstellt. Der Habitus einer Person regelt sein Verhalten, seine Einstellungen und Werte und dringt dabei in die tiefsten Sphären des alltäglichen Handelns vor, dass er auch strukturiert und bestimmt. Der Habitus wirkt dabei auf zwei Ebenen. Eine Ebene ist die „Hervorbringung klassifizierbarer Praxisformen“ (Bourdieu 1982, S. 278). Dabei arbeitet er als strukturierende Struktur (modus operandi), die strukturierten Produkte (opus operatum) hervorbringt. Des Weiteren ist „[d]er Habitus (...) nicht nur strukturierende, die Praxis wie deren Wahrnehmung organisierende Struktur, sondern auch strukturierte Struktur (...)“ (ebd.). Die strukturierte Struktur entstand in der Vergangenheit in bestimmten sozialen Situationen und besteht in der Gegenwart als inkorporiertes Produkt weiter. Der Habitus in seiner Funktion als strukturierende Struktur, erzeugt die soziale Praxis, indem er in bestimmten Situationen, bestimmte Lebensstile hervorbringt, welche wiederum durch Verhaltens- und Denkweisen, Einstellungen und Eigenschaften definiert werden. Wie der Habitus des Weiteren wirkt, und welche Implikationen damit verbunden sind, wird in diesem Abschnitt erläutert.

3.3.3.1 Habitus als Generator von sozialer Praxis

Die erste Leistung des Habitus, ist dass er als Generator für die soziale Praxis arbeitet und die soziale Wirklichkeit erschafft, die er dann in weiterer Folge strukturiert.

„(...) Habitusformen, d.h. Systeme dauerhafter Dispositionen, strukturierte Strukturen, die geeignet sind, als strukturierende Strukturen zu wirken, mit anderen Worten: als Erzeugungs- und Strukturierungsprinzip von Praxisformen und Repräsentationen, die objektiv ‚geregelt‘ und ‚regelmäßig‘ sein können, ohne im geringsten das Resultat einer gehorsamen Erfüllung von Regeln zu sein (...)“ (Bourdieu 1979, S. 165)

Krais/Gebauer (2010) gehen davon aus, dass der Habitus im Erstellen von sozialer Wirklichkeit kreativ wirken kann, d.h. er kann in „neuen Situationen neue Verhaltensweisen“ (ebd., S. 6) hervorbringen. Die Entstehung von Verhaltensweisen wird von zwei Faktoren beeinflusst: der sozialen Situation und der handelnden Person. Demnach findet sich ein großer Teil, dessen, was ein Subjekt zum sozialen Handeln benötigt, nicht in der Vorgabe der Gesellschaft, sondern ist im Subjekt selbst enthalten.

Diese Überlegungen widersetzen sich den davor üblichen soziologischen Betrachtungen, dass soziales Handeln von außen, also von der Gesellschaft an das Individuum herangetragen wird. Eher ist das so, dass „[i]n seiner *gesellschaftlichen* Tätigkeit (...) das Subjekt von frühester Kindheit an ein so beschaffenes Produktionssystem [entwickelt], dass es Verhaltensweisen hervorbringt (...)“ (Krais/Gebauer 2010, S. 33). Daher wird ein Individuum sowohl vom Habitus geprägt, als auch selbst zum Generator, indem es selbst soziale Praxis durch sein Verhalten strukturiert.

3.3.3.2 Habitus als zweite Natur

Der Habitus ist nicht angeboren, sondern wird von Geburt an durch die aktive Auseinandersetzung mit der (Um-)Welt erfahren und angeeignet. Maßgebend für die Entwicklung des Habitus sind das familiäre Umfeld und die Gewohnheiten und Lebensweisen darin. Auch Faktoren wie der Zugang zu ökonomischen und kulturellen Kapital beeinflussen den Habitus. Dadurch ist „(...) der Habitus nichts anderes ist als dieses durch die Sozialisation jedem Individuum eingegeben immanente Gesetz (...)“ (Bourdieu 1979, S. 178). Dadurch, dass der Habitus inkorporierte Verhaltensweisen darstellt, sind diese dem Individuum nicht immer bewusst, obwohl es nach ihnen handelt und eigentlich sein ganzes Leben, seine Wünsche, Hoffnungen, Zu- und Abneigungen danach richtet.

„In der Tat gibt das ‚Unbewußte‘ [sic] niemals etwas anderes wieder als das Vergessen der Geschichte, das die Geschichte selbst vollzieht, indem sie die objektiven Strukturen, die sie erschafft, in jenen Quasi-Naturen, als welche die Habitusformen zu verstehen sind, verkörpert.“ (ebd., S. 171)

Jene Situationen in denen eine neue Handlungsstruktur, also ein neuer Habitus entstanden ist, wird vergessen und tritt daher ins „Unbewusste“ (nicht jenes der Psychoanalyse) über, da die Verhaltensweise inkorporiert werden und daher nicht reflexiv zugänglich sind. Die sogenannte „Quasi-Natur“ ist jene, welche als Ursprüngliche aufgefasst wird, obwohl sie die ist, welche vom Habitus bestimmt wird, d.h. gesellschaftlich geformt ist. Oft wird angenommen, dass die Individuen und ihr spezifisches Verhalten „natürlich“ ist und die inkorporierten gesellschaftlichen Strukturen dabei außer Acht gelassen werden. Dadurch entsteht auch die Illusion von „natürlichen“ Begabungen, Vorlieben und Geschmäckern, die jedoch auf den zweiten Blick durch die gesellschaftliche Position und damit auch durch das Kapitalvolumen beeinflusst wird.

Das individuelle Verhalten ist durch den Habitus mit den objektiven gesellschaftlichen Bestimmungen verbunden, und es spiegeln sich daher in jedem Handeln gesellschaftliche- und herkunftsspezifische Merkmale wider. Die soziale Praxis im Sinne

Bourdieu gestaltet sich dadurch, dass nicht das Subjekt selbst seine Einstellungen hervorbringt, sondern diese schon vom gesellschaftlichen Umfeld vorstrukturiert wurden und sich in den Habitusformen wiederfinden.

3.3.3.3 Determinismus

Bourdieu's Gesellschaftstheorie steht im Gegensatz zu „voluntaristischen Handlungstheorien“ (Schwingel 2011, S. 61), in denen das Subjekt über seine Wahrnehmung, sein Handeln und Denken frei entscheiden kann. Da der Habitus schon in der frühesten Kindheit erfahren und übernommen wird, ist das Subjekt schon von vornherein gesellschaftlich prädestiniert (vgl. ebd., S. 61). Bourdieu geht davon aus, dass der Habitus das gesamte menschliche Handeln und Verhalten bestimmt. Er wird jedoch kritisiert, dass seine Theorie zu deterministisch sei. Schwingel (2011) fasst diese Problematik folgendermaßen zusammen:

„Wie weitreichend ist die Determination sozialer Praxis durch den Habitus tatsächlich und inwieweit verfügen die mit einem dauerhaften und systematisch Praxis generierenden Habitus ausgestatteten Akteure überhaupt noch über die praktische Wahlfreiheit?“ (ebd., S. 69)

Der Habitus selbst ist, wie oben schon festgestellt, erfindungsreich. Er kann in neuen sozialen Situationen neue Lebensstile hervorbringen, und das in ganz feinen Schichten. Der Vorwurf des Determinismus besagt nun, dass in Bourdieus Theorie die Subjekte nicht mehr fähig sind, spontan und individuell zu handeln, da sie den verinnerlichten Dispositionen gehorchen. Doch dem tritt Bourdieu entgegen indem er darauf hinweist, dass „Habitus (...) ein System von Grenzen“ (Bourdieu 1983, S. 207) ist. Innerhalb dieser Grenzen, die von dem jeweiligen kulturellen und ökonomischen Kapital definiert werden, sind Variationen und Individualität möglich. Die Grenzen der Praxis sind festgelegt, nicht jedoch die Praktiken selbst (vgl. Schwingel 2011, S. 69). Das bedeutet, dass der Habitus den Rahmen für die möglichen Handlungen und Verhaltensweisen darstellt, aus dem die Individuen unbewusst ihre Handlungsweisen schöpfen. Bourdieu vergleicht die Wirkungsweise des Habitus mit der Theorie der „generativen Grammatik“ von Noam Chomsky. Obwohl ein Mensch nur bestimmte grammatikalische Strukturen beherrscht, erlauben diese ihm dennoch sie unbegrenzt anzuwenden.

Die jeweiligen Grenzen zu überschreiten, ist für das Individuum jedoch schwer durchführbar, da „bestimmte Dinge einfach undenkbar, unmöglich [sind]; es gibt Sachen, die ihn [den Menschen S.P.] aufbringen oder schockieren.“ (Bourdieu 1983, S. 207). Es werden daher Handlungen, Gegenstände und Verhaltensweise unbewusst abgelehnt, die nicht den vom Habitus geprägten Denk- und Verhaltensschemata entsprechen. Daher werden Personen, die zum Habitus der Notwendigkeit zugeordnet werden

können, sehr wahrscheinlich kein teures Restaurant besuchen, da dies nicht ihrem Lebensstil entspricht.

„Deshalb, weil die von den objektiven Bedingungen (...) dauerhaft eingepprägten Dispositionen gleichermaßen Aspirationen wie Praxisformen erzeugen, die mit jenen objektiven Erfordernissen und Anforderungen angepaßt [sic] sind, werden die unwahrscheinlichsten Ereignisse ausgeschlossen (...)“ (Bourdieu 1979, S. 168)

Insofern ist der Vorwurf des Determinismus nur begrenzt gerechtfertigt, da der Habitus nicht das gesamte Handeln strukturiert, sondern einen Raum des Möglichen vorgibt.

3.3.4 Der soziale Raum

Der soziale Raum bildet in Bourdieus Theorie zur Gesellschaft, jenes Feld in dem die Subjekte einer Gesellschaft positioniert werden, und in dem Unterschiede zwischen den jeweiligen Positionen aufgezeigt werden können. Dabei sind drei Faktoren relevant: der Besitz von Kapital, das Verhältnis zwischen den verschiedenen Individuen, die sich in den unterschiedlichen Lebensführungen sowie deren Bewertungen (Geschmack) differenzieren lassen. (vgl. Krais/Gebauer 2010, S. 36) Der soziale Raum bildet auch ein Machtfeld, das innerhalb der verschiedenen Positionen wirkt. Bourdieu geht von einer Theorie der Felder bzw. der Räume aus, in denen sich soziale Praxis abspielt. Ein Merkmal dieser Felder ist, dass sie objektiv strukturiert sind und daher das Handeln von den sozialen Akteuren mitbestimmen. (vgl. Schwingel 2011, S. 82) Die verschiedenen Räume bestehen nebeneinander und definieren sich auch durch ihre Unterschiedlichkeit, d.h. in den einzelnen Räumen gibt es wiederum bestimmte Rahmen und Möglichkeiten. Sie differenzieren sich durch die Kapitalformen, die unterschiedlich vorhanden sind und daher nicht in allen Räumen gleich verteilt und zugänglich sind.

Nun ergeben diese viele verschiedene Felder, die sich aufgrund ihrer Kapitalformen unterscheiden, den sozialen Raum. Dieses theoretische Konstrukt soll ein Abbild der Gesellschaft darstellen, in dem jedes Individuum eine Position einnimmt, die seinen Status bestimmt und von der aus Vergleiche zu anderen Individuen herbeigeführt werden können. Die horizontale Achse bestimmt die Kapitalstruktur – auf der einen Seite ist das kulturelle Kapital höher auf der anderen das Ökonomische. Je nachdem, ob eine Person mehr ökonomisches oder kulturelles Kapital besitzt, wird sie an der entsprechenden Stelle positioniert. Die vertikale Achse steht für das Kapitalvolumen, also wie viel von der jeweiligen Kapitalsorte besessen wird, wobei oben für viel und unten für wenig Volumen steht.

Nun kann die Position eines Individuums durch seine Lebensstil, seine Gewohnheiten, Wünsche und Ziele, Vorlieben und Abneigungen bestimmt werden. Jedoch kann aufgrund der jeweiligen Position auch umgekehrt auf die Eigenschaften einer Person

geschlossen werden. Menschen mit ähnlichem Gesamtkapital befinden sich an einer ähnlichen Position und bilden Gruppen. (vgl. Grafik)

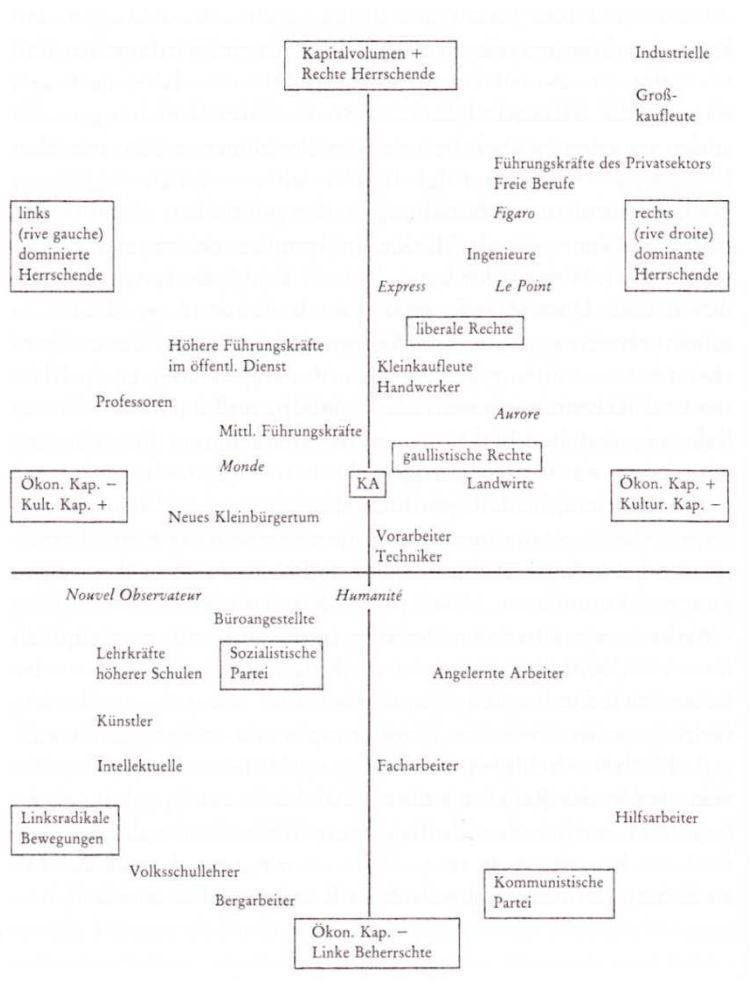


Abbildung 1 - der soziale Raum mit Berufen (Bourdieu 1992, S.708)

3.3.5 Der Raum der Lebensstile

Aus den Berufsgruppen des sozialen Raums bilden sich in weiterer Folge soziale Klassen, die jedoch nicht scharf trennbar sind sondern mehr eine Ansammlung von Personen mit ähnlicher Position im sozialen Raum, darstellt. Bourdieu unterscheidet drei Klassen: die Bourgeoise, die Herrschenden, die sich wiederum in ökonomische und kulturelle Herrschende unterscheiden, dann die Mittelklasse die bestrebt ist zu den Bourgeoise aufzusteigen, und zuletzt die Volksklasse, die aus Arbeitern und Landwirten besteht. Die erste Ebene des sozialen Raumes ist die Position des Individuums, gemessen an seinem Gesamtkapital, darüber gibt es noch die Ebene der Lebensstile. Es besteht des Weiteren ein Zusammenhang „(...) zwischen der Position, die der einzelne innerhalb eines gesellschaftlichen Raums einnimmt, und seinem Lebensstil

(...)“ (Bourdieu 1983, S. 206). Als Lebensstil bezeichnet Bourdieu alle jene Gewohnheiten, Einstellungen, Vorlieben und Abneigungen, die sich in der soziale Praxis bei objektiven Gütern und Gegenständen finden, wie beispielsweise die Wahl der Speisen, der Freizeitbeschäftigung, der Kleidung, des Fernsehprogramms und dergleichen.

„Als Vermittlungsglied zwischen der Position oder Stellung innerhalb des sozialen Raums und spezifischen Praktiken, Vorlieben, usw. fungiert das, was ich Habitus nenne, das ist eine allgemeine Grundhaltung, eine Disposition gegenüber der Welt, die zu systematischen Stellungnahmen führt.“ (ebd.)

Der Habitus verbindet als Bindeglied die objektiven Merkmale (Kapitalvolumen und –sorte) mit den subjektiven Dispositionen (Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster). Daraus lassen sich Formen von Lebensstilen herausleiten, die für den jeweiligen Stand charakteristisch ist.

3.3.5.1 Klasse – Habitus – Lebensstil

Die Differenz zwischen den einzelnen Lebensstilen lässt sich in einem zentralen Gegensatz definieren: es gibt unter dem kulturellen Konsum den distinktierten Konsum, der aufgrund seines Seltenheitswerts den „ökonomischen wie kulturellen wohlhabendsten Kreise“ (Bourdieu 1982, S. 286) zugeschrieben wird, als auch den vulgären Konsum, der aufgrund seiner Oberflächlichkeit und Gewöhnlichkeit den „ökonomisch wie kulturell Mittellosesten“ (ebd.) zuteilwird. Jene Lebens- und Verhaltensweisen, die zwischen diesen beiden Bereichen bestehen, beschreiben die präventösen Bemühungen des Kleinbürgertums (vgl. ebd.). Diese drei Unterscheidungen lassen sich auch als Habitus der Distinktion, Habitus der Prävention und Habitus des Notwendigen beschreiben.

3.3.5.2 Der Lebensstil der Herrschenden

Der *Habitus der Distinktion* bezeichnet den Lebensstil der herrschenden Schicht. Hierbei differenziert Bourdieu jedoch in die herrschenden Herrscher und die beherrschten Herrscher, und unterscheidet dabei auf der einen Seite Personen mit hohem ökonomischen aber niedrigem kulturellen Kapital (Unternehmer) und auf der anderen Seite Personen mit hohem kulturellem Kapital und niedrigem ökonomischen Kapital (Intellektuelle). Die Distinktion, „also Unterschiede setzende Verhalten (in dem eine bewußte [sic] Absicht, sich von der Allgemeinheit abzusetzen, impliziert sein mag oder nicht)“ (ebd., S. 62) bildet den Mittelpunkt des Habitus der herrschenden Klasse. Es findet jedoch neben der Abgrenzung zu den unteren beiden Klassen, auch eine Abgrenzung zwischen den beiden herrschenden Klassen statt. So ist der Theaterbesuch für Intellektuelle reine Routine, und dient der größtmöglichen Aneignung von Kultur und

das mit geringstmöglichen ökonomischen Ausgaben. Anders ist es bei den Unternehmern, die den Theaterbesuch als „Anlaß [sic] zu aufwendigen Ausgaben wie zur Demonstration dieser Ausgaben“ (ebd., S. 420) nützt. Auch der Kunstkonsum ist eine weitere Distinktionspraktik, und dient daneben auch noch zur Feststellung der Qualität der Persönlichkeit. (vgl. ebd. S. 439). Ein hohes Disktinktionsvermögen haben daher Kunstgegenstände, die am besten auf die „*Qualität der Aneignung*“ (ebd., S. 440) schließen lassen. Je mehr Zeit für die Aneignung des Kunstgegenstandes investiert wird, umso höher wird dann die Qualität der Persönlichkeit angesehen. Wenn jedoch wenig ökonomisches Kapital für den Kunstkonsum vorhanden ist (wie bei den Intellektuellen), so gibt es andere Möglichkeiten des Aneignens, wie beispielsweise „auf andere Weise dieselben Gegenstände lieben, auf dieselbe Weise andere, für die Bewunderung designiert lieben“. (ebd., S. 441). So haben auch die Intellektuellen die Möglichkeit aus der symbolischen Aneignung herauszukommen, und Kulturgüter zu besitzen. Sie machen daher aus ihrer Not eine Tugend, wenden Strategien an um trotz weniger ökonomischer Mittel, Kunstobjekte zu besitzen. Die Intellektuellen bilden mit ihrem Lebensstil einen Kontrast zum Lebensstil der Unternehmer. Das lässt sich nicht nur im Umgang mit Kultur und Kunst erkennen, sondern auf allen Ebenen des täglichen Lebens (Essen, Kleidung, Möbel) als auch auf den Sinn und Zweck von Bildung (zweckfern oder praxisrelevant) erkennen.

3.3.5.3 Bildungseifer des Kleinbürgertums

Der *Habitus der Präntention* dagegen, beschreibt am treffendsten den Lebensstil des Kleinbürgertums. Das Streben nach Bildung, die sie der Kultur der herrschenden Klasse näherbringen soll, ist charakteristisch für diese Form des Habitus. Bourdieu beschreibt diesen Bildungseifer in einem Spannungsverhältnis zwischen anerkennen und kennen. „Das gesamte Verhältnis des Kleinbürgertums zur Kultur läßt [sic] sich in gewisser Weise aus diesem Abstand zwischen wirklicher Kenntnis und spontaner Anerkennung ableiten.“ (ebd. S. 503) Das Kleinbürgertum investiert mit vollem Eifer in Aneignungsweisen und Gegenstände, die es dem Bürgertum und der legitimen Kultur näherbringen soll. (vgl. ebd.) Dies führt jedoch zu einer „*kulturellen Alloxodia*“, (ebd. S. 504), die den Unterschied zwischen Anerkennen und Kennen hervorbringt. Die Kultur des Kleinbürgertums, die Bourdieu als mittlere Kultur bezeichnet, ist jedoch keine „wirkliche“ Kultur, sondern nur das Verhältnis der Kleinbürger zur Kultur. Dieses Verhältnis wird von dem Eifer nach Höherem und den Neigungen (die durch die Position im sozialen Raum bestimmt werden) beeinflusst, so dass dies in einem Spannungsverhältnis resultiert, das in Fehlrezeptionen und Fehlentscheidungen in Erscheinung tritt. Dieses Streben nach der legitimen Kultur ist wird jedoch als vergebene Mühe dargestellt, da sobald das

Kleinbürgertum beispielsweise ein bestimmtes Musikstück für sich beansprucht, es nicht mehr als legitime Kultur angesehen wird. Die legitime Kultur verändert sich, sobald das Kleinbürgertum Besitz von ihr nimmt. Ein weiteres Beispiel, das den Habitus der Prätention darstellt, ist die autodidaktische Aneignung von Wissen im Kleinbürgertum. Aufgrund fehlender Abschlüsse, Diplome und Bestätigungen, die es seitens der Bildungsinstitutionen gibt, ist der autodidaktische Kleinbürger ständig in Sorge, dass sein Wissen nicht anerkannt wird. (vgl. ebd. S. 515) Es besteht kein „spielerisches Verhältnis zum Bildungsspiel“ (ebd. S. 518) da bereits zu viel Mühe, Zeit und Geld investiert wurde. Die Fehlrezeption in diesem Zusammenhang, ist der Glaube des Kleinbürgertums Bildung mit Wissen gleichzusetzen (ebd.), und aus dem Grund so viel Wissen wie möglich aneignen wollen. Aufgrund ihres negativen Ausgangskapitals, welches sie daran hindert dem Großbürgertum anzugehören, können sie nur auf Garantien, wie „Bildungseifer und Sparsamkeit, Ernst und Fleiß“ (ebd. S. 528) setzen. Dadurch erhofft sich der Kleinbürger den sozialen Aufstieg. Erfolge werden auf den eigenen Verdienst geschoben, was zu einem Bruch zu der Familie führen kann. „Für den Kleinbürger bieten Familien- und Freundschaftsbande keine Zuflucht mehr gegen Unglück und Note, Einsamkeit und Elend, und auch kein Netz von Unterstützung und Schutz“ (ebd. S. 529), er muss mit den Problemlagen des Lebens alleine zurechtkommen.

3.3.5.4 Nur das Notwendige

Der *Habitus des Notwendigen* entstand durch die Anpassung an den Mangel, da das Notwendige fehlte. Bourdieus Theorie, „wonach der Habitus eine aus Not entstandene Tugend ist“ (ebd. S. 585) ist bei dieser Habitusform am besten erkennbar. Es werden jene Praktiken gewählt, die möglichst wenig Zeit, Geld und Mühe bedürfen, und daher praktisch, funktional, einfach und unkompliziert sind (vgl. ebd. S. 594). Die Entscheidung für diese Praktiken, ist jedoch Ergebnis der Lebensumstände und würde unerreichbare Möglichkeiten gar nicht in Betracht ziehen. Es ist nur „die bestehende Sprache, nur der bestehende Lebensstil, nur die bestehenden Affinitäten sind zulässig. Der Raum der Möglichkeiten ist geschlossen.“ (ebd. S. 597). Das Bedürfnissystem bestimmt, was notwendig ist bzw. was wie viel wert ist. Eine Person aus der unteren Klasse, wird nicht nachvollziehen können warum viel Geld für beispielsweise eine Uhr ausgegeben werden kann. Er hat kein Bedürfnis für solche teure Gegenstände, da sie für seinen Lebensstil nicht notwendig sind. Dasselbe gilt auch für die Bildung, wo nur das funktionale und pragmatische Wissen zählt. Die unteren Klassen befinden sich in materiellen und zeitlichen Zwängen, die es nicht ermöglichen eine „gelöste und gleichgültige Einstellung“ (ebd. S. 591) zu entwickeln. Dies kann nur dann geschehen, wenn die Menschen von den elementarsten Sorgen befreit sind, also ihre Existenz gewahrt werden kann. Die

Zwänge führen des Weiteren auch zu dieser „pragmatischen und funktionalistischen „Ästhetik“ (ebd.), die, die Entscheidungen rund um Wohnen, Essen sowie Kleidung beeinflusst. Das führt dazu, dass von vornherein Güter bevorzugt werden, die möglichst wenig Zeit, Geld und Mühe benötigen und als vernünftig betrachtet werden. Das entspricht auch der Entbehrung jeglichen Luxus, da dieser weder vernünftig noch einfach ist.

3.3.6 Zusammenfassung

Bourdieu schafft mit seiner umfassenden Theorie über die Struktur der Gesellschaft, in der objektive Faktoren und Strukturen die Position der Individuen in der Gesellschaft bestimmen. Diese Positionen sind Ausgangspunkt für jegliche Lebenslagen der Individuen, und aufbauend darauf lassen sich auch verschiedene Gesellschaftsklassen unterscheiden. Des Weiteren postuliert Bourdieu einen Zusammenhang zwischen der Klassenzugehörigkeit und dementsprechenden Lebensstil, der wiederum durch den Habitus geprägt ist. Somit hat jedes Individuum einen begrenzten Handlungsraum, der durch das Volumen und die Verteilung von Kapital definiert wird. Dadurch bilden sich Vorlieben und Abneigungen, die als subjektive Verhaltensweisen angesehen werden. Doch dahinter stehen zumeist die objektiven Strukturen, die durch die soziale Herkunft geprägt sind.

Trotz der fortschreitenden Individualisierung und der daraus resultierenden Aufhebung der Klassen (vgl. Kapitel 3.2) kann Bourdieus Theorie auch in der modernen Gesellschaft angewendet werden. Denn jedes Individuum hat auch in der modernen Gesellschaft bestimmte Ressourcen, die sich im ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapital darstellen, und die die Grenzen seines Handelns bestimmten. Was sich möglicherweise geändert hat, ist die Anzahl der möglichen und realisierbaren Lebensstile. Dennoch bestehen zwischen den verschiedenen Klassen der Gesellschaft Unterschiede, die nicht so einfach zu überbrücken sind.

3.4 Ungleichheit im Bildungssystem

Die ungleiche Verteilung der gesellschaftlichen Schichten im Bildungssystem, bildet eine bekannte Tatsache, die durch verschiedene Studien und Statistiken nachgewiesen werden kann. Die Frage, die dazu auftaucht, ist, wodurch diese Ungleichheit zustande kommt, welche Mechanismen und Systeme dahinter wirken. Anschließend an das vorige Kapitel, wird in diesem Kapitel versucht, sich der Antwort auf diese Frage mit Pierre Bourdieus Erläuterungen zu der Funktion der Schule in der Gesellschaft zu nähern. Die Benachteiligung von Kindern aus sozial niedrigen Schichten, beginnt meist noch vor dem Eintritt in die Schule und wirkt sich noch lange nach Schulabschluss aus. Mit niedrigem Schulabschluss ist zumeist auch ein Beruf verbunden, der wenig ökonomische Mittel und gesellschaftliches Ansehen mit sich bringt. Es gibt daher nicht nur im Bildungssystem eine Benachteiligung, es werden auch Benachteiligungen durch das Bildungssystem bewirkt.

3.4.1 Gesellschaftlicher und geschichtlicher Hintergrund

Bourdies Forschungen über die Gesellschaft, und die daraus entstandenen Werke, entsprangen in der Zeit zwischen den Jahren 1960 und 1990. An seine ethnologischen Untersuchung der kabyllischen Gesellschaft (vgl. Schwingel 2011, S. 14), folgte eine ähnliche Untersuchung der gesamten französischen Gesellschaft, welche in seinem Werk „Die feinen Unterschiede“ (1982) ausführlich präsentiert wurden. Zu der Zeit bestand in Frankreich eine soziale Ungleichheit, die auf der ungleichen Verteilung von ökonomischen und kulturellen Kompetenzen gründete (vgl. Krais/Gebauer 2010, S.9). Die Schule spielte, laut Bourdieu, in diesem Gesellschaftssystem die Rolle der Institution, welche die Klassenstruktur reproduzierte.

Die Forschung zu Bourdieus Hauptwerk „Die feinen Unterschiede“ (1982) fand zu einer Zeit statt, als das Bildungssystem einen Wandel erlebte, der als Bildungsexpansion beschrieben wird. Becker (2000) spricht in dem Zusammenhang zwischen exogenen und endogenen Faktoren (vgl. ebd., S. 448), die diese Expansion bewirkt haben³. Zu den exogenen Faktoren zählen die Steigerung des Wohlstands, wirtschaftliche Faktoren wie mehr Arbeitsplätze und die Auffassung des Menschen als Arbeitsmarktresource (vgl. ebd., S. 450) und damit verbunden der verstärkte Ausbau von Schulen. Zu den endogenen Faktoren zählen die steigenden Bildungsambitionen und das Wissen, dass durch höhere Bildung sozialer Aufstieg begünstigt werden kann. Diese Faktoren bewirken eine „allgemeine Höherqualifizierung“ (vgl. ebd., S. 448), in der es auch zu

³ Der Anlass für die Umstrukturierung des Bildungssystems war in den westlichen Ländern der Sputnik-Schock, der einen Aufholbedarf hinsichtlich des technologischen Wissensstandards signalisierte.

einer Steigerung der Anzahl der Realschüler/innen sowie Gymnasiasten kommt. Dadurch nimmt auch die Anzahl von höheren Bildungsabschlüssen, wie beispielsweise der Matura zu. Die Folge ist, dass dadurch der Abschluss abgewertet wird, so dass es immer wichtiger wird im Bildungssystem möglichst lange zu bleiben und weitere Abschlüsse zu erwerben (vgl. ebd.). Diese Konsequenzen bezeichnet Bourdieu (1983) auch als „Bildungsinflation“ (ebd., S. 208). Die Überproduktion von Titel führt dazu, dass diese an gesellschaftlichem Wert verlieren, wenn neben den Kindern der höheren Schicht, auch vermehrt Kinder aus der mittleren und unteren Schicht Bildungseinrichtungen, wie Gymnasium oder Universität besuchen. Im Zusammenhang mit Bourdieus Theorie vom sozialen Raum, entwickelt sich daraus ein „tiefgreifender Wandel im Verhältnis der verschiedenen sozialen Gruppen zum Bildungssystem.“ (ebd.). Daraus entstehen veränderte Einstellungen zum Bildungssystem, sowie der Rolle, welche die Bildung im Leben des einzelnen spielt.

Obwohl seit den Bemühungen um soziale gerechte Bildung 50 Jahre vergangen sind, lassen sich in Hinblick auf die ungleiche Verteilung der einzelnen gesellschaftlichen Schichten im Bildungssystem keine Verbesserungen erkennen. Zwar ist das allgemeine Bildungsniveau sowie die Anzahl der Maturanten und Akademiker gestiegen, dennoch existieren bedeutende Unterschiede in dem Bildungsniveau der verschiedenen Klassen. Die Funktion der Schule als Ort der Reproduktion von sozialer Ungleichheit hat sich demnach wenig verändert.

3.4.2 Funktion der Schule

Das Bildungssystem und da vor allem die Schule, spielt bei Bourdieus Theorie zur Struktur der Gesellschaft eine besondere Rolle. Die Funktion von Schule ist hierbei nicht die der „befreienden Schule“ (Bourdieu 2006b, S. 25), welche die soziale Schichtung der Gesellschaft aufhebt und für Gleichheit sorgt. Viel eher begünstigt die Schule weiterhin die sozialen Ausschlussmechanismen, nach denen die Gesellschaft differenziert wird. Dies erfolgt über die gesamte Schullaufbahn eines Kindes und endet damit, „dass die Zugangschancen zum Hochschulstudium Resultat einer direkten oder indirekten Auslese sind“. (ebd.) Dies bedeutet, dass die Entscheidung ob studiert wird oder nicht, bereits in sehr früher Zeit eben direkt oder auch indirekt getroffen wird. Die Entscheidungsfaktoren sind jedoch nicht subjektiver Natur, sondern werden von „objektiven Mechanismen“ (vgl. ebd.), wie dem Habitus, beeinflusst. Diese Mechanismen sind jedoch verschleiert und verdeckt durch die Annahme, dass die individuelle Begabung zu dementsprechendem Schulerfolg führt, somit Kinder die fleißiger und bemühter lernen auch bessere Leistungen erbringen. Es wird vor allem jene objektiv wirkende Mechanismen verschleiert, nach denen familiäre Einstellungen und Ansichtsweisen in Form von

kulturellem Kapital bereits seit der frühesten Kindheit an die Kinder weitergegeben werden, und dadurch der Eindruck entsteht, dass manche Kinder schulisch begabter als andere sind. Diese Mechanismen und ihre Wirkungsweise auf den verschiedenen Ebenen der Bildung, werden im Folgenden erläutert.

3.4.2.1 Kulturelles Kapital als Schlüssel zu Bildung

Einer der Mechanismen bildet die Übertragung und Vererbung von kulturellem Kapital in der Familie. Neben den offensichtlichen Zuwendungen um den Schulerfolg des Kindes zu fördern (wie Nachhilfestunden, Unterstützungen, Empfehlungen etc.), erfolgt die Vererbung des kulturellen Kapitals zumeist indirekt. Das kulturelle Kapital besteht aus einem „System impliziter und verinnerlichter Werte, das u.a. auch die Einstellungen zum kulturellen Kapital und zur schulischen Institution entscheiden beeinflusst.“ (Bourdieu 2006b, S. 26) Je nach Zugehörigkeit zu einer gesellschaftlichen Klasse variiert auch das kulturelle Kapital. Die Ausprägung und das Volumen des kulturellen Kapitals beeinflusst auch das Verhältnis des Schülers/der Schülerin zur Schule. Auch wird dadurch die Bedeutung von schulischem Erfolg oder schulischer Leistung in der Familie festgelegt. Die einzelnen Faktoren, die ebenfalls mit dem kulturellen Kapital zusammenhängen, bestimmen die Einstellung der Familie zu Bildung, Schule und Lernen. Zum kulturellen Kapital gehört zunächst das Bildungsniveau der Eltern, aber auch das des engeren Verwandtenkreises. Je nachdem welche kulturellen Praktiken üblich sind (wie Theater-, Museumsbesuch, Spielen von Instrumenten), wirkt sich das auf den schulischen Erfolg des Kindes aus. Des Weiteren beeinflusst der Wohnort die Schullaufbahn, der mit kulturellen Vor- und Nachteilen verbunden ist. (vgl. ebd., S. 27) Die verschiedenen Regionen einer Stadt oder eines Landes weisen unterschiedliche Zugänge zu Bildungs- und Kultureinrichtungen auf. Das Wohnviertel beeinflusst daher die Möglichkeiten des Schulbesuchs. Kinder aus ländlichen Gegenden haben zumeist nur eine (Grund-)Schule in unmittelbarer Nähe. Des Weiteren fehlt es häufig an Ressourcen, um weiter entfernte Schulen zu besuchen, womit die Schulwahl sehr begrenzt ist. Dagegen steht Kindern in Städten (und in weiterer Folge mit engagierten Eltern), eine Vielzahl von Bildungsinstitutionen offen. Diese beiden Merkmale, also Bildungsstand der Eltern und Wohnort, werden vom kulturellen Kapital beeinflusst, und wirken sich wiederum auf den Zugang zu kulturellen Einrichtung aus.

Die Ausprägung des kulturellen Kapital, die am bedeutendsten für das Studium ist, sind „Informationen über die Welt der Universität und den Studienverlauf, (...) sprachliche Ungezwungenheit und (...) [aus] außerschulischen Erfahrungen gewonnene[n] zweckfreie Bildung.“ (ebd. S. 29). Dieses Wissen ermöglicht Kindern aus begünstigten sozialen Schichten, sich mit den unterschiedlichen Schulen, deren Besonderheiten und

Vorteilen für die spätere Studienlaufbahn sowie mit deren Aufgaben und Funktionen auseinanderzusetzen. Den Kindern aus sozial niederen Schichten sind diese Information und die Auseinandersetzung mit solchen Themen fern. Gymnasium und Studium gehören nicht zu ihrer unmittelbaren Erfahrungswelt. Auch werden die Entscheidungen für die Schullaufbahn entsprechend dem Habitus gefällt. Diese Entscheidung hängt vor allem vom „Willen der Eltern“ (ebd. S. 31) ab, der nichts anderes ist als, die den objektiven Chancen entsprechenden Ambitionen. Mit dem Ausschließen vom Besuch von höheren Bildungseinrichtungen im Bildungsweg des Kindes, wird bereits dem Scheitern oder Versagen entgegengekommen, da dies nicht dem Habitus der Familie entspricht. Der Besuch des Gymnasium bringt auch die Investition von Geld, Zeit und Mühe mit sich, Ressourcen die in den niederen Schichten weniger vorhanden sind. Aus diesem Grund werden nach dem Habitus der Notwendigkeit (s. 3.3.5.4) schon jene Optionen ausgeschlossen, die nicht dem Möglichen entspricht. Die Entscheidung der Eltern gegen Gymnasium oder Studium, bringt zugleich „eine Unmöglichkeit und ein Verbot zum Ausdruck“ (ebd. S. 32). Anders ist es, zumindest in Hinsicht auf die Bildungsambitionen, bei der kleinbürgerlichen Schicht. Kinder aus dieser Schicht verdanken „ihrer Familie nicht nur Ermunterung und Zureden“ (ebd. S. 33) sondern auch einen „Ethos des sozialen Aufstiegs und des Strebens nach Erfolg in und durch die Schule“ (ebd.). Diese Einstellung entspricht ebenfalls dem Habitus dieser Klasse, der dadurch geprägt ist sich durch Fleiß, Ehrgeiz und schulische Anstrengung der legitimen Kultur der oberen Klasse zu nähern.

3.4.2.2 Bürgerlich geprägte Vermittlungsmethoden

War der erste objektive Mechanismus, der die Fortsetzung der Ungleichheit in der Schule bedingt, im kulturellen Kapital und seiner familiären Vererbung und dem Habitus zu finden, wirkt der andere Mechanismus in der Schule selbst.

Die Art und Weise wie der Inhalt der Unterrichtsfächer vermittelt wird, orientiert sich an der legitimen Kultur der oberen Klassen. Damit wird nicht auf die unterschiedliche Herkunft der Schüler/innen geachtet und diese in den Unterricht miteinbezogen. Vielmehr wird die gegebene Ungleichheit ignoriert.

„Anders gesagt, indem das Schulsystem alle Schüler, wie ungleich sie auch in Wirklichkeit sein mögen, in ihren Recht wie Pflichten gleich behandelt, sanktioniert es faktisch die ursprüngliche Ungleichheit gegenüber der Kultur.“ (ebd. S. 39)

Demnach sind bereits jene Schüler/innen benachteiligt, die nicht der Kultur der Schule entsprechen. Die bevorzugte Unterrichtsart und – weise, hat es sich nicht zur Aufgabe gemacht, den benachteiligten Schüler/innen das zu bieten und zu vermitteln, was sie für ihr Ziel benötigen. Vielmehr werden jene Kinder, die durch die Familie bereits die Kultur

der Schulen vererbt bekommen haben, als besonders begabt bezeichnet. Bourdieu sieht diese Begabung nicht als subjektive Leistung, sondern als Produkt des kulturellen Kapitals und des Habitus. Er schlägt daher vor, die Unterrichtsart so zu gestalten, dass benachteiligte Kinder jene Mittel erhalten, die ihnen dabei helfen sollen auf den gleichen Stand wie bevorzugte Kinder zu gelangen. Diese Art der Vermittlung wird jedoch als „schulmäßig“ (ebd.) bezeichnet. Dadurch werden Praktiken, wie „pauken“ (ebd. S. 40) abgewertet, da sie den Unterschied zu den angeborenen Fähigkeiten aufzeigen.

Die Unterrichtsweise wird vom Lehrenden bestimmt, der zumeist aus der oberen oder mittleren sozialen Klasse stammt, und daher die Einstellungen und Werte seiner Herkunft in den Unterricht mitbringt. Nach demselben Muster beurteilen Lehrende aus dem Gymnasium, Schüler/innen aus der Volks- oder Mittelklasse, sie messen deren schulischen Leistungen und Fertigkeiten nach den Maßstäben der oberen Klasse. Diese Beurteilung erfolgt jedoch unbewusst, und setzt sich als Kriterium für die Leistungsbeurteilung der Schüler/innen durch. Ein besonderes Beispiel bildet hier die Sprache, die im Unterricht verwendet wird. Da der Lehrende von einem gemeinsamen Verständnis der verwendeten Sprache zwischen dem Lehrenden und den Schüler/innen ausgeht, verwendet er die Sprache der oberen Schichten. Dabei werden wiederum jene Kinder aus eben dieser Klasse bevorzugt, da diese Sprache für sie die Alltags- und Familiensprache darstellt. Die Sprache bildet den „effektivste[n] Teil des kulturellen Erbes, weil sie qua Syntax ein System übertragbarer Geisteshaltungen liefert, die ihrerseits mit Werten verknüpft sind“ (ebd. S. 42). Auf dem aufbauend, ist daher die in den höheren Bildungsinstitutionen (Gymnasium, Universität) verwendete Sprache für manche Kinder fremder als für andere. Dies wirkt sich vor allem bei mündlichen Prüfungen aus, wo die Beziehung zu der Sprache und zu den Wörtern entweder locker und ungezwungen (natürlich) ist, oder befangen und angestrengt. (vgl. ebd.) Dadurch offenbart sich die Zugehörigkeit zu der Klasse, und der Prüfende beurteilt, ohne es explizit zu wissen, wiederum nach den Maßstäben der oberen Klassen.

Die Mechanismen auf denen der traditionelle Unterricht aufgebaut ist, funktionieren zumeist implizit und werden daher als objektive Anforderungen interpretiert. Aus diesem Grund, ist es auch nicht so einfach möglich, die jenen die benachteiligt werden, die notwendigen Mittel zur Verfügung zu stellen. Solange es die Differenz zwischen Schüler/innen, die das kulturelle Kapital der oberen Klasse geerbt haben und dadurch „begabter“ wirken, und Schüler/innen der Volks- und Mittelklasse, die nicht dementsprechend ausgestattet sind, gibt, werden diese implizite Anforderungen nicht zurückgestellt.

3.4.3 Hochschule

Die Benachteiligung und Auslese von Kindern aus den unteren Schichten hört bei einem eventuellen Übertritt auf die Universität nicht auf. Die Ungleichheit auf der Universität zeigt sich in erster Linie an der geringen Anzahl von Arbeiter- und Bauernkindern. Dabei ist auch auffallend, dass der Anteil der studierenden Arbeiter- und Bauernkindern keineswegs repräsentativ zu dem Anteil in der Gesamtbevölkerung ist. Die gesellschaftlichen Klassen sind daher sehr ungleich an der Universität vertreten, eine Tatsache die nicht verleugnet werden kann. Die objektiven Mechanismen (s. 3.4), führen dazu, dass Kinder aus niederen Schichten im Bildungswesen ausselektiert werden. Die wenigen, die es auf die Universität schaffen, werden jedoch auch dort benachteiligt und zwar in Hinsicht auf die Studienwahl und Unsicherheit während des Studiums (vgl. Bourdieu/Passeron 1971, S. 20). Diese beiden Aspekte, zum einen die Studienfachwahl, zum anderen die Faktoren die zu einer Unsicherheit in Umgang mit der Erfahrungswelt Universität führt, werden im Folgenden erläutert.

3.4.3.1 Fachkulturen und Studienfachwahl

Bourdieu und Passeron (1971) stellten fest, dass es im Hinblick auf die Studienfachwahl klassenspezifische Unterschiede gibt. Kinder aus den Volks- oder Mittelklassen werden in bestimmte Fächer „abgedrängt“ (ebd., S. 25), und daher haben sie eine geringe Auswahlmöglichkeit als vergleichsweise Kinder der oberen Klasse. Die soziale Klasse (und damit die Positionierung im sozialen Raum sowie der Habitus) haben einen bedeutenden Einfluss auf die Wahl des Studienfaches. So finden sich Studierende aus den unteren Schichten vorwiegend in den philosophischen bzw. in den damals „neuen“ Sozialwissenschaften wieder. Bourdieu und Passeron (1971) haben festgestellt, dass es eine Rangordnung zwischen den unterschiedlichen Studienfächern gibt. Fächer, wie Jus oder Medizin, die eine lange Tradition haben und zumeist auch mit mehr Prestige, ökonomischen Einkommen und Aufstiegschancen verbunden sind, werden in der Gesellschaft als höherwertiger angesehen. Diese Fächer werden auch am häufigsten von Studierenden der oberen Schichten gewählt. Hingegen werden Fächer der Philosophie und der Sozialwissenschaften, die mit weniger gesellschaftlichen Ansehen und weniger ökonomischen Verdienstmöglichkeiten verbunden werden, zumeist von Studierenden der Volks- und Mittelklassen gewählt. Dadurch entstehen im universitären Raum ein Machtfeld sowie „ein Feld der Distinktion und Konkurrenz“ (Alheit/Rheinländer/Watermann 2008, S. 582).

Aufbauend auf dieser Annahme entstand die Theorie, dass es eine sogenannte Fachkultur (vgl. Georg 2005) gibt, die den Habitus eines Faches bestimmt.

„Die Kernannahme ist hierbei, dass sich Studienfächer nicht nur durch die Vermittlung eines spezifischen Fachwissens definieren und unterscheiden, sondern auch durch einen fachspezifischen Lebensstil und Habitus sowie unterschiedliche kognitive Stile und Evaluationsmuster.“ (ebd., S. 62)

Studierende aus der oberen Schicht, haben eine bessere „habituelle Passung“, und können sich daher besser an die universitäre Kultur anpassen und haben dementsprechend einen Vorteil gegenüber Studierenden aus den unteren Schichten. Der Grund hierfür liegt wiederum im kulturellen Kapital, dass die Einstellungen und Werte beeinflusst, die den Werten der Universität ähnlich sind.

3.4.3.2 Zugehörigkeit zur universitären Lebenswelt

Die Faktoren, die bewirken, dass sich Studierende an der Universität wohl fühlen, sind einerseits von der Sprache, die sie verwenden und andererseits von der Art der Schule, die sie besucht haben, abhängig (Bourdieu/Passeron 1971, S. 31).

Obwohl Studierende meist eine gemeinsame Schulzeit hinter sich gebracht haben, die eine „homogenisierende Wirkung“ (ebd., S. 28) hat, gibt es im Hinblick auf Verhalten und Fähigkeiten Unterschiede zwischen den Studierenden, die aus ihrer Herkunft resultieren. Die soziale Herkunft beeinflusst weiterhin die Einstellung und das Verhalten im Bildungsweg, und wirkt sich in der tertiären Bildung auf die studentischen Erfahrungen, und unter anderem auch auf die Existenzbedingungen aus (vgl. ebd., S. 29). So hängen auch Wohnverhältnisse, die finanziellen Möglichkeiten (und das damit verbundene Abhängigkeitsgefühl), sowie Erfahrungen und daraus resultierende Wertvorstellungen von der sozialen Herkunft ab (vgl. ebd.). Dadurch bildet sich das „Wohlfühlgefühl“, dass die Zugehörigkeit zu der Gruppe der Studierenden bestimmt. Gleich ist allen Studierenden, dass sie eben studieren, d.h. sie sind „im Hinblick auf ihre berufliche Zukunft objektiv und subjektiv einer Institution unterworfen“ (ebd., S. 30), nämlich der Universität. Das Gefühl der Zugehörigkeit, und die dadurch gemachten Erfahrungen und Erlebnisse, sind dennoch unterschiedlich. Bourdieu/Passeron (1971) zählen zu den Faktoren, die bestimmen ob sich Studierende in der Universitätswelt wohlfühlen, unter anderem die Informationen über Studien- und Berufsmöglichkeiten, kulturelle Vorbilder und vor allem „die gesellschaftlich bedingte Fähigkeit sich den im Bildungswesen herrschenden Vorbildern, Regeln und Wertvorstellungen anzupassen“ (ebd., S. 31). Die Studierenden müssen sich daher an die Werte und Einstellungen der Institution Universität anpassen, was jedoch unterschiedlich stark gelingt. Es erfolgt eine Passung des Herkunftshabitus an den Habitus der Universität, (vgl. Georg 2005, S. 62) und diese gelingt den Studierenden aus der bürgerlichen Klasse leichter und besser. Sie werden damit wiederum bevorzugt, haben also aufgrund ihrer sozialen Herkunft einen Vorteil beim Übergang an die Universität. Alheit u.a. (2008) stellen fest, dass bei „Studierenden

aus bildungsfernen Milieus (...) prinzipiell geringere Passungschancen eher wahrscheinlich [sind] als etwa bei Studierenden aus akademischen Elternhäusern “ (ebd., S. 583). Ein Faktor der auch mit der Anpassung an den universitären Lebensstil zusammenhängt, ist die Sprache. „Die an den Hochschulen gesprochene Sprache ist für keinen, nicht einmal für die Kinder aus den privilegierten Klassen Muttersprache (...)“ (Bourdieu/Passeron 1971, S. 109), jedoch unterscheidet sie sich in der Entfernung zu den Sprachen der verschiedenen Klassen. Bourdieu/Passeron unterscheiden prinzipiell zwei Sprachtypen (die bürgerliche und die vulgäre Sprache) sowie zwei Typen der Einstellung zur Sprache (vgl. ebd., S. 115). Jede Sprache ist auch mit einer Einstellung zu ebendieser verbunden, es wird also mit Übernahme einer Sprache auch gleichzeitig die Einstellung dazu übernommen. Diejenigen Studierenden, welche die „Universitätssprache“ nicht über die Familie und die soziale Herkunft, sondern über die Schule erworben haben, haben dadurch auch eine andere Einstellung dazu. Damit hängt dann zusammen ob Bildungssprache „ehrfürchtig oder frei, verkrampft oder lässig, unbeholfen oder familiär, empathisch oder beherrscht, angeberisch oder reserviert sein [kann]“. (ebd., S. 112) Darauf bauen die beiden Typen auf, wobei der eine durch den „Zwang eines ausschließlich schulmäßigen Erlernens der Bildungssprache bestimmt, in dem anderen kommt die Leichtigkeit unmerklicher Assimilation der kultivierten Anspielungs- und Gesellschaftssprache im Familienmilieu zum Ausdruck.“ (ebd., S. 115) Nachdem die Lehre in der Universität fast ausschließlich auf die Sprache, den Umgang mit der gesprochenen und geschriebenen Sprache gebunden ist, ist die verwendete Sprache der Studierenden der Faktor, der die Zugehörigkeit zur universitären Lebenswelt bestimmt.

3.4.4 Zusammenfassung

Die objektive Funktion des Bildungswesens zeigt sich in mehreren Faktoren, die jedoch immer mit der sozialen Herkunft, und den damit verbunden Habitusformen, Einstellungen und Verhaltensweisen zusammenhängen. An den schulischen Institutionen werden die objektiven Mechanismen verschleiert, und anstatt der sozialen Herkunft mit all ihren Auswirkungen und Ausprägungen, die Annahme vertreten, dass es unterschiedliche schulische Begabungen gibt. Dadurch haben Schüler/innen die bereits aufgrund ihrer bürgerlichen Herkunft mit den Werten und Einstellungen der Schule vertraut sind bevorzugt, wohingegen Schüler/innen aus den unteren Klassen Nachteile haben. Da die Lehrenden zumeist auch aus den oberen Klassen stammen, richtet sich der Unterricht, die Art der Vermittlung sowie die dort verwendete Sprache an die Kultur der bürgerlichen Schicht. Dadurch werden diejenigen, die durch ihre soziale Herkunft bereits Vorteile haben, in den Schulen weiterhin bevorzugt. Dies geschieht alles unbewusst und ist

durch jahrelange Tradition in die Struktur der Schule eingeflossen. Doch aufgrund dieser Faktoren und Mechanismen reproduziert das Bildungswesen die bestehende soziale Ungleichheit. Das Bildungssystem hat daher nicht die Funktion Ungleichheit zu beseitigen, sondern erhält diese durch ihre objektiven, impliziten Mechanismen.

4 Methode

Dieses Kapitel widmet sich der methodischen Vorgehensweise in dieser Arbeit. Zunächst wird auf theoretische Konzepte, die dem methodischen Vorgehen zu Grunde liegen, Bezug genommen. Anschließend wird die Vorgehensweise dargestellt. Dabei wird die Untersuchungsgruppe, die Erhebungsmethode und die Auswertung der Daten skizziert. Zuletzt werden Probleme, die während des Erhebungs- oder Auswertungsprozesses aufgetreten sind reflektiert.

4.1 Methodische Ausgangslage

Der Vorgehensweise in dieser Arbeit baut auf einer methodisch-theoretischen Basis auf. Die Erhebung der Daten erfolgte mittels narrativen Interviews, das auf den Ausführungen von Schütze (1983) aufbaut. Den Rahmen für die Auswertung der empirischen Daten bildet die von Glaser/Strauss (1967) entwickelte Grounded – Theory – Methode, die der qualitativen Sozialforschung zugeordnet werden kann. Die analytische Basis bildet dabei das Konzept des Kodierens, welches ebenfalls erläutert wird.

4.1.1 Das narrative Interview

Das narrative Interview bietet für biografische Erzählungen eine geeignete Methode, um die Lebenserfahrungen der Interviewpersonen nach deren Wertung und Gliederung darzustellen. Die Basis hierfür sind autobiografische Stegreiferzählungen, die „Primärdaten“ (Schütze 1983, S.285) hervorbringen, welche die Lebensgeschichten und die darin vorkommenden Prozesse erfassen und für eine anschließende Analyse bereitlegen. Autobiografische Stegreiferzählungen werden von sogenannte „Zugzwängen“ (vgl. Bohnsack 2008, S. 94) geleitet, die dafür sorgen, dass der/die Erzählende intuitiv bestimmte Regeln des Erzählens befolgt. Dazu gehören der Gestaltungsschließzwang (Abschluss einer Erzählung), der Relevanzfestlegungs- und Kondensierungszwang (um die Erzählung kurz zu halten, müssen bestimmte Passagen verkürzt und verdichtet wiedergegeben werden) und Detailierungszwang (um bestimmte Teilerzählungen plausibel zu machen, muss der Erzählung Details über den Zusammenhang erzählen). (vgl. ebd.) Diese „Zugzwänge“ bewirken demnach, dass die Erzählung der Logik des/der Erzähler/in bzw. den erzählenden Ereignissen folgen.

Schütze (1983) unterteilt das narrative Interview in drei zentrale Teile (vgl. ebd., S. 285). Nach der Erzählaufforderung, welche die Interviewperson dazu bringen soll, entweder über die gesamte Lebensgeschichte oder einen bestimmten Bereich des Lebens zu erzählen, „folgt als erster Hauptteil die autobiografische Anfangserzählung, die (...) vom interviewenden Forscher nicht unterbrochen wird.“ (ebd.) Nach der abschließenden

Erzählkoda seitens des Erzählers, kommt es zum zweiten Hauptteil, der durch die Nachfrage an „tangentielle[m] Erzählpotential“ anknüpft und weitere narrative Erzählsequenzen hervorbringen soll. Der dritte Hauptteil orientiert sich an Nachfrage am „Beschreibungs- und Theoriepotential“ (ebd.) des Erzählers, der als „Experte und Theoretiker seiner selbst“ (ebd.) fungiert.

4.1.2 Das theoretische Konzept der Grounded – Theory – Methode

Das Konzept der Grounded – Theory wird der qualitativen Sozialforschung zugeordnet, und dient der Erschaffung einer Theorie, die auf empirischen Daten gründet.

*„Die Grounded Theory ist eine qualitative **Forschungsmethode bzw. Methodologie**, die eine **systematische** Reihe von **Verfahren** benutzt, um eine induktiv abgeleitet, gegenstandsverankerte **Theorie** über ein **Phänomen** zu **entwickeln**.“ (Strauss/Corbin 1996, S. 8)*

Die Grounded – Theory bietet des Weiteren keine Schritt für Schritt Anleitung, sondern verschiedene Werkzeuge und Faustregeln, die während der Analyse der empirischen Daten verwendet werden können. Der Schwerpunkt dieser Auswertungsmethode liegt in der Theoriebildung, und weniger in der Theorieüberprüfung (vgl. Bohnsack 2008, S. 28). So soll eine Theorie zu dem untersuchten Phänomen erst in der Analyse der Daten entstehen und nicht bereits von Anfang an feststehen. Optimal wäre dabei ein ständiger Wechsel zwischen den Schritten der Datenerhebung, Datenanalyse und Theoriebildung (vgl. Grafik Strauss 1998, S. 46). Durch diesen Prozess sollen zunächst Codes entstehen, die nach dem „Konzept-Indikator-Modell“ (ebd., S. 51) funktioniert, d.h. dass den „[e]mpirischen Indikatoren“ (ebd. S. 54), also den „konkreten Daten“ (ebd.) Konzepte zugeordnet werden. Aus diesen Konzepten wiederum entstehen Kategorien, die im weiteren Prozess verdichtet werden und schlussendlich zu einer Schlüsselkategorie führen sollten. Die Schlüsselkategorie sollte „zentral sein, d.h. einen Bezug zu möglichst vielen anderen Kategorien und deren Eigenschaften“ (ebd., S. 67) und sie „muß [sic] häufig im Datenmaterial vorkommen“ (ebd.) Die Schlüsselkategorien führen dann weiterhin zu einer Verdichtung der Theorie.

4.1.3 Kodierparadigma

Die Hauptanalysiermethode der Grounded – Theory bildet der Kodierprozess, also die Zuordnung von Codes zu den empirischen Daten. Strauss/Corbin (1996) fassen das Verfahren folgendermaßen zusammen:

„Kodieren stellt die Vorgehensweise dar, durch die die Daten aufgebrochen, konzeptualisiert und auf neue Art zusammengesetzt werden. Es ist der zentrale Prozeß [sic], durch den aus den Daten Theorien entwickelt werden.“ (ebd., S.43)

Kodieren bildet demnach das Werkzeug des Forschenden, mit dem möglichst viele Sichtweisen, Konzepte und Kategorien ein Phänomen betreffend, hergestellt werden können. Es bedeutet auch, sich gründlich mit dem Text auseinanderzusetzen, wenn nötig sogar Wort für Wort, um auf eine analytische Ebene zu gelangen. Strauss (1998) schlägt ein Kodierparadigma vor, nach welchem die Daten kodiert werden können. Dazu zählen die Bedingungen, die Interaktionen zwischen den Akteuren, ihren Strategien und Taktiken sowie deren Konsequenzen (vgl. ebd., S.57). Der Kodierprozess besteht des Weiteren aus drei Teilprozessen, die zwar in der theoretischen Ausführung aufeinander aufbauend sind, im praktischen Auswertungsverfahren, jedoch häufig nebeneinander stehen. Die drei Teilprozesse bilden das offene Kodieren, das axiale Kodieren und das selektive Kodieren. Das offene Kodieren stellt den Anfang dar, und soll vor allem dazu dienen die Daten aufzubrechen (vgl. ebd., S.91) um zu Konzepten und Kategorien zu gelangen. Dieser Vorgang soll vorrangig dafür da sein, die Auswertungsarbeit zu eröffnen und von einer reinen Beschreibung zur Analyse zu führen. Das axiale Kodieren knüpft an eine Kategorie an, die während des offenen Kodierens generiert wird, und wird „im Rahmen des Kodierparadigmas (...) intensiv analysiert (...).“ (ebd., S. 63) Dabei soll eine Schlüsselkategorie entstehen, die möglichst viele Theorien zu dem Phänomen in sich vereint. Wenn die Schlüsselkategorie feststeht, kann axial kodiert werden, d.h. „*systematisch* und konzentriert nach der Schlüsselkategorie kodiert wird.“ (ebd., S. 63)

4.2 Beschreibung des Forschungsprozesses

Anlehnend an die theoretischen Grundlagen, wurden dann im Rahmen der Arbeit narrative Interviews geführt, diese transkribiert und anschließend mit der Grounded – Theory – Methode analysiert. Die genaue Vorgehensweise des Forschungsprozesses wird in diesem Abschnitt beschrieben, und es werden abschließend die Probleme und Schwierigkeiten, die ihn diesem Prozess auftraten, reflektierend betrachtet.

4.2.1 Untersuchungsgruppe und Erhebungsverfahren

Für diese Arbeit wurden sechs Interviews geführt, davon fünf mit Frauen und eines mit einem Mann. Die Teilnehmer waren zwischen 23 und 62 Jahre alt. Die Kontaktaufnahme erfolgte in den meisten Fällen über Bekannte. Ich habe von den sechs Interviews, die als empirische Grundlage dieser Arbeit dienten, vier persönlich geführt. Die restlichen zwei Interviews wurden von einer Kollegin und einem Kollegen im Rahmen eines Seminars erhoben. Da diese Arbeit aufbauend auf dem Seminar ist, besteht ein ähnlicher Kontext

in dem die Interviews erhoben wurden. Dennoch finden sich in den Interviews⁴ von Miriam, Karin und Markus teilweise Abweichungen, wie das beispielsweise die Erzählaufforderung mehr die Bildungsgeschichte als die Lebensgeschichte thematisieren.

Um die Erfahrungen nach der Bildungsexpansion zu beschreiben, wurden Interviews mit zwei verschiedenen Altersgruppen geführt. Die eine Altersgruppe besteht aus Personen, welche während der beginnenden Bildungsexpansion in den 1970er – Jahren studiert haben, und möglicherweise die Auswirkungen des steigenden Bildungsinteresses erlebt haben. Die zweite Altersgruppe sind Studierende die seit 2005 studieren.

Die Erhebung der Daten erfolgt mittels narrativen Interviews. Interviews bilden eine geeignete Methode, die Interviewten selbst zu Wort kommen zu lassen und besonders im biografisch narrativen Interview, werden hinsichtlich des Inhalts wenige Einschränkungen gemacht. Aus diesem Grund habe ich mich für diese Arbeit für diese Art der Datenerhebung entschieden. Ich habe mir erhofft, dass die Daten die ich aus den Interviews erhalte, möglichst der Logik des Interviewten folgen und die Lebensgeschichte so herleiten, wie der Interviewte sie erlebt und empfunden hat. Diese Methode ermöglicht es dem Erzähler seine Lebensgeschichte so zu erzählen, „wie er sie erfahren hat, also die lebensgeschichtliche Erfahrung in jener Aufschichtung, in jenen Relevanzen und Fokussierungen reproduziert, wie sie für seine Identität konstitutiv (...)“ (Bohnsack 2008, S. 92) ist. In den Interviews die von mir geführt wurden, habe ich jedoch diese offene Erzählaufforderung teilweise eingegrenzt, wenn ich gemerkt habe, dass die Interviewten überfordert waren ihr ganzes Leben zu erzählen. Vor allem die Interviewpersonen aus der älteren Generation hatten anfangs Schwierigkeiten aus der Vielzahl an Erlebnisse und Erfahrungen auszuwählen. Aus diesem Grund habe ich ergänzt, dass mich vor allem „wichtige“ Erlebnisse oder Erfahrungen interessieren würden, jedoch den Interviewten überlassen diese wichtigen Erlebnisse auszuwählen.

Am Anfang jedes Interviews steht eine Erzählaufforderung, mit der Bitte über die Lebensgeschichte oder den Bildungsweg zu erzählen. Bei dem Ablauf orientierte ich mich an den Vorgaben von Schütze (vgl. 4.1.1). In der ersten Phase des Erzählens habe ich nur zugehört und keine Fragen gestellt, um die Wahl nach Themen den Erzählenden zu hinterlassen. Beim Stocken der Erzählung wurde mit einer Frage nachgeholfen, die auf das davor erzählte Bezug nahm. Wenn die Interviewpersonen die Hauptidee beendet hatten, begann ich im Nachfrageteil Fragen zur vorherigen Erzählung zu stellen. Dabei versuchte ich Fragen aufbauend auf dem Hauptteil zu stellen, um detailliertere

⁴ Diese drei Interviews wurden im Rahmen eines Seminars zum ähnlichen Thema erhoben. Die Interviews von Karin und Markus wurden von anderen Studierenden, das Interview von Miriam von mir erhoben.

Erzählungen auch über Entstehung und Folgen bestimmter Ereignisse und Situationen zu erhalten.

4.2.2 Aufbereitung der Daten

Nach der Erhebung der Daten wurden diese in verschiedenen Schritten aufgearbeitet. Den ersten Arbeitsschritt stellte dabei die Transkription dar, also die Verschriftlichung des Erzählten. Ich transkribierte nach mittelstrengen Regeln, wo nicht nur gesprochene Äußerungen, sondern auch nicht-gesprochene Äußerungen, wie Lachen oder Räuspern festgehalten wurden. Des Weiteren wurden Pausen, Wortdehnungen und – abbrüche sowie Betonungen markiert. Im Rahmen der Transkription wurden die Interviews auch anonymisiert, d.h. Daten die auf die interviewte Person rückschließen würden, wie Namen, Orte und Institutionen wurden verändert.

Mit den transkribierten Texten wurde dann weitergearbeitet. Um eine bessere Orientierung innerhalb der einzelnen Biografien zu haben, wurde für jedes Interview ein Verlaufsprotokoll erstellt. Dabei wird die „Verlaufsstruktur“ (Alheit/Dausien 1985, S. 87) analysiert, also die „inhaltliche Abfolge“ (ebd.) rekonstruiert. Die Strukturierung erfolgt nach der Reihenfolge des Erzählenden, und gliedert die einzelnen Textpassagen in Themensegmente und Textsorten. Ich habe angelehnt an Rosenthal (1995, S. 240) folgende Textsorten unterschieden: Erzählung, Beschreibung, Argumentation, Bericht. Sinn des Verlaufsprotokolls ist, eine genauere Übersicht über die Textsorten und die „Sequentialisierung“ (Alheit/Dausien 1985, S. 87), also die einzelnen Übergänge zu anderen Textsorten, Anfänge neuer Erzählsequenzen und dergleichen zu erhalten. Dadurch kann auch erkannt werden, welche Textsorte der Erzählende am häufigsten verwendet.

Anschließend wurden die einzelnen Sequenzen nach dem Kodierverfahren der Grounded – Theory – Methode ausgewertet. D.h. dass den einzelnen Geschichten, Beschreibungen und Theoretisierungen Codes zugefügt wurden. Dieser Schritt wurde für das ganze Interview gemacht, um einen möglichst großen Pool an Codes zu erhalten, die zu einer gesättigten Theorie führen sollte. Gedanken, Ideen, Verbindungen zwischen Codes und dergleichen wurde auf Memos (vgl. Strauss 1998, S. 45) festgehalten. Ausgehend von den Codes wurden durch Gestalten von Diagrammen und Skizzen sowie kontrastierenden Vergleichen zwischen den Fällen, Kategorien herausgearbeitet, die sich auf einer abstrakteren Ebene bewegten. Daraus entwickelten sich drei Hauptkategorien, die für die Präsentation der Fälle in der Arbeit herangezogen wurden. Obwohl die Auswertung größtenteils in Anlehnung an die Verfahrensweise der Grounded – Theory – Methode erfolgte, wurden auch einzelne Auswertungsschritte aus Schützes (1983) Konzept der Narrationsanalyse übernommen. Dazu zählt unter anderem die

„Kategorie der Verlaufskurve“ (Schütze 1983, S. 288), welche das „Prinzip des Getriebenwerdens durch sozialstrukturelle und äußerlich-schicksalhafte Bedingungen“ meint. Solch eine Verlaufskurve ließ sich beispielsweise am Fall Anna Schmidt herausarbeiten.

4.3 Probleme und Reflexion

Die methodischen Schritte wurden mit größter Sorgfalt und Umsicht angewendet. Ich bemühte mich, die Erhebung der Daten sowie die nachfolgende Auswertung nach genauen wissenschaftlichen Maßstäben zu betreiben. Doch bei der Arbeit mit Menschen spielen weitaus mehr Faktoren eine Rolle, die nicht fassbar sind.

Die Interviews entstanden zu unterschiedlichen Zeitpunkten (und teilweise auch für einen anderen Zweck). Wie bereits früher erwähnt, sind die Interviews von Carina, Miriam und Markus im Rahmen eines Seminars (auf welchem diese Arbeit aufbaut) entstanden. Damals waren das die ersten biografischen Interviews die wir durchführten. Aus diesem Grund unterscheidet sich zum Teil die Fragestellung als auch die Vorgehensweise während des Interviews, von den Interviews die explizit im Rahmen dieser Arbeit erhoben wurden. Bei Markus Springers Interview fällt des Weiteren auf, dass der Interviewer häufig Anmerkungen und Kommentare macht, obwohl dies bei biografisch narrativen Interviews so wenig wie möglich gemacht werden soll. Ich habe dennoch dieses Interview für die Falldarstellung ausgewählt, da es im Vergleich zu den anderen die meisten narrativen Passagen erhält.

Bei der zweiten Erhebungsreihe war ich demnach schon erfahrener im Führen von narrativen Interviews. Ich vermied bei der Kontaktaufnahme Details zum Zweck der Interviews zu geben, sowie mein genaues Diplomarbeitsthema zu nennen, um den Fokus der Geschichten nicht zu beeinflussen. Meistens erwähnte ich nur, dass ich mich für Studierende aus den 70er-Jahren interessiere. Dennoch kamen, scheinbar durch die Tatsache, dass ich Pädagogik studiere, die Interviewpartnerinnen relativ schnell auf ihren Bildungsweg zu sprechen. Aus dem Grund stehen die weiterführenden Fragen ebenfalls in engeren Zusammenhang mit Bildungsthemen. Diese relativ einseitige Fokussierung fiel mir jedoch erst bei der Auswertung der Interviews auf.

5 Darstellung der Fälle

In diesem Abschnitt werden vier ausgewählte Fälle präsentiert. Die ersten beiden Fälle, Anna Schmidt und Maria Berger, stammen aus der Altersgruppe die in den 1970er – Jahren studiert haben. Die Fälle Karin Steiner und Markus Springer, begannen ihr Studium nach dem Jahr 2005. Die Darstellung erfolgt nach der Logik des Falles, d.h. die Fälle werden einzeln angeführt. Die Gliederung innerhalb der Fälle erfolgt jedoch nach dem gleichen Schema. Zuerst gibt ein biografisches Portrait sowie eine kurze Beschreibung der Interviewsituation eine erste Orientierung. Nachdem zwei Interviews nicht von mir geführt wurden, und ich aus dem Grund keinen Zugang zu den Interviewprotokollen besitze, wurden da nur die Rahmenbedingungen sowie Eindrücke aus dem Transkript angeführt. Des Weiteren werden die Erzählaufforderung sowie die Eingangserzählung präsentiert. Die weitere Darstellung erfolgt nach den drei Hauptkategorien, die im Zuge des Kodierprozesses herausgearbeitet wurden, nämlich: Herkunftsfamilie, Bildungsressourcen sowie Studienerfahrungen. Diese drei Kategorien finden sich bei allen vier Fällen wieder. Nachdem jedoch jede Biografie ihre eigene Besonderheit besitzt, die bei der Kategorisierung verloren gehen würde, gibt es in jedem Fall einen Abschnitt, der das Außergewöhnliche in der Lebensgeschichte darstellt.

5.1 Anna Schmidt

Anna war meine zweite Interviewpartnerin und gehört zu der Gruppe der Studierenden in den 70er- Jahren. Ich bekam von der ersten Interviewpartnerin einen Hinweis, dass Anna auch gut in meine Erhebungsgruppe passen würde. Der Kontakt wurde wieder mit dem gemeinsamen Bekannten hergestellt, der den ersten Anruf erledigte und die Rahmenbedingungen erklärte. Ich besuchte meine zweite Interviewpartnerin Anna Schmidt an einem Montag um 10.00 Uhr in ihrer Wohnung. Anna schien mir etwas nervös, da sie ihre Hände knetete und unruhig saß, deswegen redete ich noch über einige Dinge, die nicht zum Interviewkontext gehören. Ich stellte meine Erzählaufforderung, doch Anna hatte Schwierigkeiten gleich einzusteigen, weswegen ich die Aufforderung noch konkretisierte. Danach begann sie gleich zu erzählen, und hielt den Erzählfluss immer konstant. Anfangs konnte ich noch beobachten, dass sie unsicher war, doch das legte sich während der Erzählzeit. Ich hatte häufig den Eindruck, dass Anna sich hinsichtlich ihrer Rolle als Erzählerin unwohl fühlte, da sie häufig auf meine Zustimmung zum Erzählten wartete.

Das Interview dauerte eine gute halbe Stunde, wovon die ersten 15 Minuten die Hauptidee war. Anschließend stellte ich Nachfragen zu einzelnen Themen, die für mein Forschungsanliegen relevant waren. Nach Beendigung des „offiziellen“ Interviews

und Ausschalten des Aufnahmegeräts kam meine Interviewpartner noch einige Male auf Themen wie ihre Familie oder ihre Bildung zu sprechen. Diese Themen wurden im Interviewprotokoll festgehalten, sind jedoch nicht expliziter Gegenstand der Untersuchung.

5.1.1 Biografisches Portrait

Anna wird im November 1951 in einem kleinen Ort in einer ländlichen Gegend geboren. Annas Eltern sind Bauern und sie ist die älteste von acht Geschwistern. Die Arbeiten am Bauernhof bestimmen das Leben von Annas Familie und stehen vor allen anderen Tätigkeiten. Anna besucht die Volksschule im Ort und fällt durch ihre guten Leistungen auf. Sie wünscht sich, das Gymnasium zu besuchen, was jedoch von ihren Eltern nicht erlaubt wird. Aufgrund fehlender weiterer Alternativen besucht Anna weiterhin die achtjährige Volksschule im Ort. Mit 12 Jahren fährt sie in eine große Stadt um sich ihre Mandeln entfernen zu lassen, und dabei wird auch ein schwerer Herzfehler diagnostiziert und eine Lebensdauer von 18 Jahren vorhergesagt. Aufgrund dieses Herzfehlers ist es Anna nicht mehr möglich am Bauernhof mitzuarbeiten. Durch Unterstützung ihres Lehrers gelingt es, Annas Eltern zu überzeugen sie weiter in die Schule zu schicken. Anna macht die Aufnahmeprüfung für die Lehrerinnenbildungsanstalt, wird jedoch aufgrund ihrer mangelnden musikalischen Fähigkeiten nicht aufgenommen. Der Pfarrer des Ortes vermittelt sie an ein Aufbaurealgymnasium, wo sie auch aufgenommen wird. Anna hat anfangs große Schwierigkeiten dem Stoff zu folgen, da ihr aufgrund ihrer Volksschulbildung die Basis fehlt. Sie bekommt jedoch Unterstützung durch den Klassenvorstand und maturiert erfolgreich. Anschließend fährt sie für ein Jahr als Au-pair Mädchen nach New York, wo sie Erfahrung mit der damaligen Hippie-Zeit macht. Nach ihrer Rückkehr nach Österreich beginnt Anna an der WU Betriebswirtschaft zu studieren. Ihre Eltern sind gegen eine weitere Ausbildung, da sie mit Matura bereits arbeiten gehen könnte, und verwehren ihre jegliche Unterstützung. Anna hat Geld von ihrem Au-pair Jahr, womit sie zu Beginn ihres Studiums ihr Leben finanzieren kann. Nach dem ersten Abschnitt wechselt sie zu Wirtschaftspädagogik, im Hinblick auf die bessere Vereinbarung zwischen Beruf und Familie. Dann treten die ersten finanziellen Schwierigkeiten auf, und Anna muss sich mit Aushilfsjobs über Wasser halten. Sie bekommt das Angebot an einer Handelsschule in einer anderen Stadt zu unterrichten, das sie nach einigem Zögern annimmt. Sie zieht in ihrer Arbeitsstadt. Das Unterrichten erfordert sehr viel Zeit, so dass Anna das Studium vernachlässigt. Während dieser Zeit wird Anna schwanger und sie zieht wieder in ihre Universitätsstadt. Sie absolviert noch einige Prüfungen, als sie erneut schwanger wird. Aufgrund ihrer familiären Situation wird

Anna Hausfrau und Mutter, und sieht keinen Bedarf mehr an einer Ausbildung. Sie hört mit dem Studium auf.

Die nächsten Jahre ist Anna bei ihren Kindern daheim und übernimmt die häuslichen Pflichten. Als ihre Kinder in die Schule gehen, entschließt sie sich mit einer Gruppe aus Frauen wieder in den Beruf einzusteigen. Sie erhält eine Stelle bei einem Steuerberater und macht nebenbei die Ausbildung zur Personalverrechnung. Anschließend arbeitet sie Teilzeit bei einer Versicherung. In den kommenden Jahren lässt sie sich scheiden, und lebt mit ihren Töchtern alleine. Seit einem Jahr ist Anna in Pension und überlegt wie sie ihre freie Zeit nützen kann. Ihre beiden Töchter haben studiert, und Anna hat bereits Enkel. Sie besitzt ein Haus in ihrer Herkunftsgegend, kann sich aber nicht vorstellen dort jemals wieder hinzuziehen.

5.1.2 Erzählanfang

Das Interview begann folgendermaßen:

„I: ja - gut also worums einfach geht ist ahm um Ihre Lebensgeschichte, und ich würd Sie einfach bitten mir Ihre Lebensgeschichte zu erzählen.“

IP: mhm.

I: Alles was Ihnen einfällt und was für Sie wichtig war -- ja.“ (S. 1, Z. 4 – Z. 7)

Die Erzählaufforderung ist weitgehend offen gehalten. Der Interviewkontext wird erklärt, nämlich, dass es um die Lebensgeschichte der Interviewten geht. Das Wort „einfach“ kann einerseits auf die Spontaneität hinweisen, mit der die Lebensgeschichte erzählt werden soll. Andererseits kann es auch als Reduzierung der Komplexität verstanden werden, um den Erzählanfang zu vereinfachen. Durch die Bitte, die Lebensgeschichte „zu erzählen“ wird auch eine bestimmte Art des Redens vorgeschlagen. Die Interviewerin ergänzt, dass innerhalb der Lebensgeschichte, vor allem „wichtig[e]“ Erinnerungen im Vordergrund stehen. Es kann daher als eine Verengung gedeutet werden, welche die gesamte Lebensgeschichte auf Einfälle und Wichtigkeit verengt. Das „war“ verweist dabei auf die Vergangenheit, auf welcher der Fokus der Erzählung liegt. Die Vergangenheitsperspektive legt dabei eine Reflexion der damaligen Erlebnisse nahe.

5.1.3 Herkunftsmilieu

Die Erzählerin beginnt⁵ folgendermaßen mit ihrer Lebensgeschichte:

„Anna: mhm also gut naja, wichtig. Lebensgesch- also bei mir wichtig war sicher mit da wo ich geboren bin, also weil hot mi sehr geprägt (I: mhm) i bin die äh Tochter

⁵ Da der Erzählanfang eine wichtige Stelle für die Positionierung im Herkunftsmilieu ist, wird dieser Absatz erst in diesem Kapitel besprochen.

von -- an Bauern ausm Wiesenviertel, ausm ganz an kleinen Ort - und zwar die erstgeborene von ocht Kindern (S. 1, Z.14-17)

Die Interviewpartnerin schwankt am Anfang noch zwischen den beiden Begriffen der Wichtigkeit und ihrer Lebensgeschichte. Das könnte auf ein Spannungsverhältnis zwischen der gesamten Lebensgeschichte, und den wichtigen Erlebnisse und Erfahrungen hindeuten. Die Erzählerin muss zwischen diesen beiden Bereichen selektieren. Sie beginnt dann jene Faktoren aufzuzählen, die für sie wichtig waren. An erster Stelle steht ihr Geburtsort, also eine räumliche Verortung. Darauf folgt eine soziale Verortung, die durch den Beruf ihres Vaters bestimmt wird. Der Beruf der Mutter wird nicht erwähnt, was vermuten lässt, dass sie Hausfrau war. Die soziale Stellung der Eltern, lässt auch einen Hinweis auf die möglicherweise schlechte ökonomische Lage der Familie zu. Anna ist die Erstgeborene von insgesamt acht Kindern, was auf eine sehr große Familie schließen lässt. Als Erstgeborene hat sie wahrscheinlich einen besonderen Status in der Familienstruktur. Der Status der Ältesten ist mit bestimmten Aufgaben und Ansprüchen verbunden, und zumeist wird den Erstgeborenen viel Verantwortung übertragen. Diese Faktoren, also die räumliche, soziale und familiäre Selbstverortung, haben Anna „sehr geprägt“. Innerhalb dieser sozialen, räumlichen und familiären Positionierung lässt sich auch eine Selbstbeschreibung erkennen. Die prägenden Faktoren, lassen auch eine vorrangige Fremdbestimmung erkennen, auf die die Erzählerin wenig Einfluss hat.

Sie erzählt weiter:

„-- jo do war ja des Wichtigste orbeiten und sonst es is äh von von Schul- Schulgehn, des war Pflicht, aba - es ist so oft wie nur möglich so umgangen worden bei uns, also des heißt -- ah im Herbst wenn zum Beispiel Erdäpfelernte wor, wor ganz selbstverständlich, das man net in Schui gangen ist (l: mhm) sondern zhaus blieben ist. -- Donn, also die die diese Einstellung meiner Eltern und und also olle im Dorf damals - des woar orbeiten und dann ist lang nix kommen (S. 1, Z. 17 - Z. 22)“

Die Erzählerin beschreibt das Verhältnis Schule und Arbeit. Die Lebenseinstellung der Eltern, nämlich das, das „Wichtigste Orbeiten“ ist, wirkt sich auch auf Annas Bildungsgeschichte aus. Die Führung eines Bauernhofs benötigt viel Aufmerksamkeit und Zuwendung, so dass alle in der Familie zur Mithilfe benötigt werden. Die Schule ist zwar Pflicht, was auf ein Gesetz hinweist, jedoch wird diese gesetzliche Pflicht in Annas Familie häufig „umgangen“. Die Formulierung „umgangen“ schwächt das Verletzen der Schulpflicht, sowie das Fernbleiben vom Unterricht ab. Es lässt sich vermuten, dass es bestimmte Ausreden oder Entschuldigungen gab um der Schule fernzubleiben, die jedoch nicht als expliziter Verstoß angesehen wurden. So wird die Mithilfe bei der Erdäpfelernte als „selbstverständlich“ betrachtet, die auch ein Fernbleiben der Schule

entschuldigt. Die allgemein gehaltene Formulierung, dass „man“ nicht in die Schule gegangen ist, verweist auf allgemein gültige und anerkannte Praktiken. Es lässt sich vermuten, dass diese Verhaltensweisen nicht nur in Annas Familie vorkamen, sondern auch in anderen Bauernfamilien üblich waren. Anna wechselt dann von der Beschreibung des Umgangs mit dem Schulbesuch zu einer Theoretisierung über die Einstellung ihrer Eltern. Sie distanziert sich von dieser Einstellung, da sie von ihren Eltern und aller anderen Personen im Dorf spricht, jedoch nicht von sich selbst. Sie teilt die Auffassung ihrer Eltern nicht. Die Bedeutung der Arbeit in der Herkunftsfamilie wird durch die Beschreibung, dass nach der Arbeit lange „nix“ gekommen ist verstärkt. Es verstärkt die Wertigkeit der Arbeit im Gegensatz zu anderen Bereichen wie Kinder, Lernen aber auch Freizeit. Die Erzählerin polarisiert die Lebensweise ihrer Eltern sehr stark.

Die Arbeit am Bauernhof ist für Annas Familie existenznotwendig und steht deswegen vor jeder anderen Beschäftigung. Auch der Schulbesuch und das Lernen, werden hinten angereiht, da diese nicht zur Erhaltung der Existenz beitragen. Das Verhältnis von Anna und ihren Eltern, wird durch das Verhältnis von Arbeit und Lernen bestimmt.

Die Erzählerin nennt ein Beispiel, welches das Verhältnis von Lernen und Arbeit verdeutlichen soll:

„zum Beispiel woar - ich bin i kann mi no immer erinnern, bevor i in die Schui gangen, also in der Volksschui gangen bin, hob i meine kleinen Gschwister versorgen müssen und dann hob i erst in die Schui gehen dürfen (I: mhm) bin holt oft zspät kommen und irgendwann, und irgendwann, das ist (xxx) a no so, ja das san so a aus der Kindheit so prägende ah Erlebnisse, wie i dann einmal zu mein Vater gsagt, so und jetzt gehst mit mir ins Klassen und sagst dem Lehrer mal warum (schmunzelnd) (I: mhm) weil der glaubt ma des nimmer“ (S. 1, Z. 15 – Z. 21)

Diese Passage dient als Verdeutlichung einer Situation und knüpft an eine Erinnerung der Erzählerin an. Anna hatte die Aufgabe ihre jüngeren Geschwister zu versorgen, bevor sie selbst zur Schule gehen durfte. Diese Aufgabe war für Anna sehr prägend, so dass sie sich „no immer erinnern“ kann. Diese Erfahrung bildete demnach eine wichtige Erinnerung in Annas Lebensgeschichte dar. Es lässt sich vermuten, dass diese Aufgabe innerhalb der Geschwisterkonstellation für sie belastend war. Die Formulierung, dass sie erst danach in die Schule gehen *durfte*, verweist auf eine strenge Erziehung. Des Weiteren werden aber Erziehungsaufgaben an die Kinder übertragen. Es wird deutlich, dass Anna der Anforderung nicht immer gewachsen ist, da sie häufig zu spät zum Unterricht kommt. Sie nimmt ihre Aufgaben jedoch auch ernst, und riskiert damit einen Teil des Unterrichts zu verpassen. Sie hat die familiäre Arbeitsteilung demnach verinnerlicht und wehrt sich nicht dagegen, sondern passt sich den Gegebenheiten an.

Der Beschreibung der Aufgaben folgt eine zugespitzte Pointe der Geschichte, in der Anna will, dass ihr Vater dem Lehrer erklärt, warum sie immer zu spät kommt. Die Darstellung dieser Interaktion mit dem Vater erzählt Anna belustigt. Es scheint für sie eine komische Strategie zu sein, den Vater zu bitten, ihre Glaubwürdigkeit gegenüber dem Lehrer zu verteidigen. Oder sie findet diese Bitte absurd, da sie weiß, dass dieser das nicht tun wird. Es lässt sich in der Erzählung jedoch nicht erkennen, ob die Bitte an den Vater eine reale Situation war, oder ob die Erzählerin nur theoretisch vorhatte das zu tun. Auch wird in der Pointe ein Moment des Widerstands gegenüber den elterlichen Vorgaben sichtbar. Das Beispiel verdeutlicht aber auch, dass Annas Eltern bezüglich ihrer Bildung und Schulzeit keine Ambitionen zeigten. Die Arbeiten um Haus und Familie gingen vor, und solange Anna ihre familiären Aufgaben erledigte, gab es keinen Grund zum Einmischen.

Im weiteren Interviewverlauf erzählt Anna über ihre Schulambitionen:

„i wollt a ins Gymnasium gehn, es woar halt in unserm Ort also keine Hauptschule (l: mhm) es woar nur die Möglichkeit so in -- ah ah in 17 Kilometer Entfernung in H-Stadt in die in Hauptschul oder Gymnasium gehn, und i wollt damals a unbedingt ins Gymnasium gehn, weil meine Freindinnen, also die zwei besten Freinde, die san gangen, die haben gehn dürfen, ich nicht. Der anzige Grund woar, wir brauchen di zum Arbeiten (lacht) und bin dann in eine achtstufige Volksschule gangen“ (S. 1, Z. 24 – S. 2, Z. 4)

Die Erzählerin beginnt den Abschnitt mit dem Wunsch in das Gymnasium zu gehen. Die Formulierung, dass sie auch gehen wollte, weist darauf hin, dass andere ihr bekannte Kinder das Gymnasium besuchen. Der Wunsch scheint von Anna alleine auszugehen. Die Erzählerin führt dann die Rahmenbedingungen aus, die mit diesem Wunsch in Zusammenhang standen. Dabei spielen vor allem die regionalen Bedingungen ihres Heimatortes eine wichtige Rolle. Aufgrund der strukturellen Gegebenheit ihres Ortes, gibt es dort keine Schule der Sekundärstufe (Hauptschule, Gymnasium). Die nächste Möglichkeit die Hauptschule oder das Gymnasium zu besuchen, wäre eine Stadt in einiger Entfernung gewesen. Damit verbunden wäre aber, dass Anna pendeln müsste oder in die Stadt ziehen müsste, wenn sie das Gymnasium besuchen würde. Der längere Schulweg würde dazu führen, dass sie weniger Zeit bei ihrer Familie verbringen würde. Der „unbedingte“ Wunsch für das Gymnasium kann vonseiten der besten Freundinnen der Erzählerin ausgehen. Anna erhält durch ihr soziales Umfeld einen Einblick in andere Schulformen, die es außerhalb ihres Heimatortes gibt. Es lässt sich erkennen, dass ihre Ambitionen und ihr Wissen über das Gymnasium von anderen beeinflusst wurden und nicht eigenständig entstanden sind. Auch wird sichtbar, dass sie die Information über andere Schultypen nicht von ihren Eltern hat. Anna bekommt

jedoch, im Gegensatz zu ihren Freundinnen, nicht die Erlaubnis der Eltern. Die Entscheidung über den weiteren Schulweg, darf sie demnach nicht alleine treffen. Diese Entscheidungen sind an die Erlaubnis der Eltern gebunden. Ihre individuellen Wünsche und Interesse werden dabei nicht berücksichtigt, sondern nur das Wohl der Familie. „[W]ir brauchen di zum Arbeiten“, zählt dabei als einziger legitimer Grund. Anna wird damit als Arbeitskraft angesehen. In der Erzählung wirkt es auch so, als ob es über dieses Thema keine Diskussionen und Auseinandersetzungen gab. Ihr Wunsch wäre nie berücksichtigt worden. Die Erzählerin betont jedoch durch die Wiederholung, dass sie selbst gerne in das Gymnasium gegangen wäre und auch die damit verbunden Anstrengungen auf sich genommen hätte. Dennoch wehrt sie sich gegen das Verbot ihrer Eltern nicht, sondern fügt sich der elterlichen Bestimmung. Dadurch verliert Anna wahrscheinlich auch den Kontakt zu ihren Freundinnen, da sie nun sowohl räumlich als in einer gewissen Weise, auch sozial getrennt wurden. Der Bildungsweg der Erzählerin verläuft innerhalb der Basisausbildung, nämlich der achtstufigen Volksschule. Hier lässt sich ein institutioneller Ablauf erkennen.

In der späteren Erzählung beschreibt die Erzählerin das Verhältnis zu Lernen und Literatur, dass in ihrer Familie herrschte:

„Es hat bei uns zhaus kane Bücher gebn, überhaupt nix, also i hab ja ka i hob ja kan Zugang! Zu garnix! I mein i bin ja nochher äh irgendwann, mir war sicher mal so in in Horn, also bewusst also später erst also wo, des wars, der Bauernbündel woar da und amal im Joahr ist a Kalender kommen (I: mhm) auf den hob i mi scho gfreit, weil da san Kurzgschichten drin gewesen (I: (lächelt)) (kichert) so ungefähr.“ (S. 3, Z. 14 – Z. 18)

Der Abschnitt beginnt in stark verdichteter Form. Es wird keine Erzählung begonnen, sondern in sehr verdichteter Form beschrieben. Die Beschreibung des Zuhauses orientiert sich an dem, was es nicht gibt. Dazu gehören die Bücher die fehlten. Durch die Wiederholung des Wortes „nix“ lässt sich eine starke Bestürztheit und Unverständnis erkennen. Es wird in stark zugespitzter Form das nicht vorhandene kulturelle Kapital der Familie dargestellt. Auch scheint es für die Erzählerin zum jetzigen Zeitpunkt erschreckend zu sein, wie wenig kulturelle Gegenstände sie im Elternhaus hatte. Neben den fehlenden Büchern, hatte Anna auch keinen Zugang zu Büchern. Das kann bedeuten, dass auch in ihrem unmittelbaren sozialen Umfeld wenige Bücher vorhanden waren. Dieser Mangel an Büchern ist der Erzählerin jedoch erst später bewusst geworden. Es wird daher sichtbar, dass die eigentliche kulturelle Situation im Elternhaus für Anna in der Kindheit nicht irritierend oder störend war. Erst durch das Erfahren von neuen Lebensweisen, wird die Diskrepanz zur kulturellen Situation in der Kindheit sichtbar. Die Erzählerin nennt zwei Formen von Lesematerial, die im Elternhaus

verfügbar waren. Das eine ist die Bauernzeitung namens „Bauernbündel“ und das andere ein jährlich kommender Kalender mit Kurzgeschichten. Obwohl die kulturelle Situation im Elternhaus vorwiegend als selbstverständlich betrachtet wurde, lassen sich in der Kindheit der Erzählerin bildungsspezifische Ambitionen erkennen. So bestand eine große Vorfreude auf neues Lesematerial. Anna konnte trotz fehlender Anreize, ein Interesse fürs Lernen aneignen. Der Abschluss der Sequenz mit der Formulierung, dass dies „so ungefähr“ gewesen ist verweist auf die subjektive und eigene Sicht der Erfahrung.

5.1.3.1 Analytische Abstraktion

Die Erzählaufforderung erfolgt kurz und bündig. Die Empfehlung der Interviewerin vor allem wichtige Ereignisse und Erfahrungen aus der Lebensgeschichte zu erzählen wird von der Interviewperson angenommen. So wird sichtbar, dass Erfahrungen nach dem Wert der Wichtigkeit für die Darstellung der Bildungsgeschichte ausgesucht werden.

Die familiäre Herkunftssituation bildet die Ausgangssituation für den Bildungsweg der Erzählerin. Die Kindheit der Erzählerin wird vorwiegend von den Eltern fremdbestimmt und es lassen sich kaum Momente der selbstständigen Handlungsbestimmung erkennen. Die große und kinderreiche Familie sowie der Bauernhof, der das Leben der Familie strukturiert, lassen keinen Platz für individuelle Lernbestrebungen. Das kollektive Wohl, sowie die Erhaltung der Existenz stehen vor den individuellen Interessen und Bestrebungen der einzelnen Familienmitglieder. Hier wird eine Zuordnung zum Habitus der Notwendigkeit deutlich. Die Handlungs- und Verhaltensmuster der Eltern beschränken sich auf die notwendigen Bereiche der Lebenserhaltung. Dies lässt sich in der starken Dominanz der körperlichen Arbeit erkennen, die vor jeder geistigen Arbeit Vorrang hat. Bei den Bildungsentscheidungen tritt der Wille der Eltern hervor, der entscheidend für den weiteren Verlauf der Bildung ist. Aufgrund des Bildungsstands der Eltern gibt es auch keine Erfahrungen und Informationen zu weiterführenden Schulen in der Familie. Die Erzählerin erfuhr von Freundinnen über die Möglichkeiten andere Schule zu besuchen.

Die regionalen und familiären Bedingungen führen dazu, dass Aufstiegschancen kaum vorhanden sind. Schulbildung wird als überflüssig betrachtet, da sie nicht zur unmittelbaren Wahrung der Existenz beiträgt und wird daher vernachlässigt. Daneben gestalten sich die regionalen Begebenheiten behindert für den Schulweg. Es lässt sich erkennen, dass in den 1960er Jahren noch weitgehend keine öffentlichen Beförderungsmöglichkeiten für Schulkinder gegeben waren, sondern ein langer Schulweg persönlich organisiert werden musste. Dies erschwerte Kindern aus abgelegenen Gegenden den Besuch einer weiterführenden Schule. Durch diese

familiären und regionalen Rahmenbedingungen ist die Erzählerin in ihrer Schullaufbahn eingeschränkt. Sie ergreift dennoch jede Möglichkeit, die sich ihr in ihrem Lebenskontext bietet. Dadurch lässt sich eine relativ eigenständige Bildungsambition erkennen, die nicht aufgrund der familiären Sozialisation weitervererbt wurde. Es lassen sich aber auch Momente des Widerstands und der Ablehnung gegenüber der elterlichen Art der Lebensführung erkennen.

5.1.4 Ressourcen zum Bildungsaufstieg

In der Lebensgeschichte von Anna lassen sich verschiedene Ressourcen erkennen, die zu einem Bildungsaufstieg verhelfen haben. In der folgenden Passage, erzählt Anna über ihre Schulzeit und die Rolle des Lehrers:

„wir habn an jungen jungen Lehrer kriegt - und der hot dann äh also -- ma- erkonnt hats der andre Lehrern a, also des des i eigentlich äh ober der hot mi dann unterstützt bei meine Eltern. Er ist dann immer meine zu meine Eltern und hat gesagt, die arbeitet und das die Tochter was mochen könnte nochher, es gibt no mehrere Möglichkeiten -- uund - also bei meine Eltern warn nix zu mochen, des ist äh kloar“ (S. 2, Z. 16 – Z. 20)

Die Erzählerin beginnt den Absatz mit einer Beschreibung einer Veränderung der Klassenstruktur. Die Veränderung geht mit einem Lehrerwechsel einher, als ein junger Lehrer Annas Klasse übernimmt. Der Lehrerwechsel wirkt sich vor allem auf der persönlichen Ebene aus und nicht auf der fachlichen Ebene. Der Lehrer setzt sich nämlich vermehrt für Annas Interessen bei ihren Eltern ein. Der Lehrer schien sehr bemüht, da er immer wieder Annas Eltern aufgesucht hat um sie zu überzeugen ihre Tochter in ihrem Lernbestreben zu unterstützen. Dies verweist auf ein relativ nahes Verhältnis von Lehrer und Schüler/innen, da es auch Kontakt außerhalb des Unterrichts gab. Die Erzählerin rekonstruiert die Argumente, welche der Lehrer vorbrachte um ihre Eltern zu überzeugen. Es wird erkennbar, dass Annas Fleiß und Ehrgeiz innerhalb der Schule gelobt wurden. Die schulischen Bemühungen werden auch als Arbeit dargestellt, die jedoch im Gegensatz zu körperlichen Arbeit eine geistige darstellt. Des Weiteren wird sichtbar, dass der Lehrer für andere Formen der Ausbildung plädiert hat. Er nimmt dabei die Rolle des Vermittlers ein, der zwischen den Einstellungen und Vorstellungen der Eltern und Annas Interesse vermittelt. Die Aufzählung der positiven Argumente des Lehrers wird durch die zugespitzte Darstellung der Reaktion der Eltern beendet. Bei diesen konnte der Lehrer nichts bewirken. Sie blieben bei ihrer Einstellung. Diese Reaktion wird von der Erzählerin als selbstverständlich dargestellt. Es wirkt, als ob sie einen Denkwandel der Eltern nicht erwartet hat.

Obwohl die Unterstützung des Lehrers keine Änderung hervorbrachte, lässt sich erkennen, dass diese Unterstützung in der biografischen Darstellung eine wichtige Bedeutung für Anna hatte. Das Wahrnehmen und Verteidigen ihrer Bildungsambitionen durch eine erwachsene Person, die im pädagogischen Bereich tätig ist und daher Erfahrung hat, wird für die Erzählerin zu einer relevanten Erfahrung.

Es ergibt sich dennoch eine Gelegenheit, welche es Anna ermöglicht ihren Bildungsambitionen nachzugehen:

„nur dann habens an Herzfehler bei mir entdeckt, also und donn hobens gsagt, najo für die Landwirtschaft schwere Orbeit - ist ned geeignet (lacht) des war weil de -- eigentlich war a Glück für mich -- und - donn hat äh, jo. Dann hot da da, also der Lehrer der neue und und der Pforrer, die haben mi immer sehr unterstützt, also die wollten bei meine Eltern, also das i halt irgendwas moch und zwor des woar damals so typisch Lehrerin das i werd, also Volksschullehrerin“ (S. 2, Z. 20 – Z. 25)

Die Erzählerin beschreibt die Diagnose ihres Herzfehlers relativ unbeschwert. In der Darstellung wird der Herzfehler „entdeckt“, was darauf hinweist, dass dies zufällig geschehen ist. Zu dieser Erfahrung gibt es in dem Abschnitt aus der Haupterzählung keine genauere Erläuterung. Der Herzfehler bringt dann einen Wendepunkt in Annas Leben. Sie kann aufgrund ihrer Krankheit nicht mehr im landwirtschaftlichen Bereich arbeiten. Das Lachen kann auf Unbekümmertheit verweisen. Das Verbot der körperlichen Arbeit bewertet die Erzählerin als „Glück“, jedoch nur für sie. Es wirkt als ob nur sie die positiven Folgen der Herzkrankheit erfährt. Die Erzählerin geht dann zum weiteren Ablauf weiter. Es wird jedoch kein unmittelbarer zeitlicher Ablauf sichtbar. Die Personen, die sich um Annas weiteren Bildungsverlauf kümmern sind der neue Lehrer und der Pfarrer. Es sind daher keine Personen aus dem engen familiären Kreis, sondern Personen aus dem Dorf. Die Rolle des Pfarrers wird jedoch nicht explizit sichtbar. Die Unterstützung des Lehrers und des Pfarrers beziehen sich auf das Reden mit Annas Eltern. Es wird sichtbar, dass Anna von ihren Eltern keine Unterstützung bekommt. Des Weiteren ist es ihr alleine nicht möglich, ihre Interessen gegenüber ihren Eltern durchzusetzen. Die Bildungsambitionen der Erzählerin bilden daher möglicherweise ein konflikthafte Thema in der Familie, welches auch außerhalb der Familie bekannt ist. Da eine weitere Mithilfe am landwirtschaftlichen Betrieb der Eltern nicht möglich ist, wird für die Erzählerin eine andere Form der Ausbildung gesucht. Es lässt sich erkennen, dass die Erzählerin keinen bestimmten Ausbildungs- oder Berufswunsch hatte, sondern dieser vom Lehrer und Pfarrer vorgeschlagen wurde. Die Entscheidung war daher keine selbstbestimmte, sondern wurde von anderen Personen beeinflusst. Die Wahl für den Beruf der Lehrerin, bewertet die Erzählerin als „typisch“ für die damalige Zeit. Hier lässt sich ein gesellschaftlich verankertes Frauenbild erkennen. Der Lehrerinnenberuf ist

dabei vor allem in Hinblick auf eine spätere Vereinbarung von Beruf und Familie für Frauen geeignet. Die traditionelle Vorstellung von Frauen als Hausfrauen und Mütter lässt sich damit gut vereinbaren. Dies lässt sich auch am pädagogischen Berufsfeld erkennen, dem eine gewisse Ähnlichkeit mit Kindererziehung zugeschrieben wird. Auch kann eine mögliche Beeinflussung durch Annas Lehrer, der in dem Bereich bereits Erfahrung gesammelt hat, mitgespielt haben.

Anna schafft jedoch die Aufnahmeprüfung in die Lehrerbildungsanstalt nicht, sondern besucht stattdessen ein Aufbaurealgymnasium:

„Des des hot gor kan Sinn. Und i wär ähm ganz oben hots an großen ääh also große -- so a Gasthaus gebn, und der war da weit und breit bekannt und die wollten mi unbedingt als Lehrling hobn, der war eh ganz enttäuscht, also der hätt mi mit Handkuss gnommen - der waren a meine Eltern total enttäuscht weil eben, weil i des ned gnommen hob, ned? Das wär (l: mhm), ned? Das wär eine Ehre gwesen damals (kichert) und also hob ichs scho beschlossen -- und gottseidank hot mei Klassenvorstand davon erfahrn. Weil i wollt halt einfach zsamm packen und forhn, ne? (l: mhm) Und der woar Mathematik und darstellende Geometrie -- und dort woar i sehr gut, weil logisches Denken des woar meins (l: mhm) da woar i wirklich -- owbohl i a do -- irrsinnige also-o-o- Schwächen (kichernd) und Lücken ghobt hob. Aba i hob so a Auffassungobe ghobt, irrsinnig schnöll, und die Zusammenhänge und so, des hot er und des hot er gmerkt, der hot gsagt, bitte bleib und kommt überhaupt ned in Froge - äh - du schaffst es scho und und und und du (kannst) es eh, also bleib do. (S. 3, Z. 24 – S. 4, Z. 11)

Die Erzählerin beschreibt die Situation im Aufbaurealgymnasium, als sie die Schule abbrechen wollte. Anna erklärt zunächst, dass es neben der Schule eine Alternative gab, nämlich als Lehrling in einem Gasthaus zu arbeiten. Die Erzählerin beschreibt diese Form der Ausbildung als sehr positiv, da es ein sehr bekanntes Gasthaus war und sie ohne Schwierigkeiten als Lehrling beginnen konnte. Die Möglichkeit im Gasthaus zu arbeiten, wäre auch der Wunsch der Eltern gewesen, da Anna sich jedoch für die Schule entschieden hat, hat sie sich auch gegen die Vorstellung ihrer Eltern entschieden. Auch wird in der Erzählung sichtbar, dass das Angebot bei dem Gasthof zu arbeiten, etwas Besonderes und Außergewöhnliches darstellte. Die Erzählerin beschreibt dieses Angebot als „eine Ehre“. Das nachträgliche Kichern lässt jedoch vermuten, dass diese Beschreibung auch ironisch gemeint sein kann. Die Erzählerin wechselt anschließend wieder zu der Haupterzählung zurück, nämlich zu ihrer Entscheidung die Schule abzubrechen. Dieser Wechsel wird jedoch nur durch die Betrachtung des Interviewkontextes deutlich. Es wird sichtbar, dass Anna zum damaligen Zeitpunkt bereits die Vor- und Nachteile ihres Abbruchs bedacht hat, und daher überlegt handelt. Da sich eine andere Möglichkeit zur Schule ergeben würde, wäre ein nahtloser Übergang wahrscheinlich möglich. Obwohl die Lehre für Anna eine geeignete Alternative darstellen würde, wird in der Erzählung sichtbar, dass sie erleichtert war, als ihr

Klassenvorstand von ihrem Vorhaben erfährt. Die Entscheidung, von der Schule zu gehen, wurde daher von Anna eigenständig getroffen und ohne mit anderen (Familie, Lehrpersonen) darüber gesprochen zu haben. Die Erzählerin beschreibt ihren Klassenvorstand genauer, und es wird sichtbar, warum es in der Situation von Bedeutung war, dass genau der Klassenvorstand von ihrem Plan erfahren hat. Anna schreibt sich selbst eine Begabung im mathematischen und logischen Bereich zu, den sie dann jedoch wieder relativiert, indem sie sagt, dass sie in dem Bereich auch „Lücken“ gehabt hat. Das lässt darauf schließen, dass Anna auch in den anderen Fächern Schwierigkeiten hatte mit dem Lernstoff hinterherzukommen. Da der Klassenvorstand jedoch Mathematik unterrichtet hat, kannte er Annas Begabung in diesem Bereich. Anschließend stellt Anna die Interaktion mit dem Klassenvorstand nach, der versucht sie zu überzeugen. Einerseits wird eine Aufmunterung und Lob sichtbar, andererseits wird Annas Vorhaben von vornherein abgelehnt. Sie wird in ihrem Können und ihren schulischen Leistungen vom Klassenvorstand mehrmals bekräftigt. Der Klassenvorstand agiert hier als erfahrener Tätiger im schulischen Bereich, der auch abschätzen kann, ob Anna das Gymnasium schaffen kann. Sie vertraut dem Klassenvorstand, der sie auch weiterhin in der Schule unterstützt. Anna hat daher von professioneller Seite einen Unterstützer, der sie auf ihrem Weg durch das Aufbaurealgymnasium begleitet. Sie ist daher weniger auf sich allein gestellt, und kann daher einen Teil ihrer Verantwortung abgeben.

Dieser Ausschnitt stammt aus dem theoretisierenden Nachfrageteil, in dem die Erzählerin unter anderem auch über ihre Leben und den Bildungsweg reflektiert spricht.

„Aaaah und des zweite ist das ma oft irgend am richt- richtigen Ort jemand braucht (I: mhm) und des warn zwamal also doch zwamal damals das an neichen Lehrer kriegt haben der sich eingesetzt hat - - und des zweite woar damals wie der mei Klassenvorstand (I: mhm) gesagt hat geh gib ned auf sonst hätt i sicher“ (S. 11, Z. 25 – S. 12, Z. 3)

Der Anfang dieses Abschnittes weist darauf hin, dass die Erzählerin verschiedene Argumente aufzählt und nun zum zweiten Argument gelangt. Dieses bezieht sich auf die Unterstützung zur richtigen Zeit am richtigen Ort. Anna spricht dabei nicht von sich selbst, sondern verwendete das allgemeine „man“. Das lässt darauf hinweisen, dass sie von einer verallgemeinerbaren Theorie in Bezug auf Unterstützung spricht. Sie wechselt dann zu ihrer persönlichen Bildungsgeschichte, in der sie selbst diese Unterstützung erfahren hat. Auffallend ist bei Annas Bildungsgeschichte, dass die unterstützenden Personen Lehrer sind, bzw. Personen die in der Schule tätig sind. Daher kann diese Form der Unterstützung professioneller verlaufen, als möglicherweise die Hilfe von

Freunden oder Bekannten, da Lehrer bereits Erfahrungen mit Lernen und Bildung gemacht haben. Die Erzählerin differenziert auch die Form der Unterstützung. Der eine Lehrer hat sich für sie „eingesetzt“ was bedeutet, dass er Annas Interessen vertreten hat und aber auch, dass noch weitere Personen da waren. Beim Klassenvorstand zeigt sich die Hilfe in der Überzeugung von Anna selbst. Er überredet Anna nicht aufzugeben, und es weiter zu versuchen, er appelliert damit an sie selbst. Sie misst dieser Unterstützung große Bedeutung in Hinblick auf ihre Bildungsgeschichte zu, da sie vermutet, dass ohne diese, sie aufgegeben hätte. Des Weiteren wird erkennbar, dass ihre Familie als unterstützende Ressource nicht in den Blick genommen wird.

5.1.4.1 Analytische Abstraktion

In der Bildungsbiografie von Anna werden einige Ressourcen sichtbar. Diese können differenziert werden in individuelle Begabungen und Talente sowie unterstützende Personen. Daneben spielt jedoch auch der diagnostizierte Herzfehler eine bedeutende Rolle (dazu mehr in 5.1.6). Dieser gibt erst den Anlass für ein Umdenken und Umgestaltung des Lebens. Die Faktoren Begabung und unterstützende Personen beeinflussen einander. Ohne die auffallende gute schulische Leistung der Erzählerin, wäre es wahrscheinlich nicht zu einer verstärkten Zuwendung durch den Lehrer gekommen. Des Weiteren ist der Lehrerwechsel der entscheidende Moment in dem eine Wandlung der Bildungsmöglichkeiten erst möglich wird. Es wird erkennbar, dass die Chancen der einzelnen Schüler/innen im Bildungssystem von den Lehrpersonen beeinflusst werden. In Annas Biografie spielt die Tatsache, dass sich ein Lehrer für ihre Interessen einsetzt eine bedeutende Rolle. Er fungiert als professionelle Autoritätsperson, die sich mit Bildung und Lernen auskennt. Er kann daher Annas Interesse von einer anderen Ebene aus vertreten, die gegenüber ihren Eltern glaubwürdiger erscheint. In der biografischen Darstellung wird stark sichtbar, dass die Bezugs- und Ansprechpersonen in Bildungsfragen familienfremde Personen sind. Innerhalb der Familie gibt es keine Form der Unterstützung und Beratung. Dies lässt sich aufgrund des Bildungsstands der Eltern erklären, die wahrscheinlich keine Erfahrung mit weiterbildenden Schulen gemacht haben. Aus dem Grund gibt es keine gemeinsamen Erfahrungen über Lernen und Schule, die an die Kinder weitergegeben werden können. Diese Aufgabe übernehmen andere Personen, wie Lehrer oder Pfarrer, die aufgrund ihres Berufs bereits Erfahrungen mit Bildungsthemen gemacht haben. Sie stehen dann mit diesem Wissen der Erzählerin als Vermittler gegenüber. Auch übernehmen sie die Aufgabe der Entscheidungsfindung in Hinsicht auf weiterführende Schulen, mit der die Erzählerin aufgrund des fehlenden Zugangs überfordert gewesen wäre. Sie besitzt keine

Information über weiterführende Schulen, sowie deren Platz und Funktion im Bildungssystem. Aus dem Grund übernehmen auch in dieser Hinsicht Pfarrer und Lehrer die Aufgabe des Beraters. Dadurch ergibt sich eine Fremdbestimmung, die jedoch weitgehend mit Annas Ambitionen zusammenhängt, so dass es zu keinen konflikthafter Erfahrungen kommt. Sie erhält durch die unterstützenden Personen jene Hilfe und Zuwendung, die es ihr ermöglichen, ihre herkunftsbedingten Nachteile in Hinblick auf Bildung auszugleichen.

5.1.5 Studienerfahrungen

Nach der Matura geht Anna für ein Jahr nach als Au-Pair nach New York. Sie erfährt eine neue Lebensweise und Kultur, die sich zu ihrer Herkunft unterscheidet. Zurück in Österreich entschließt sie sich zu studieren:

„Jo und dann bin i zruck und hab zum - bin auf die WU gangen. (2) Uund jo mei Vater hat gsagt, (lauter) jetzt hast eh scho so lang studiert, was du -- was da du alles einbildts. Und jo, dann tu was willst, aber bei - also Unterstützung gibts kane! Und jetzt hat damals Stipendium gebn (I: mhm) ja? Aaaber, und i hob des einfach gmocht, ganz ohne irgendwas, also es war - wenn ma heite, i hob zwei Töchter und die haben beide studiert, und wos ma da olles mocht, und unterstützt und äh. Gar nichts! Ich bin nach Wien komma, weder Wohnung, no a Göld, no - oja! I hob a Göld ghobt, des stimmt. I hob mia damals in in in äh als aupair Mädchen, des was i heit noch, 25.000 Schilling (I: mhm) und das san 1970 des war sehr viel Geld damals“ (S. 5, Z. 7 – Z. 14)

Die Erzählerin leitet die Erzählung über ihr Studium mit der Rückkehr von ihrem Au-pair Jahr ein.

Sie beginnt mit den Worten „hab zum“, was darauf schließen lässt, dass sie eine Tätigkeit gemacht hat. Sie ändert das aber in „bin auf die WU gangen“, was auf einen Ort verweist. Beide Formulierungen verweisen auf einen anderen Zusammenhang und Kontext. Die WU, also die Wirtschaftsuniversität, bildet daher jene Institution für Annas Studium. Sie verwendet auch die Abkürzung, was darauf hinweisen lässt, dass sie davon ausgeht, dass die Interviewerin diese Bezeichnung kennt.

Die Erzählerin beschreibt dann stark verdichtet die Reaktion ihres Vaters auf ihre Entscheidung für das Studium. Sie rekonstruiert die Vorwürfe ihres Vaters und imitiert auch die Lautstärke. Es wird deutlich, dass es in Zusammenhang mit Annas Studienplänen zu lauten Auseinandersetzungen zwischen Vater und Tochter gekommen ist. Der Vater wirft Anna vor, zu hohe Ansprüche zu stellen, die vor allem im Zusammenhang mit ihrer Herkunft nicht legitimiert werden können. Sie bildet sich etwas ein, was ihr nach Ansicht des Vaters nicht zusteht. Das Wort „studieren“ wird hierbei nicht nur im Zusammenhang mit der Universität verwendet sondern umfasst wahrscheinlich das Lernen im Allgemeinen. Die Auseinandersetzung endet damit, dass

Anna einen Freibrief erhält zu studieren, jedoch keine Unterstützung seitens ihrer Eltern erwarten kann. Damit wird auch impliziert, dass Anna Unterstützung gebraucht hätte und es ihren Eltern möglich gewesen wäre, ihr diese zu bieten. Die Erzählerin stellt eine rhetorische Frage ob es damals Stipendien gegeben hat. Es wird jedoch nicht sichtbar, ob diese Frage an die Interviewerin gerichtet ist, oder ob sie damit andeuten will, dass es ja damals keine Stipendien gab. Trotz der relativ ungünstigen Lage beschließt Anna dennoch zu studieren. Sie beschreibt ihre Lage als aussichtslos, sie hat „ganz ohne irgendwas“ das Studium begonnen. Anna hatte damit eine sehr schlechte Ausgangssituation, schon bevor sie Erfahrungen im Studium sammeln konnte. Es kann jedoch auch auf fehlende Motive und Vorstellungen über das Studium verweisen. „[G]anz ohne irgendwas“ kann demnach auch für Annas naive und spontane Entscheidung stehen, in der sie über die Konsequenzen nicht nachgedacht hat. Die Erzählerin geht von der Beschreibung ihres Studienanfangs zur Gegenwart und zieht den Vergleich zu ihren Töchtern heran. Diese haben ebenfalls studiert, und Anna hat ihre Töchter dabei unterstützt. Diese Unterstützung ist jedoch nicht nur notwendig, sondern wird auch als selbstverständlich dargestellt. Es lässt sich auch erkennen, dass die Erzählerin diese Unterstützung als wichtige Aufgabe der Eltern darstellt. Dieser Aufgabe sind ihre eigenen Eltern nicht nachgekommen. Dadurch, dass sie ihren Töchtern beim Studium geholfen hat, kann dies auch ein Weg gewesen sein, zu zeigen wie es richtig gemacht wird. Doch von ihren Eltern kam „[g]ar nichts!“ Die Bestürzung bezüglich des vollkommenen auf sich allein gestellt-Sein kommt hier heraus.

Die Erzählerin wechselt wieder in die Beschreibung ihrer Studienanfangssituation. Sie zählt auf, was sie alles nicht gehabt hat, als sie in die Universitätsstadt gezogen ist. Die eigene schlechte Lage zu Beginn des Studiums wird erkennbar. Ihr fällt dann aber ein, dass sie Geld von ihrem Au-pair Jahr gehabt hat. Das Geld relativiert ihre Lage, da sie damit zumindest für den Anfang versorgt ist. Durch die Nennung des Betrags (ca. 1800.- EUR) und auch durch die Bewertung, dass dies zur damaligen Zeit viel Geld war, wird die Anfangssituation etwas relativiert. Dass der Betrag der Erzählerin in Erinnerung geblieben, kann auch darauf hinweist, dass dies für sie eine besondere Bedeutung hatte, da es das erste allein verdiente Geld war. Das Au-pair Jahr hat daher die finanzielle Grundlage für das Studium geschaffen.

Im Nachfrageteil fragt die Interviewerin gezielt nach Annas Erwartungen ans Studium. Anna antwortet folgendermaßen:

„Na des woar also ins Studium hab i ned so große Erwartungen ghobt i hob eigentlich angfangt mit - - äh WU also Betriebswirtschaft (I: mhm) bin dann äh nachm ersten äh Abschnitt umgstiegen auf Wirtschaftspädagogik - des woar dann irgendwie

weil - des woar so - i glaub so, damals hob i so, des ist am besten vereinbar mit aner Familie, Familie woar immer für mi kloar (l: mhm) jo i glaub des woar der Hauptgrund - also das i immer wieder so irgendwie auf Pädagogik zuruck also zuruckkommen (l: mhm) ja (2) genau (4)“ (S. 11, Z. 8 – Z. 14)

Die Erzählerin verneint zunächst, dass sie bestimmte Erwartungen oder Vorstellungen gehabt hat. Sie geht dann zu einer Darstellung für die Entscheidung für das Studienfach über. Die Beschreibung findet im Lebenslaufstil statt, den die Erzählerin jedoch schnell verlässt, um zu einer Begründung für den Studienfachwechsel überzugehen. Die Formulierung der Begründung kommt jedoch stockend, da die Erzählerin nach Argumentationsanfängen sucht. Die anfängliche Formulierung, dass das so „war“ wird zu einem „i glaub“ geändert, was auf eine Änderung der Textebene hinweist. Von der Erzählung von etwas real geschehenen, wechselt die Erzählerin zu einer Argumentation. Daraus lässt sich vermuten, dass die Erzählerin den Grund für den Studienfachwechsel in der Erzählsituation konstruiert. Der Wechsel von Betriebswirtschaft zu Wirtschaftspädagogik bildet eine geringe Veränderung, da das Hauptfach, nämlich Wirtschaft gleich geblieben ist. Auch ist zu vermuten, dass nicht die Universität gewechselt wurde. Der Zeitpunkt nach der Beendigung des ersten Abschnitts lässt euch einen geplanten Wechsel erkennen, da dieser nach der ersten universitären Etappe vollzogen wurde. Obwohl die beiden Studienfächer relativ ähnlich sind, bringt Wirtschaftspädagogik in Annas Argumentation entschiedene Vorteile für das spätere Leben in der Familie mit sich. Es lässt sich erkennen, dass die Gründung einer Familie für die Erzählerin immer ein fester Bestandteil der Lebensplanung war. Des Weiteren wird eine Hierarchie der verschiedenen lebensweltlichen Bereiche erkennbar. Die Familie steht vor dem Studium und dem Beruf, da dieser darauf abgestimmt wird. Die Vereinbarkeit mit der Familie ist für Anna der „Hauptgrund“, was vermuten lässt, dass es noch andere Gründe gab. In der Argumentation lässt sich jedoch eine Theorie der Erzählerin über Berufe sowie deren Vereinbarkeit mit Familie erkennen. Ein pädagogischer Beruf bietet daher eher die Möglichkeit Familie zu haben, als ein rein wirtschaftlicher Beruf. Der starke Wunsch nach Familie strukturiert daher die Wahl des Berufes. Diese Fokussierung auf pädagogische Berufe scheint sich in Annas Biografie zu wiederholen, so dass es wahrscheinlich andere Situationen gab, in denen der Pädagogik der Vorrang gelassen wurde.

Die Erzählerin schließt den Abschnitt mit einer Koda ab, die jedoch aufgrund der vielen Pausen den Eindruck erweckt, als ob diese die Theorie bekräftigen soll. Es wirkt als ob die Frage nach dem Grund des Wechsels nie explizit Thema einer Reflexion war, und erst im Interview reflektierend betrachtet wurde.

Das Studium verläuft zunächst gut, doch dann bekommt Anna finanzielle Schwierigkeiten und muss arbeiten gehen. Sie nimmt dann einen Job als Lehrerin in einer Handelsakademie an:

„Ja dann bin i nach K-Stadt und des woar eigentlich also -- der erste gravierende Fehler was i gmocht. Also doch doch des war wirklich olles -- weil i hob ned Teilzeit unterrichtet sondern (l: mhm) i hob von Onfong an Überstunden ghobt (3) aaahm (2) und und jetzt wenn man zum Unterrichten anfangt man braucht ja dann a für die Vorbereitung (l: mhm) und es is so viel Zeit do drauf gangen -- das i - mim Studium überhaupt nix mehr mochen konn“ (S. 6, Z. 3 – Z. 8)

Die Erzählerin beschreibt die Zeit, als sie neben dem Studium gearbeitet hat. Die stark verdichteten Erzählungen werden von resümierenden und reflektierenden Passagen unterbrochen.

Den Umzug nach K-Stadt bezeichnet Anna als „erste[n] gravierende[n] Fehler“. Daraus lässt sich schließen, dass weitere Entscheidungen folgen, welche die Erzählerin als Fehler bewertet. Auch wird erkennbar, dass der Fehler von ihr selbst ausgeht, also einer selbstständigen Handlungsentscheidung folgt. Das „doch doch das war wirklich olles“ wird als Bekräftigung der fehlerhaften Entscheidung sichtbar. Die Arbeitsbedingungen forderten von Anna viel Zeit und Aufwand. Sie musste mehr als Teilzeit arbeiten und hatte auch noch Überstunden. Die Erzählerin formuliert allgemein, dass für einen Unterricht auch viel Vorbereitung notwendig ist, bezieht dies aber nicht explizit auf sich. Dennoch ist zu vermuten, dass die Arbeitsstelle den Großteil ihrer Zeit benötigte. Jedoch kommt es dabei nicht zum Widerstand, sondern die Erzählerin passt sich der Situation an und arbeitet weiter. Sie kommt in eine Abhängigkeit vom Arbeitsgeber der sie sich nicht entziehen konnte, und wodurch die Prioritäten in ihrem Leben festgelegt wurden. Die Arbeit ging vor, da diese ihren Lebensunterhalt sicherte. Dadurch kam auch das Studium in den Hintergrund, und die Prioritäten änderten sich. Die Zeit des Studierens wurde zu einer reinen Arbeitszeit. Anna erzählt, dass sie für das Studium nichts machen *konnte*, was darauf hinweist, dass sie aber was machen *wollte*. Die Motivation war demnach vorhanden, doch die Rahmenbedingungen führten dazu, dass sie diese Motivation nicht umsetzen konnte. Neben der zeitaufwändigen Arbeit, führt wahrscheinlich auch die Entfernung zum Studienort zu Problemen. Diese wird jedoch in der Erzählung nicht als problematisch dargestellt. Die Änderung des Wohnortes und die damit verbundene Änderung des Lebensbereiches, werden ebenfalls nicht als Problem erkennbar.

Anna erzählt weiter über diese Zeit ihres Lebens:

„uuund na wies so lustig ist bin i schwanger worden, ned? (lacht) (l: (lächelt)) und äh ja, dann bin i wieder nach Wien zogen und da hob i dann eigentlich wieder -- äh no zwa Prüfungen gmocht - das stimmt jo. Also Diplomprüfung (l: mhm) des andere ist jetzt bei der zweiten Diplomprüfung (sehr leise xxx) und -- na dann das zweite Kind. Und mei und mei Mann, den hob i auf der WU kennengelernt (l: mhm) der wor äh (3) der hot Karrier gmocht, war nie zhaus, i wor dann für olles zuständig und olles und des ist jo donn und dann hob i mia eigentlich docht, es war so fa früher irgendwie - mit zwa Kindern no amal orbeiten, brauchen tust as a ned, finanziell (2) also woar es des für mi ab. und a und und a aufn und aufn Titel bin i ned gstanden und somit (l: mhm) wor ma des eigentlich hob i aufgehört.“ (S. 6, Z. 12 – Z. 20)

Die Erzählung findet in verdichteter Form statt. Es ist zu vermuten, dass hinter den einzelnen Themen der Erzählung weitere Geschichten bestehen.

Die unerwartete Schwangerschaft wird von der Erzählerin selbstironisch dargestellt. Es wird sichtbar, dass die Schwangerschaft in einer Reihe von ungeplanten Zufällen passiert ist. Das Lachen der Erzählerin verweist auf die Ironie der Erlebnisse. Die Schwangerschaft führt zu einem Umzug zurück in die Universitätsstadt, in der Anna ihr Studium wieder aufnimmt und Prüfungen absolviert. Die Erinnerung an die abgelegten Prüfungen scheint es in der Interviewsituation wieder aufgetaucht zu sein, da die Erzählerin sich mit einem „stimmt jo“ selbst vergewissert, dass dies so war. Die Prüfungen werden noch expliziert, nämlich, dass es Diplomprüfungen waren. Dadurch erhält die Prüfung einen höheren Wert im universitären Zusammenhang, da sie erkennen lässt, dass Anna bereits im Studium fortgeschritten war. Bei der zweiten Diplomprüfung wird Anna erneut schwanger. Die erneute Schwangerschaft beschreibt die Erzählerin wiederum als zufällig und unerwartet. „[N]a dann das zweite Kind“ signalisiert, dass das zweite Kind auch nicht geplant war. Es wird keine Erzählung über den Abstand zwischen diesen beiden Schwangerschaften sowie das Studium mit (einem) Kind sichtbar. Erkennbar wird jedoch, dass die Familienplanung weitgehend ungeplant und zufällig passiert. Es werden keine geplanten Handlungspläne umgesetzt. Die Erzählerin geht zur Beschreibung ihrer damaligen familiären Situation über. Sie war bereits verheiratet. Das Kennenlernen des Mannes wird nur örtlich beschrieben, nämlich, dass sie ihn im universitären Lebenszusammenhang getroffen hat. Dadurch wird sichtbar, dass der Mann ebenfalls studiert hat bzw. in weiterer Folge, das Studium beendet hat. Die familiäre Struktur folgt der traditionellen Rollenverteilung. Da der Mann seiner Karriere nachgeht, ist Anna für Kinder und Haushalt zuständig. Ihr Ehemann war auch „nie zhaus“, also war sie mit den Kindern auf sich allein gestellt und musste als unerfahrene Mutter alles alleine bewältigen. Es schwingt ein Vorwurf an den Mann mit, der Anna in den ersten Jahren ihrer Familiengründung alleine gelassen hat.

Die Erzählerin rekonstruiert ihre Überlegungen zu damaligen Zeit. Sie stellt sich als aktive Entscheidungsträgerin dar, die über die Situation reflektiert und dann vernünftig entscheidet. Die zwei Kinder binden sie an die Familie, weswegen erneut arbeiten gehen

nicht erstrebenswert ist. Anna argumentiert das wegen der damaligen Zeit, dass es „früher irgendwie“ so war, dass eine Mutter von zwei Kindern nicht arbeiten ging. Die historisch-gesellschaftlichen Rahmenbedingungen bilden für die Erzählerin eine Vorgabe, der sie sich nicht entziehen kann. Vielleicht erwähnt sie dieses Argument, um der Interviewerin die damalige Situation sowie die Entscheidung näher zu bringen und nachvollziehbarer zu machen. Der Erzählerin ist sich daher auch bewusst, dass sich diese Ansichtsweise im Laufe der Zeit geändert hat. Die finanzielle Lage der Familie spielt in Annas Entscheidungsfindung auch eine Rolle, da ihr Mann genug Geld verdient um die Familie zu erhalten, muss Anna nicht selbst arbeiten gehen. Die Arbeit wird daher auf den ökonomischen Faktor reduziert. Es wird sichtbar, dass für die Erzählerin der Zweck des Studiums als Vorbereitung für die Ausübung eines Berufs gilt. Als nächstes Argument zieht die Erzählerin die Unbedeutsamkeit eines Titels für sie. Die zertifizierte Anerkennung durch den Titel ist für Anna nicht weiter wichtig. Diese Gründe führen letztendlich dazu, dass sie mit dem Studium aufhört. Den Entschluss hierzu präsentiert Anna als bewusste und reflektierte Wahl. Sie selbst hat sich dazu entschlossen, mit dem Studium aufzuhören und tritt daher als aktive Handlungsträgerin in den Vordergrund.

5.1.5.1 Analytische Abstraktion

Das Studium wird als hindernisreicher und anstrengender Abschnitt in der Bildungsgeschichte sichtbar. Die Entscheidung für das Studium wird von der Reaktion des Vaters überschattet. Es erfolgt ein Bruch mit der Familie, der von den Eltern ausgeht. Dabei lässt sich ein Merkmal, das charakteristisch für Pierre Bourdieus Habitus der Präntention (vgl. 3.3.5.3) ist, beschreiben, nämlich die Distanz zur Herkunftsfamilie als Garantie für Bildungsaufstieg. Dadurch wird die Möglichkeit des Bildungsaufstiegs als höher angesehen, jedoch kann bei Problemsituationen nicht auf den familiären Rückhalt zurückgegriffen werden. Dieses Phänomen findet sich auch bei Anna wieder, wo das Studium ohne elterliche Unterstützung betrieben wurde. Die Ausgangsbedingungen für das Studium, sind aufgrund der fehlenden elterlichen Unterstützungen sowie der Unerfahrenheit in Bezug auf die neue Stadt und eigene Wohnung, relativ ungünstig. Als Studienfach wird Betriebswirtschaft gewählt. Das Fach steht für ein relativ hohes ökonomisches Kapital im späteren Berufsleben. Des Weiteren kann das Fach der Betriebswirtschaft nicht auf eine kulturelle Tradition ähnlich Medizin oder Jus aufweisen. Kulturelles Kapital ist in dem Studium wenig zu finden. Der anschließende Wechsel zu Wirtschaftspädagogik bringt auch einen Wechsel der gesellschaftlichen Bedeutung des Studiums mit sich. Zwar bleibt der wirtschaftliche Hintergrund erhalten, dennoch ändert sich die Grundbedeutung des Studiums stark. Steht bei der Betriebswirtschaft das

ökonomische Kapital im Vordergrund, ist es bei Wirtschaftspädagogik (und der damit späteren Tätigkeit als Lehrerin) das kulturelle Kapital. Die Entscheidung für einen Lehrerberuf, ist wiederum an die Vereinbarkeit von Familie und Beruf gebunden. Die Tätigkeit des Unterrichtens ist als biografisches Thema zu erkennen, dass bereits in der Volksschulzeit präsent war. Noch bevor Anna das Studium abschließt, nimmt sie aufgrund ihrer finanziellen Schwierigkeiten, eine Tätigkeit als Lehrerin in einer Handelsakademie an. Ab diesem Zeitpunkt lässt sich eine Verlaufskurve erkennen, die bis zum Abbruch des Studiums anhält. Das Leben der Erzählerin wird von der Arbeit stark bestimmt und sie findet keine Handlungsmöglichkeit um aus der Arbeitsverpflichtungen auszubrechen. Das höhere biografische Ziel des Studiums muss aufgrund der unsicheren finanziellen Lage vernachlässigt werden. Des Weiteren wird sichtbar, dass sich keine andere Handlungsmöglichkeit ergibt und die Arbeit das Leben der Erzählerin bestimmt. Der Abbruch der Arbeit wird durch die ungeplante Schwangerschaft initiiert. Erst da wird ein erneutes Aufnehmen des Studiums möglich. Die kurze Zeit der Selbstbestimmung wird jedoch durch eine erneute Schwangerschaft unterbrochen. Das Leben der Erzählerin wird nun von der eigenen familiären Situation bestimmt. Die persönlichen Interessen treten nun zu Gunsten der Familie in den Hintergrund. Die Erzählerin kann ihr Interesse für das Studium nicht mehr aufrechterhalten, da andere Bereiche, wie Kinder und Haushalt, in den Vordergrund treten. Die familiäre Unterstützung seitens der Eltern ist aufgrund des Bruchs zu Studienanfang nicht möglich. Auch innerhalb ihrer eigenen Familie findet die Erzählerin wenig Hilfe, da ihr Ehemann durch seine Karriere wenig Zeit für die Familie aufbringt. Das Verlassen der Verlaufskurve erfolgt daher durch den Abbruch des Studiums, der auch als selbstbestimmte Entscheidung dargestellt wird. Dennoch wird in der Rekonstruktion der Erzählung sichtbar, dass die Rahmenbedingungen verstärkt zum Abbruch führen, und weniger die eigene Entscheidung der Erzählerin. Die verinnerlichte Einstellung der Herkunftsfamilie, in Bezug auf das Verhältnis auf Arbeit und Lernen, lässt erkennen, dass die finanzielle Sicherheit den Bildungsambitionen zuvorkommt. Des Weiteren ist auch die geschlechtsspezifische Aufgabenteilung in der Familie von der traditionellen Rollenverteilung bestimmt.

5.1.6 Herzkrankheit als Gelegenheit für Bildung

Im Nachfrageteil geht die Interviewerin erneut auf Annas Herzkrankheit ein, und fragt nach der Diagnose. Anna erzählt folgendes:

„IP: jo i i (lacht) ja bei uns war olles i hab bin ah - - sehr oft also immer Mandelentzündung ghobt (I: mhm) - und - dann bin i mit unserm Fleischhauer - nach Wien gfahren - der hot mi in in in F-Spital und und die Hebamme is no mitgefahrrn jo

genau, die Hebamme, weil die hot dort jemand kennt im F-Spital - uuund (2) (sehr leise) (xxx) und und die und dort hobens und dort hobens mir die Mandeln gnommen (l: mhm) und do hobens festgestellt dass i an Herzfehler hob (l: mhm) und da bin i das was i no, des des warn a Schwestern (2) und die hobn donn zu der Hebamme gsagt, jo 18 Jahr wirts älter ned (2) weils des ist a ganz also a ganz a schwerer Herzfehler und des ist, wenns wennst wennst 18 Jahr jo. Und und für mi wars jetzt a ned 18 ist eh olt. Also da war i so i was ned zehn zwölf Jahr (l: mhm) oder so ja? Also somit woar des für mi gor ned so tragisch, also (laut) na es woar also i i i sieh mi ich sieh mich dort stehn so klans Madl und die zwa Schwestern und sonst jo na. Also es hot mi ned - ned umguschmissen (3) des woar so jo“ (S. 12, Z. 14 – Z. 24)

Die Erzählerin beginnt zu erzählen, unterbricht aber mit einem Lachen. Das Lachen kann auf Verlegenheit hindeuten, da die Umstände wie es zu der Diagnose kam, unüblich sind. Darauf verweist auch die Formulierung, dass es bei „uns“, also wahrscheinlich bei der Familie der Erzählerin etwas anders war. Die Erzählerin hat eine Theorie in Hinblick darauf wie die Diagnose von Herzkrankheiten normalerweise erfolgt, und welche nicht mit ihrer Geschichte übereinstimmt. Der Diagnose geht eine andere Krankheitsgeschichte voran, nämlich, dass Anna häufig Mandelentzündungen gehabt hat. Sie fährt aus dem Grund in eine größere Stadt, um sich die Mandeln rausnehmen zu lassen. Die Operation stellte aufgrund der Reise und dem längeren Aufenthalt eine komplexere Situation dar. Auffallend ist bei der Geschichte, dass Anna vom Fleischhauer und der Hebamme ihres Heimatortes begleitet wird und nicht von ihren Eltern, oder anderen näheren Verwandten. Die Hebamme als medizinisch Tätige hat wahrscheinlich die notwendige Erfahrung um Anna während des Spitalaufenthalts zu versorgen. Des Weiteren kennt diese das Spital, was wahrscheinlich auch die endgültige Entscheidung dafür begünstigt hat. Die Tatsache, dass Anna nicht von ihren Eltern begleitet wird, stellt jedoch in der Darstellung kein Problem dar. Es wäre auch möglich, dass aufgrund des kleinen Heimatsorts, zwischen den einzelnen Bewohnern eine größere Bekanntschaft und Nähe besteht, wodurch ein familiäres Verhältnis entstehen kann. Im Zuge der Operation wird der Herzfehler entdeckt. Die häufige Wiederholung von „und“ sowie der stockende Erzählfluss, lässt erkennen, dass es für die Erzählerin in der Retrospektive eine bedeutsame Erfahrung ist. Es gibt jedoch eine Diskrepanz zwischen der Bedeutung in der Gegenwart, und der Bedeutung, die es damals gab. Den genauen Zeitpunkt der Diagnose erlebt Anna als Außenstehende. Sie sieht sich in ihrer Erinnerung als kleines Mädchen, das zwischen den Krankenschwestern steht, welche mit der Hebamme reden, anstatt sich an Anna selbst zu wenden. Es wirkt, als ob Anna nicht direkt beteiligt war und die Diagnose nur zufällig erfahren hat. Auch das Gespräch über die Lebenserwartung wird an die Hebamme gerichtet. Die Lebenserwartung steht als unveränderbar im Raum. Anna sieht in der Prognose jedoch nichts Erschreckendes, da für sie als 12-jährige „18 eh olt“ ist. Die Diagnose, sowie die wahrscheinliche Lebenserwartung sind für Anna zu diesem Zeitpunkt abstrakt. Da die Erzählerin auch

nicht von Schmerzen oder Beschwerden spricht, bildet die Diagnose auch keinen Moment der Aufklärung oder Erleichterung. Das Ausmaß der Krankheit war Anna zum damaligen Zeitpunkt nicht bewusst. Sie selbst beschreibt, dass sie die Diagnose als „*gor ned so tragisch*“ empfunden hat. Es ist ihr demnach in der Rückschau klar, dass die Diagnose tragisch gewesen sein könnte, sie es aber nicht so empfunden hat. Dieses Empfinden spiegelt sich auch in der Erzählung wider, da Anna außer anfangs im Erzählfluss nicht stockt oder nach Worten sucht. Dies lässt sich auch auf die Tatsache zurückführen, dass sich die Prognose der Lebenserwartung im Endeffekt nicht bewahrheitet hat und daher keine Gefahr mehr davon ausgeht.

Anna erzählt dann weiter:

*„jo und damals bin i ja genau mit dem Herz dann bin i nach der Uni bin i a amal umkippt bin i habens mi ins Spital bracht - - und in die Herzambulanz und ja dann habens ah damals also - da bin i dann wirkli echt schwer krank gwesen (I: mhm) hobs **ganz** schwere Medikamente gnommen - - uund - do hob i damals scho also mei zukünftigen Mann mit dem war i scho zsamm (I: mhm) - - und da woar ma beim Doktor und der hat dann eben gsagt jo also - ruhiges beschauliches Leben - - kan ganz ruhig also spazieren gehn und so - - kane Kinder auf kan Foll (2) uund jo 30 Jahr vielleicht (lacht) (I: (lächelt)) do hots mi dann scho, das hat mi dann scho erschüttert weil i da wollt i scho irgendwie“ (S. 13, Z. 1 – Z. 8)*

Die Erzählerin verweist zunächst auf eine zurückliegende Zeit. Es wirkt als ob sie nach Erlebnissen sucht, die mit ihrer Herzkrankheit zusammenhängen. Das Erlebnis ist im zeitlichen Zusammenhang mit der Universität. Die Formulierung „nach der Uni“ kann entweder die unmittelbare Zeit nach ihrem Studium meinen, oder sich auf das Ende einer Lehrveranstaltung beziehen. Anna beschreibt sehr verdichtet, dass sie umgekippt ist und anschließend ins Krankenhaus gefahren wurde. Die Situation wird relativ distanziert beschrieben. Gefühle und Gedanken werden nicht dargestellt. Es kommt auch zu keiner Darstellung von medizinischen Vorgängen bzw. den Rahmenbedingungen ihres Krankenhausaufenthalts. Es lässt sich erkennen, dass die Erzählerin Schwierigkeiten hat, die Erfahrung gezielt zu erzählen und nach Worten sucht. Anna fasst zusammen, dass sie „echt schwer krank“ gewesen ist. Der Zusammenbruch sowie der Aufenthalt im Krankenhaus werden als Höhepunkt der Herzkrankheit sichtbar. Anna erfährt eine Einschränkung durch starke Medikamente. Die Erwähnung ihres damaligen Freundes, der später ihr Ehemann wurde, lässt vermuten, dass dieser eine bedeutende Rolle in Verbindung mit der Krankheit gespielt hat. Er begleitet sie auch zum Arzt, woraus sich schließen lässt, dass er Annas wichtigste Bezugsperson ist. Anna erwähnt in keinem Wort ihre Eltern sowie deren Rolle in der Situation. Die Erzählerin beschreibt die Empfehlung des Arztes, welche sich ausschließlich auf die Vermeidung von Stress und Aufregung im Leben bezieht. Auch

Kinder sind in der empfohlene Lebensgestaltung nicht drinnen. Hier pausiert die Erzählerin zum ersten Mal in diesem Erzählabschnitt. Es lässt sich vermuten, dass das Verbot Kinder zu bekommen, Anna in ihrer Lebensplanung stark erschüttert hat. Sie erfährt bei ihrer Lebensplanung einen starken Eingriff von außen durch den Arzt, der professionell tätig ist, und daher die Autorität besitzt Vorgaben bezüglich des Lebens seiner Patienten zu machen. Die weitere Lebensdauer von vielleicht 30 Jahren kommentiert Anna mit einem Lachen. Diese Prognose ist für sie in der Retrospektive unglaublich und hat daher ihre Bedrohung verloren, da Anna bereits weit über diese Lebenserwartung gekommen ist. Sie wechselt jedoch wieder in ihre Gefühlswelt von damals und beschreibt, dass diese Diagnose für sie erschütternd war. Anna befand sich in einem Alter, in dem sie sich bereits Gedanken und Pläne für ihr zukünftiges Leben gemacht hat. Sie befand sich in einer Beziehung, die auch relativ ernst war, da ihr Freund sie zu Arztbesuchen begleitete. Es wird auch sichtbar, dass sie auch Gedanken für eine Familienplanung hatte. All diese Pläne, die sie verwirklichen wollte, werden durch die Diagnose und Empfehlung des Arztes zunichte gemacht. Es wird sichtbar, dass diese Zeit in Annas Leben eine belastende und irritierende Phase darstellte.

Anna geht in ihrer Erzählung weiter:

„dann bin i zu an gscheiten Internisten kommen der mi dann untersucht hat - - da hob i aber scho unterrichtet in in in (I: mhm) K-Stadt (2) uund der hat gsagt bitte schmeißens die ganzen Medikamente weg, lebens vernünftigt des scho - - uuund - na Kinder dürften a ka Problem sein ma muss halt vorsichtig sein (lacht) (I: (kichert)) jaa also so war des ja. Genau - - und i leb no immer bin 62 also was solls (lacht) (I: (kichert)) ja“ (S. 13, Z. 10 – Z. 15)

Die Erzählerin führt die Geschichte ihrer Herzkrankheit weiter. Die nächste Station führt sie zu einem „gscheiten“ Internisten. Die Bezeichnung des Internisten lässt vermuten, dass Anna bereits andere Ärzte konsultiert hat, bei denen sie aber nicht zufrieden war. Die Formulierung verweist auch auf eine relative Passivität von Anna. Es werden keine aktiven Handlungs- oder Entscheidungsstrukturen sichtbar. Anna kam zu einem Internisten, jedoch wird nicht sichtbar, wie sie sich für einen anderen Arzt entschieden hat. Die Erzählerin verortet den Besuch des Internisten in die Zeit als sie in K-Stadt unterrichtet hat. Die Erwähnung der Zeit, könnte ein Hinweis auf eine längere Ärztesgeschichte sein. Die Erzählerin wechselt zu der Darstellung der Empfehlungen des Arztes in Hinblick auf die Therapie der Krankheit. Dieser nimmt eine Umgestaltung der Therapie vor. Anna benötigt keine Medikamente mehr und eigene Kinder wären auch möglich. Das Lachen kann als Erleichterung vermutet werden. Anna stellt die Empfehlung des Arztes relativ bestimmt und autoritär nach. Es wird sichtbar, dass sie den Empfehlungen von Ärzten viel Bedeutung und Respekt beimisst. Die Erzählerin

beendet die Passage durch eine Koda, indem sie darauf hinweist, dass das so war. Es wirkt, als ob sie ihre Erinnerung an die Herzkrankheit noch einmal in Gedanken überprüft und sich selbst die Ereignisse bestätigt. Zuletzt verweist sie auf die Richtigkeit der Diagnose, da sie trotz aller prognostizierten Lebenserwartung 62 Jahre geworden ist. Sie bewertet damit die Empfehlungen der Ärzte, wovon sich für ihr Leben nur die des letzten Internisten bewahrheitet hat. Das Lachen verweist auch auf die Fehlbarkeit von ärztlichen Prognosen. Anna stellt damit dar, dass das Leben nicht immer planbar und vorhersehbar ist, und dies in Hinblick auf ihre Krankheit gut verdeutlicht werden kann.

5.1.6.1 Analytische Abstraktion

Die diagnostizierte Herzkrankheit von Anna bildete das Interessante an ihrer Bildungsbiografie. Anhand der Krankheit kann in geringem Ausmaß eine Verlaufskurve sichtbar werden. Die Kindheit der Erzählerin wird in Hinblick auf Schule und Lernen stark durch die Eltern fremdbestimmt. Für sie ergibt sich kein Moment der Selbstbestimmung sowie der aktiven Handlungsmöglichkeiten. Sie greift auf die Unterstützung der Lehrer zurück, die jedoch auch keine Umstimmung bei den Eltern erwirken können. Erst die Diagnose der Herzkrankheit, die eine weitere Mitarbeit am elterlichen Bauernhof nicht möglich machte, erforderte eine Umstrukturierung des weiteren Lebens. Die körperliche Arbeit ist anstrengend und belastet den Körper, was für Anna zu einer Verschlechterung ihrer gesundheitlichen Lage führen könnte. Die schlechte gesundheitliche Verfassung gilt daher als einziger akzeptierter Grund nicht auf dem Bauernhof der Eltern zu arbeiten. Dadurch eröffnet sich für Anna ein neuer Handlungsraum, in dem sie selbst entscheiden darf, in welche Schule sie geht. Aus dem Grund bildet die Diagnose der Krankheit für die Erzählerin nicht jenen Moment, in dem sie in Fremdbestimmung fällt, sondern wo sie aus der elterlichen Bestimmung auskommt. Nachdem auch keine Beschwerden oder Beeinträchtigungen durch die Krankheit im Interview sichtbar wurden, ist anzunehmen, dass die Erzählerin die Diagnose als Chance für ihren Bildungsaufstieg gesehen hat. Der weitere Verlauf der Krankheit wurde von der Erzählerin größtenteils in sehr verdichteter Form dargestellt und auf die bedeutendsten Ereignisse gekürzt. Es lässt sich daher nur in geringer Ausprägung eine Verlaufskurve erkennen. Diese tritt bei dem Zusammenbruch während des Studiums ein, als die Erzählerin für einige Zeit sehr krank ist. Die Diagnose und Empfehlung des Arztes führen wiederum zu einer Umgestaltung der Lebensplanung. Diesmal ist die Erzählerin, im Gegensatz zur Diagnose im Kindesalter, weitgehend selbstverantwortlich für die weitere Gestaltung des Lebens. Des Weiteren rückt die wenige Lebenserwartung in greifbare Nähe, was die Diagnose nicht mehr abstrakt und unwirklich erscheinen lässt. Es lässt sich aufzeigen, dass der Rückfall der Krankheit in den Studienjahren eine tiefgreifendere Erfahrung, als die erstmalige

Diagnostik war. Die damaligen Empfindungen sowie Gedanken bleiben jedoch aufgrund der verdichteten Erzählung im Hintergrund. Es ist jedoch zu erkennen, dass vor allem die Empfehlung, ein möglichst ruhiges Leben ohne Kinder zu führen, für die Erzählerin eine krisenhafte Veränderung darstellt. Jedoch ist eine richtige Krise nicht erkennbar, was jedoch auch darauf zurückzuführen ist, dass die Krise erfolgreich bewältigt wurde und die positive Darstellung deswegen im Vordergrund steht. Die Erzählerin schafft es jedoch ihren Lebensalltag weiterhin aufrechtzuerhalten. Sie studiert weiter und nimmt einen Lehrerinnenjob an einer Handelsakademie an. Die Diagnose nimmt sie jedoch nicht an, sondern konsultiert weiterhin Ärzte. Ihre Strategie um weiterhin die Handlungsmöglichkeit zu erhalten besteht in dem Einholen von weiteren medizinischen Meinungen. Die verdichtete und relativ unbeschwerte Erzählung der Krankengeschichte kann darauf zurückgeführt werden, dass Anna in nur wenigen Momenten ihres Lebens eine reale Bedrohung erlebt hat, die sich jedoch auch nicht bewahrheitet hat. Dadurch bleibt vor allem die positive Deutung der Herzkrankheit als Chance für den weiteren Bildungsweg bestehen.

5.2 Maria Berger

Maria war meine erste Interviewpartnerin aus der älteren Altersgruppe. Die Kontaktaufnahme erfolgte ebenfalls über einen gemeinsamen Bekannten, der mit Maria die Schule besuchte. Das Interview fand in ihrer Wohnung statt. Anfangs war noch ihr Sohn anwesend, der jedoch kurz nach Beginn des Interviews ging. Maria begann gleich nach der Erzählaufforderung flüssig zu erzählen, und hielt den Erzählfluss lange konstant. Unterbrochen wurden wir nur als der Sohn sich verabschiedete und ich das Aufnahmegerät überprüfte. Insgesamt dauerte das Interview eine Stunde und 30 Minuten, wobei die Haupterzählung 45 Minuten ausmachte. Im Anschluss fragte Maria nach dem gemeinsamen Bekannten. Wir sprachen noch etwas über allgemeine Dinge und dann verabschiedete ich mich.

5.2.1 Biografisches Portrait

Maria wird im Jahr 1951 in einer kleinen Stadt geboren. Ihr Vater arbeitet als Arbeitskraft auf einem Bauernhof, ihre Mutter ist Hausfrau. Maria hat noch drei Brüder, wobei einer älter und zwei jünger sind als sie. Ihre Kindheit erlebt sie als sehr frei und naturverbunden, sie verbringt viel Zeit draußen und spielt vorwiegend mit Buben. Typische Mädchensachen interessieren sie nicht. Die Volksschule schafft Maria ohne Probleme, anschließend geht sie auf eine Hauptschule, da dies der übliche Weg für Kinder von einfachen Angestellten war. Die Hauptschule fällt ihr auch sehr leicht. Sie kann sich nicht vorstellen, dass das alles sein kann, dennoch findet sie nicht den Mut ins Gymnasium zu wechseln. Sie beschließt nach der Hauptschule in das Aufbaurealgymnasium zu wechseln, welches in ihrer Stadt ist. Weil sie sehr sprachbegabt ist, lernt sie sowohl die französische als auch die englische Sprache. Das Aufbaurealgymnasium schließt sie mit Auszeichnung ab. Während der Schulzeit ist Maria in den Sommerferien als Au-Pair in Frankreich bei einer wohlhabenden Familie und fährt auch nach der Matura wieder nach Frankreich und arbeitet als Au-Pair bei dieser Familie. Sie lebt dann dort relativ unabhängig und besucht auch zwei französische Schulen für Ausländer, wo sie die französische Sprache perfektioniert. Aufgrund ihres Ehrgeizes findet sie wenige Freunde und fühlt sich deswegen häufig einsam. Der Vater ihrer Gastfamilie ist bei der französischen Fluggesellschaft, so dass Maria oft mit der Familie fliegt. Aufgrund dessen beschließt sie air-hostess zu werden. Ihr Gastvater rät ihr von diesem Wunsch ab, da er es als nicht angemessen empfindet. Maria inskribiert sich anschließend auf der Universität für das Studienfach Dolmetschen. Sie wählt als Sprache Französisch und als Fachgebiet Ethnologie. Während des Studiums lebt sie bei ihrer Tante mütterlicherseits, die sie in allen Belangen unterstützt.

Maria wohnt bei ihr und wird finanziell und kulturell unterstützt. Des Weiteren finanziert sie sich ihr Studium durch ein Stipendium sowie durch die finanzielle Unterstützung durch ihren Großonkel. Zwischen dem ersten und zweiten Studienjahr fliegt Maria nach England und wohnt als Au-Pair bei einer englischen Familie. Die Geschlechteraufteilung gefällt Maria nicht, sie diskutiert lieber mit den Männern als mit den Frauen zu tratschen. In dem englischen Ort ist sie auch die erste Frau, die das Pub besucht. Maria schließt das Studium ab, und arbeitet ein Jahr als Fremdenführerin. Sie ist da bereits verlobt, und ihren Verlobten hat sie auf der Universität kennengelernt. Wieder in Wien ist es für Maria unmöglich eine Stelle im Dolmetscherbereich zu bekommen. Sie bewirbt sich bei vielen Firmen, die jedoch nie das richtig für sie sind. Nach vielen Bewerbungen wird sie aufgrund einer Empfehlung einer Freundin bei der Bank angestellt. Dort bekommt sie eine Ausbildung im Bankwesen und ist anschließend in der Abteilung für Großkunden. Marias berufliche Laufbahn ist sehr abwechslungsreich und sie verbringt auch einige Zeit im Ausland. Nach der Geburt ihres Sohnes bleibt sie für 3 Jahre zuhause, und geht dann wieder in Teilzeit arbeiten. Ihre Ehe wird geschieden. Nach der Fusion ihrer Bank mit einer anderen, fühlt sich Maria in der Bank nicht mehr wohl, sie kann mit den Mitarbeitern der neuen Bank nicht arbeiten. Sie wird für einen Aktionäreclub zuständig und plant dort kulturelle Veranstaltungen und Reisen. Dort bleibt sie bis zur Pensionierung. In der Pension veranstaltet sie jedoch immer noch Reisen, wo sie auch selbst teilnimmt. Kurz nach der Pensionierung beschließt sie wieder zu studieren, und inskribiert sich für Ethnologie. Das Studium fordert sie sehr, vor allem der Umgang mit Computer, Internet und e-learning machen ihr Schwierigkeiten, wo sie immer wieder ihren Sohn zur Hilfe bittet. Sie merkt auch, dass ihre Gedächtnisleistungen nachlassen und sie sich mit dem Lernen nicht mehr so leicht tut, wie in ihrer Jugend. Dennoch ist sie sehr bestrebt auch noch im Alter viel zu lernen.

5.2.2 Erzählanfang

Die Interviewerin beginnt das Interview folgendermaßen:

„I: Also worum es jetzt letztendlich geht ist - ich möchte Sie einfach bitten mir Ihre Lebensgeschichte zu erzählen (2)

IP: ah

I: Alles was Ihnen dazu einfällt, was für Sie wichtig war“ (S. 1, Z. 1 – Z. 4)

Das Siezen der Interviewpartnerin drückt eine höfliche Distanz aus. Das Wort „letztendlich“ impliziert, dass es vor der Erzählaufforderung eine Erklärung gegeben hat. Die Interviewerin legt fest, dass es *ihr* um die Lebensgeschichte geht. Es folgt eine weitere Erzählaufforderung, die sich auf Erlebnisse bezieht die in der Vergangenheit wichtig waren. Diese Ergänzung erhält durch das Ansprechen des Wichtigen eine

Sortierfunktion für die Interviewpartnerin. Sie muss entscheiden, welche Erlebnisse für sie als auch für die Interviewerin wichtig sein könnten. Das Interview kann auch danach untersucht werden, ob es Entsprechungen zu der Erzählaufforderung gibt, wo die Interviewpartner wichtige Erlebnisse mehr oder weniger explizit anspricht.

Die Erzählerin beginnt das Interview folgendermaßen:

„ja also geboren im X-regionalen Viertel in einer - ne kleine Stadt Schulstadt - ähm -- äh drei drei Geschwister also kinderreiche Familie - ähm - eigentlich sehr äh einfach aber ähm unabhängig aufgewachsen weil es gab damals weniger Verkehr die Straße war der Spielplatz beziehungsweise ein Park (xxx) am Waldesrand gewohnt also sehr gerne im Wald äh herumgegeistert, mich dreimal lieber mit Jungs äh durch die Wälder getrieben als mit Mädchen.“ (S. 1, Z. 5 – Z. 9)

Die Erzählung beginnt im Lebenslaufstil, es werden soziale Daten aufgezählt wie Geburt, Ort und Anzahl von Geschwistern. Es wird keine Zeit angesprochen sondern nur ein Ort, der auch noch weiter differenziert wird. Der Bezug auf den Kinderreichtum lässt mehrere Interpretationsmöglichkeiten zu. Möglich wäre demnach ein Vergleich mit der heutigen Zeit oder die Berücksichtigung des Generationenverhältnisses zwischen Interviewerin und Erzählerin. Die Erwähnung von Kinderreichtum kann auch ökonomische Armut implizieren. Hierbei findet auch eine Verortung in der soziale Struktur statt, sowie eine verdichtete Beschreibung der Familiensituation. Danach wird die anfängliche Lebenslaufform verlassen. Die Bezeichnung des Lebens als „einfach“ kann einerseits auf den sozialen Kontext hinweisen, im Zusammenhang mit dem Kinderreichtum andererseits auch auf die hohe Kinderanzahl und die dadurch einfachen Lebensverhältnisse hindeuten. Es findet eine Differenzierung zwischen Stadt und Land statt, wobei die beiden Orte mit unterschiedlichen Eigenschaften belegt werden. So entspricht der Spielplatz in der Stadt der Straße am Land. Obwohl der Begriff „einfach“ in Bezug auf Lebensverhältnisse negativ konnotiert ist, scheint er in diesem Zusammenhang positiv bewertet zu sein. Es entsteht der Schein einer Idylle und das Landleben wird romantisiert. Das Aufwachsen beschreibt die Erzählerin als unabhängig, also auch außerhalb der Kontrolle der Eltern. Hier tritt das Geschlechtermuster auf, das Buben eher im Wald spielen als Mädchen. Es ist jedoch unklar, welches Geschlecht Marias Geschwister haben und ob dies eine Rolle bei der Wahl der Spielkameraden hatte. Auch wird kein bestimmter Freund genannt, sondern die Gruppe Buben generalisiert. Die Betonung auf dreimal lieber drückt hier die Wichtigkeit aus. Das Spiel wird ebenfalls in einem Geschlechtermuster betrachtet. Im Wald mit Buben spielen bzw. herumtreiben impliziert die sportliche Komponente. Der Heranwachsen wird als etwas Besonderes in der eigenen (Frauen-)Biografie dargestellt. Sie verortet sich jenseits der

„natürlichen“ Geschlechterordnung bei den Buben und beschreibt ihre Kindheit auch mit Adjektiven die eher zu einer männlichen Kindheit gehören würde.

Die Erzählerin spricht weiter:

„Das Puppenspiel hab ich gehasst sehr zum Leidwesen meiner Mutter die ja so dann immer total frustriert die Puppen die ich zu allen Anlässen gekriegt habe plus der Puppenwägen äh ins Kinderdorf geschickt hat - aber mir war das Räuber und Gendarm spielen, Verstecken spielen, Ball spielen dreimal lieber als das.“ (S. 1, Z. 9 – Z. 12)

Die Erzählerin geht zu der Beschreibung ihrer Spielangewohnheiten über. Die Abwertung von Puppen wird durch die starke Betonung stark sichtbar. Bei der Beschreibung der Spielsachen, taucht das Thema Geld versteckt auf. Die soziale Situation wird auf der Ebene der Spielzeuge dargestellt. Dadurch, dass die Puppen weggegeben werden, gibt es auch scheinbar keine (jüngere) Schwester. Das Verschenken von Puppen an das Kinderdorf drückt eine Form von Wohltätigkeit aus. So wurden die Puppen nicht an Freunde oder Bekannte verschenkt, sondern kamen den Kindern im Kinderdorf zu Gute. Das Materielle scheint keine größere Bedeutung zu haben. Die aufgezählten Spiele werden als rein männliche Spiele konnotiert. Es entsteht eine Gegenüberstellung von Mädchenspielen (Puppenspiel) und Bubenspielen (Ballspiele). Der Begriff „Puppenspiel“ drückt einen gewählten Sprachgebrauch aus. Die Beschreibung der Gefühle der Mutter kann auf eine spätere Bewertung hinweisen. Es ist unklar, ob Maria auch im Kindesalter den Frust der Mutter erfahren hat. Dieser Textteil stellt auch keine Erzählung dar, sondern eine verdichtete Selbstkonstruktion. Die Betonung, dass ihr Bubenspiele „dreimal lieber“ als Mädchenspiele waren, kann die Wichtigkeit in der Lebensgeschichte ausdrücken. Dieser Teil der Biografie wirkt wie eine Markierung für die restliche Erzählung, in der die Themen der Eingangserzählung aufgegriffen werden können.

5.2.2.1 Analytische Abstraktion

Das Verhältnis zwischen Interviewerin und Erzählerin basiert auf einer höflichen Distanz. Die Erzählaufforderung erfolgt knapp und gezielt, und der Erzählanfang beginnt ohne Verzögerung. Es lässt sich ein Spannungsverhältnis zwischen der Empfehlung der Interviewerin (Fokus auch wichtige Ereignisse) sowie Themen der Erzählerin erkennen. Die Erzählerin setzt mit ihrer Eingangserzählung relevante Themen ihrer Biografie fest, die auch im weiteren Interviewverlauf von Bedeutung sind.

Die Verortung erfolgt zunächst mit dem Heimatort sowie mit der Familienstruktur. Auffallend ist, dass die Erzählerin auf das Thema der Geschlechterkonstruktion Bezug nimmt, welches sie im gesamten Interview aufrechterhält. Sie positioniert sich selbst als

Mädchen, welches nie an traditionellen Mädchenspielzeug und Mädchenbeschäftigungen interessiert war. Diese Differenz zwischen weiblichen und männlichen Geschlechterstereotypen, sowie die starke Ablehnung der weiblichen Seite, bildet ein Grundthema in der biografischen Erzählung. Im weiteren Interview kommt hervor, dass die Erzählerin drei Brüder hatte. Diese Geschwisterkonstellation kann auch einen Einfluss auf die geschlechtsspezifische Positionierung der Erzählung haben.

Die Kindheit wird als unbestimmte und freie Zeit dargestellt, die ohne großer Gebote oder Verbote auskommt. Die Erzählerin hatte einen großen Handlungsraum, in dem sie sich unbeschwert bewegen konnte. Die Eltern tauchen in der ersten Verortung nicht auf, nur die Mutter wird in der Darstellung der Erziehung kurz angeführt. Dadurch lässt sich erkennen, dass die Rollenaufteilung in der Familie den traditionellen Vorstellungen entsprach und die Mutter für die Erziehung der Kinder verantwortlich war.

5.2.3 Herkunftsmilieu

Ein wichtiges Thema im Interview stellte die Frage nach der Familie dar:

„I: okay -. Ahm Ihre Eltern, ich weiß nicht, was haben sie gemacht? Sie waren Angestellter?“

IP: Meine Mutter war Hausfrau (I: mhm) und mein Vater war Angestellter bei a bei nem Gutshof

I: Gutshof

IP: ist äh n Bauernhof ja

I: ein Bauernhof okay“ (S. 15, Z. 22 –S. 16, Z. 1)

Im Nachfrageteil erkundigt sich die Interviewerin nach der Beschäftigung der Eltern. Das „okay“ kann entweder für eine Zustimmung stehen oder als Übergang zu einer neuen Frage dienen. Die Interviewerin fragt nach den Eltern und deren beruflicher Tätigkeit. Die Frage deutet auf die Vergangenheit hin und nicht auf die Gegenwart. Mit „ich weiß nicht“ kann die Interviewerin meinen, dass sie nicht weiß was die Eltern der Erzählerin getan haben. Die Interviewerin konkretisiert die Frage erneut, indem sie explizit auf den Beruf verweist.

Die Erzählerin antwortet im Lebenslaufstil, der knapp und bündig erfolgt. Die Mutter ist Hausfrau und der Vater Angestellter auf einem Gutshof. Die Interviewerin wiederholt das Wort Gutshof, scheinbar ist ihr der Begriff nicht bekannt. Als die Erzählerin dann jedoch erklärt, dass das ein Bauernhof ist, steigt die Interviewerin gleich ein und gibt sich quasi selbst die Erklärung. Sie schließt dann mit einem „okay“ ab was hier als Zustimmung zu verstehen ist.

Beide Berufe werden von der Erzählerin nicht weiter beschrieben, noch wird die Beschäftigung der Eltern in einen näheren lebensweltlichen Kontext gestellt. Da die Mutter Hausfrau ist, war wahrscheinlich genug Zeit um sich mit den Kindern und dem

Haushalt zu beschäftigen. Es kommt nicht heraus, ob die Mutter einen Beruf erlernt hat. Auch weist das darauf hin, dass der Vater als Alleinverdiener die Familie erhalten konnte. Marias Vater ist auf einem Gutshof angestellt. Maria verwendet dabei die korrekte juristische Arbeitsbezeichnung, was jedoch auch durch den Einwurf der Interviewerin angeregt worden sein könnte. Ein Angestellter ist jedoch in der Berufshierarchie bereits eine Stufe höher als beispielsweise Arbeiter. Somit war Marias Vater wahrscheinlich nicht konkret am Gutshof beschäftigt, sondern leitet oder verwaltete die Arbeiten rund um den Hof. Die Verortung von Marias Elternhaus findet sich in der sozialen Schicht der niederen Angestellten und Dienstleister.

In der Erzählung über das Heim der Lehrerbildungsanstalt, welche Maria hätte besuchen sollen, berichtet sie auch über die Erziehungsmethoden ihrer Eltern:

„ich war ja so frei erzogen (I: mhm) ich war immer im Freien, also ich kannte überhaupt keine äh -- wie soll ich sagen, ich mein, ich hab es hat genaue Grenzen und und Befehle und und und Verbote gegeben (I: mhm) aber sonst war ma sowas von frei aufge(xxx) ich bin nach Hause gekommen, Essen gegessen, Aufgaben gemacht, weg war ich schon (I: (kichert)) Schultasche in der Ecke, pfutsch“ (S. 18, Z. 2 – Z. 5)

Maria erlebte ihre Kindheit als große Freiheit. Diese Freiheit war das Produkt und das Ziel ihrer Erziehung. Maria versteht unter ihrer freien Erziehung, dass sie viel Zeit im Freien verbracht hat. Es entsteht der Eindruck einer naturverbundenen und idyllischen Kindheit. Sie scheint damit eine glückliche Kindheit zu verbinden. Es findet jedoch eine Abgrenzung zu einer antiautoritären Erziehung statt, da es doch „genaue Grenzen und und Befehle und und und Verbote“ gab. Die Erziehung spielte sich demnach im Verhältnis Kontrolle und Freiheit ab. Die Bestimmungen empfindet die Erzählerin jedoch nicht als Einschränkungen, sondern diese werden als selbstverständlich betrachtet. Sie bezieht die freie Kindheit jedoch nicht nur auf sich selbst, sondern spricht in der Mehrzahl. Damit kann sie entweder ihre Geschwister meinen, oder die restlichen Kinder aus der Umgebung. Die freie Erziehung war daher nicht nur Maria vorbehalten, sondern ein Konzept, welches allgemein angewandt wurde.

Maria beschreibt ihren Tagesablauf, in dem sich eine Routine erkennen lässt. Es ist die Beschreibung eines Alltags während der Woche. Sie kommt nach Hause, was darauf schließen lässt, dass sie davor in der Schule war. Dann hat sie gegessen und ihre Aufgaben erledigt, die entweder Aufgaben im Haushalt oder Hausaufgaben sein könnten. Maria hatte daher auch Pflichten, denen sie nachkommen musste. Diese empfindet sie jedoch nicht als Einschränkung ihrer Freiheit. Die Worte „weg war ich schon“ lassen vermuten, dass Maria es kaum erwarten konnte aus dem Haus zu gehen. Die Schultasche lag in der Ecke, was darauf hinweisen lässt, dass Maria außerhalb des

Unterrichts wenig für die Schule gelernt hat. Der Aufenthalt im Freien wurde dem Lernen vorgezogen.

Maria spricht getrennt über die Beziehung zu ihren Eltern, sowie deren Rolle in ihrem Bildungsweg. Die Rolle des Vaters beschreibt sie folgendermaßen:

„Also mein Vater -- ähm hat eigentlich sich nie, er er hat gewusst, dass ich hervorragend lerne (I: mhm), er hat sich eigentlich nie diesbezüglich -- besonders hervorgetan. Ja um Gottes Willen natürlich (bezogen auf Trinkfrage der Interviewerin) (I: danke) ähm oder dazu kommt, dass ich eigentlich ein sehr, distanziertes Verhältnis zu meinem Vater hatte, mein Vater war so wie, eigentlich alle meine Brüder mit einer Ausnahme ein Bücherwurm, das heißt, wenn er von der Arbeit nach Hause kam, äh gewaschen, gegessen hatte, saß er schon wieder hinter seinen Büchern“ (S. 26, Z. 5 – Z. 10)

Die Erzählerin leitet in diesem Abschnitt eine Erzählung über ihren Vater ein. Sie beginnt die Beziehung ihres Vaters zu ihr zu beschreiben und schiebt eine Erklärung ein, dass er gewusst hat, dass sie „hervorragend“ lernt. Es gibt daher eine Anerkennung von Marias Begabungen und schulischen Leistungen. Das Interesse für die Schule wird jedoch nur auf dieser Ebene sichtbar, denn offene Bemühungen oder Förderungen finden scheinbar nicht statt. Maria begründet dies mit dem sehr distanzierten Verhältnis, welches sie zu ihrem Vater hatte. Damit ist das Desinteresse des Vaters nicht nur auf die schulische Ebene bezogen, sondern ist für die gesamte Vater-Tochter Beziehung bezeichnend. Sie hebt dadurch das Verhältnis zur Schule nicht hervor. Das distanzierte Verhältnis ergab sich auch aus der zeitlichen Distanz des Vaters. Der Vater schien sich auch nicht am Familienleben beteiligt zu haben, sondern zog sich hinter seine Bücher zurück. Maria beschreibt mit ihrem Vater auch gleich ihre Brüder mit, die scheinbar ähnliche Interessen und Freizeitgestaltungen wie der Vater hatten. Es gab eine Ähnlichkeit zwischen den männlichen Familienangehörigen. Maria grenzt sich dabei von ihrem Vater und ihren Brüdern ab.

Anschließend spricht die Erzählerin von der Beziehung zu ihrer Mutter:

„und ich hatte ein exzellentes Verhältnis zu meiner Mutter, die mir so alle Freiheiten dann eben (I: mhm) und als ich dann zu Mami gesagt hab, zuerst hab ich das mit meiner Tante besprochen, und die mich natürlich darin sehr unterstützt hat, und dann hab ich, Mami ich möchte Mittelschule machen, ja war kein Problem, mach so und jedes Mal kam sie ganz stolz von den diversen Sprechstunden zurück und dann äh als ich von Frankreich zurückkam, Mami ich möchte studieren, ja mach was du willst (I: mhm) also da gab es überhaupt keine Frage, und dann war mein Vater natürlich sehr stolz (I: mhm) ganz klar.“ (S. 26, Z. 10 – Z. 16)

Das Verhältnis zu ihrer Mutter beschreibt Maria als „exzellent“. Diese Wortwahl drückt eine gehobene und gewählte Sprache aus. Das Wort „exzellent“ steht dabei für eine problemlose, harmonische Beziehung. Die Mutter wird damit als primäre Bezugsperson

für Maria sichtbar. Ihre Mutter lässt ihr auch „alle Freiheiten“. Die Erziehung geht daher von der Mutter aus, die Maria aber nicht einschränkt sondern ihr alles ermöglicht. Das lässt vermuten, dass die Mutter Maria Vertrauen entgegengebracht hat und sich auch auf ihre Tochter verlassen konnte.

Die Erzählerin wechselt dann in eine Rekonstruktion verschiedener Ereignisse, die anzeigen, wie die Beziehung zur ihrer Mutter war. Sie spricht auch sie Gespräche nach, und verfällt dabei in eine kindliche Sprache, in der sie ihre Mutter mit „Mami“ anspricht. In der Rekonstruktion der Situation, schiebt Maria eine Beschreibung ihre Tante ein. Die Tante wurde vor der Mutter in wichtigen Bildungsangelegenheiten zu Rat gezogen. Die Erzählerin wechselt dann wieder zu einer stilisierten Darstellung von Gesprächen mit der Mutter. Die Gespräche behandeln vorwiegend das Thema Schule und Bildung, bei denen Maria sofort die Zustimmung ihrer Mutter erhält. Die guten schulischen Leistungen sind in der Familie auch ein Gesprächsthema. Maria erhält die Anerkennung der Mutter für ihre guten Leistungen. In dieser Darstellung steckt auch eine Selbstbeschreibung der Erzählerin.

Die Interaktion zwischen Mutter und Tochter wiederholt sich, als Maria beschließt zu studieren. Auch diesem Wunsch kommt ihre Mutter entgegen. Die Formulierung „ja mach was du willst“ könnte auch ein Desinteresse darstellen. Für Maria ist es aber die Bestätigung, dass sie von ihrer Mutter keine Einschränkungen erfahren hat. Auch liegt die Entscheidung über den Bildungsweg größtenteils bei der Erzählerin selbst, die Mutter dient dabei nur als Beraterin, dessen Rat eingeholt wird. Beim Studium wird auch der Vater in die Erzählung aufgenommen. Auch er schätzt die Bildungskarriere seiner Tochter, jedoch weit später als die Mutter es tut.

5.2.3.1 Analytische Abstraktion

Das Herkunftsmilieu von Maria wird durch die Berufe der Eltern beschrieben. Es gibt eine geschlechtsspezifische Aufgabenverteilung in der Familie, die jedoch ausschließlich die Elterngeneration betrifft. Der Vater ist Alleinverdiener und arbeitet auf einem Gutshof, während die Mutter Hausfrau ist. Das Herkunftsmilieu kann daher in der unteren gesellschaftlichen Klasse verortet werden. Es besteht eine traditionelle Rollenverteilung, in der die Frau keinem Beruf nachgeht, sondern für Kinder und Haushalt verantwortlich ist.

Die Kindheit selbst wird als unbeschwerte Idylle rekonstruiert. Die Erzählerin erlebte ihre Kinder – und Jugendzeit als sehr frei und unbestimmt. Die Freizeit konnte selbstverantwortlich gestaltet werden, und wurde nur von schulischen Pflichten und einzelnen haushaltsbezogenen Aufgaben umrahmt. Es gab keine geschlechtsspezifische Erziehung, sondern die Erzählerin hatte als Mädchen die

gleichen Pflichten und Möglichkeiten wie ihre drei Brüder. Diese freie Erziehung geht in der Rekonstruktion von der Mutter aus. Die Mutter ermöglicht der Tochter daher eine Kindheit, die sich von der traditionellen weiblichen Kindheit unterschied. Die Mutter nahm auch die primäre Erziehungsfunktion für Maria ein. Sie ist Ansprechperson und Beraterin bei schulischen Angelegenheiten. Die Tante, die außerhalb des engsten Familienkreises ist, wird ebenfalls als Bezugsperson herangezogen. Die weiblichen Familienmitglieder bilden daher die Vorbilder für die Erzählerin. In Betrachtung dessen, dass die Erzählerin eine weniger geschlechtsspezifische Erziehung hatte, wirken dennoch vor allem weibliche Personen als Unterstützerinnen und Bezugspersonen.

Der Vater ist als Erziehungsperson nur wenig präsent, was einerseits durch die Berufstätigkeit und andererseits durch seine Freizeitbeschäftigung bedingt ist. Das kulturelle Kapital findet sich in der Familie vorwiegend in objektiviertem kulturellem Kapital, nämlich den Büchern. Diese kulturelle Praxis des Lesens, wird auch an fast alle Kinder übertragen. Es wird sichtbar, dass die Erzählerin ein distanziertes Verhältnis zu ihrem Vater hat, da er in ihrer kindlichen Lebenswelt nur gering anwesend war. Die Beziehung zu den Brüdern wird im Interview gar nicht thematisiert, obwohl die Freizeit gemeinsam verbracht wurde.

5.2.4 Ressourcen zum Bildungsaufstieg

Im Interview wurden einige Ressourcen sichtbar, die zum Bildungsaufstieg verhalfen. Eine davon bildet die Beschreibung von Maria über ihre schulische Begabung:

„(...) und dann aber nach der vierten nachdem ich mit lauter sehr gut die Schule abgeschlossen hab, hab ich gewusst jetzt mach ich was - da gabs eben in der Stadt in der ich lebte da gibts ja nicht so viele - ähm ein Aufbaurealgymnasium - das ich dann besucht hab äh hab mich äh, weil ich eigentlich relativ sprachbegabt war, äh statt äh Englisch für Französisch entschieden - hab aber Englisch als Privatgegenstand weitergemacht und hab dann - mit äh Auszeichnung maturiert.“ (S. 1, Z. 20 – Z. 25)

In der Haupterzählung beschreibt Maria den Übergang von der Hauptschule zum Aufbaurealgymnasium. Die Hauptschule beendete die Erzählerin mit „lauter sehr gut“. Die Noten sind ein Hinweis für Marias Begabung bzw. Intelligenz. Die Erzählerin stellt die weitere Handlungsplanung dar, nämlich was sie nach der Hauptschule machen will. Die Initiative etwas zu machen geht daher von Maria aus, und es werden keine anderen Personen genannt die dabei eine Rolle gespielt haben könnten. Sie verweist auf die Stadt in der sie lebt, und das spezielle Angebote des Aufbaurealgymnasiums, welches ein relativ seltener Schultyp ist. Es besteht jedoch eine Differenz zwischen dem Aufbaurealgymnasium und dem „richtigen“ Gymnasium, welches in der Schulplanung nicht in Betracht gezogen wird. Es wird jedoch auch bei der Stundenplangestaltung auf

die persönlichen Talente Rücksicht genommen. Die Erzählerin besitzt Strategien und Informationen über ihre Talente und kann diese auch im Rahmen der Schule bestmöglich nützen. Die „relative“ Sprachbegabung kann auf einen Vergleich mit anderen Kindern hinweisen. Diese Begabung ermöglicht es ihr, dass sie anstatt einer Sprache, zwei wählen kann. Sie entscheidet sich eine neue Sprache zu erlernen, und Englisch als „Privatgegenstand“ weiterzumachen. Hier wird sichtbar, dass die zweite Sprache als eine private Angelegenheit betrachtet wird, die außerhalb des schulischen Kontexts stattfindet. Es erfolgt dann ein Sprung in der Zeit. Maria spricht zuerst von ihren Entscheidungen am Anfang, die scheinbar eine Markierung darstellen. Anschließend überspringt sie ihre Zeit in der Schule, und schließt nur ab, dass sie mit „Auszeichnung maturiert“ hat. Die Auszeichnung kann auch im Zusammenhang mit ihrer Sprachbegabung stehen oder als Auszeichnung für ihr besonderes Können. Die ausgezeichnete Matura macht Maria zu etwas Besonderem, und hebt sie von durchschnittlichen Noten ab.

In der Erzählung über die Finanzierung des Studiums, kommt Maria zum ersten Mal auf ihre Lieblingstante zu sprechen, die eine bedeutende Rolle im Bildungsweg hatte:

„und das dritte -- Standbein, meine Lieblingstante (I: mhm) nicht verheiratet, immer äh also in Wien wohnend, lange Zeit in England gewohnt, die mir auch die Liebe zum Englischen (I: mhm) gegeben hat, weil sie (fährt) mit mir in der Hauptschule, und wir haben also alle tollen Aufsätze und alle Bücher gelesen (2) (räuspern) sie war auch die diejenige, die mich jedes Jahr vom zehnten Lebensjahr für ein paar Tage nach V-Stadt geholt hat, sie war Opernfan, Oper, Burgtheater, Akademietheater (I: mhm) Volkstheater, alle Museen, also ich kannte sie, schon mit vierzehn mehr oder minder alle, und sie hat mich äh zu sich genommen, sie hat mich auch in äh in meiner Zeit in England unterstütz- äh in N-Stadt unterstützt (I: mhm) besuchte mich oft ähm wohnte bei ihr, hat mich eigentlich ernährt“ (S. 23, Z. 3 – Z. 10)

Dieser Abschnitt stammt aus dem Nachfrageteil, wo es um die Finanzierung des Studiums ging. Die Erzählerin verweist auf das „dritte Standbein“, woraus hervorgeht, dass es schon zwei andere Standbeine gab. Die Beschreibung erfolgt aufzählend und es werden Informationen nacheinander genannt ohne eine genauere Erklärung. Die Formulierung „Lieblingstante“ verweist darauf, dass es noch andere Tanten gegeben hat, jedoch mochte Maria diese Tante am meisten. Die Erzählerin verortet die Tante innerhalb des gesellschaftlichen Rahmens, nämlich, dass sie nicht verheiratet war und in der Hauptstadt wohnte. Der Beziehungsstatus der Tante lässt vermuten, dass sie berufstätig und daher relativ unabhängig war. Auch vermittelt sie Maria die „Liebe zum Englischen“, da sie selbst einige Zeit in England gewohnt hat. Maria entwirft das Bild einer unabhängigen, weltoffenen, sprach- und kulturbgeisterten Frau, die ihre Einstellungen und Vorlieben an Maria übertragen hat. Sie nimmt vor allem im

schulischen und kulturellen Bereich eine relevante Bedeutung für die Erzählerin ein. Der Einfluss der Tante erstreckt sich über die Literatur, als auch Theater- und Museumsbesuche. Die Erzählerin zählt all jene Theater auf, die sie besucht haben. Dies könnte für eine Verstärkung der kulturellen Beschäftigung stehen oder auch die Bedeutung dieser Theater für die Erzählerin hervorheben. Sie erzählt dann, dass sie diese Theater und alle Museen bereits im Alter von vierzehn Jahren gekannt hat. Der Bezug auf das Alter kann für eine Hervorhebung des Besonderen stehen, da Maria bereits in jungen Jugendjahren einen unbeschränkten Zugang zu höherer kultureller Bildung hatte. Demnach waren Theater und Museum für Maria eine bekannte und erfahrene Lebenswelt, in die sie in ihrer Kindheit eingeführt wurde.

Die Erzählerin wechselt nun zu einem anderen Zeitpunkt, aber sie bleibt auf der gleichen Erzählebene. Das Gespräch erfolgt weiterhin im Aufzählungsstil, wo die Rolle und Bedeutung des Verhältnisses zur Tante beschrieben wird. Die Unterstützung erfolgt auch als Maria im Ausland war. Die Form der Unterstützung wird nicht explizit angesprochen, und es ist nicht ersichtlich ob Maria finanzielle Unterstützung bekam. Die Besuche der Tante verweisen darauf, dass sie aufgrund ihres sozialen Status die Möglichkeit hatte zu reisen und ins Ausland zu fahren. Die Erzählerin berichtet dann, dass sie bei der Tante gewohnt hat und auch von ihr ernährt wurde. Dies deutet auf ein Abhängigkeitsverhältnis zur Tante hin. Unklar ist dabei auch der Zeitraum, in dem das passierte. Es könnte sein, dass Maria wieder zu ihrer Jugendzeit wechselt oder im chronologischen Verlauf bleibt, und über die Studienzeit spricht.

In der Theoretisierungsphase des Interviews reflektiert Maria jene Ressourcen, die ihr bei ihrem Bildungsweg halfen:

„weil allein durch die Tatsache, dass mein Vater so viel gelesen hat, also ich -- immer gelesen habe auch meine Brüder, äh dadurch dass ich die Tante hatte die mich einfach - äh in der Bildung massivst vorge- rangebracht hat äh, das ganz ganz wesentliche Faktoren sind, äh wenn nun ein Elternhaus da ist, wo also die Kinder arm mit einem Schlüssel aufwachsen, weil beide arbeiten, kein Interesse für die Weiterbildung ihrer Kinder besteht, es für die Kinder, es sei denn, sie sind von sich aus -- ehrgeizig (l: mhm) viel schwieriger sein wird eine höhere äh Ausbildung äh zu bekommen.“ (S. 27, Z. 19 – Z. 25)

Maria spricht über die Vor- und Nachteile der Herkunft und Erziehung im Hinblick auf die Bildung. Ein relevantes Merkmal stellt der Zugang zu kulturellen Gegenständen sowie die familiäre Praktiken mit diesen dar. Dieses Merkmal steht für Maria über anderen Faktoren. Die Formulierung „allein durch die Tatsache“, verweist auf die für sie wichtige Bedeutung von Literatur in Hinblick auf Bildung. Das Lesen in der Familie kann auch als

singulärer Grund für einen Vorteil in der Schule gesehen werden. Es war auch eine „Tatsache“, demnach etwas Konkretes und Reales.

Die kulturellen Praktiken des Vaters werden auch an die Kinder weitergegeben, so dass Maria und ihre Brüder selbst viel gelesen haben. Das „immer“ deutet auf eine Verhaltensweise hin, die sich durch Marias ganzes Leben zieht. Neben der Weitergabe der kulturellen Techniken durch den Vater, wird auch die Unterstützung durch die Tante, als ein relevantes Merkmal für Bildung angeführt. Die Rolle der Tante war, dass sie Maria „in der Bildung massivst vorge- rangebracht hat“. Die Tante wird dabei als Motor für die Bildung beschrieben. Das Wort „massivst“ ist eine verstärkende Formulierung, die den Eindruck erweckt, dass die Handlungen der Tante für Maria eine besondere Bedeutung hatten. Sie bezeichnet diese beiden Faktoren selbst als „ganz, ganz wesentliche Faktoren“, was durch die Verdoppelung eine verstärkende Wirkung erreicht. Maria geht nun von der Beschreibung der eigenen Situation zu einer allgemein formulierten Annahme über. Sie beschreibt ein Elternhaus, in dem ein ungünstiger Umgang mit Kultur und Erziehung vorherrscht, wodurch sich Nachteile in der Bildung ergeben. Die Funktion dieser Beschreibung ist, einen Gegensatz zu ihrer Herkunft zu erstellen und auch sich davon abzugrenzen. In einem schulisch ungünstigen Herkunftsmilieu sind die Kinder auf sich allein gestellt, und werden von den Eltern nicht unterstützt. Für Marias Konstruktion eines benachteiligenden Elternhauses ist auch die Berufstätigkeit der Eltern von Relevanz. Die Kinder würden dann „arm (...) aufwachsen“. Hiermit meint sie jedoch nicht die ökonomische Armut, sondern die Armut an Zuwendung und Unterstützung der Eltern. Es lässt sich auch herauslesen, dass Maria selbst diese Art von Erziehung ablehnt und wahrscheinlich ihre Kinder anders erzogen hat.

Diese Nachteile durch das Elternhaus kann jedoch durch den Ehrgeiz der Kinder kompensiert werden. Maria glaubt daher an eine Theorie der Begabung, wodurch ungünstige Herkunftsmilieus ausgeglichen werden können.

5.2.4.1 Analytische Abstraktion

In der Biografie der Erzählerin werden einige Theorien und Erzählungen zu jenen Faktoren sichtbar, welche den Bildungsweg begünstigt haben sollen. Die Erzählungen und Beschreibungen beziehen sich dabei auf ihren persönlichen Bildungsweg, während die Theorien in einer allgemeingültigen Form dargestellt werden.

Persönliche Fähigkeiten, wie die Begabung Sprachen schnell und leicht zu lernen, werden als Voraussetzung für die Möglichkeit einer längeren Schulbildung rekonstruiert. Diese Sprachbegabung erleichtert der Erzählerin den Umgang mit schulischen Anforderungen. Es wird daher erkennbar, dass eine Theorie besteht, die besagt, dass in

bildungsbenachteiligten Schichten eine besondere Begabung einen Bildungsaufstieg begünstigen kann. Jedoch steht diese besondere Begabung stark im Zusammenhang mit den familiären Praktiken mit Kultur und Bildung. Vor allem die Literatur und die Sprache wurden bei der Erzählerin innerhalb der Herkunftsfamilie gefördert und für relevant befunden, so dass sich eine Begabung in diese Richtung entwickeln konnte. Der Weg zu Literatur und Kultur stand der Erzählerin offen. Insofern ist es wenig verwunderlich, dass eine sprachliche Begabung entstehen konnte. Das Interesse für die Sprache führt auch zu der letztendlich Entscheidung für das Dolmetschstudium.

Daneben kam auch der Struktur des Schulsystems eine bedeutende Rolle zu. Das Aufbaurealgymnasium bildete dabei jene schulische Institution, welche den Bedürfnissen von Kindern entsprach, die nicht den üblichen gymnasialen Weg einschlugen. Das Angebot war niederschwellig, so dass auch Kinder mit niederem Bildungsstandard die Möglichkeit erhielten, weitere Schulbildung zu erhalten. Für die Erzählerin stand trotz ausgezeichneter Leistung ein Übertritt in das Gymnasium nicht als Option fest. Erst das Aufbaurealgymnasium wurde als geeignet empfunden. Die Sorge, am Gymnasium zu scheitern, da dieses nicht für Kinder aus niederen Schichten bestimmt war, hinderte die Erzählerin am Übertritt. Der Habitus der Herkunftsfamilie strukturierte somit die Bildungsentscheidungen während der Sekundarstufe. Erst durch die institutionelle Anerkennung, in Form des ausgezeichneten Abschlusszeugnisses der Hauptschule und dem Vorhandensein des Aufbaurealgymnasiums, wird ein Übertritt in einen anspruchsvolleren Schulzweig möglich.

Als Hauptunterstützerin wird in der Bildungsgeschichte vor allem die Tante hervorgehoben. Sie wird als Mentorin und kulturelle Vermittlerin rekonstruiert. Im Gegensatz zum Frauenbild der Mutter, ist die Tante familiär ungebunden und entspricht daher mehr der Vorstellung einer „Karrierefrau“, die ihren eigenen Interessen nachgehen kann. Die Erzählerin erfährt daher zwei verschiedene Formen der gesellschaftlichen Frauenrolle. Durch die Tante erhält sie einen Einblick in die kulturelle Welt außerhalb ihres Wohnortes. Diese Unterstützung zieht sich über die gesamte Bildungszeit der Erzählerin, und auch während ihrer Auslandsaufenthalte. Die Erzählerin hat daher zwei Lebenswelten: einerseits die einfache, traditionelle Welt ihrer Herkunftsfamilie und andererseits die weltoffene und kulturell bestimmte Welt ihrer Tante. Diese beeinflusst das Handeln und die Einstellungen der Erzählerin.

5.2.5 Studienerfahrungen

Der Lebensabschnitt des Studiums wurde in der Haupterzählung nur nebenbei angesprochen. Erst im Nachfrageteil erzählte Maria ausführlicher über ihre Zeit an der Universität. Den Studienbeginn beschreibt sie folgendermaßen:

*„diese **unendliche** Ansteherei (l: (kichert)) zum Immatrikulieren, zum Inskribieren (l: mhm), dann hab ich ein Stipendium gebraucht, meine Eltern konnten das nicht finanzieren, also bis man da -- Stunden wenn nicht Tage durch alle diese Instanzen durch war“ (S. 20, Z. 21 - Z. 24)*

Die Erzählerin verbindet den Studienanfang mit langen und zeitaufwendigen bürokratischen Hürden. Die Betonung auf die „unendliche Ansteherei“ verweist auf einen mühevollen und anstrengenden Vorgang. Maria vermittelt damit den Eindruck, dass sie zu Beginn ihres Studiums nur angestanden ist, und dass sie das genervt hat. Sie zählt dann auf, wofür sie sich angestellt hat, nämlich „zum Immatrikulieren, zum Inskribieren“. Die Erzählerin verwendet dabei Wörter, die aus dem Studium-Jargon kommen und nur im Zusammenhang mit der Universität verwendet werden. Sie erklärt diese Begriffe auch nicht, da sie wahrscheinlich davon ausgeht, dass die Interviewerin, die selbst studiert diese auch kennt. Das Aufzählen der verschiedenen Tätigkeiten vermittelt auch den Eindruck, dass diese Zeit für Maria stressig war. Neben den studienrelevanten Anmeldungen, muss Maria sich auch für ein Stipendium anmelden. Das Stipendium war für das Studium notwendig, da ihre Eltern das Studium nicht finanzieren konnten. Maria kann daher nicht auf finanzielle Unterstützung von ihrer Familie hoffen. Durch die Formulierung lässt sich auch vermuten, dass die Eltern zwar gerne Maria finanziell unterstützt hätten, jedoch nicht „konnten“. Das lässt auf die schlechte ökonomische Situation der Familie schließen. Maria muss sich daher um eine staatliche Förderung bemühen, was jedoch wieder als bürokratische Hürde empfunden wird.

Die Anmelde-Prozedur hat viel Zeit in Anspruch genommen. Maria hat diese Phase des Studiums als mühevoll und stressig in Erinnerung.

Maria geht anschließend zur Beschreibung ihres Studienfaches über:

„und ähm - wer studierte Dolmetsch? Also 99 Prozent Mädchen, 1 Prozent Burschen -- in meinem Studium, in meiner Gruppe war überhaupt kein Mann (l: mhm) nur Mädchen und dann warn das, natürlich, zum überwiegenden Teil junge Frauen aus V-Stadt, die natürlich ganz anders und aus sehr sehr hohen Schichten, die ja ganz anders aufgewachsen sind, als ich, als Landei (l: mhm), das heißt, sie hatten mir einen Wissensvorsprung der gewaltig war, ich hab mir die ersten Jahr mühsamst (l: mhm) mir alles aus den Zeitungen, hab ich, zum Zeitpunkt überhaupt nicht gelesen, ich hab, bin in der Literatur großgeworden“ (S. 20, Z. 24 – S. 21, Z. 3)

Die Erzählerin leitet diesen Abschnitt mit einer rhetorischen Frage ein. Sie fragt nach der Zusammensetzung der Studierenden des Dolmetscherstudiums. Dabei bezieht sie sich auf die Vergangenheit. Maria geht selbst auf die Antwort ein und analysiert die Zusammensetzung der Studierenden. Zunächst bezieht sie sich auf den geschlechtsspezifischen Aspekt. Das Dolmetschstudium war ein reines Frauenfach, da es „99 Prozent Mädchen, 1 Prozent Burschen“ gab. Maria formuliert die Aufteilung auf

die Geschlechter sehr stark, so dass der Eindruck entsteht, dass kaum Männer dieses Fach studierten. Es ist unklar ob diese Tatsache negativ oder positiv gemeint ist. Sie geht dann von der allgemeinen Erläuterung zu ihrer persönlichen Lage über, und erwähnt, dass in ihrer Studiengruppe „überhaupt kein Mann“ war. Maria erläutert dann die Schichtzugehörigkeit ihrer Mitstudentinnen. Dabei geht sie auf die Faktoren des Wohnorts und der Herkunft ein. Die meisten der jungen Frauen kamen aus der Universitätsstadt und aus „sehr, sehr hohen Schichten“. Die Verdoppelung lässt darauf schließen, dass es eine große Differenz zwischen Marias Herkunftsbedingungen und derer ihrer Mitstudierenden gab. Die Differenz ergibt sich auch in der Art und Weise wie die Mädchen aufgewachsen sind und erzogen wurden. Es lässt sich vermuten, dass Maria dieser Unterschied im Universitätsalltag aufgefallen ist oder sie ihn erlebt hat. Sie bleibt jedoch bei einer reinen Argumentation und Beschreibung und geht nicht auf persönlich erfahrene Erlebnisse ein. Sie selbst beschreibt Maria als „Landeï“, und verstärkt dadurch den Kontrast zu ihren Kommilitoninnen. In diesem Zusammenhang verortet sie auch ihre Fähigkeiten und ihr Wissen. Durch den regionalen und schichtspezifischen Unterschied hat Maria Nachteile als sie zu studieren beginnt. Ihre Mitstudentinnen hatten einen „Wissensvorsprung der gewaltig war“. Sie waren daher nicht nur in ihrem Wissen begünstigt, sondern befanden sich laut dieser Formulierung an einer uneinholbaren Stelle. Diese Wortwahl lässt auch auf einen Wettbewerb schließen, in dem Maria weit hinten liegt. Sie muss nun mehr Mühe und Zeit investieren um auf der Wissenssebene aufzuholen. Sie beschreibt diese Phase des Aufholens als „mühsamst“, was vermuten lässt, dass sie diese Zeit als anstrengend und stressig erlebt hat. Die ersten Studienjahre waren daher mit großer Anstrengung verbunden, um auf die gleiche Wissenssebene wie die Mitstudentinnen zu gelangen. Als Strategie für den Wissenserwerb wählt Maria das Lesen von Zeitungen, das ihr bis zu diesem Zeitpunkt völlig fremd war. Sie selbst ist in der „Literatur großgeworden“. Maria entwirft hier eine Grenze zwischen literarischer und weltlicher Lektüre, und ordnet sich als Zugehörige der literarischen Werke zu. Um jedoch aufzuholen und sich dem Wissenstand der Mitstudentinnen anzupassen, weicht Maria von ihrer Trennung ab und wendet sich auch anderer Lektüre zu.

Im Nachfrageteil beschäftigt sich die Erzählerin mit dem Nutzen ihres Studiums:

„ja aber das war, ich war immer wie ein Schwamm (I: mhm) ich war wie ä ö ä mein Körper ist ein Schwamm, also ich hab da -- wirklich sehr sehr viel gelernt, und das Tolle an diesem Studium, ist die extrem breite Wissensbasis, (I: mhm) also wann immer ich später mit Menschen zusammengekommen bin, ich war nie eine small talker in, mir ist das so auf den Nerv gegangen, das ist gleiche sie treffen sich alle (xxx) wie gehts dir, da Bussi, da Bussi dort und was macht, und wo kaufst du deine

Kleider und wo äh lässt du dich, äh ich weiß es nicht äh massieren? (I: mhm) Das hab ich immer vorgeschoben, ich saß auch immer bei den Männern“ (S. 21, Z. 30 – S.22, Z. 5)

Dieser Abschnitt stammt aus dem Nachfrageteil. Maria beschreibt zunächst ihr Lernverhalten und sich selbst als einen „Schwamm“. Das könnte dafür stehen, dass sie Informationen und Wissen in sich eingesaugt hat, und alles aufgenommen hat, was sich ihr an Information dargeboten hat. Ihr Studium hat ihr diese Vorgehensweise auch ermöglicht. Maria sieht den Vorteil ihres Studiums in der breiten „Wissensbasis“, die es bietet. Das Studium bietet ihr auch die Basis für spätere soziale Kontakte und Gespräche. Es entsteht eine Erweiterung von der Bildungsebene auf die soziale Ebene. Maria benützt anschließend eine Metapher, die ihr auch als Selbstbeschreibung dient, um den Nutzen des Studiums aufzuzeigen. Sie beschreibt sich selbst aus einer Außenposition. Maria war „nie eine small talkerin“. Sie distanziert sich damit von der gesellschaftlichen Praxis des Smalltalks. Gleichzeitig findet auch eine Abwertung derjenigen statt, die diese Praktiken betreiben. Die Erzählerin lokalisiert den Smalltalk vor allem bei Frauen, die dabei über Frauenthemen wie Kleidung und Körperpflege sprechen. Maria ist diese Art von Gespräch „so auf den Nerv gegangen“, was deutlich macht, dass sie diese soziale Praxis sehr stark ablehnt. Durch die Abwertung des Smalltalks, werden andere Formen des soziale Miteinanders, welchen Maria zugeneigt ist, aufgewertet. Sie verortet diese anderen Gespräche bei den Männern, wo sie sich auch selbst verortet.

Durch diese Beschreibung lässt sich erkennen, dass Maria Erfahrung in wohlhabenderen und vornehmen Kreisen hatte und auch selbst dazugehörte. Es lässt sich auch vermuten, dass die Erzählerin ein Gespür für die soziale Ordnung der Gesellschaft hat. Darauf aufbauend entwickelte sie eine Strategie, die sie innerhalb dieser Ordnung anwendete. Maria nahm nicht an den Gesprächen der Frauen statt, wo ihr universitäres Wissen und Können ohne Bedeutung war, sondern schloss sich den Männern an. Dadurch bekam sie mehr Anerkennung und Aufmerksamkeit, da sie als Frau aus der Gruppe der Männer herausstach. Auch dienen ihr soziale Beziehungen als Möglichkeit ihr Wissen zu erweitern, und auch ihr vorhandenes Wissen darzustellen. Die Bildungsambitionen erstrecken sich daher auf fast jede Lebenssituation.

Da Maria während des Studiums bei ihrer Tante gewohnt hat, spielte diese eine große Rolle in Bezug auf Studium und Universität:

„womit sie [die Tante S.P] sich, hätte ich, sie war -- wenn man so will, ähm diejenige die mich aus diesem - ei- einfachen Leben aus I-Stadt äh an das Großstadtleben in V-Stadt Großstadt mit Anführungszeichen (I: mhm) eingeführt hab. Ich sprach ja auch total im Dialekt als ich zuhause war, und nach und nach, schon einmal bedingt

durch das Studium und vor allem durch ihre feine Art zu sprechen (I: mhm) oft hat sie gesagt: Maria wie sprichst du! (I: mhm) war ich schon still, und ist mir das so in Fleisch und Blut übergegangen, das ich äh heut sogar nicht mal mit meiner Mutter kann ich mehr richtige Mundart sprechen“ (S. 24, Z. 1 – Z. 7)

Die Tante nahm den Stellenwert der Vermittlerin zwischen Marias Herkunft und dem anderen Leben. Maria beginnt eine Argumentation, die sie mit den Worten „wenn man so will“ einleitet. Es entsteht durch diese allgemeine Formulierung eine Distanz zu ihr selbst. Es bedeutet auch, dass Maria diese Erklärung nicht selbst so beschreiben würde, sondern sich aufgrund einer allgemeinen Theorie darauf bezieht. Es kann auch sein, dass die Erzählerin aufgrund des Forschungsinteresses der Interviewerin vermutet, dass solch eine Erklärung erwünscht wird. Die Tante stellt nun diese Vermittlerin zwischen „einfachen Leben“ und „Großstadtleben“ dar, wobei die Großstadt nicht als solche gesehen wird. Dabei wird auch die Diskrepanz zwischen Marias Heimatstadt und der Universitätsstadt verringert. Die Erzählerin beschreibt die Veränderungen, die sie während ihres Lebens in V-Stadt erfahren hat, auf der Ebene der gesprochenen Sprache. Es gibt eine Differenz in der Sprache, wie sie im Heimatort gesprochen wurde und wie sie nun in der Universitätsstadt ist. Die Ursache für die Veränderung lokalisiert Maria einerseits beim Studium und andererseits bei der Tante. Dabei wird vor allem der „feinen“ Sprache der Tante eine stark veränderte Wirkung zugeschrieben. Der Dialekt wird auch seitens der Tante nicht toleriert, sondern getadelt. Dabei wird Marias ursprüngliche Art zu sprechen abgelehnt und abgewertet. Maria muss, um bei ihrer Tante zu bestehen, ihre Herkunftssprache ablegen. An diese kurze Beschreibung der Interaktion zwischen Tante und Maria, schließt eine Beschreibung an. Durch die Erziehung der Tante verinnerlicht Maria die hochdeutsche Art zu sprechen. Sie spricht davon, dass ihr die Sprache von V-Stadt „in Fleisch und Blut übergegangen“ ist. Die Entfernung von der Herkunftssprache dauert bis in die Gegenwart an und beeinflusst auch die gegenwärtige Beziehung zu ihrer Mutter.

5.2.5.1 Analytische Abstraktion

Die Universität erscheint im ersten Eindruck der Erzählerin als eine bürokratische Hürde. Die Universität fungiert dabei nicht als Lern- und Bildungsort, sondern zunächst als eine staatliche Institution, wo die organisatorischen Vorgaben als eine Form der Aufnahmeregulation daliegen. Neben der universitären Bürokratie, muss die Erzählerin auch die finanzielle Unterstützung in Form eines Stipendiums beantragen. Die ökonomische Situation der Familie erlaubt keine Finanzierung des Studiums, so dass auch in diesem Bereich ein längerer organisatorischer Weg erforderlich ist.

Die Entscheidung für das Dolmetschstudium lässt sich aufgrund der Rekonstruktion der Biografie als vorbestimmt erkennen. Die besondere Begabung im Bereich der Sprachen,

welche durch die Tante gefördert wurde sowie die Auslandsaufenthalte, die ebenso für eine Verbesserung der Sprachfähigkeiten verwendet wurden, bilden ein zusammenhängendes Motiv für das Fach. Es erfolgt ein Rückgriff auf biografisch Bewährtes sowie Fähigkeiten und Kenntnisse, die bereits angelegt sind. Um diese biografische Kontinuität aufrechtzuerhalten, wird die eigene geschlechtliche Selbstkonstruktion beiseitegelegt. Die Geschlechterkonstruktion wird in der Biografie als ein Hauptthema sichtbar, dass sich in fast allen Lebenslagen der Erzählerin wiederfindet. Die Ablehnung der traditionellen Frauenrolle, und die Orientierung an männlichen Lebensläufen und Lebensmustern stellt die Erzählerin als revolutionär und besonders dar. Das Dolmetschstudium wird, obwohl es ein weiblich geprägtes Studium ist, dennoch gewählt, da es den Fähigkeiten und Begabungen der Erzählerin entspricht. Um dennoch die biografisch geprägte Geschlechterkonstruktion aufrecht zu erhalten, werden das Studium und das Verhältnis dazu als konstituierend für späteres geschlechtsspezifisches Verhalten dargestellt. Bei gesellschaftlichen Veranstaltungen werden die Themen der Frauen abgewertet, da die Lebenswelt von Frauen aus gesellschaftlich höheren Schichten, nicht mit der, der Erzählerin übereinstimmt. Die Sorglosigkeit in Bezug auf politische oder intellektuelle Themen ist für die Erzählerin nicht nachvollziehbar, da dieses Verhalten nicht ihrem Habitus entspricht. Um dennoch bei gesellschaftlich höheren Schichten anerkannt zu werden, verortet sich die Erzählerin in der männlichen Gruppe, bei der sie aufgrund ihres Wissens anerkannt werden kann.

Marias Strategie im Umgang mit der neuen Lebenswelt der Universität basiert auf Anpassung an die dortige Kultur. Die Anpassung erfolgt durch Strebsamkeit und Ehrgeiz, woraus sich die Praktiken der Bildungsaufsteigenden erkennen lässt. Des Weiteren erfolgt die Anpassung an legitime Inhalte, wie den Inhalten aus Zeitungen, und Wissensformen auf autodidaktische Weise. Auch werden eigene, herkunftsbedingte Dispositionen, wie ihre ländlich geprägte Sprache, durch universitär anerkannte Dispositionen ersetzt. Diese Strategie befolgt sich vorrangig selbstverantwortlich als aktive Handlungsträgerin. Nur bei der Sprache tritt die Tante auf, die ebenfalls für eine Anpassung an das Hochdeutsche steht. Die Erzählerin erfährt während des Studiums eine Entfernung von ihrer Herkunftsfamilie, und damit inbegriffen vom familiären Habitus. Dabei entfernt sie sich auch von der Lebensgestaltung ihrer Familie. Dieser Entfernung wird in der biografischen Darstellung nur minimal sichtbar, da diese einerseits bereits in der frühen Jugend begonnen wurde, und andererseits die Tante als nahes Familienmitglied die Entfernung abschwächt.

5.2.6 Geschlechterkonstruktionen

Das Besondere an Marias Biografie, stellt ihre Auseinandersetzung mit dem Frauenbild dar. Diese zieht sich durch die verschiedenen Altersstufen und Lebensbereiche und steht auch häufig im Zusammenhang mit der individuellen Bildungsbiografie. Der erste Interviewausschnitt behandelt die Zeit nach der Hauptschule, als klar wurde, dass Maria die Begabung besitzt eine weitere Schulform zu besuchen. Auf Anraten des Lehrers besucht sie mit ihrer Mutter eine Lehrerbildungsanstalt⁶:

„also und dann kam ich dorthin in dieses Heim -- äh, dicke Wände, lauter schwarz vermummte Frauen und ich weiß genau, ich bin dort weggegangen hab zu meiner Mami gesagt: Mami, es gibt zwei Möglichkeiten, wenn du mich dort hin gibst hast mich in vierzehn Tagen wieder. Also bitte gib mich woanders hin. Und dann kam das Aufbaurealgymnasium. -- Und das hab ich auch nicht bereut (l: mhm) (xxx) Knödelakademie und dann mussten sie in Zweierreihen durch Ort - K singend marschieren, na bitte ich hätt mir das überhaupt nicht vorstellen können (l: (lacht)) mit lauter Mädchen, um Gottes willen, nein, buuah, Horror pur, das war der Grund“ (S. 18, Z. 6 – Z. 12)

Die Erzählerin spricht in diesem Abschnitt von ihren Erlebnissen nach der Hauptschulzeit. Die Sequenz gliedert sich in einen erzählenden Teil, in dem die Interaktion mit der Mutter rekonstruiert wird und in einen beschreibenden Teil, der auch von Maria bewertet wird.

Aus dem vorherigen Interviewkontext geht hervor, dass Maria in die Lehrerbildungsanstalt hätte gehen sollen. Aufgrund ihrer besonders guten Leistungen in der Schule, wurde vom Lehrer dieser Weg der Ausbildung empfohlen. Hier lässt sich eine geschlechtsspezifische Berufsausrichtung erkennen. Wenn Mädchen besonders gute Leistungen in der Schule erbringen ist ein üblicher Beruf der der Lehrerin. Dieser Zusammenhang entsteht durch die traditionell geprägte Rolle der Frau als Mutter, der dadurch auch besondere pädagogische Fähigkeiten zugeschrieben werden. Des Weiteren bildet der Beruf der Lehrerin eine gute Möglichkeit zur Vereinbarung zwischen Beruf und Familie. Es lässt sich daher ein gesellschaftlich geprägtes weibliches Berufsbild erkennen.

Die Erzählerin beschreibt anschließend den Eindruck den sie vom Heim der Lehreranstalt erhalten hat. Es lässt sich erkennen, dass für Maria das Heim einen ängstigenden und beklemmenden Eindruck hatte. Die dicken Wände weisen auf den Verlust von Leichtigkeit und Freiheit hin. Das Heim wird von Nonnen geführt, die wiederum für einen strengen und disziplinierten Umgang stehen. Die Erzählerin verweist mit den Worten „und ich weiß genau“ darauf, dass sie sich besonders gut an ihre

⁶ Der Begriff wurde aufgrund der damals üblichen Bezeichnung nur in der männlichen Form übernommen, da es sich um eine Institution mit diesen Namen handelt.

damaligen Empfindungen erinnern kann. Sie stellt die Interaktion ihrer Mutter, die sie in der Rekonstruktion kindlich mit „Mami“ anspricht, nach dem Besuch des Heims nach. Maria erklärt ihrer Mutter, dass sie in dieser Ausbildungsstätte nicht länger als zwei Wochen bleiben würde. Es lässt sich erkennen, dass Maria ihre Handlung bereits gewählt hat, und dass sie davon nicht abgebracht werden kann. Sie bittet ihre Mutter, sie in eine andere Ausbildungsinstitution zu geben, was sichtbar werden lässt, dass es nicht nur Marias eigenständige Entscheidung war, sondern dass auch die Erlaubnis der Mutter notwendig ist. Die weitere Entscheidung wird stark verdichtet dargestellt, woraus nur sichtbar wird, dass die endgültige Wahl für das Aufbaurealgymnasium gefallen ist. Die Erzählerin bewertet diese Entscheidung, da sie erklärt, dass sie diese Entscheidung nicht bereut hat. Anschließend an diese Rekonstruktion der nachschulischen Entscheidungen bezüglich des weiteren Bildungsverlaufs, beschreibt die Erzählerin die Lehrerbildungsanstalt. Sie bezeichnet diese abwertend als „Knödelakademie“. Dieser Begriff stand früher für Ausbildungsformen, die vorwiegend von Mädchen besucht wurden und in denen Fähigkeiten wie Kochen, Nähen oder Kindererziehung gelehrt wurden. Somit werden diese Arten der Ausbildung, zu denen Maria auch die Lehrerbildungsanstalt zählt, stark abgewertet. Die Tätigkeiten, die im Zuge der Ausbildung gemacht werden, wie singend durch den Ort zu spazieren, werden von Maria abschätzig und lächerlich dargestellt. Für sich selbst könnte sie sich solche Verhaltensweisen nicht vorstellen. Nicht nur die Art der Tätigkeiten war für Maria unvorstellbar, sondern auch, dass diese nur mit Mädchen gemacht werden. Die Erzählerin beschreibt dies stark überspitzt als „Horror pur“, der für sie einer Bestrafung ähnlich kam. Die traditionelle weibliche Lehrerinnenausbildung mitsamt den damit verbundenen Rahmenbedingungen lehnt die Erzählerin sehr stark ab. Daraus lässt sich erkennen, dass sie grundsätzliche gegen traditionelle Frauenbilder war.

Die starke Abwertung von weiblichen Geschlechterkonstruktionen lässt sich auch in der Erzählung über Marias Aufenthalt in Frankreich erkennen. Sie besuchte dort während ihres Au-Pair Jahrs auch verschiedene Sprachschulen. Nach der Frage der Interviewerin wegen Freundinnen in Frankreich antwortet sie:

„Und hatte zwar dann eine ganz liebe Holländerin und eine Norwegerin, aber - es war relativ schwierig das wir immer zur gleichen Zeit zusammenkommen, wir gingen gemeinsam ins Kino und dann was mich also soo gestört hat (l: (lächelt)) die einzigen Themata die wir behandelt haben warn, die Männer, der Frisör, die Kosmetik, die Kleidung, die Models und das war als- also ich war ein Bücherwurm, immer gewesen, also ich hab Massen an Büchern (l: mhm) schauen Sie hinten, sehen die Bibliothek ah und es hat mich so (xxx) und ich mir gedacht hab, ich vergeud ich doch nicht meine spärlichste Freizeit, sehr egoistisch gedacht, aber in letzter Konsequenz - zwei Ergebnisse, das eine äh sehr viel gelernt (l: mhm) und

jede freie Minute saß ich vor dem Fernseher oder im Kino, damit ich ja recht gut lerne, hab die verschiedenen Dialekte und accounts und das andere, war also wirklich eine relative Vereinsamung“ (S. 19, Z. 15–Z. 24)

Die Erzählerin beschreibt die Freundinnen, die sie während des Frankreich-Aufenthaltes hatte. Die Nennung der Nationalität, kann deswegen für die Erzählung von Bedeutung sein, da Maria diese beiden Mädchen in der Sprachschule kennengelernt hat. Die Nationalität steht vor dem Namen im Vordergrund. Auch verweist das auf die gemeinsame Sprache: die Mädchen konnten miteinander nur französisch sprechen. Die Freundschaft konnte sich jedoch nicht gut entwickeln, da es Schwierigkeiten mit der Zeitorganisation gab. Die Erzählerin beginnt dann gemeinsame Freizeitbeschäftigungen aufzuzählen, wie dass sie gemeinsamen das Kino besucht haben, unterbricht jedoch diese Aufzählung und wechselt dann zu jenen Bereichen, die sie gestört haben. Die Langziehung des „so“, lässt erkennen, dass es einen störenden Bereich gab, der bei Maria im Vordergrund stand. Sie bezieht sich auf die gemeinsamen Gesprächsthemen, die als Frauenthemen charakterisiert werden. Die gehobene Wortwahl („Themata“, „behandelt“) schließt jedoch eine alltägliche Situation aus. Es ist unklar, ob sich die Erzählerin auf das Gespräch mit den Freundinnen bezieht. Jedoch wird aus dem Interviewkontext erkennbar, dass diese Kritik sich auf die Praxis der Sprachschule bezieht und weniger auf das Gespräch zwischen Freundinnen. Die Themen, die in der Sprachschule behandelt wurden, lassen einen Fokus auf weiblich klischeehafte Alltagsthemen erkennen. Maria fühlte sich durch diese Themen gestört und konnte auch kein Interesse aufbauen. Sie argumentiert ihr fehlendes Interesse mit der Tatsache, dass sie ein „Bücherwurm“ war, und dementsprechend ihr Interesse in der Literatur lag. Es lässt sich erkennen, dass sie andere Erwartungen bezüglich der Sprachschule hatte und möglicherweise erhoffte, dass vorwiegend französische Literatur behandelt wurde. Die Erzählerin wechselt in die Gegenwart und spricht die Interviewerin gezielt an, sich umzusehen und die Bibliothek mit den Massen an Büchern zu betrachten. Die Selbstbeschreibung als belesene Person, wird durch diese Aufforderung unterstrichen. Gleich darauf geht die Erzählerin wieder zu der ursprünglichen Erzählung über. Es wird erkennbar, dass Maria für die Praxis an der Sprachschule sowie für anderen Teilnehmenden eine ablehnende Haltung einnahm und eine Distanz aufbaute. Die Erzählerin sah die Beschäftigung mit den anderen Teilnehmerinnen als eine Vergeudung der Zeit an. Es wird erkennbar, dass soziale Kontakte gegenüber Bildung im Hintergrund standen und vernachlässigbar waren. Maria bewertet diese Einstellung als egoistisch, was bedeutet, dass sie darüber reflektiert hat. Diese Einstellung bringt dann zwei Konsequenzen hervor: Maria lernt durch Fernsehen und Kino die französische Sprache ausgezeichnet und vereinsamt im Ausland. Die Vereinsamung wird durch die Beifügung

des „relativ“ abgeschwächt, dennoch lässt sich nachvollziehen, dass die Zeit in Frankreich für Maria vorwiegend eine Lernzeit und weniger eine Zeit zum Knüpfen von neuen Freundschaften war.

Maria macht auch während ihres Studiums einen weiteren Au-Pair Aufenthalt in England:

„-- zwischen ersten und zweiten Studienjahr dann zweienhalb Monate in England (I: mhm) weil ich einfach meine Sprachkenntnisse nicht ähm äh äh benachteiligen wollte äh auch Aupair, da war so typisch englisches System ähm - der Vater war äh großer Steuerberaterfirma und hat halt immer irgendwelche Freunde, und die waren beim-, ich glaub es war der englische Club oder (xxx), also ständig gabs da meetings (I: mhm) zum Wochenende typisch englisch (xxx) im Salon, hier waren die Männer bei Cognac und Zigarre und Zigarette, da saß auf der großen Couch beim Fenster die Frauen, es ging über Windeln, und Erstzähnen und so weiter, ich habe mich still und heimlich rübergeschlichen zu den Männern, irgendwann haben sie dann gemerkt, und die Männer (schmunzelnd) war das sehr, den hat es sehr gefallen ich war auch die erste Frau, das erste weibliche Wesen, das in (Ortsname) äh am Sonntag mit ihrem quasi Chef kann man nicht sagen, aber mit dem Haus- (I: mhm) ähm Hausherrn im Pub war. Die haben mich so angeschaut.“ (S. 22, Z. 5 – Z. 16)

Die Erzählerin beginnt die Erzählung mit einer zeitlichen Verortung. Es wird sichtbar, dass diesmal der Aufenthalt während des Studiums passiert. Als Grund für die Reise wird die Verbesserung der Englisch-Kenntnisse genannt. Es ist daher vor allem ein bildungsrelevantes Motiv, das Maria für diese Reise nennt. Finanzielle oder kulturspezifische Motive treten dabei nicht zum Vorschein. Die Entscheidung für das Au-pair Land wird daher auch von berechenbaren und rationalen Gründen gefällt. Die Erzählerin geht dann zu der Beschreibung, des dort „typischen englische[n] System[s]“ über, wo eine strikte räumliche Geschlechtertrennung vorliegt, die sich auch in den Gesprächsthemen erkennen lässt. Die Position des Gastvaters deutet auf eine gehobene Schicht hin, in welcher „meetings“ am Wochenende üblich waren. Die Verwendung des englischen Begriffs für Treffen („meetings“), weist darauf hin, dass dieser Begriff wahrscheinlich eine ganz besondere und für diese Gesellschaftsschicht übliche Form des gemeinsamen Zusammentreffens bedeutet. Die Beschreibung der Sitzordnung im Salon wird von der Erzählerin stark stilisiert vorgenommen. Den männlichen und weiblichen Gästen werden traditionell geschlechtsspezifische Gegenstände (Zigaretten und Cognac) sowie Gesprächsthemen (Windeln und Zähnen) zugeordnet. Marias Platz während dieser „meetings“ wäre bei den Frauen. Diese Rolle empfindet sie jedoch nicht als passend für sich, und deswegen bricht sie die traditionelle Rollenvorstellung und geht zu den Männern. Jedoch geschieht das „still und heimlich“, was darauf hinweist, dass Maria klar ist, dass sie gegen gesellschaftlich anerkannte Geschlechternormen verstößt. Die männliche Gruppe bildet für Maria die Interessantere

und in den Gesprächsthemen kann sich Maria möglicherweise mehr wiedererkennen, als beim Gespräch über Kindererziehung. Damit stellt sie sich erneut gegen traditionelle weibliche Rollen und sucht sich wortwörtlich ihren Platz bei den Männern. Die Übertretung der geschlechtsspezifischen Regeln, wird jedoch nicht bestraft sondern von der männlichen Seite aus gutgeheißen. Marias unübliches Verhalten wird seitens der männlichen Runde anerkannt. Dies kann sich einerseits auf ihren Mut beziehen, andererseits auch auf die Tatsache, dass sie als junge Frau einen gewissen Attraktivitätswert ausstrahlt. Die Erzählerin geht dann von dem im häuslichen Umfeld vollbrachten Wandel, zu der Veränderung über, die sie im Ort selbst gemacht hat. Sie bezeichnet sich als erstes „weibliche[s] Wesen“, dass in den Pub gegangen ist. Der Wechsel von Frau auf weibliches Wesen lässt eine Selbsttheorie erkennen. Maria sah sich während des Studiums noch nicht als Frau an, womit mehr gesellschaftliche Aufgaben und Anforderungen verbunden wären, sondern noch als junge Frau. Daher wird der Regelverstoß als weniger respektlos empfunden, da sie nur als junge Frau handelt, die sich möglicherweise, ihrer Rolle noch nicht bewusst ist. Dennoch empfängt und genießt Maria die Aufmerksamkeit, die sie während ihres Au-pair Aufenthalts erhält.

Der folgende Abschnitt stammt aus dem theoretisierenden Teil des Interviews. Maria erzählt über die weibliche Seite ihrer Verwandtschaft und deren Rollen in ihrem Bildungsweg:

„und meine Lieblingstante war genau um zehn Jahre jü- älter als meine Mutter und hatte daher eine viel größere Reife - und ähm - ja und sie war, also für mich wirklich, ich glaub ohne sie -- wär mein Bildungsweg und überhaupt mein gesamtes Leben ganz anders (l: mhm) gewesen. Bin ich nicht nur, glaub ich, bin fest davon überzeugt. -- Und äh bis zum Schluss bis zu ihrem Tod, also ich bin ihr im Nachhinein noch so dankbar, also (l: mhm) unglaublich. Und meine Mutter hat mir wirklich jede Freiheit gelassen, die überhaupt nur möglich war. (3)“ (S. 27, Z. 3 – Z. 9)

Die Theoretisierung beginnt mit einer Verortung der Mutter und Tante im geschwisterlichen Kontext. Die Erzählerin nennt die Tante „Lieblingstante“, was der einen bestimmten Platz in der familiären Konstellation verleiht. Es lässt auch darauf schließen, dass Maria mehrere Tanten hatte, jedoch diese eine, eine außergewöhnliche Rolle in ihrem Leben hatte. Zwischen Marias Mutter und der Tante ist ein sehr großer Altersunterschied, der sich auch auf das Verhältnis zwischen den beiden auswirkt. Maria schreibt ihrer Tante, die bedeutend älter war, eine „viel größere Reife“ zu und schreibt ihr auch mehr Verantwortung zu. Es wirkt auch so, als ob die Tante, Marias Mutter als beratende große Schwester in Erziehungsfragen zur Seite gestanden ist. Maria spricht dann über die Bedeutung der Tante in ihrem Leben. Sie argumentiert, dass ohne ihre

Lieblingstante ihr Bildungsweg sowie ihr Leben anders verlaufen wären. Dies nimmt sie nicht nur an, sondern sie ist „fest davon überzeugt“. Maria konstruiert damit als relevantesten Faktor in ihrer Bildungsgeschichte die Tante, der sie „noch so dankbar“ ist. Es wird dadurch sichtbar, dass Maria mit dem Leben, das sie führt und das sie geschafft hat sehr zufrieden ist, und sie dieses ohne Hilfe nicht erreicht hätte. Es lässt sich eine sehr starke Wertschätzung der Tante erkennen. Die Erzählerin geht dann auch zu der Rolle ihrer Mutter in ihrem Leben über. Da sie durch ihre Mutter viel Freiheit erfahren hat, war es Maria auch möglich ihren Interessen nachzugehen. Diese Öffnung der Möglichkeiten empfindet die Erzählerin als etwas Besonderes.

5.2.6.1 Analytische Abstraktion

Das Besondere an Maris Biografie ist ihr Verhältnis zur damals traditionellen Geschlechterkonstruktion. Die Ablehnung von typisch weiblichen Rollenkonstruktionen zieht sich durch die gesamte biografische Erzählung. Auffallend ist jedoch, dass die Erzählerin keine gesellschaftliche Kritik betreibt, sondern sich auf der Ebene der Alltagserfahrungen und Individuen bewegt. Es werden daher nicht gesellschaftliche Strukturen, die zu möglichen Geschlechterstereotypen führen, reflektiert, sondern Praktiken in Ausbildung und im Alltag kritisiert. Durch die Abwertung von weiblich klischeehaften Verhalten, werden die Handlungs- und Verhaltensmuster der Erzählerin aufgewertet und als außergewöhnlich und revolutionär dargestellt. Obwohl typische weibliche Lebensläufe abgelehnt werden, sind die Hauptbezugspersonen in Hinsicht auf den Bildungsweg und das spätere Leben, Frauen, nämlich die Mutter und die Tante. Vor allem die Tante wird als maßgebend für den Bildungsweg konstruiert, da diese im Gegensatz zur Mutter, nicht verheiratet ist, und demnach weniger dem damals verbreiteten Frauenbild entsprach. Die traditionelle weibliche Rolle bestand in der Kindererziehung sowie in der Versorgung des Haushalts. Der Lehrerinnenberuf funktionierte daher als idealer Beruf für Frauen, da dadurch eine gute Vereinbarung zwischen Beruf und Familie geschaffen werden konnte. Dennoch war das Ideal der Hausfrau und Mutter, die keiner beruflichen Tätigkeit nachging, verbreitet. Es wird erkennbar, dass ein Auslöser wie eine hohe Intelligenz als erforderlich beschrieben wird, um von dieser Norm abweichen zu können. Die Konfrontation mit traditionellen Geschlechterstereotypen, wie sie beispielsweise in dem Heim für Lehrerinnen zu finden sind, führt zu einer ablehnenden und abwertenden Haltung. Eine Identifikation mit diesen Praktiken wird sehr stark vermieden. Die Entscheidung für das Aufbaurealgymnasium, lässt auch erkennen, dass sich die Erzählerin gegen den traditionellen Lehrerinnenberuf entschieden hat. Aus dem weiteren Interviewkontext geht jedoch auch hervor, dass es auch in dieser Schulform eine Trennung zwischen Mädchen und Burschen, sowie

zwischen den sogenannten Spätberufenen⁷ gab. Die Erzählerin konnte daher nicht ausschließlich aus der geschlechtsspezifischen Struktur der Schule entweichen.

Die Auslandsaufenthalte bieten weitere Möglichkeiten zur Auseinandersetzung mit der eigenen Frauenrolle. Die Aufenthalte wurden jedoch durch die Au-Pair Tätigkeit umrahmt. Somit nutzt die Erzählerin einen vorwiegend weiblichen Bereich, um sich die Aufenthalte zu finanzieren. Aufgrund der ökonomischen Lage ihrer Eltern, war eine andere Möglichkeit nicht machbar. Trotz der pädagogischen Rahmenbedingungen, wird sichtbar, dass die Erzählerin ihre Auslandsaufenthalte für Bildungszwecke nutzt. Das Kennenlernen einer fremden Kultur sowie das Knüpfen von sozialen Kontakten stehen im Hintergrund. In Frankreich wird die Freundschaft mit deutschsprachigen Mädchen aufgrund der fehlenden Lernmöglichkeiten der französischen Sprache abgelehnt. Diese Verhaltensweise kann in Bourdieus Theorie zum präventiven Habitus aufgezeigt werden, da der Ehrgeiz und die Steigerung der Lerneffizienz zum Nachteil des symbolischen Kapitals werden. Soziale Netzwerke werden nicht aufgebaut, da die Erzählerin kein Interesse an scheinbar typisch weiblichen Freizeitbeschäftigungen hat. Es wird keine Leichtigkeit in Bezug auf das Sprachenlernen erkennbar, die Erzählerin investiert viel Mühe und Zeit in das Erreichen der Abschlüsse.

In der Darstellung der biografischen Auseinandersetzung mit der Geschlechterkonstruktion, lässt sich erkennen, dass Maria ihre Geschlechterrolle in der Ablehnung von weiblichen Stereotypen erschafft. Traditionelle weibliche Bereiche, wie Haushalt oder Familie, werden abwertend bewertet und als lächerlich dargestellt. Männliche Bekannte und Gruppen werden weiblichen gegenüber vorgezogen. Aufgrund Marias Geschwisterkonstellation, als einziges Mädchen mit drei Brüdern, hat sich bereits in ihrer Kindheit Erfahrung mit männlichen Gruppen gemacht. Diese können ihr im späteren Leben als Ressource dienen, um innerhalb männerdominierenden Gruppen zu bestehen. Dies gelingt ihr auch, da sie aufgrund ihres Wissens und ihres Mut Anerkennung erhält. Da Maria im Berufsleben vorwiegend Kontakt mit höheren gesellschaftlichen Schichten hat, kann sie mit ihren Fähigkeiten und Eigenschaften nur bei den Männern bestehen. Die Ressourcen, die sie benötigt um bei den weiblichen Gruppen Anerkennung zu erhalten, konnte sie aufgrund ihrer sozialen Herkunft nicht erwerben. Aus dem Grund distanziert sie sich von den Lebensformen von Frauen in gesellschaftlich höheren Schichten.

⁷ Spätberufene waren Männer, die bereits im Berufsleben standen, jedoch im Aufbaurealgymnasium die Priesterausbildung erhielten.

5.3 Karin Steiner

Das Interview mit Karin Steiner wurde im Zuge einer Seminararbeit erhoben. Es wurde auch, im Gegensatz zu den ersten beiden Interviews, nicht von mir, sondern von einer Kommilitonin geführt. Aus dem Grund kann keine detaillierte Beschreibung der Interviewsituation erfolgen. Was jedoch ersichtlich wird, ist, dass zwischen der Interviewerin und der Erzählerin ein lockerer und informeller Umgang besteht. Das könnte aufgrund der Tatsache, dass beide Studentinnen sind und das gleiche Fach studieren, sein. Des Weiteren ist es sehr wahrscheinlich, dass sich Interviewerin und Erzählerin bereits vor dem Interview gekannt haben. Das Interview dauert 30 Minuten, wobei die Haupterzählung nach wenigen Minuten beendet ist und die weitere Erzählung von den Fragen der Interviewerin strukturiert wird.

5.3.1 Biografisches Portrait:

Karin Steiner wird im April 1987 als erstes Kind geboren. Der Vater arbeitet bei der Feuerwehr, die Mutter ist Hausfrau. Karin hat auch einen jüngeren Bruder.

Die Kindheit ist gekennzeichnet durch viele Unternehmungen in der Familie. Karin beginnt schon relativ früh mit Leistungsturnen, welches sie mehrmals die Woche ausübt. Das Turnen geht auf Wunsch der Eltern zurück, die eine sinnvolle sportliche Freizeitbetätigung unterstützen. Karin besucht den Kindergarten und die Volksschule. Diese Zeit ist relativ unproblematisch, und wird als angenehm empfunden. Der Übertritt ins Gymnasium wird von den Eltern befürwortet und unterstützt. Es ist wichtig, dass Karin in das Gymnasium und nicht in die Hauptschule kommt. Nach der Unterstufe im Gymnasium, die ebenfalls unproblematisch erscheint, wechselt Karin in eine HLA mit dem Schwerpunkt Informatik. Zu der Zeit kommt es zu einer zeitlichen Organisationsschwierigkeiten von Turnen und Schule. Beides nimmt viel Zeit in Anspruch und Karin merkt, dass sie eines abgeben muss. Sie entscheidet sich gegen das Turnen, da hier die Gefahr einer Verletzung größer erscheint. Die HLA ist für Karin anstrengend und macht keinen Spaß. Sie macht dennoch die Matura, da Abbrechen seitens der Eltern nicht akzeptiert wird. Nach der Matura will Karin noch nicht arbeiten. Sie entscheidet sich für ein Pädagogikstudium, welches jedoch nicht ihren Vorstellungen entspricht. Auch hier ist Abbrechen nicht möglich, somit bleibt sie weiter im Studium. Sie bemüht sich nebenbei in das Logopädiestudium zu kommen, schafft jedoch mehrmals die Aufnahmeprüfung nicht. Karins Studiums bildet ein großes Konfliktpotential in der Familie. Ihre Eltern kritisieren immer wieder ihre Entscheidung für ein Studium und auch das Thema Geld ist ein Diskussionspunkt in der Familie. Im Gegensatz zu ihrem Bruder, der bereits Vollzeit arbeitet und verdient, wird Karin weiterhin von ihren Eltern finanziell

unterstützt. Zum Zeitpunkt des Interviews befindet sich Karin bereits am Ende des Studiums. Sie ist sich jedoch nicht sicher, ob sie im pädagogischen Bereich arbeiten will, da sie auch eine Informatikausbildung und eine Trainerausbildung besitzt.

5.3.2 Erzählanfang

Das Interview beginnt mit der Erzählaufforderung der Interviewerin. Diese beginnt folgendermaßen:

„I: gut dann fangen wir an... ich hoffe das hört man ((lachen)) naja - das wird schon gehen. also wir haben eh schon besprochen, dass wir eine kleine Studie über Studienerfahrungen. Deswegen würde mich jetzt ganz einfach einmal deine Biographie interessieren - dein Leben quasi, was du so zu erzählen hast.“ (S. 1, Z. 1 – Z. 3)

Die Erzählaufforderung ist sehr locker gehalten und es besteht wenig Distanz zur Interviewperson. Die Eingangsaufforderung ist informell, und es zeigt sich, dass die Interviewerin unsicher ist. Die Interviewerin übernimmt auch die Initiative für den Interviewbeginn.

Die Interviewerin und die Erzählerin teilen ein Vorwissen über das was jetzt eingeleitet wird, demnach gab es vielleicht bereits ein Gespräch über den Sinn und Zweck des Interviews. Die Formulierung, dass das Interview für eine „kleine Studie über Studienerfahrungen“ verwendet wird, macht das Gespräch zu etwas Bedeutungsvollem. Dabei geschieht auch die Rahmung des Interviews, in dem Sinne, dass es eine wissenschaftliche Untersuchung ist. Nicht die Interviewerin selbst interessiert sich für die Lebensgeschichte, sondern das Gespräch dient als Material für die Studie. Der Bezug auf die Studienerfahrungen verengt den Rahmen des Interviews, da der Fokus dabei auf einer bestimmten Zeit im Lebenslauf liegt. Danach wird der Rahmen jedoch erweitert, da die Interviewerin nun von der Biografie der Erzählerin spricht. Diese beiden Bereiche, also Studienerfahrungen und Biografie, stehen in einem Spannungsverhältnis. Die Interviewerin übergibt die Rederolle an Karin, indem sie sie zum ersten Mal gezielt anspricht. Der komplexe und bedeutungsreiche Begriff „Biografie“ wird gleich darauf vereinfacht und mit „dein Leben“ umschrieben. Die Interviewerin wechselt damit von der wissenschaftlichen in die alltägliche Sprache. Die Formulierung „was du so zu erzählen hast“ lässt vermuten, dass es eine starke Zuspitzung auf die „erzählenswerten“ Passagen der Biografie gibt. Die Erzählaufforderung wird dabei wiederum verengt.

Karin antwortet so:

„E: Ok. -- Wo soll ich anfangen? ((lachen)) Am besten ich fange an --- bei der Geburt. (I: Mhm...) Ok --- also ich erzähle einmal etwas über meine Eltern. Meine Mama ist 55 Jahre alt. Mein Papa ist auch so alt. Sie haben sich kennen gelernt an

*einem Sommertag und ja. Dann haben sie geheiratet und dann bin ich entstanden ---
--- Mein Papa ist Feuerwehrmann, meine Mama arbeitet jetzt seit ähm - cirka 10 - bis
15 - Jahren als Hausbesorgerin und ja ---.“ (S. 1, Z. 5 – Z. 10)*

Die Erzählerin stimmt der Aufforderung zum Erzählen mit einem „ok“ zu. Anfangs ist eine Unsicherheit bezüglich des Startpunktes der Erzählung bemerkbar. Das Lachen kann aus Verlegenheit sein, kann aber auch für die Informalität der Situation stehen, da zwischen der Interviewerin und der Erzählerin ein offenes und lockeres Verhältnis besteht. Die Überlegungen in der Anfangspassage gründen auf einer realen Situation, in der sich die Interviewte für einen Anfang entscheiden muss. Die Wahl fällt auf die Geburt, was sich jedoch als schwierig erweist, da die Erzählerin bei der Geburt eine passive Rolle hatte. Es braucht eine Vorgeschichte, welche die Geburt einführt. Karin erzählt daher die Geschichte ihrer Eltern. Das Kennenlernen der Eltern ähnelt einem sehr kleinen Erzählsegment. Es scheint, als ob es eine gemeinsame Familiengeschichte gibt, über die in der Familie gesprochen wird. Das Bild, das von Karins Familie entsteht, ist das einer idyllischen, problemfreien Familie. Die Kennenlerngeschichte der Eltern wirkt auch klischeehaft. Sie verortet ihre Eltern in der Berufswelt: ihr Vater ist Feuerwehrmann und ihre Mutter Hausbesorgerin seit einiger Zeit. Was sie davor getan hat, kommt nicht heraus, jedoch impliziert die relativ kurze Berufstätigkeit, dass die Mutter möglicherweise für Haushalt und Kindererziehung verantwortlich war. Der Beruf des Vaters ist noch dazu mit möglichen Gefahren verbunden, darüber spricht Karin jedoch nicht. Auffallend ist, dass Karin beschreibt, dass ihr Vater Feuerwehrmann *ist*, ihre Mutter jedoch als Hausbesorgerin *arbeitet*. Diese Formulierungen lassen vermuten, dass der Beruf des Feuerwehrmanns eine andere Form von Identifikation mit der Arbeit zulässt, als der Beruf der Hausbesorgerin.

Mit der beruflichen Verortung ihrer Eltern, verortet sich Karin gleichzeitig innerhalb der Gesellschaft. Karins Eltern arbeiten beide in einfachen Dienstleistungsberufen, die keine Bildungskarrieren vermuten lassen. Auch lassen die beiden Tätigkeiten, auf begrenzte ökonomische Möglichkeiten der Familie schließen.

„Grundsätzlich kann man sagen, ich bin auf die Welt gekommen ((lachen)), ich habe, war dann im Kindergarten in der Schulgasse -- das war eine ganz tolle Erfahrung, ich hatte sehr liebe Kindergartentanten? Und danach bin ich in die Volksschule gekommen? Joa, die hat mir eigentlich im Grunde genommen immer recht gut gefallen, wir hatten nur einen, bisschen einen Störenfried in der Klasse --- den haben sie dann aber auch aus der Klasse entfernt und dann -- war der Unterricht sehr angenehm?“ (S. 1, Z. 10 – Z. 16)

Karin fasst resümierend ihre Lebensgeschichte als eine Institutionsgeschichte zusammen: Kindergarten, Volksschule. Zu den einzelnen Stationen gibt sie eine berichtartige Zusammenfassung ab, es wird jedoch keine konkrete Erzählung gestartet. Karin spricht von ihrer Kindergartenzeit als eine „tolle Erfahrung“, konkretisiert jedoch

nicht, was für Erfahrungen sie dort gemacht. Die „tolle Erfahrung“ wirkt in dem Zusammenhang als eine übertriebene Bewertung. Es könnte auch möglich sein, dass sie im Vergleich zur Volksschule, den Kindergarten hervorheben will. Eine mögliche Informationsquelle könnten Karins Eltern gewesen sein, die ihr über ihre Kindergartenjahre erzählt haben, und sie für Karin als positiv bewertet haben. Die Erzählerin führt im Interview ihre positiven Erfahrungen darauf zurück, dass sie „liebe Kindergartentanten“ hatten. Bei Karin gibt es einen institutionellen Ablauf, der chronologisch angeordnet ist. Es gibt eine zeitliche Abfolge, wann eine Institution besucht wird. Sie verwendet den Begriff „Volksschule“ als Sammelbegriff für alles was damit verbunden ist (Lehrer, Schüler, Unterricht, Noten etc.). Auch hier geht sie nicht auf nähere Erzählungen ein, sondern verwendeten eine zusammenfassende Bewertung, die jedoch nicht reflektiert wurde. Auch die Volksschulzeit wurde positiv erlebt. Des Weiteren verwendet die Erzählerin eine relativ kindliche und unreflektierte Sprache, in der sich demnach keine Reflexionsarbeit erkennen lässt. Sie formuliert Beschreibungen und Berichte häufig als Frage, was darauf schließen lassen kann, dass sie unsicher bezüglich der Themenwahl ist. Die Interviewerin macht dabei keine Zustimmungen oder Ermunterungen, sondern bleibt im Hintergrund.

5.3.2.1 Analytische Abstraktion

Die Erzählaufforderung deutet auf eine informelle Situation hin und schwankt zwischen Einschränkung und Erweiterung des Erzählumfangs. Die anfängliche Unsicherheit der Interviewer wird auf die Erzählerin übertragen, die bei Erzählbeginn unsicher wirkt. Die anfängliche Erzählung ist sehr verdichtet, es kommt zu keinem richtigen Erzählfluss, sondern es werden sehr kurze Erzählsequenzen begonnen.

Das ökonomische und kulturelle Kapital der Familie wird in der sozialen und beruflichen Verortung sichtbar. Da beide Eltern niedrigen Dienstleiterberufen nachgehen, wird deutlich, dass relativ wenig ökonomisches Kapital vorhanden ist. Der Beruf des Vaters verweist auf eine Gefahrenkomponente, die jedoch nicht angesprochen wird. In der Arbeitsstruktur des Berufes der Mutter, wird auch sichtbar, dass relativ viel Zeit für die Kindererziehung möglich war. Der Bruder wird in der ersten familiären Beschreibung nicht erwähnt.

Der institutionelle Ablauf steht im weiteren Interviewverlauf im Vordergrund der Beschreibung. Dieser findet in stark verdichteter Form statt und ähnelt einer Lebenslaufbeschreibung. Die Aufmerksamkeit auf den schulischen Bereich, kann auf die Fokussierung auf die Studienzeit in der Erzählaufforderung zurückgeführt werden. Die Bildungsinstitutionen werden von der Erzählerin nach Gefallen bewertet. Dabei wird sichtbar, dass es seitens der Erzählerin eine Theorie über das Wohlfühlen in

Bildungsinstitutionen gibt, die als relevant für das Interesse der Interviewerin betrachtet wird. Des Weiteren wird sichtbar, dass die Bewertungen nicht analytisch vorgenommen werden, sondern auf Alltagsgeschichten gründen. Die Formulierungen und Wortwahlen stehen im Spannungsverhältnis zum Studium der Erzählerin. Formulierungen wie „Kindergartentanten“ und „Störenfried“ lassen wenige pädagogische Professionalität erkennen. Es werden keine fachlichen Analysen oder Bewertungen eingeleitet, sondern vorwiegend alltägliche Empfindungen dargestellt.

5.3.3 Herkunftsmilieu

Die Rolle der Familie im Bildungsweg bildet einen wichtigen Themenbereich im Interview. Im Nachfrageteil fragt die Interviewerin gezielt nach Karins Kindheit. Karin antwortet folgendermaßen:

„E: Also grundsätzlich muss ich meine Kindheit als --- SEHR? --- angenehm beschreiben - ich mein es gibt natürlich überall irgendwelche Punkte die halt nicht so gepasst haben, da mein Vater jeden zweiten Tag durch diesen Schichtdienst durch seine Arbeit zu Hause war - haben wir SEHR viel mit meinen Eltern unternommen - wir haben viel Sport gemacht, wir haben viel gesehen, wir sind -- ähm -- wir haben eigentlich --- ähm -- uns hat es an nichts? gefehlt --- und ich find (2) meine Kindheit war wirklich sehr angenehm und AUSgeglichen“ (S. 9, Z. 6 – Z. 12)

Die Erzählerin beginnt mit einer resümierenden Beschreibung ihrer Kindheit. Sie nimmt dabei einen übergeordneten und allgemeinen Beobachtungsstandpunkt ein, der durch die theoretisierende Beschreibung von Tätigkeiten in der Kindheit erkennbar wird. Die Formulierung, dass sie ihre Kindheit als angenehm beschreiben „muss“, verweist auf eine vergleichende Betrachtung der Kindheit. Es lässt sich vermuten, dass die Erzählerin in Vergleich mit anderen Kindheiten, ihre eigene als positiv empfindet. Sie schwächt dieses gute Gefühl, durch die Bemerkung ab, dass es auch Bereiche gab die „halt nicht so gepasst haben“. Hierbei wechselt sie auf eine allgemeingültige Theoretisierung darüber, dass es Probleme in allen Familien gibt und hebt damit die idealisierende Bewertung ihrer Kindheit auf. Dennoch werden keine konkreten problematischen Situationen beschrieben, sondern es bleibt bei einem allgemeinen Hinweis.

Die Arbeitsstruktur des Vaters ermöglicht es ihm, relativ viel Zeit daheim zu verbringen. Die Mutter wird in diesem Zusammenhang nicht angesprochen, was darauf hindeuten könnte, dass sie nicht arbeitet und daher keine Schwierigkeiten mit der Vereinbarkeit hat. Die freie Zeit wurde innerhalb der Familie verbracht, und es wurden viele gemeinsame Beschäftigungen gemacht. Die Erzählerin spricht in der „wir“-Form, was vermuten lässt, dass sie nicht das einzige Kind war. Ihre Geschwister werden aber nicht angesprochen. Es entsteht das Bild einer idyllischen, problemfreien Familienzeit, die sowohl Kinder als auch Eltern genossen haben. Es folgt eine Aufzählung von

gemeinsamen Unternehmungen, wie Sport. Durch die häufige Verwendung des Wortes „viel“, wird der Eindruck erweckt, dass die Freizeit in der Familie stark strukturiert war. Die Beschäftigung mit den Kindern stand scheinbar an erster Stelle. Die Erzählerin verwendet wieder allgemeine und unpersönliche Beschreibung, wie dass es ihr an „nichts gefehlt hat“. Diese Beschreibung erfolgt auf einer distanzierten Ebene, die auch anfangs eingenommen wurde. Es wird sichtbar, dass die Erzählerin vorwiegend die positiven Seiten ihrer Kindheit näher erläutert, und die möglicherweise negativen Aspekte mit allgemeinen Floskeln beschreibt.

Karin erläutert das Erziehungskonzept ihrer Eltern weiter:

„und ich DENKE?, dass sie die Erziehung sehr gut gemacht haben meine Eltern (3) Ehm.. es war auch irgendwie wichtig -- es war ihnen wichtig -- dass wir auch immer eine Beschäftigung haben oder irgendwie ein Ziel im Leben und ((...)) Sport gemacht haben -- uund -- sie haben gesagt -- das wichtige ist --- wir sollen eine gute Ausbildung haben - das ist die SCHULE (2) und (1) wir sollen uns dort bemühen und wir sollen zusätzlich unsere Freizeit nicht im Park verbringen, sondern wir sollen uns ein Hobby suchen (1) ruhig (1) EGAL welches Hobby es sollte am Besten aber auch -- ein Sport sein, wo wir dann zumindestens am besten ZWEI? Bis DREI Mal die Woche aktiv! dort was machen damit wir nicht auf der Straße herumlungern und das war ihnen sehr wichtig und ich denke das würde ich bei meinen Kindern auch weiter - so führen“ (S. 9, Z. 12 – Z. 21)

Die Erzählerin beschreibt in einer allgemeinen und theoretischen Weise, das Erziehungskonzept ihrer Eltern. Die Erziehung der Kinder schien in der Familie ein häufig besprochenes Thema gewesen zu sein, da Karin explizit über die Vorstellungen und Wünsche der Eltern bezüglich der Erziehung spricht. Es wäre jedoch auch möglich, dass Karins Studium eine nähere Betrachtung der eigenen Erziehungsgeschichte veranlasst hat. Karin geht davon aus, dass ihre Eltern die Erziehung „sehr gut gemacht haben“. Karin redet in dem Zusammenhang von „wir“, was vermuten lässt, dass sie weitere Geschwister hat. Es gab bestimmte Prinzipien und Regeln, die von den Eltern aufgestellt wurden und die in der Familie eine Bedeutung hatten. Die Erzählerin verdeutlicht, dass diese Vorstellungen und Erwartungen von den Eltern ausgingen, wonach eine asymmetrische Beziehung zwischen Kindern und Eltern sichtbar wird. Es ist unklar, inwiefern die Wünsche oder Interessen der Kinder berücksichtigt wurden. Die Erziehung bezog sich sehr stark auf eine strukturierte und geplante Freizeit. Weniger wichtig waren die genauen Bereiche, in denen die Freizeitbeschäftigungen stattfanden, sondern die Tatsache, dass die Kinder beschäftigt waren. Die Eltern erwarteten von ihren Kindern auch eine Zielgerichtetheit, die verfolgt wird. Ein höheres biografisches Ziel war eine Bedingung in Karins Elternhaus und Leben. Es gab weiterhin zwei Komponenten in der Erziehung die einen hohen Stellenwert hatten: Sport und Schule. Die Ausbildung war auch den Eltern wichtig, es geht jedoch nicht hervor, welche Art von

Ausbildung damit gemeint ist. Auch hier stehen die allgemeingültigen Regeln vor einem expliziten Rahmen. Des Weiteren waren bestimmte Orte, wie der Park, nicht akzeptiert. Die Freizeit im Park zu verbringen, war keine tolerierte Form der Freizeitbeschäftigung. Im Park zu sein, kann auch bedeuten seine Freizeit nicht sinnvoll zu nützen. Anstatt dessen soll ein Sport mit täglichen Trainings betrieben werden. Der Sport sollte auch dafür sorgen, dass die Kinder nicht untätig auf der Straße „herumlungern“, womit scheinbar eine negative Beeinflussung verbunden ist. Durch die stark strukturierte Freizeit, kann vermutet werden, dass die Eltern ihre Kinder von möglichen schlechten Einflüssen bewahren möchten. Zuletzt fügt Karin hinzu, dass sie diese Erziehungsform auch für ihre Kinder in Erwägung zieht, und damit die Tradition weiterführen möchte. In dieser Passage lassen sich durch die Explizierung der Argumente auch Rückschlüsse auf Karins Kindheit ziehen. Es entsteht ein Bild, einer sehr disziplinierten und regelbehafteten Kindheit, in der Ehrgeiz und Fleiß im Vordergrund standen. Die Erzählerin nimmt jedoch keinen Bezug auf konkrete Ereignisse, oder Auswirkungen dieses Erziehungskonzepts auf ihr Leben, sondern beschreibt die Theorie auf einer relativ abstrakten Ebene.

Karin spricht auch von der Rolle ihrer Eltern bei schulischen Angelegenheiten:

„sie haben sich im Grund - e - (1) immer aus meiner Schulbildung rausgehalten - sie haben mich immer frei? wählen lassen -- haben immer gesagt – Karin (2) mach, was du möchtest (4) es ist deine Entscheidung (2) wenn du das nicht machen möchtest, dann musst du das nicht machen -- aber wenn du was anfangst, dann solltest du auch fertig machen (2) uund - das habe ich auch - gemacht. Und ich muss auch sagen -- sie unterstützen mich insofern - als sie nicht sagen --- ich soll etwas anderes machen“ (S. 4, Z. 24 – S. 5, Z. 5)

In diesem Abschnitt beschreibt die Erzählerin das Verhältnis ihrer Eltern zur Bildung. Sie betont zunächst, dass die Eltern sich immer aus ihrer Schulbildung „rausgehalten“ haben, wobei vor allem die Schule hervorgehoben wird. Das könnte darauf hinweisen, dass andere bildungsrelevante Themen mehr von den Eltern beeinflusst wurden. Die häufige Verwendung des Wortes „immer“ bringt eine Regelmäßigkeit des Themas in der Familie zum Ausdruck. Scheinbar wurde relativ häufig über Karins Bildungsweg gesprochen. Die Erzählerin geht dann von einer allgemeinen, situationsunspezifischen Beschreibung zu einer Darstellung der Meinung der Eltern über. Sie nimmt dabei die Rolle der Eltern ein. Auch bei dieser Passage wirkt es, als ob dieses Gespräch häufig stattgefunden hat. Von Seiten der Eltern besteht kein Druck auf eine bestimmte Art der Schulbildung. Wenn Karin eine Schulbildung nicht beginnen will, wird sie von ihren Eltern nicht gezwungen. Die Entscheidung für oder gegen eine Form von Bildung wird Karin übergeben. Die einzige Bedingung war, dass sie nicht abbrechen durfte. Durch diese

Bedingung relativiert sich die freie Wahl, da jede Entscheidung unwiderruflich war. Die Erzählerin spricht nicht über mögliche Sanktionen, wenn sie eine Entscheidung revidiert und von ihrem gewählten Weg abgewichen wäre. Die Erzählerin befolgt jedoch die Bedingungen ihrer Eltern. Dabei lässt sich vermuten, dass es keinen Widerstand gegen die Erwartungen gab, sondern diese erfüllt wurden. Karin fügte sich den Bestimmungen ihrer Eltern, und bleibt in einer passiven Rolle.

Das Übertragen der Verantwortung in Schulentscheidungen, bewertet die Erzählerin als eine Form von Unterstützungen. Diese Unterstützung bildet keine offene Form der Hilfe, sondern zeichnet sich dadurch aus, dass Karins Eltern im Verborgenen bleiben. Die Erzählerin besitzt daher eine relative Freiheit in Bezug auf Bildungsentscheidungen, muss jedoch dabei auch mögliche Konsequenzen tragen.

5.3.3.1 Analytische Abstraktion

Die Erzählungen und Beschreibungen über die Familie, lassen ein genaues Bild über Einstellungen und Vorstellungen im Herkunftsmilieu entstehen. Der Fokus liegt dabei auf der Erziehungskonzepten der Eltern, welche die Kindheit in einer übergeordneten Ebene bestimmt haben. Der Fokus auf dieses Thema kann aufgrund des Pädagogikstudiums der Erzählerin und der Interviewerin, sein. Es werden keine Geschichten und Erzählungen aus der Kindheit dargestellt, sondern die eigene Erziehung theoretisch betrachtet.

Sichtbar wird, dass es innerhalb der Familie keine umfassenden Bildungsambitionen, sondern erwünschte Prinzipien und Eigenschaften gibt. Das Prinzip des nicht Aufgeben-Dürfens wird für die Erzählerin zum Leitsatz ihrer Biografie, und wird auch im schulischen und universitären Kontext aufrechterhalten. Des Weiteren stehen Eigenschaften wie Ehrgeiz, Fleiß und sportliche Betätigung im familiären Fokus. In Vergleich mit der Theorie Bourdieus (vgl. 3.3.5) über gesellschaftliche Klassen und deren objektiv geprägten Dispositionen, können sich diese Eigenschaften der Klasse des Kleinbürgertums und somit auch dem Habitus der Präntention zuordnen lassen. Die Beschäftigung mit kulturellen Praktiken wird nicht sichtbar. Sport und die körperliche Betätigung stehen im Vordergrund. Die starke Planung der kindlichen Freizeit soll auch eine Bewahrfunktion vor unerwünschten Verhalten haben. Dazu zählt das Herumlungern auf der Straße, welches als unerwünschte Freizeitbeschäftigung zum Vorschein kommt. Die Einstellung zu jugendlichen Freizeitbeschäftigungen, die von den Eltern abgewertet werden, wird auch von der Erzählerin unreflektiert übernommen. Das Pädagogikstudium der Erzählerin könnte eine Chance darstellen, die Erziehungspraktiken der Eltern von einer professionellen Perspektive zu betrachten und zu hinterfragen. Dies geschieht in der Rekonstruktion der Kindheit jedoch nicht. Vielmehr wird das Erziehungskonzept der

Eltern als erfolgreich angesehen, da es im Fall der Erzählerin positive Auswirkungen hatte. Ausgehend von der persönlichen Biografie wird daher das Erziehungskonzept übernommen auch für die folgende Generation angewandt.

5.3.4 Ressourcen zum Bildungsaufstieg

In der biografischen Darstellung von Karin, wurden verschiedene Ressourcen beschrieben, die während des Bildungswegs vorteilhaft waren. Dazu zählt die Informatik-Ausbildung, über die Karin in der Haupterzählung spricht:

*„Bin dann in eine HLA gegangen - in Bezirk A , mit einem zusätzlichen Zweig für Informatik, weil damals das war irgendwie die Stimmung in die Richtung - Informatik ist die Zukunft und man muss natürlich Informatik lernen - sonst -- findet man keinen Beruf und da hab ich mir gedacht Ok? mach ich ne Berufsausbildung mit Informatik“
(S. 2, Z. 4 – Z. 8)*

Am Anfang der Passage wird ein institutioneller Ablauf erkennbar, wo der Besuch der HLA den nächsten Schritt darstellt. Die Erzählerin verortet den Schultyp sowie den Standort der Schule, die etwas Besonderes darstellt, da sie einen „zusätzlichen Zweig für Informatik“ anbietet. Sie beschreibt die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen der damaligen Zeit, die auch die Basis für ihre Entscheidung dargestellt haben. Ihre Entscheidung basiert hierbei auf der „Stimmung“ die sie zu der Zeit wahrgenommen hat, jedoch bietet dies nichts Fassbares, sondern ist ein reines Gefühl. Auch kann der Verweis auf „damals“, darauf hindeuten, dass dies in der Gegenwart nicht der Fall ist. Diese Stimmung sorgte dafür, dass Karin annahm, eine Informatikausbildung würde sie bei späteren Jobchancen absichern. Das Motiv für die Informatikausbildung liegt daher im wahrscheinlichen Nutzen für eine spätere Berufsauswahl. Es lässt sich erkennen, dass Karin bereits in ihrer Jugend besorgt um ihre späteren Jobchancen war bzw. dass die Berufswahl bereits während der Schulzeit ein präsent Thema war. Karin denkt in dieser Hinsicht pragmatisch, und will vor allem Sicherheit bei der Berufswahl und der späteren Jobsuche.

Die Erzählerin wechselt von der Darlegung ihrer Argumente, zu einer Beschreibung der damaligen Situation. Zuletzt nennt sie noch den genauen Begriff ihrer Wahl, nämlich die „Berufsausbildung mit Informatik“. Es wird sichtbar, dass sie die Berufsschule für eine Ausbildung in Informatik besucht hatte, und auch den Plan hatte, einen Beruf als Informatikerin auszuüben. Ihre Entscheidung war demnach auf die Zukunft gerichtet.

Die Erzählerin argumentiert im folgenden Abschnitt, die Relevanz ihrer Informatik-Ausbildung im Zusammenhang mit dem Studium:

„Ähmu und die Informatik-Ausbildung hilft mir - au_ - vor allem auch jetzt bei den Präsentationen - und beim - Arbeiten schreiben - und hätte ich das nicht gehabt -- glaube ich, hätte ich da sehr große Schwierigkeiten - beim VERFASSEN der --- wissenschaftlichen Arbeiten - vor allem. (3) Weil ich - manche - was ich so mitbekomm - in den Seminaren - haben - nicht so viel Ahnung - von diesen Dingen - und müssen sich das -- hart ERARBEITEN -- und das muss ich nicht. (3) Ich muss mir nicht erst ausdenken - wie formatiere ich das so und so - oder wie komme ich zu diesen Ergebnissen -- ich weiß es einfach -- meine Schulausbildung. Und das finde ich schon sehr (2), sehr gut. (5)“ (S. 4, Z. 3 – Z. 11)

Karin erlebt durch die Informatik-Ausbildung eine Erleichterung in Hinblick auf Präsentationen und schriftlichen Arbeiten im Studium. Das Wissen, mit Computern umzugehen, hat sich scheinbar auf viele Bereiche ihres Lebens ausgebreitet, und auch auf das Studium. Die Erzählerin beschreibt, wie es möglicherweise gewesen wäre, wenn sie diese Ausbildung nicht gehabt hätte. Sie nimmt an, dass sie dann „sehr große Schwierigkeiten“ gehabt hätte. Karin vermutet daher, dass dieses Wissen was sie hat nicht einfach und schnell zu erlernen ist, und dass das Fehlen dieser Fähigkeiten zu einem Problem im Studium führen kann. Die Erzählerin stellt das mögliche Fehlen von solchen Fähigkeiten als problematisch dar, und wertet damit ihre Fähigkeiten auf. In dieser Hinsicht hat sie einen Vorteil gegenüber anderen Studierenden, die keine dementsprechende Ausbildung hatten. Sie hat diesen Vorteil in der universitären Praxis selbst erfahren. Es ist jedoch unklar, inwieweit Karin die Probleme ihrer Mitstudierenden konkret mitbekommen hat oder ob es sich bei ihrer Beschreibung um eine theoretische Ausführung handelt. Karin stellt dar, dass die frühere Investition in eine solche Ausbildung ihr einen entscheidenden Vorteil beim Studium gebracht hat. Karins Mitstudierende müssen erst Mühe und Zeit investieren um zu den gleichen Ergebnissen zu kommen wie sie. Sie erfährt dadurch auch einen Zeitvorteil, da sie während des Studiums keine Zeit mehr in das Erlernen von computertechnischen Fähigkeiten benötigt. Für Karin jedoch ist die Arbeit mit dem Computer selbstverständlich und mit wenig Aufwand verbunden. Sie differenziert zwischen Lernen in der Schule, was auch verinnerlicht wurde und Lernen an der Universität, was grundsätzlich schwieriger und mit mehr Aufwand verbunden wird.

Die Interviewerin fragt im Nachfrageteil nach den Karins Zukunftsvorstellungen. Sie antwortet:

„ich glaub das ergibt sich dann einfach mit dem Abschluss dann (2) dass ich mich dann wirklich auch mit dem beschäftigen muss -- was ich machen möchte und dann wird sich sicher was finden - ob das in einem pädagogischen Bereich ist, weiß ich nicht - weil ich (2) verschiedene Ausbildungen hab - ich hab die Berufsausbildung von der HLA, ich hab eine Trainerausbildung im Turnen und ich hab eine pädagogische Ausbildung und ich weiß auch nicht -- ob ich in diesem Bereich bleiben möchte -- oder - was sich da zusätzlich ergibt“ (S. 6, Z. 11 – Z. 17)

Karin hat noch keine genaue Vorstellung über die Zeit nach dem Studienabschluss. Sie geht davon aus, dass sich dies ergeben wird. Es lässt sich erkennen, dass Karin sich noch nicht explizit Gedanken über ihren späteren Beruf oder dergleichen gemacht hat. Sie schränkt sich auch nicht auf eine bestimmte Sparte ein. Die Erzählerin argumentiert, dass sie zurzeit noch keinen Anlass für diese Überlegungen hat. Erst mit dem Abschluss des Studiums wird sie zu einer Entscheidung und zur Auseinandersetzung mit dem Thema gezwungen. Die Erzählerin geht davon aus, dass sich „sicher was finden“ lässt, wenn sie sich gezielt damit auseinandersetzt. Jedoch ist sie noch unsicher über den Bereich in dem sie später tätig sein wird. Karin zählt auf, welche Ausbildungen sie hat und weitet damit das Berufsfeld, das ihr offen steht aus. Es geht hervor, dass sie nicht nur Fähigkeiten und Kenntnisse auf verschiedenen Gebieten hat, sondern auch, dass diese in zertifizierter Form vorliegen. Die Erzählerin verwendet verschiedene Begriffe für die verschiedenen Bildungsabschlüsse. Sie hat daher eine Berufsausbildung, wo der Fokus auf die Ausübung eines bestimmten Berufes liegt, eine Trainerausbildung, die mit sportlicher und körperlicher Betätigung verbunden ist, sowie eine pädagogische Ausbildung. Alle drei Abschlüsse zählen als „Ausbildung“, wodurch vermutet werden kann, dass das Motiv für diese in der späteren Verwertbarkeit am Arbeitsmarkt liegt. Karins Bildungsweg eröffnet ihr nun mehrere Möglichkeiten in Hinblick auf einen Beruf, und erhöht auch ihre Chancen am Arbeitsmarkt. Sie ist dadurch mehrmals abgesichert, und hat auch mehr Wahlmöglichkeiten. Dennoch will sich die Erzählerin nicht auf diese drei Ausbildungen festlegen, sondern erwähnt noch, dass sie weiterhin offen für zusätzliche Angebote ist. Dadurch hält sie sich ihre Entscheidung offen, und fokussiert sie nicht auf einen spezifischen Bereich.

Bei der Erzählung über ihre Kindheit, theoretisiert Karin auch über Ressourcen, die ihr zum Studium geholfen haben:

„ich glaube - dass wenn ich auf der Straße nur rumgelungert wär mit meinen Freunden irgendeinen Blödsinn gemacht hätte dann wär ich jetzt sicher nicht jetzt hier heute dort wo ich jetzt bin - weil wenn ich meine Freundinnen anschau, die das gemacht haben - dann haben --- die --- ahm --- einfach nicht - die meisten nicht - weiter studiert oder sind dann halt - teilweise -- manche sind (1) abgerutscht --- einige sind drogensüchtig? geworden, andere haben halt (1) eine Lehre gemacht -- oder -- haben die Matura abgeschlossen und das -- wars dann auch - ich mein --- ist natürlich --- sehr gut - dass sie das gemacht haben - aber sie haben dann halt einfach nicht mehr weitergemacht - und ich glaub es lag auch daran, dass sie (1) in ihrem - sozialen Umfeld auch keinen Ansport dazu hat-ten“ (S. 9. Z. 19 – S. 10, Z. 4)

Die Erzählerin beginnt mit „ich glaube“, was ein Hinweis auf einen argumentativen Text ist. Es wird keine tatsächliche Geschichte eingeleitet, sondern eine Theorie über eine andere Lebensweise. Sie erschafft damit eine Realität, die einen Gegensatz zu ihrer

gelebten Lebensweise bildet. Karin geht davon aus, dass wenn sie ihre Jugend „auf der Straße“ verbracht hätte und mit ihren „Freunden irgendeinen Blödsinn gemacht hätte“, dies einen negativen Einfluss vor allem auf ihren Bildungsweg hätte. Es wird sichtbar, dass sie dieser Form von Freizeitbeschäftigung kritisch gegenüber steht und sich davon abgrenzt. Auch lässt sich daraus schließen, dass sie in ihrer Jugend eine andere Form der Freizeit erlebt hat. Die Erzählerin beschreibt dies, als einen der Gründe, der es ihr ermöglicht hat höherer Bildung nachzugehen. Sie erkennt in der Form der Freizeitgestaltung und Jugendgestaltung einen bedeutenden Faktor in Hinblick auf persönlichen Erfolg. Die Erzählerin wechselt von der theoretisierenden Beschreibung zu einer Aufzählung von Beispielen, die ihre Theorie untermauern sollen. Sie bezieht sich dabei auf Freundinnen, bei denen sie die Auswirkung der Jugendzeit erkennen konnte und nimmt vor allem negative behaftete Beispiele zur Veranschaulichung. Die Auswirkungen erstrecken sich von Abbruch der Ausbildung bis zu Drogensucht, womit eine relative weite Palette umrahmt wird. In Karins Argumentation steht daher die Drogensucht auf der gleichen Ebene wie beispielsweise ein Lehrabschluss. Es lässt sich daher eine starke Abwertung von Lehrberufen und Bildungswegen erkennen, die nicht zum Studium geführt haben. Die Erzählerin relativiert ihre Einordnung zwar, dennoch wird deutlich, dass bestimmte Bildungswege und Bildungsabschlüsse nicht anerkannt werden. Sie führt das Scheitern im Bildungsweg auf fehlenden Ansporn aus dem sozialen Umfeld zurück. Da sie sich im Vergleich zu den Freundinnen darstellt, kann geschlossen werden, dass Karin in ihren Bildungsambitionen, Ansporn erfahren hat. Der Ansporn bildet daher die Motivation von außen, die in Karins Theoretisierung, eine große Bedeutung im Bildungsweg hat. Sie impliziert damit auch, dass sie selbst diesen Ansporn erfahren hat, da sie im Bildungsweg Erfolg hatte. Es findet daher über den Vergleich mit anderen, eine Selbstbeschreibung statt, wobei die negative Darstellung anderer Bildungsbiografien die eigene Bildungsbiografie aufwertet.

5.3.4.1 Analytische Abstraktion

Die Ressourcen von Karin lassen sich in zwei Bereiche differenzieren. Der erste Bereich umschließt die Zeit der Ausbildung, während der zweite sich auf die Berufsperspektiven richtet. Der Ansporn für den Bildungsweg erhält die Erzählerin von der Familie. Diese Ressource wird als besonders relevant und unersetzbar dargestellt. Es wird sichtbar, dass das soziale Umfeld als eine der Hauptressourcen für eine längere und erfolgreiche Bildungszeit funktioniert. Auch lässt sich eine Hierarchie von den unterschiedlichen Ausbildungsgraden erkennen. Die Lehrausbildung sowie die Matura werden niedriger als ein Studium bewertet. Damit stellt sich die Erzählerin auf die höchste Stufe der Ausbildung, die sie nur durch die Unterstützung der Familie erreichen konnte. Die

eigene, innere Motivation wird durch die äußere Unterstützung überlagert und tritt in der Rekonstruktion wenig zum Vorschein. Entscheidungen zum Bildungsweg werden im Zusammenhang mit den Wünschen und Vorstellungen der Familie getroffen.

In Bezug auf die Berufswahl wird sichtbar, dass die Ressourcen, zahlreiche Abschlüsse und Ausbildungen darstellen. Die Informatikausbildung wird als hilfreiches Mittel für wissenschaftliches Arbeiten dargestellt. Hier kann jedoch eine Fehlrezeption aufgezeigt werden, da die Computerkompetenzen zwar eine Erleichterung für die formale Gestaltungen der Arbeiten bieten, jedoch weniger im Bereich des Inhalts angewandt werden können. Die Erzählerin kann jedoch in ihrer Berufsausbildung, einen Sinn für das Studium erstellen, da es nicht der traditionelle Weg zum Studium ist. Des Weiteren eröffnen die unterschiedlichen Abschlüsse auch eine Erweiterung der Berufschancen. Das Studium bildet dabei eine weitere Ausbildungsform, ohne einen bestimmten hierarchischen Platz in der Ausbildungsreihe einzunehmen. Hier lässt sich eine Diskrepanz zwischen gesellschaftlichem Wert und persönlicher Bedeutung einer Bildungsinstitution herausarbeiten. Obwohl die Erzählerin das Studium als erstrebenswertes Ziel des Bildungswegs beschreibt, und andere Bildungswege abwertet, bildet in ihrem Bildungsweg das Studium eine weitere Ausbildung neben den anderen ohne einen höherwertigen Platz einzunehmen. Die persönliche Bedeutung des Studiums stimmt daher nicht mit der gesellschaftlichen Bedeutung überein.

Durch die unterschiedlichen Bildungsabschlüsse empfindet die Erzählerin in Hinblick auf die spätere Berufswahl eine Absicherung und mehr Wahlmöglichkeit. Die verschiedenen Ausbildungen bilden daher in Karins Bildungsbiografie eine Ressource, die sie vor allem durch die Investition von Zeit und Mühe in zertifizierte Abschlüsse, erworben hat.

5.3.5 Studienerfahrungen

Da Karin sich während des Interviews noch immer im Studium befindet, kommt sie in der Haupterzählung relativ schnell darauf zu sprechen. Nach dem Abschluss der HLA entschließt sie sich zu studieren:

„und dann bin ich gesessen und hab mir gedacht - so, was mach ich jetzt - Arbeiten möchte ich nicht gehn, weil ich mir gedacht hab - ich möchte noch was lernen - und dann hab ich mich mal vorn Computer gesetzt und geschaut, was gibts für Studienrichtungen. Und bin zu - Pädagogik gestoßen - und hab mir gedacht, ja, das klingt ganz interessant, weil das hat was mit Erziehung und Bildung zu tuun“ (S. 2, Z. 17 – Z. 21)

Karin berichtet über ihre Überlegungen wie sie bezüglich ihres weiteren Lebens vorgehen soll. Sie beschreibt jene konkrete Situation, in der sie sich damals befunden hat. Es war demnach nicht von vornherein klar, welchen Weg sie einschlagen will. Es standen die Optionen Arbeit oder Lernen offen, die jeweils unabhängig voneinander als

umsetzbar betrachtet wurden. Als Strategie für eine Entscheidungsfindung benutzt Karin das Internet. Karin wusste nur, dass sie lernen will, der Rahmen und die Kontextbedingungen des Lernens waren noch nicht festgelegt. Es wird sichtbar, dass sie keine Personen in ihrer Entscheidung miteinbezieht, sondern diese weitgehend selbstständig trifft. Neben vielen verschiedenen Institutionen, in denen Lernen im Erwachsenenalter möglich ist, wählt die Erzählerin das Studium an der Universität. Die Wahl fällt anschließend auf Pädagogik, was für Karin deswegen interessant erscheint, weil es „was mit Erziehung und Bildung“ zu tun hat. Erziehung und Bildung stellen Themen dar, mit denen die Erzählerin selbst in alltäglicher Form konfrontiert war. Aus diesen Erfahrungen hat sie auch ein Alltagswissen über die Themen aufgebaut, der pädagogische Bereich ist ihr daher auch zugänglich. Das Pädagogikstudium bildet daher kein Hindernis in Hinsicht auf komplexe Themen oder Anforderungen, sondern umspannt einen Bereich mit dem die Erzählerin vertraut ist.

Karin erzählt daraufhin über ihren Studienanfang:

*„bin eigentlich mit einer **ziemlich** naiven Vorstellung -- dann - zur Uni gegangen - hab mich eingeschrieben und dann - war ich auf der Uni und wie ich dann dort war, hab ich mir gedacht, das ist doch nicht so - wie ichs mir vorgestellt hab - und hab dann halt trotzdem weitergemacht, weil ich mir gedacht hab, was man angefangen hat, muss man auch fertig_ ((lachen)) fertigmachen“ (S. 2, Z. 21 – S. 3, Z. 1)*

Die Erzählerin beschreibt ihre Einstellung, die sie zu Beginn des Studiums hatte, als „ziemlich naiv“. Die Betonung auf „ziemlich“ deutet darauf hin, dass eine große Diskrepanz zwischen ihren Vorstellungen und den realen Umständen bestand. Das kann darauf zurückzuführen sein, dass sie niemanden in ihrer unmittelbaren Umgebung hatte, der ihr über das Studium erzählt hätte. Sie besaß demnach vor dem Studium keine Informationen über den Studienablauf, sondern lernte diesen erst mit der direkten Konfrontation kennen. Die Erzählerin wechselt von der Selbstbeschreibung zu einer kurzen Erzählsequenz, in der sie berichtet, dass sie sich „eingeschrieben“ hat. Sie verweist damit auf einen bürokratischen und organisatorischen Prozess, der am Anfang des Studiums steht. Mit dieser Einschreibung zählt Karin offiziell als Studentin. Die Formulierung „dann – war ich auf der Uni“, kann entweder für ein erreichtes Ziel stehen, oder auch für den Besuch der Universität im Allgemeinen stehen, der hier als ein bedeutender Schritt dargestellt wird. Es kann vermutet werden, dass die Erzählerin mit der Inskription ihr Bildungsziel erfüllt hat. Jedoch wird diese Freude durch die enttäuschenden Erfahrungen während des Studiums getrübt, da diese von den Erwartungen der Erzählerin stark abwichen. Trotz dieser Enttäuschung beschließt Karin weiterzumachen, um dem Vorsatz standzuhalten, dass Angefangenes auch fertig

gemacht werden sollte. Die Erzählerin lacht bei der Nennung des Sprichwortes, was darauf hinweisen könnte, dass sie diesen Spruch nicht ganz so ernst meint. Mit dem Verweis auf ein allgemeingültiges Sprichwort erschafft die Erzählerin eine Distanz des Studiums zu sich selbst und ihren persönlichen Interessen und Wünschen. Das Studium folgt der Motivation, das nicht Aufgeben – Dürfens, wodurch Sinn erzeugt werden kann um weiter zu studieren. Ein Abbruch steht außerhalb des Realisierbaren, weswegen diese Möglichkeit auch nicht angedacht wird.

Die Erzählerin beschreibt das Verhältnis ihrer Eltern zu ihrem Studium:

„insofern. glaub ich -- wärs ihnen [den Eltern S.P] MANCHMAL schon lieber, dass ich nicht studiere (2) ob - weil sie sich - manchmal gar nicht sicher sind - ob mir das Studium überhaupt etwas bringt - und das bin ich mir selbst natürlich auch nicht so hundert Prozent sicher obs ob es mir jetzt finanziell etwas bringt (3) ((stuhl wird gerückt)) ich mein persönlich, vom Wissen her - brings mir sicher -- für mich persönlich jetzt sehr viel - weil es mich jetzt interessiert und weil ich für mich auch - ahm -- die - Lerninhalte in mein tägliches Leben integrieren kann - und umsetzen kann“ (S. 5., Z. 2 – Z. 21)

Die Erzählerin beginnt mit den Worten „glaub ich“, was auf eine abstrakte Ebene des Interviews verweisen lässt. Es wird keine Alltagsgeschichte oder Alltagserzählung initiiert, sondern eine Argumentation.

Karin nimmt an, dass ihre Eltern ihr Studium nicht vollkommen befürworten. Sie grenzt das ein, indem sie laut betont, dass dies nur manchmal der Fall ist. Es gibt scheinbar Situationen, in denen Karin eine Ablehnung des Studiums seitens ihrer Eltern erfährt. Die Formulierung „schon lieber“ verweist darauf, dass es keinen offenen Protest gibt. Die Gründe für die Ablehnung finden sich in der Frage nach dem Nutzen des Studiums. Zunächst ist unklar auf welcher Ebene dieser Nutzen verortet ist, da Karin selbst an dem Sinn des Studiums zweifelt. Es wird dann jedoch deutlich, dass die finanziellen Vorteile durch das Studium angezweifelt werden. Es lässt sich vermuten, dass Karins Eltern eine Theorie über den Sinn einer höheren Ausbildung haben, nämlich, dass dieses anschließend zu mehr Geld führt. Scheinbar ist dies jedoch bei Karins Studium nicht der Fall. Diese Erwartung wäre auch ein mögliches Motiv für das Studium.

Es geschieht dann ein Fokuswechsel, wo Karin erläutert, worin sie die Verwertbarkeit des Studiums erkennt. Sie sieht den Vorteil in ihrer persönlichen Weiterentwicklung. Dieser Nutzen bezieht sich nur auf Karin selbst, und ist wahrscheinlich nicht von außen beobachtbar. Sie erfährt diesen Vorteil auch in dem steigenden Interesse im Studium. Des Weiteren ist auch eine Anwendbarkeit des Wissens in Karins Alltag für sie möglich. Das bedeutet, dass das universitäre Wissen auch praktisch angewendet werden kann und somit zu einer Bereicherung des alltäglichen Lebens führt. Die Universität und das

Studium werden von der Erzählerin als Lernort betrachtet, der eine individuelle Weiterentwicklung ermöglicht. Es erfolgt daher der Bezug des Wissens auf sich selbst. Die Erzählerin spricht reflektierend über den Sinn des Studiums. Es scheint, als ob durch die Konfrontation der Eltern, Karin einen Weg finden musste, um das Studium für sich verwertbar zu machen.

5.3.5.1 Analytische Abstraktion

Die Studienfachwahl lässt in Verbindung mit Bourdieus und Passerons Ausführungen in ihrem Werk „Die Illusion der Chancengleichheit“ (1971) zu schichtspezifischer Studienfachwahl erkennen, dass die Erzählerin ein „typisches“ Studium der unteren Klasse gewählt hat. Das Fach Pädagogik bildet ein geringeres Hindernis, da es Inhalte und Themen des alltäglichen Lebens behandelt, zu dem die Erzählerin Zugang hat. Es ist jedoch auch mit weniger sozialem und ökonomischen Kapital sowie gesellschaftlichen Ansehen verbunden. Die Erzählerin bildet den Sinn des Studiums nicht im gesellschaftlichen Prestige, sondern in der persönlichen Identitätsentwicklung. Die persönliche Bedeutung steht daher im Vordergrund. Das Fach der Pädagogik bildet auch die Basis zu der Auseinandersetzung mit der eigenen Erziehungsgeschichte, jedoch wird diese nicht kritisch reflektiert oder hinterfragt, sondern weitgehend unreflektiert übernommen. Dennoch findet eine Abgrenzung zur Herkunftsfamilie und den dort vorherrschenden Dispositionen statt, da dargestellt wird, dass das Studium zu besseren Ansichten geführt hat. Dadurch wird sichtbar, dass die Einstellungen und Meinungen der Familie abgewertet werden, und die studienbedingten Ansichten als besser bewertet werden. Des Weiteren wird die Universität als Ort der persönlichen Weiterentwicklung gesehen, und weniger als beruflicher Ausbildungsort. Dieser Nutzen entspricht dem ideellen Wert der Universität, als Ort für Bildung und Weiterentwicklung und nicht für berufliche Ausbildung. Diese Betrachtungsweise entwickelt sich jedoch erst im Laufe des Studiums, da die anfängliche Vorstellung über den Ablauf sowie den Sinn des Studiums fehlgeleitet waren. Die Erzählerin erhält die Motivation durch den familiär geprägten Leitsatz, nicht aufgeben zu dürfen. Dadurch wird eine Distanz zu den subjektiven Wünschen und Interessen aufgebaut, um das Studium abzuschließen. Die Unsicherheit in Hinsicht auf die Berufswahl, lässt auch vermuten, dass eine Identifikation mit dem Fach, und in späterer Folge mit einem Berufsbild, nicht stattgefunden hat. Des Weiteren ist eine Verortung innerhalb des Faches nicht sichtbar.

Die Strategie in Hinblick auf die Lebenswelt der Universität befindet sich im ambivalenten Verhältnis zwischen Anpassung und Entfernung. Die Anpassung erfolgt durch das Annehmen der universitären Denk- und Verhaltensmuster, sowie durch die positive Bewertung dieser. Die abweichenden Einstellungen und Bildungsambitionen im

Vergleich mit der Familie, führen auch zu einem Konflikt mit den Eltern. Die Entfernung von der universitären Lebenswelt lässt sich beim fehlenden Interesse und der fehlenden Verortung im Fach erkennen. Das Studium wird aufgrund der elterlichen Vorgaben weitergeführt, jedoch mit nur wenig persönlichem Interesse. Die eigentliche Erwartung, dass ein akademischer Abschluss zu besseren Verdienstchancen und prestigehaltigen Berufen führt, wird nicht erfüllt.

5.3.6 Diskrepanz zwischen Herkunftsfamilie und Karin

Die Erzählung kommt auf Karins Eltern und deren Einstellung zu ihrem Studium zu sprechen. Karin erzählt darüber folgendes:

„Ich glaub, sie können sich gar nicht wirklich was darunter vorstellen - unter meinem Studium - sie wissen nicht - ahm - was ich dort eigentlich wirklich tue (2) Sie haben (2) sie FRAGEN mich immer wieder - was genau? ich - da mach - und wie das funktioniert - und - jedes Mal erklär ich ihnen die Dinge nochmal -- aber ich glaub, dass sie nicht - eine Vorstellung darüber HABEN?“ (S. 4, Z. 15 – Z. 19)

Die Erzählerin beschreibt sehr verdichtet das Verhältnis ihrer Eltern zu ihrem Studium. Die Einstellung zum Studium wird durch ein großes Unverständnis charakterisiert. Die Eltern können Karins Studienalltag und ihre genaue Tätigkeiten an der Universität nicht nachvollziehen. Die lebensweltliche Differenz ist groß. Es entsteht jedoch auch der Eindruck, dass die Eltern skeptisch in Bezug auf die Tätigkeit an der Universität sind. Die Formulierung „was ich dort eigentlich wirklich tue“, lässt auch vermuten, dass Karin ihr Studium ihren Eltern gegenüber erklären und aber auch rechtfertigen muss. Dadurch lässt sich erkennen, dass das Studium von den Eltern wenig akzeptiert wird. Dabei interessieren sich Karins Eltern für ihren Studienalltag, da sie wiederholt nachfragen und es sich erklären lassen wollen. Dennoch können sie diese Erzählungen und Erklärungen rund um das Studium nicht verstehen. Der Begriff „funktionieren“, lässt auch darauf hinweisen, dass die Eltern sich eine bestimmte Struktur und einen bestimmten Ablauf erwarten. Es wird jedoch sichtbar, dass Karins Erklärungen nicht ausreichen um die Lebenswelt der Universität zu verdeutlichen. Die Universität und Karins Rolle darin, scheinen ein häufiges Thema in der Familie darzustellen. In dem Abschnitt lässt sich auch eine gewisse Frustration von der Erzählerin erkennen. Das Unverständnis ihrer Eltern für ihre Bildungssituation scheint belastend für sie zu sein.

Karins Eltern sind an den Vorgängen und Funktionen der Universität interessiert, doch Karin glaubt, dass sie trotz zahlreicher Erklärungen keinen Zugang zu dieser Form der Bildung und der Institution selbst haben.

Karin spricht weiter von ihren Eltern:

„Aber sie BELÄCHELNS ((lachen)) manchmal auch (1) also die --- GEBILDETEN - Leute -- oder: -- s' - wenn - sie sagen - die Studenten - oder die - die Gebildeten -- keine Ahnung -- die mit Titel sind (2) die SCHWEBEN manchmal in anderen Sphären - wo sie nicht hinkommen - oder wo - sie das nicht verstehen, und sie sind so kompliziert - und denken immer viel zu viel naach - über alles --- und das schwingt - schon - manchmal mit.“ (S. 5, Z. 4 – Z. 8)

Die Erzählerin leitet die Passage ein, indem sie berichtet, dass ihre Eltern das Studium belächeln. Das Lachen danach, kann entweder aus Verlegenheit sein, aber auch die Missbilligung der Erzählerin gegenüber der Einstellung sein. Es gibt demnach Momente in denen das Studium belächelt wird, was jedoch auch heißt, dass es auch Momente gibt in welchen das Studium akzeptiert wird. Die Erzählerin zählt anschließend Sprüche und Meinung auf, welche die Einstellung der Eltern verdeutlichen sollen. In den Begriffen lässt sich eine Abwertung gegenüber Studierenden erkennen. Ihre Eltern haben eine Theorie über Studierende, die besagt, dass diese kompliziert und schwierig zu verstehen sind. Studierende bleiben nicht in der Realität, sondern befassen sich mit Themen, die über dem alltäglichen Leben sind. Den Eltern selbst ist es nicht möglich sich ebenfalls mit diesen Themen zu beschäftigen, da sie selbst nicht studiert haben. Sie grenzen sich dabei von Studierenden bzw. Akademikern ab, und entfernen sich dadurch auch von ihrer Tochter. Das Studium wird abgewertet und das eigene Leben, das durch Einfachheit gekennzeichnet ist, wird aufgewertet. Die Erzählerin gibt die Formulierungen und den Tonfall der Eltern nach. Sie beschreibt nicht aus einer reflektierenden oder distanzierten Position, sondern aus der alltäglichen Situation aus. Die Einstellung der Eltern, die sich anhand der dargestellten Interaktion erkennen lässt, wird nicht weiter reflektiert sondern nur dargestellt. Die Erzählerin schließt die Passage jedoch damit ab, dass diese Einstellung manchmal mitschwingt, was darauf hinweisen lässt, dass die Eltern nicht explizit darüber reden, sondern dies ein Gefühl und eine Stimmung ist, die sie aufnimmt. Es wird auch sichtbar, dass Karin sich mit der Einstellung ihrer Eltern auseinandergesetzt hat.

Die Erzählung kommt auf die finanzielle Unterstützung der Eltern zu sprechen:

„Es ist -- für sie wärs wahrscheinlich (1) sicher schöner, wenn ich arbeiten würde - also Vollzeit - arbeiten würde -- dadurch - würde ich ihnen eh natürlich ahm - auch - weniger auf der Tasche liegen (1) denn obwohl ich nebenbei arbeite - ich auch - trotzdem auch immer wieder auch Geld von ihnen brauche - weil ich mir das nicht leisten kann - alleine zu wohnen - und (1) ähm (2) ja und studieren das geht sich einfach finanziell nicht aus“ (S. 5, Z. 10 – Z. 15)

Die Erzählerin beginnt diesen Abschnitt zunächst mit der Ist-Form, was auf eine tatsächliche Gegebenheit hinweist, wechselt dann jedoch in die Wahrscheinlichkeitsform. Das könnte darauf hindeuten, dass sie nicht von einer

Tatsache ausgehen will. Karin rekonstruiert die Argumente und Ansichten ihrer Eltern, die jedoch auch einen Rückschluss auf Karin zulassen. Ein Wunsch der Eltern wäre, dass sie Vollzeit arbeiten würde, was sich jedoch mit dem Studium nicht vereinbaren lässt. Die Erzählerin verwendet den Begriff „schöner“ in Bezug auf den Wunsch, dass sie arbeiten gehen würde, was vermuten lässt, dass die finanzielle Unterstützung der Tochter zwar möglich jedoch nicht erwünscht ist. Auch die Bezeichnung, dass Karin ihren Eltern „auf der Tasche“ liegt, impliziert eine Form der Abneigung der Finanzierung des Studiums. Es lässt sich vermuten, dass Karin das Gefühl hat, dass sie eine finanzielle Belastung für ihre Eltern darstellt, die jedoch nicht notwendig wäre. Karin geht nun von der Beschreibung der wahrscheinlichen Ansicht der Eltern bezüglich finanzieller Unterstützung, zu einer Beschreibung ihrer derzeitigen Lebenssituation über. Sie betont, dass sie neben dem Studium ebenfalls arbeitet, jedoch eine Vollzeitstelle nicht möglich ist. Auch geht hervor, dass Karin alleine wohnt und dadurch ihren Unterhalt zum Teil alleine finanzieren muss. Dadurch braucht sie immer wieder finanzielle Unterstützung von ihren Eltern. Es wirkt als ob Karin zeigen will, dass sie zu einem bestimmten Grad den Anforderungen ihrer Eltern entspricht und trotz des Studiums auch arbeiten geht. Sie würde gerne ohne die finanzielle Unterstützung ihrer Eltern leben, es ist ihr jedoch aufgrund der strukturellen Bestimmungen durch das Studium nicht möglich. Dadurch bleibt sie auch länger in der (finanziellen) Abhängigkeit der Eltern. Diese Abhängigkeit wird jedoch in Kauf genommen, da diese eine Voraussetzung für das Studium ist.

Auf die Frage der Interviewerin ob noch andere Personen aus der Familie studieren, antwortet Karin folgendes:

„Ja, meine Cousine! und ICH ahm.. - werden auch ein bisschen belächelt in der Familie -- so teilweise -- also (3) so die Gscheiten und die -- die -- die Studierenden -- die müssen immer irgendwie so WEITER machen und die streben immer nach mehr und die können nicht aufhören -- und -- selbst jetzt bei der Master Abschl_ --- also bei der Masterfeier haben meine Eltern dann irgendwie so gesagt na und?? (1) COUSINE -- wann machstn jetzt endlich mal weiter -- also w-w-also nicht endlich -- also wann machstn jetzt weiter -- wann gehtsn jetzt weiter so in Richtung Doktor und das ist irgendwie sind da schon so abgestempelt - so -- ein bisschen. (2) Und mein Bruder, und mein, und mein Cousin die sind -- eher das Gegenteil? die sind eher die Arbeitend-den Leute, die (2) ja -- die Geld nach Hause bringen (4) hmm.. „ (S. 8, Z. 8 - Z. 17)

Die Erzählerin antwortet, dass neben ihr auch ihre Cousine studiert. Sie geht anschließend zu der Bewertung der Familie über. Es gibt in der Familie eine allgemeine Einstellung zu Studierenden, die sich vor allem mit dem „[B]elächeln“ der Studierenden beschreiben lässt. Die Erzählerin beschreibt dann die Art und Weise, in der sich diese Einstellung äußert. Karin und ihre Cousins werden als eine Gruppe betrachtet, die in einem ironischen Ton als die „Gscheiten“ und die „Studierten“ bezeichnet werden. Beide

Bezeichnungen sind negativ konnotiert und stellen eine überspitzte Bezeichnung dar. Auch wird sichtbar, dass das Studium etwas darstellt, zu dem die restliche Familie keinen Zugang hat. Die Erzählerin rekonstruiert weitere Eigenschaften, die ihr und ihrer Cousinen von der Familie zugeschrieben werden. Sie verortet diese Theoretisierung in der Darstellung einer Situation bei der Masterfeier ihrer Cousine. Es lässt sich erkennen, dass Karin die Frage ihrer Eltern als Anlass für die Theorie nimmt, dass Studierende nie genug haben können. Dazu gehört das Bestreben immer weiter zu studieren, und nicht aufhören zu „können“. Das Streben nach immer mehr Bildung, wird als negative Eigenschaft beschrieben, der man sich auch nicht entziehen kann. In der Darstellung wird sichtbar, dass den beiden Studentinnen implizit Undankbarkeit zugeschrieben wird. Des Weiteren ist das Studium für Karin und ihre Cousine nicht selbstverständlich und gerechtfertigt. Die Erzählerin schwächt diese Zuschreibung jedoch ab, indem sie hinzufügt, dass dies nur „ein bisschen“ vorkommt. Es wird dadurch sichtbar, dass es keinen offenen Konflikt gibt, sondern die Abwertung und Abneigung gegen das Studium sarkastisch vorgebracht wird.

Einen problematischen Bereich bildet auch die ökonomische Situation, da Karin derzeit noch nicht arbeitet. Die Investition in höhere Bildung ist für Karins Familie nicht nachvollziehbar, ihnen geht es um die aktuelle finanzielle Situation. Die Erzählerin geht dann zu einem Vergleich zwischen ihr und der Cousine, und ihrem Bruder und Cousin über. Diese bilden den „Gegensatz“ zu den beiden Studentinnen, da sie bereits Vollzeit arbeiten. Der Vergleich befindet sich daher auf der finanziellen Ebene, die scheinbar ein präsent Thema in der Familie ist. Die Arbeit der beiden Männer hat in der Familie mehr Bedeutung, als das Studium der Frauen. Da sie auch das „Geld nach Hause“ bringen, tragen sie auch etwas für die gesamte Familie bei, wohingegen das Studium nur den Studentinnen selbst etwas bringt. Hier steht das Familienwohl, vor den einzelnen Interessen und Ambitionen. Die Pausen und das „hmmm“ am Ende dieses Absatzes, lassen vermuten, dass Karin die unterschiedliche Bewertung des arbeitenden und studierenden Kind problematisch sieht. Es werden keine expliziten Konflikte sichtbar, sondern eine unterschwellige Ablehnung des Studiums, welche Karin betrifft. Ihre Leistungen und Mühen werden von der Familie nicht geschätzt.

5.3.6.1 Analytische Abstraktion

Es lässt sich eine starke Diskrepanz zwischen dem Denk- und Verhaltensmuster der Eltern, und der Studienentscheidung der Tochter erkennen. Das Studium initiiert eine Entfernung zur Lebenswelt der Eltern und der Familie. Die Erzählerin handelt in ihrer Bildungsgeschichte als selbstverantwortliche Bildungsaufsteigerin. Sie geht den Weg des Studiums als erste Person in ihrer Kernfamilie, und sammelt dadurch Erfahrungen,

die innerhalb der Familie nicht vorkommen. Durch die fehlenden Erfahrungen und Information der Eltern über Studium und Universität, fehlen auch die Vorstellungen über die Aufgabe von Karin an der Universität. Dadurch kommt es zu einer Entfernung zwischen Eltern und Tochter, da sich die Lebenswelten unterscheiden. Innerhalb der größeren Familie gibt es neben Karin nur noch ihre Cousine die studiert. Die beiden Studentinnen belegen einen exklusiven Platz in der Familie, der jedoch nicht positiv bewertet wird. Vielmehr beziehen sich sarkastische und verspottende Äußerungen und Beschreibungen auf die beiden Studentinnen. Es wird sichtbar, dass die beiden Frauen aus der Familie ausgegrenzt werden und als nicht mehr dazugehörend betrachtet werden. Es entsteht kein offener Bruch mit der Familie, jedoch führt die Ablehnung des Studiums zu einer langsamen Entfremdung zwischen Elterngeneration und Tochtergeneration.

Das Geld bildete einen weiteren Konfliktpunkt, da die Erzählerin weiterhin in der finanziellen Abhängigkeit der Eltern ist. Diese Situation wird jedoch in der Familie nicht als selbstverständlich gesehen, sondern bietet Anlässe zur Diskussion. Das Unverständnis der Eltern erschwert die finanzielle Abhängigkeit. Dennoch verfolgt die Erzählerin ihre Bildungsambitionen weiter, auch wenn sie in dieser Hinsicht Opfer erbringen muss. Das ökonomische Kapital ist in der Familie relevanter als das kulturelle Kapital. Der Vergleich mit dem Bruder lässt auch erkennen, dass der Lebensentwurf des Bruders akzeptierter ist, als der der Erzählerin. Dieser folgt nämlich den Bildungsvorstellungen der Eltern, und geht nach einer Berufsausbildung arbeiten und verdient Geld, was besonders wichtig ist. Die Bildungsambitionen der Erzählerin unterscheiden sich jedoch von denen der Eltern, so dass es zu einem Spannungsverhältnis kommt. Es lässt sich erkennen, dass zwar die Entscheidung der Tochter toleriert wird, es jedoch auch Situationen gibt, in denen unterschwellig kritisiert wird.

5.4 Markus Springer

Das Interview mit Markus Springer wurde von einem Kommilitonen im Zuge eines Seminars geführt. Aus dem Grund liegt, wie im vorherigen Interview, keine nähere Beschreibung der Interviewsituation vor. Es geht jedoch aus dem Interview hervor, dass zwischen Interviewer und Erzähler ein offenes und nahes Verhältnis besteht. Das lässt sich aufgrund der relativ lockeren Interaktionen und dem vielen Lachen und Kichern erkennen. Es wird sichtbar, dass die Interviewsituation locker und befreit war. Das Interview findet auf der gleichen Gesprächsebene statt, und es gibt kein asymmetrisches Gesprächsverhältnis. Des Weiteren verbindet das Studieren so wie das ähnliche Alter den Interviewer und den Erzähler, wodurch ein gemeinsamer Wissenskontext über manche Themen besteht. Das Interview dauerte insgesamt 45 Minuten, wobei die eigentliche Haupterzählung 30 Minuten dauerte. Der Interviewer hat jedoch in beiden Interviewteilen das Erzählte kommentiert oder zusammengefasst, so dass dies teilweise eine Abweichung vom methodisch „korrekten“ biografisch narrativen Interview darstellte.

5.4.1 Biografisches Portrait

Markus Springer wird im Oktober 1986 in einem kleinen, ländlichen Ort geboren. Sein Vater ist ausgebildeter Tischler und seine Mutter Altenpflegerin. Markus ist der Erstgeborene. In relativ kurzen Abständen bekommt er noch zwei Schwestern. Kurz vor dem Schuleintritt übersiedelt die Familie in einen anderen Ort. Markus erwartet sehr sehnsuchtsvoll den Eintritt in die Schule, wird jedoch stark enttäuscht. Seine Volksschullehrerin ist sehr streng, und es gibt mehrere Ereignisse, in denen Markus' Grenzen überschritten werden. Im dritten Schuljahr, wird Markus' Klasse zu einer Integrationsklasse und er bekommt zwei neue Lehrerinnen. Die veränderte Lern- und Klassensituation irritiert ihn zunächst, er findet sich jedoch bald zurecht. Seine Volksschulzeit wird von seinem starken Ehrgeiz und der niedrigen Frustrationstoleranz bestimmt. Es gibt auch einen Vorfall, wo er einen Stift nach einer Lehrerin wirft, weil er mit einer Aufgabe nicht fertig wird. Aufgrund dessen wird seiner Mutter empfohlen, ihn nicht in ein Gymnasium zu geben, da vermutet wird, dass er mit den dortigen Anforderungen nicht klar kommt. Markus besucht dennoch das Gymnasium, da die Hauptschule in seinem Ort aufgrund des Direktors nicht zur Wahl stand. Sein Ehrgeiz lässt dort nach, er lernt nur sehr wenig. Im dritten Schuljahr bekommt er Schwierigkeiten in Mathematik, was dazu führt, dass er im Halbjahr negativ benotet wird. Er verheimlicht das Zeugnis vor seinen Eltern, die es jedoch erfahren und ihn zum Lernen zwingen. Markus erhält dann eine positive Note und bemüht sich in weiterer Folge etwas mehr. In der 7. Klasse bekommt er eine neue Deutschlehrerin, mit der er nicht klar kommt. Er

bekommt mehrere negative Beurteilungen, und kann keine Lernstrategie entwickeln um positiv zu werden. Um die Matura zu schaffen, verändert er sein Aussehen und ist besonders nett zur Deutschlehrerin. Im Endeffekt schafft er die Matura beim ersten Antritt. Anschließend macht er bei einer Behindertenorganisation seinen Zivildienst, den er als sehr anstrengend empfindet. Aufgrund einer Empfehlung seines ehemaligen Lateinlehrers, entschließt sich Markus Lehramt zu studieren. Er hat große Erwartungen an die Universität, die jedoch sehr bald enttäuscht werden. Ein großes Hindernis zu Studienbeginn ist eine Knock-out-Prüfung, die er jedoch mit wenig Lernaufwand schafft. Markus führt dies darauf zurück, dass das Bestehen einer Prüfung reine Glückssache ist. Die Universität und die Probleme mit dem Bekommen eines Lehrveranstaltungsplatzes und Bologna-Modell kritisiert Markus scharf. Er ist jedoch sehr froh, bald das Studium zu beenden, um den Beruf des Lehrers auszuüben. Das Studium betrachtet er als reine Ausbildung und weniger als persönliche Weiterentwicklung. Er ist jedoch sehr dankbar, dass er die Möglichkeit erhalten hat seinen Traumberuf zu finden, und nicht, wie sein Vater seit vielen Jahren in einem scheinbar aussichtslosen Beruf festzustecken.

5.4.2 Erzählanfang

Das Interview beginnt folgendermaßen:

„I: Also ich interessiere mich für deine Studienzeit - und ähm - ja zwar nicht nur, aber unter anderem und vielleicht könntest du anfangen das du

E: Studienzeit?

I: erzählst wie - du aufgewachsen bist und dann weiter gehst zu wie du in die Schule gegangen bist und -- aber nicht nur darauf versteifen in welche Schulen du gegangen bist oder so, sondern einfach was dir in den Sinn kommt, was du mit dieser Zeit verbindest und - wie das damals war und ja.

E: Also wie ich aufgewachsen bin?

I: Ja, genau“ (S. 1, Z. 1-8)

Der Interviewer spricht den Interviewpartner persönlich an und es besteht daher ein symmetrisches Kommunikationsverhältnis. Er legt fest, dass er sich für die Studienzeit des Interviewpartners interessiert und schränkt dadurch die Themenwahl ein. Er fragt daher nach einer ganz bestimmten, zeitlich abgrenzbaren Zeit in Markus Leben. Nach der Eingrenzung auf dieses eine Thema, ergänzt der Interviewer, dass auch andere Themen interessant wären, wodurch die Aufforderung erweitert wird. Er schlägt einen Anfangspunkt für den Start der Erzählung vor. Der Interviewpartner scheint verwundert, dass es um die Studienzeit geht. Es wäre möglich, dass in einem Vorgespräch ein anderes Thema besprochen wurde. Auf die Unterbrechung des Interviewpartners geht der Interviewer nicht ein, sondern spricht weiter. Er gibt des Weiteren einen möglichen Erzählfaden und Themen an, denen der Interviewpartner folgen könnte und die den

Interviewer interessieren. Dabei spricht er Themen wie die Kindheit und die Schulzeit an. Es gibt jedoch auch eine Bedingung, nämlich sich nicht auf die Abfolge der Schulen zu „versteifen“, sondern auch Nebenereignisse und –handlungen zu erwähnen. Die Selektion der Themen wird daher sehr stark vom Interviewer vorgegeben, und es wird sichtbar, dass für die eigene Strukturierung der Lebensgeschichte für den Erzähler wenig Platz ist. Die Erzählaufforderung ähnelt des Weiteren eher einer Erzählanleitung, in der die Abfolge des Interviews erklärt wird. Zuletzt wird vom Interviewer die Aufforderung wiederum erweitert, indem er den Erzähler bittet Sachen zu erzählen, die ihm „in den Sinn“ kommen.

Markus beginnt:

„Also aufgewachsen --- Also an was ich mich erinnern kann zum Beispiel ist ist das wir waren ja vorher nicht wo ich jetzt wohn oder mehr oder weniger wohn - ähm da bin ich nicht aufgewachsen, also aufgewachsen bin ich im Ort A, das ist irgendein Dorf mitten im Wald wo meine Mama gewohnt hat, also wo das Elternhaus von meiner Mama ist, und ich weiß da ganz wenig eigentlich von dieser Zeit - das ist irgendwie äh -- mir hat irrsinnig Traktorfahren getaugt, (l: (kichert)) Bauern, Viecher, dieses Zeug, das war einfach das war einfach da überall rundum, aber es ist halt extrem am Land“ (S. 1, Z. 9-15)

Markus beginnt seine Erzählung mit der Kindheit, die er mit dem Begriff „aufwachsen“ verbindet. Der Verweis auf die Erinnerungen, kann für ein besonders prägendes Erlebnis stehen. Seine Kindheit verbrachte der Erzähler an einem anderen Ort, als sein restliches Leben. Es gibt eine Unterscheidung zwischen dem Ort wo er aufgewachsen ist, und jenem Ort wo er danach gewohnt hat. Der Erzählerin verortet sich damit regional. Der Ort in dem er aufgewachsen ist, ist ebenfalls der Heimatort seiner Mutter. Dieser Ort ist daher von familiärer Bedeutung, da er scheinbar mehrere Generationen verbindet. Es lässt sich erkennen, dass dieser Ort in einer ländlichen Gegend ist, der durch die Nähe zum Wald gekennzeichnet ist.

Der Erzähler wechselt von der örtlichen Beschreibung, zu der Beschreibung seiner Kindheit. Markus erinnert sich an keine konkreten Ereignisse, sondern nur an die Atmosphäre und die Umgebung die er damit verbindet. Als eine Freizeitbeschäftigung die ihm Spaß gemacht hat, nennt er das Fahren mit dem Traktor. Es geht nicht heraus, ob Markus Eltern Bauern waren bzw. wo er die Gelegenheit bekommen hat, mit dem Traktor mit zu fahren. Die Landwirtschaft prägte die Umgebung stark. Bauern und Tiere waren allgegenwärtig, das dortige Leben wurde auch von den landwirtschaftlichen Faktoren bestimmt. Markus empfand bzw. empfindet die dortige Umgebung als „extrem“, und verstärkt dieses Gefühl dadurch sehr stark. Der Erzähler weist aber auch darauf hin, dass diese Atmosphäre allgegenwärtig in ländlichen Regionen ist. In der Beschreibung

der Gegend kann auch eine leichte Abwertung von ländlichen Gegenden vermutet werden.

5.4.2.1 Analytische Abstraktion

Der Interviewer gibt eine starke Strukturierung der Erzählaufforderung vor. Es werden Themen angesprochen, die im Interesse des Interviewers stehen. Die Selektion der Themen und die Strukturierung der Erzählung werden daher nicht dem Erzähler überlassen, sondern wurden bereits vom Interviewer vorgenommen. Dennoch gibt es einen kurzen Moment, in dem der Erzähler eines der empfohlenen Themen aufgreift, nämlich das Aufwachsen. Der Erzählanfang ist stark an Orte gebunden. Es gibt keine familiäre Verortung, und keine Nennung von Geburtsdatum oder Familienstruktur. Auch die soziale Verortung kann nur vermutet werden, da der Erzähler nicht die beruflichen Tätigkeiten seiner Eltern angibt. Es wird nur sichtbar, dass die Kindheit sehr ländlich verbracht wurde und, dass es einen Umzug in einen anderen Ort gab, was auch zu einer Änderung der Umgebung führte.

Die Einschränkung des Interviewers auf bestimmte Themen führen auch zu einem fokussierten Erzählanfang. Daher greift der Erzähler nicht auf anfängliche Erzählmuster, die sich bei anderen narrativen Interviews erkennen lassen zurück, sondern verfolgt die Anweisungen des Interviewers.

5.4.3 Herkunftsmilieu

Im Nachfrageteil des Interviews fragt der Interviewer gezielt nach den Eltern des Erzählers und deren Geschichte. Markus erzählt folgendes:

„E: Also --- äh mein Papa - kommt aus Ort E (1) Er hat (1) drei Geschwister (flüsternd) (lacht) (I: (lacht)) Vier Geschwister. Und ja die sind auch ah ah - also ich komme nicht aus einer Akademikerfamilie. Die sind alle -- also (...) auch von meinem Papa von dem Zweig hat keiner Matura. Und - die sind halt aufgewachsen - es war einfach extrem arg, was ich weiß, also das ist einfach so so --- da war so mit Gewalt und irgendwie und auch ein bisschen Terror und so der Vater war irrsinnig deppert. Also der (...)

I: Der Vater von deinem Vater also (...)

E: Ja mein Opa genau. Und -- ich meine das hab ich alles nicht gewusst. Wir waren dann doch immer als Kinder immer zu Weihnachten dort und sowas aber --- (I: Mhm) Aber mittlerweile kenn ich diese ganzen Geschichten. Ich hab den schon seit 5 Jahren nicht mehr gesehen und ich geh da ich fahr da auch nicht mehr hin. Die sind jetzt im Altersheim und - die - können mich am Arsch. Seit ich mal die Geschichten kenne und so. Und aber -- (...) also mein Vater, genauso wie die Geschwister von meinem Vater, die haben alle ein irrsinnig schlechtes Verhältnis zu ihren Eltern gehabt. Das hat sich glaub ich auch ein bisschen gespiegelt auf mich -- aber aber (2) ich weiß es nicht. Also sind die arg aufgewachsen. Mein Vater ist Tischler. Er hat dann er hat dann - das hat er auch gemacht er wäre er hätte auch ins Gym gehen können. Mein Vater ist irrsinnig gescheit - sag ich mal (kichert) (I: (kichert) Ist gut, also der der hätte echt was machen können nur - für den war --- ich bin 15 - ich kann eine Arbeit machen - ich

kann Geld verdienen und ich kann -- weg (lacht) (I: Ja) und das war das einzige was gezählt hat.“ (S.12, Z. 17 – S.30, Z. 4)

Der Erzähler verortet seinen Vater regional, familiär als auch im Zusammenhang mit Bildung und Schule. Markus Vater kommt aus einer Familie mit vielen Kindern, was darauf schließen lässt, dass Markus selbst auch eine große Familie hat. Da er jedoch nicht genau weiß, wie viele Geschwister sein Vater hat, kann das auch bedeuten, dass er mit wenigen Familienmitgliedern noch Kontakt hat. Das Lachen kann jedoch auch dahingehende gedeutet werden, dass der Erzähler aus Verlegenheit lacht, da er ein Geschwisterteil vergessen hat. Markus beschreibt, dass er aus keiner „Akademikerfamilie“ kommt. Dadurch erfolgt nicht nur eine berufliche und bildungsspezifische Verortung, sondern es wird damit ein Bild einer bestimmten Form von Lebensweise entworfen. Der Erzähler geht auch einen Abschluss-Schritt zurück, und erwähnt, dass auch keiner seiner Verwandten die Matura haben. Markus wechselt von der Beschreibung des Bildungsstands, zur Beschreibung der Kindheit und Jugend des Vaters. Die Familienverhältnisse werden von Markus als „extrem arg“ beschrieben, da es scheinbar viel Gewalt innerhalb der Familie gab. Der Erzähler verweist auf das was er weiß, was darauf schließen lässt, dass er nur einen bestimmten Einblick in das Aufwachsen seines Vaters erhielt. Auch ist sichtbar, dass die Kindheit des Vaters, ein Thema in der Familie darstellt über welches gesprochen wurde. Während der Beschreibung, unterbricht der Interviewer um nachzufragen welcher Vater gewalttätig war. Der Erzähler stellt klar, dass es sich um seinen Großvater handelt.

Die Geschichte um die schwierige Kindheit des Vaters war jedoch nicht immer Thema in der Familie. Markus wirkt bestürzt, dass trotz gewalttätiger Erziehung, der Kontakt mit den Großeltern weiter bestand. Er verweist dabei auf die familiäre Tradition, das Weihnachtsfest bei den Großeltern gefeiert zu haben. Diese Tradition liegt jedoch in der Vergangenheit, als er noch ein Kind war. In seiner Kindheit war Markus noch nicht mit der Familiengeschichte vertraut. Seit er sie kennt, hat er den Kontakt mit seinen Großeltern abgebrochen. Dies war scheinbar eine bewusste Entscheidung von Markus. Der Bruch mit den Großeltern liegt im Einklang mit der Beziehung der anderen Familienmitglieder. Sowohl Markus Vater, als auch seine Geschwister, haben ein „irrsinnig schlechtes Verhältnis“ zu den Großeltern. Der Erzähler argumentiert, dass sich diese allgemeine Ablehnung auch auf ihn „gespiegelt“ hat. Diese Annahme kann darauf hindeuten, dass Markus mit der familiären Meinung übereinstimmt, und der Bruch mit den Großeltern nicht seine alleinige Entscheidung war. Er schließt den Abschnitt mit der Feststellung ab, dass sein Vater „arg“ aufgewachsen ist.

Der Erzähler nennt den Beruf seines Vaters. Auffallend ist, dass damit auch gleichzeitig eine Identifikation mit der beruflichen Tätigkeit vollzogen wird. Der Vater *arbeitet* nicht

nur als Tischler, sondern er *ist* Tischler. Damit verortet Markus seinen Vater in dem handwerklichen Sektor. Gleich darauf anschließend, fügt Markus dazu, dass sein Vater auch in das Gymnasium hätte gehen können. Es wirkt als ob Markus seinen Vater nicht nur in dem Handwerkerberuf verorten will, sondern aufzeigen will, dass sein Vater auch andere Möglichkeiten gehabt hätte. Das begründet er damit, dass er seinen Vater als „irrsinnig gescheit“ empfindet. Damit verbunden könnte eine große Wertschätzung des Vaters sein. Markus sieht seinen Vater auch als Vorbild. Die Intelligenz hätte Markus Vater auch befähigt „echt was machen [zu] können“. Damit wertet er den Beruf des Vaters ab. Auf der Textebene wechselt Markus die Erzählperson, und spricht in der ersten Person, als ob er die damaligen Überlegungen seines Vaters darstellt. Er legt auch das Motiv seines Vaters dar, warum er sich gegen weitere Bildung entschieden hat. Dazu zählt die Aussicht auf Geld und Selbstständigkeit, um aus der Situation in der Familie entfliehen zu können. Das wäre mit einem früheren Alter nicht möglich gewesen, erst ab 15 *kann* Markus Vater all das haben und machen. Neben diesen Faktoren zählte scheinbar auch das „weg“ von der Familie und den dortigen Verhältnissen zu einem eigenen, selbstbestimmten Leben. Die erste Möglichkeit die sich zur Flucht ergeben hat, wurde von Markus Vater aufgenommen. Markus selbst scheint diese Art von Lebensplanung zu widersprechen, er glaubt, dass sein Vater begabt für das Gymnasium wäre, womit er aber eine längere Ausbildungs- und Abhängigkeitsphase hatte. In der Erzählung wird deutlich, dass sich der Erzähler mit der Geschichte seines Vaters auseinandergesetzt hat und diese auch in seine Bildungsgeschichte eingebaut hat.

Markus geht zur Beschreibung seiner Mutter über:

*„Und - ja meine Mama ist in Ort F aufgewachsen - auch im - im Wald mehr oder weniger (lachend)
 I: Wie der Name sagt (lacht)
 E: (lachend) Ja, eben voll.
 I: Am Bauernhof oder --
 E: Nein nic_ nein nein kein Bauernhof. Das war irgendwie so - also so eine kleine Landwirtschaft, aber halt nicht wirklich ein Bauernhof. Also die haben glaub ich so eine Kuh gehabt und (1) drei Kühe und 2 Sauen oder so keine Ahnung irgend sowas (lachend). (I: (lacht))“ (S. 13, Z. 22- Z. 29)*

Markus geht zur Geschichte seiner Mutter über. Er erzählt, dass sie in einer ländlichen Gegend aufgewachsen ist, „im Wald mehr oder weniger“. Das zeigt, dass seine Mutter eine naturnahe und ländliche Kindheit hatte. Der Name des Ortes, scheint sehr „wäldlich“ zu klingen, da der Interviewer drauf aufmerksam macht, dass der Name des Ortes die Waldnähe bereits voraussetzt. Markus stimmt darauf ein. Der Interviewer bezieht sich dann wieder auf den Erzählfluss, und fragt wo die Mutter von Markus aufgewachsen ist. Markus nimmt den Faden gleich auf, und verneint, dass seine Mutter

am Bauernhof aufgewachsen es. Es war eine „kleine Landwirtschaft“ und kein Bauernhof. Markus unterscheidet die beiden Begriffe in Bezug auf die Anzahl der Tiere. Es wird sichtbar, dass zwar ein gewisses Wissen über ländliche Gegebenheiten besteht, der Erzähler jedoch spottend darüber spricht.

Der Interviewer fragt nach den Geschwistern des Erzählers:

„I: Und - ähm hast du auch Geschwister eigentlich?“

E: Ja 2 Schwestern. Die die studieren auch.

I: Und wie war's bei denen so, also wie sie sich entschieden haben, dass sie studieren anfangen und so? Oder war das bei denen auch so wie bei dir, dass sie es im Vorhinein irgendwie klar war, dass sie mal studieren wollen und ---

E: Ich glaube bei denen war im Vorhinein irgendwie klar, dass dass ich meine weil ich ins Gym gegangen bin, glaub ich war's irgendwie einfach so, weil wir ja relativ nahe beinander sind. Also die Schwester A ist 1 Jahr jünger als ich und die Schwester B ist 3 Jahre jünger als ich. Und wir sind alle relativ knapp beinander da war einfach so das war einfach dann so ICH GEH INS GYM, dann geht sie auch ins Gym. Das war glaub ich einfach so zack zack zack (I: (kichert)) Keine Ahnung. Da hat's da war gar nicht glaub ich (2)“ (S. 15, Z. 9- Z. 19)

Obwohl der Interviewer nicht explizit nach der Tätigkeit der Geschwister fragt, fügt Markus gleich hinzu, dass seine beiden Schwestern ebenfalls studieren. Er verortet sie somit in der Ausbildungswelt. Der Interviewer geht auf das von Markus angefangene Thema Studium sofort ein. Er fragt nach dem schulischen Werdegang der Schwestern, und ob ihre Bildungsgeschichte bzw. ihre Bildungsentscheidungen ähnlich denen von Markus waren. Er fragt nach einem Vergleich zwischen den Geschwistern.

Markus sieht die Motive und Entscheidungen seiner Schwestern im Bildungsweg ähnlich zu seinen. Der Bildungsweg zum Studium erfolgt problemlos und selbstverständlich. Es war „klar“, dass die Schwestern ebenfalls das Gymnasium und anschließend die Universität besuchen würden. Markus beschreibt sich selbst auch als eine Art Vorbild gewirkt zu haben. Er hat sozusagen den Weg geebnet und ihn schon mal vorgegeben. Das Alter der Geschwister liegt nahe beieinander, was Markus ebenfalls als Grund für die Entscheidung sieht. Der Erzähler geht von der Annahme aus, dass der geringe Altersunterschied zu den gleichen Bildungsentscheidungen führt. Des Weiteren kann der geringe Altersunterschied auch zu einer geringen Distanz zwischen Interessen und Ambitionen führen. Die Formulierung „knapp beinander“ kann auch darauf hinweisen, dass es zwischen den Geschwistern ein sehr nahes und liebevolles Verhältnis gibt. Es wird auch sichtbar, dass es zwischen den Kindern keine Unterschiede in der Erziehung gibt. Alle drei Kinder bekommen die Möglichkeit ihren Bildungsambitionen nachzugehen. Den Ablauf beschreibt der Erzähler mit „zack zack zack“, was auf eine schnelle und spontane Abfolge deutet. Der Übergang in das Gymnasium wird auch als problemloser Übergang dargestellt. Es wird auch sichtbar, dass der Erzähler nicht über die

Bildungsentscheidungen seiner Schwestern reflektiert hat, sondern diese als selbstverständlich annimmt.

5.4.3.1 Analytische Abstraktion

Der Erzähler unterscheidet zwischen der väterlichen und der mütterlichen Familie. Es wird nicht die eigene Familiengeschichte (Kindheit, Jugend) erzählt sondern die Geschichte der Eltern. Auffallend ist, dass die Familiengeschichte des Vaters sehr präsent im Leben des Erzählers ist. Die eigenen Beziehungen zu Verwandten, und auch die eigene Bildungsgeschichte werden im Zusammenhang der Lebensgeschichte des Vaters konstruiert. Die schlechte Kindheit wird als Hindernis für die Bildungsambitionen des Vaters dargestellt, und andere Motive, wie die finanzielle Unabhängigkeit in den Vordergrund gestellt.

Der Erzähler geht auch explizit auf den Bildungsgrad der Eltern ein. Es wird sichtbar, dass im väterlichen Zweig kein Familienmitglied die Matura hat, und darauf aufbauend auch keinen akademischen Abschluss. Dasselbe bezieht sich auf die Familie der Mutter. Dies zeigt, dass in der Familie ein relativ niedriger Bildungsstand herrscht, jedoch die Eltern eine abgeschlossene Ausbildung besitzen. Der Vater ist Tischler und die Mutter Altenpflegerin. Das ökonomische Kapital ist wahrscheinlich aufgrund der Berufe sowie der Familiengröße relativ niedrig. Der Erzähler kann in seinem Studium daher nicht auf familiäre Unterstützung und Beistand zurückgreifen. Es wird auch erkennbar, dass Markus der erste war, der den akademischen Bildungsweg gegangen ist. Er bildet auch den Wegebereiter für seine jüngeren Schwestern, die denselben Bildungsweg wie er angeschlagen haben. Trotz der ökonomischen Lage ist es den Eltern möglich, allen Kindern ein Studium zu finanzieren. Die Entscheidungen für den weiteren Bildungsweg werden als selbstverständlich und unproblematisch erlebt. Es gibt keine Interessenskonflikte zwischen Kindern und Eltern, so dass die Bildungsambitionen der Kinder problemlos erfolgen können. Die Bildungsambition des Vaters wurde in die nächste Generation übertragen und ermöglicht dem Erzähler und seinen Schwestern einen Universitätsbesuch. Da die Wünsche und Interessen der Eltern mit denen der Kinder konform gehen, ergibt sich auch kein Konflikt.

In Bezug auf die Geschwister lässt sich erkennen, dass es keine Unterschiede in den Bildungsambitionen gibt. Es herrscht in der Familie eine bildungsambitionierte Einstellung vor, die alle Kinder miteinschließt. Des Weiteren bestehen keine Unterschiede zwischen Geschlecht der Kinder, so dass die Mädchen dieselben Chancen und Möglichkeiten erhalten, wie der Junge.

5.4.4 Ressourcen zum Bildungsaufstieg

In Markus Erzählung werden keine expliziten Ressourcen beschrieben, die beim Bildungsweg von Vorteil waren. Dennoch können einzelne Handlungsweisen als Ressourcen herausgearbeitet werden.

Markus erzählt von seiner Einstellung zum Lernen in der Volksschulzeit:

„an was ich an was ich mich erinnern kann von dort ist (...) ich war dann, ich war ziemlich ehrgeizig teilweise und auch ziemlich dann gleich mal -- ähm voll genervt, wenn was nicht funktioniert. (l: (kichert)) also ich war zum Beispiel mit einem zweier unzufrieden, also voll deppert - zum Beispiel“ (S. 2, Z. 19 –Z. 22)

Die Sequenz wird durch die Beschreibung einer Erinnerung eingeleitet. Verbunden mit der Erinnerung ist ein Ort, der jedoch nicht näher beschrieben wird. Der Erzähler beschreibt sein Verhalten als „ziemlich ehrgeizig“. Diese Eigenschaft wird dann etwas geschwächt, indem er hinzufügt, dass der Ehrgeiz nur „teilweise“ vorkam. Des Weiteren schreibt sich der Erzähler eine niedrige Frustrationstoleranz zu, die vor allem dann zum Vorschein kam, wenn etwas nicht funktionierte. Die Konsequenz aus Markus ehrgeizigem Verhalten war, dass wenn etwas nicht nach seinen Wünschen oder Vorstellungen ablief, er frustriert wurde. Er nennt ein Beispiel in dem sich dieser Ehrgeiz gezeigt hat, nämlich bei Schulnoten. Ein „zweier“ führte bereits dazu, dass Markus frustriert und genervt war. Diese hohen Erwartungen an schulische Leistungen gehen in der Rekonstruktion vom Erzähler selbst aus. Im Rückblick bewertet er sein damaliges Verhalten als „deppert“, also nicht verständlich und nachvollziehbar. Er grenzt sich auch von seinen früheren Eigenschaften ab, und betrachtet diese als bereits vergangen. Das könnte darauf hindeuten lassen, dass der Erzähler diese Verhaltensweise als problematisch erfahren hat und sich im späteren Bildungsverlauf davon distanziert hat.

Dieser Textausschnitt stammt aus der Haupterzählung, in der, der Erzähler über seine Anfangszeit am Gymnasium spricht:

„aber es ist halt auch irgendwie schwierig gewesen am Anfang, weil irgendwie es war dann schon irgendwie so das Niveau irgendwo, oder einfach dieser ganze Umgang war anders, das war nicht mehr so Volksschule, das war dann einfach so dass du Leute mit Herr Professor anreden müssen was weiß ich aber trotzdem ich war dann noch immer gut (lacht) und hab aber nie was gelernt, also das weiß ich auch. Ich hab nie was getan daheim. Also echt, das war, ich hab mich zu Hausübungen quälen müssen und das war immer so ahhh und ich hab auch für Schularbeiten nie was gelernt und irgendwann hat's mich dann mal aufgestraht in der dritten Klasse (lacht) mit Mathe. Da haben wir einen Scheißlehrer gekriegt und der hat einfach überhaupt nichts erklären können in der Stunde und ich hab außerhalb von der Schule einfach nichts getan. (lacht)“ (S. 4, Z. 2-10)

Die Stelle beginnt mit einem Widerspruch, der sich am „aber“ erkennen lässt. Es ist daher zu vermuten, dass dem negativen Punkt auch ein positiver davor stand.

Die Anfangszeit im Gymnasium beschreibt der Erzähler als „schwierig“ und führt dies auf das steigende Niveau und den veränderten Umgang mit Lehrenden zurück. Diese Veränderung geschieht auf zwei Ebenen: beim Unterrichtsniveau und bei menschlichen Beziehungen. Anstatt dem ungeordneten Umgang mit den Volksschullehrerinnen, gibt es im Gymnasium Regeln, die den Umgang mit den Lehrpersonen bestimmen und die eingehalten werden „müssen“. Dieser Bestimmung kann sich keiner entziehen, und auch Markus muss sich daran fügen. Es wirkt, als ob Markus mit der veränderten Kommunikationsform im Gymnasium Anpassungsschwierigkeiten hat.

Der Erzähler wechselt dann zur Beschreibung seines Lernverhaltens am Gymnasium. Trotz steigendem Niveau und Anforderungen kann Markus seine Leistungen halten. Er hatte auch nicht mehr Aufwand am Gymnasium, sondern hat „nie“ gelernt. Für das Erledigen der Hausübungen musste Markus sich selbst überwinden und motivieren, was ihm nur sehr schwer gelingt. Die Erzählung führt anschließend zu einer Zuspitzung, als Markus in der dritten Klasse Probleme in Mathematik bekommt und es ihn „aufstraft“. Dieser Begriff bedeutet, dass Markus gestürzt bzw. gescheitert und impliziert eine gewisse Passivität und Teilnahmslosigkeit. Die Pointe wird durch das Lachen des Erzählers aufgelockert, was vermuten lässt, dass diese Situation für ihn der Gegenwart amüsant ist. Dadurch wird aber auch deutlich, dass er sich von diesem Ereignis distanziert hat. Es wird auch sichtbar, dass der Erzähler selbst erkennt, dass seine fehlenden Bemühungen schon seit Beginn des Gymnasiums zu den schulischen Problemen führten. Die Probleme beim Lernen und den Noten führt der Erzähler jedoch auch auf die Lehrer/innen zurück, und in dieser konkreten Erzählung auf seinen Mathematiklehrer. Er beschreibt ihn als „Scheißlehrer“, was eine sehr starke Abneigung und Abwertung des Lehrers sichtbar macht. Des Weiteren spricht er dem Lehrer seine fachliche bzw. didaktische Kompetenz ab, da er „nichts erklären konnte“. Daneben hat auch Markus Lernverhalten außerhalb der Schule eine Wirkung auf seine Noten. Er beschreibt, dass er „einfach nichts getan“ hat. Seine Motivation für die Schule war nicht vorhanden und er vernachlässigte das Lernen zuhause. Es wird eine Theorie über das Lernen und gute Noten sichtbar, die auf zwei Ebenen (Lehrer und Erzähler) wirkt. In der Schule erwartet Markus eine kompetente Lehrperson, die den Stoff verständlich vermittelt und den Schüler/innen die Verarbeitung des Stoffes erleichtert. Nach Markus Beschreibung funktionierten beide Faktoren nicht. Auffallend ist, dass Markus der Schule in seiner Rolle als Stoffvermittler, scheinbar mehr die Schuld an seinem Misserfolg gibt, als sich selbst. Das lässt sich dadurch erkennen, dass Markus ein sehr starkes und abwertendes Schimpfwort für die Beschreibung des Lehrers verwendet und beinahe

empört, über die Unfähigkeit des Lehrers ist. Seine eigene Unbekümmertheit in Zusammenhang mit Schule und Lernen kommentiert er mit einem Lachen, will das vielleicht herunterspielen und bagatellisieren.

Markus erzählt im weiteren Interviewverlauf über jene Fächer in der Schule, die ihn interessiert haben:

„Und dann hab ich Italienisch gekriegt -- auch in der Fünften und da war ich auch, da war ich immer gut. Ich war auch in Latein immer gut. Also das war einfach so, da hab ich ein_, das hat mich so ein bisschen interessiert, das war irgendwie gut und da da da hab ich dann vielleicht sogar ein bisschen was getan und irgendwie - auch für die Schularbeiten gelernt (I: Ja) und da war ich halt immer gut. Und dann war ich auch in Italienisch extrem gut und dann -- waren halt das die Sachen, auf die ich mich konzentriert hab.“ (S. 5, Z. 29 - S.6, Z. 1)

In der fünften Klasse Gymnasium bekommt Markus das Fach Italienisch. Italienisch und Latein waren die beiden Fächer in denen Markus „immer gut“ war. Das kann bedeuten, dass Markus von Anfang an mitgelernt hat und keine Schwierigkeiten aufgetaucht sind. Da Markus gut in den Fächern war, hat ihn das auch „so ein bisschen interessiert“ und er hat „vielleicht sogar ein bisschen was getan“. Der Erzähler verwendet die eine verniedlichende Form, so dass der Eindruck entsteht, dass die Fächer ihn minimal interessiert haben. Es lässt sich auch keine Begeisterung für die beiden Sprachen feststellen. In diesen Fächern bereitet sich Markus auch auf die Schularbeiten vor. Er betont mehrmals, dass er in Latein und Italienisch „immer gut“ war. In den beiden Fächern hatte er dementsprechend keine Schwierigkeiten mit dem Lernstoff oder mit dem Lehrenden. Es gab keine negativen Erfahrungen oder Zweifel. Markus spricht in diesem Zusammenhang nicht von Noten, was auf eine äußere Bewertung hinweisen würde, sondern von seinem subjektiven Empfinden. Er verstärkt auch seine Leistungen in Italienisch, indem er hinzufügt, dass er „extrem gut“ war. Die andauernde gute Leistung in den Sprachen, führt zu einer Fokussierung auf diese beiden Fächern.

In der 7. Klasse im Gymnasium bekommt Markus im Fach Deutsch negative Noten, was zu Problemen in Hinblick auf die Matura führt:

„Da hab ich mir gedacht, JA OK, ICH MUSS DEUTSCH NEHMEN WEIL, wenn ich theoretisch schriftlich in Deutsch einen Fünfer hab, --- dann will ich keinen Zusatz haben mündlich - dass ich einfach noch zusätzlich da jetzt in den zwei Monaten die ganze Literaturgeschichte lernen muss, damit ich einen Vierer pack, - sondern ich das gleich absichern und gleich Deutsch auch mündlich nehmen, damit ich einfach keine zusätzliche mündliche Prüfung hab (I: Ja) und - dann wollt ich das machen und dann hat sie gesagt, nein die Frist ist vorbei, das kannst du nicht tun (kichert) (I: (kichert)) ja ok ok ok, dann hab ich mich eingeschleimt. - Dann hab ich mich verkauft - und das war furchtbar. (lacht) Da hab ich mir echt gedacht Scheiße und dann hab ich mir meine Haare zusammengemacht --“

„I: Gegen deine Prinzipien quasi

E: Ja voll. Und dann, aber ich hab gewusst, anders schaff ich's nicht. Das geht nicht. Die gibt mir einfach einen Fünfer und ich hab einen Zusatz in Ding_ (...) und krieg die Matura nicht wegen dem Scheiß. Hab ich mir gedacht OK, - egal mach ich mir die Haare zusammen. Dann hab ich mir irgendwelche blöden Übungshefte gekauft über Gedichtinterpretationen und sowas und hab dann gelesen und gelernt und hab dann - zusätzliche Hausübungen geschrieben und so einen Blödsinn und - mitgearbeitet und -- furchtbar (lacht) (I: (lacht))“ (S. 6, Z. 33 – S. 7, Z. 14)

Dieser Abschnitt kann in eine stark verdichtete Erzählung mit argumentierenden Passagen unterteilt werden. Markus Strategie für die Matura ist, in Deutsch sowohl schriftlich als auch mündlich anzutreten. Er deutet an, dass er in dieser Hinsicht keine Wahl hatte, er „muss“ Deutsch nehmen. Das laute Sprechen deutet auch auf eine bestimmte Form der Frustration hin, indem ihm klar wird, dass er scheinbar keine andere Wahl hat. Markus begründet seine Wahl damit, dass er sich den zusätzlichen mündlichen Antritt in Deutsch ersparen will, und berechnet die Möglichkeit im schriftlichen Teil der Matura negativ zu sein. Er erhofft sich durch diesen Plan, Mühe und Zeit zu ersparen, so dass er nicht die nächsten Monate Literaturgeschichte lernen muss. Er kann nichts riskieren, sondern braucht die Sicherheit, die Matura trotz seiner Schwierigkeiten in Deutsch zu schaffen. Er stellt Vor- und Nachteile dar, und es wirkt, als ob er versuchen würde den Interviewer von diesem Plan zu überzeugen. Die Darlegung der Argumente erfolgt nicht reflexiv, sondern durch eine Beschreibung der konkreten Situation. Die Argumente bereiten auf die Pointe der Geschichte vor, als Markus von seiner Lehrerin abgelehnt wird, da die Frist für die Anmeldung vorbei ist. Das anschließende Kichern kann als selbstironisch gedeutet werden.

Der Erzähler geht anschließend weiter, und beschreibt wie er seine Strategie gewandelt hat. Er weicht von den fachlichen oder institutionellen Gegebenheiten ab, und geht auf die zwischenmenschliche Ebene. Er beschreibt, dass er sich „eingeschleimt“ und „verkauft“ hat. Die beiden Begriffe weisen darauf hin, dass Markus sein Verhalten geändert hat um die Matura in Deutsch zu schaffen. Diese Strategie findet der Erzähler „furchtbar“, und es wird sichtbar, dass er abgeneigt ist so zu handeln, jedoch keine andere Alternative gekannt hat. Der erste Schritt der Veränderung basiert auf dem Aussehen. Der Erzähler beschreibt, dass er sich die Haare zusammengebunden hat. Die Erzählung enthält eine gewisse Dramatik. Der Interviewer fasst das diese Verhalten zusammen, dass Markus gegen seine Prinzipien handelt. Der Erzähler bejaht das, und fügt hinzu, dass er sich in einer für ihn aussichtslosen und hoffnungslosen Lage befand, deren einziger Ausweg das „Einschleimen“ ist. Aufgrund der starken Charakterisierung durch den Interviewer, kommt der Erzähler in die Situation sein Handeln erneut erklären zu müssen. Der Verkauf der Prinzipien steht auch für das Aufgeben des eigenen Selbst. In seiner Argumentation lässt sich die Hilflosigkeit und Verzweiflung in Hinblick auf die

Matura erkennen. Markus steht vor einer Handlungsnot, er muss etwas tun, und die scheinbar einzige Möglichkeit ist für ihn an der zwischenmenschlichen Ebene anzusetzen.

Daneben befolgt er seinen Plan auch auf der fachlichen Ebene weiter. Er kauft sich „blöde Übungshefte“, die er mit dieser Beschreibung abwertet. Es lässt sich erkennen, dass Markus dieser Form von Bemühung abgeneigt ist. Er schreibt auch zusätzliche Hausübungen, die er ebenfalls als „Blödsinn“ bewertet. Markus wertet seine Strategie ab und kommt immer wieder in eine Art Rechtfertigungszwang. Zuletzt schließt er seine Erzählung ab, indem er hinzufügt, dass dies alles „furchtbar“ war. Der Erzähler distanziert sich damit von seiner Strategie und den damit verbunden Handlungen. Das Lachen nimmt der Erzählung auch den Ernst und die Verzweiflung, die aus der Beschreibung sichtbar wird, wird verharmlost.

5.4.4.1 Analytische Abstraktion

Die Ressourcen in Markus Bildungsweg ergeben sich durch die Auseinandersetzung mit den Lehrer/innen und dem Umgang mit seinem Ehrgeiz. Diese Eigenschaft wird nicht positiv beschrieben, sondern ist vor allem Anlass für Schwierigkeiten. Aufgrund der negativen Erfahrung gibt es daher einen Wendepunkt, wo die Eigenschaft abgelegt wird. Im Gymnasium werden zunehmend die ehrgeizigen Verhaltensmuster abgelegt, und ein vernachlässigendes Verhalten zu Schule und Lernen wird sichtbar. Das lässt sich an der lockeren und unbekümmerten Haltung im Zusammenhang mit schulischer Leistung und Noten erkennen. Es lassen sich dennoch Momente herausarbeiten, wo das frühere ehrgeizige Verhalten hervortritt. Dazu zählt die starke Fokussierung auf Noten, und die Sorge die Schule nicht zu schaffen bzw. eine Klasse zu wiederholen. Das führt auch dazu, dass die nachlässige Einstellung nicht aufrechterhalten werden kann als sich die Schulleistungen verschlechtern. Jedoch bringt die Ablegung des ehrgeizigen Verhaltens und der Versuch die Unbekümmertheit aufrechtzuerhalten zu fehlenden Handlungsmöglichkeiten. Der Erzähler wählt einen Zwischenweg zwischen Unbekümmertheit und Strebsamkeit um keine negativen Noten zu erhalten und gleichzeitig den Schein des Nichts-Tun zu behalten. So wird ehrgeiziges Verhalten nur bei akutem Leistungsabfall, wie bei einer aktuellen Gefährdung in einem Fach angewandt.

In den Erzählungen werden auch die verschiedenen Lehrer/innen stark kritisiert, und ihr Verhalten stark abgewertet. In Anbetracht dessen, dass der Erzähler selbst Lehramt studiert und daher selbst Lehrer am Gymnasium werden will, erscheint diese Kritik und Abwertung unreflektiert und aus einer alltäglichen Sichtweise. Der professionelle Standpunkt, der aufgrund des Studiums zu erwarten wäre, wird nicht eingenommen (vgl.

5.4.6). Der eigene Erfolg oder Misserfolg in einem Schulfach wird in die Verantwortung des Lehrenden übertragen. So werden negative Leistungen zumeist auf die fachlichen Inkompetenz oder fehlenden Sympathie des Lehrenden zurückgeführt. Lehrer/innen tauchen in der Erzählung nicht als Unterstützer oder Helfer oder, sondern als Hindernisse auf, welche die Schulzeit beeinträchtigt hat. Nur vom Lateinlehrer erfährt Markus Unterstützung und Beistand, was sich dementsprechend auch auf sein Interesse und seine Leistungen in diesem Fach auswirkt.

5.4.5 Studienerfahrungen

In der Haupterzählung beschreibt Markus seine Gründe für sein Studienfach sowie den Studienanfang:

„Also das war eigentlich - ja - und naja ok, er hat gesagt ich wäre ein guter Lehrer -- das hat mich gewundert - damals, das weiß ich, aber --- da hab ich mir dann halt gedacht ok, ja dann mach ich halt Lehramt, weil irgendwas anderes hat mich eigentlich gar nicht interessiert. Und - dann hab ich mir gedacht ja welche Fächer? Und ich war ja schon immer gut in Italienisch -- (dann hab ich mir) gedacht mach ich Italienisch und Latein (kichert). Voll gut (lacht). Und dann bin ich nach V-Stadt gegangen --- und dann bin ich mit dem Freund A im Doppelzimmer gelegen --- und -- ja das war dann wild (lacht). Und dann haben wir halt einfach nur Party gemacht (lacht). Und dann hab ich nach einem Semester Latein wieder aufgehört, weil ich hab einfach keine Zeit gehabt zum Lernen (lacht) (I: (lacht))und hab Geschichte dazu genommen. -- Ja - und das hab ich dann gemacht.“ (S. 9, Z. 7 - 16)

Markus rekonstruiert die Situation, in der sein Lehrer ihm empfohlen hat selbst Lehrer zu werden. Diese Empfehlung war für Markus verwunderlich, da ihm Kompetenzen zugeschrieben wurden, die er selbst nicht erkannt hat. Es gab einen Widerspruch zwischen Fremdbeschreibung und Selbstbeschreibung. Dennoch nahm Markus diese Empfehlung an. Die Fremdbeschreibung hat mehr Wert und Bedeutung für den Erzähler, als die eigene Wahrnehmung der eigenen Fähigkeiten. Dadurch werden aber auch andere Optionen ausgeschlossen, da er bei diesen keine Unterstützung seitens einer professionell tätigen Person erhält. Die Empfehlung vom Lehrer erleichtert Markus die Entscheidung für das Studienfach. Des Weiteren baut der Beruf des Lehrers, auch auf Markus Alltagserfahrungen auf, er hat demnach bereits einen alltäglichen Zugang zu dem Fach.

Die Wahl der Lehramtfächer bildet einen weiteren Entscheidungspunkt, der rekonstruiert wird. Der Erzähler bezieht sich dabei auf die konkrete Situation, in der er Überlegungen bezüglich seiner Entscheidung gemacht hat. Er entscheidet sich dann für die Fächer Italienisch und Latein, und begründet das damit, dass er „ja schon immer gut in Italienisch“ war. Markus baut die Entscheidung für die Wahl der Fächer auf seinen Fähigkeiten, die er während der Schulzeit erworben hat, auf. Diese bilden eine Grundlage für die weitere Beschäftigung mit dem Fach. Markus Lachen und Kichern

kann darauf hinweisen, dass diese Entscheidung für ihn sehr einfach war, da er das Fach wählen konnte, worin er gut war. Es kann vermutet werden, dass er diese Wahl als Erleichterung wahrnimmt. Nach seiner Entscheidung, was er nun studieren soll, geht er zur Beschreibung des Umzugs in eine neue Stadt, die wahrscheinlich die Universitätsstadt ist, über. Damit verbunden sind die räumliche Entfernung zur Familie und der Schritt zur Selbstständigkeit. Es gibt auch einen Hinweis auf Markus Heimatort, der scheinbar keine Universität hatte. Markus hat dann ein Zimmer mit seinem Freund A. Das deutet auf eine bestimmte Form der Unterbringung in der neuen Stadt hin, wahrscheinlich in einem Studierendenheim. Die Zeit im Studierendenheim bezeichnet Markus als „wild“. Außerhalb der elterlichen Kontrolle, kann Markus nun so leben wie er will. Die Anfangszeit in der neuen Stadt wird durch viele Partys charakterisiert. Das heißt, dass Markus keine regelmäßigen Verpflichtungen hat und daher tun und lassen kann was er will. Die Partys sind auch eine gute Möglichkeiten Bekanntschaften zu knüpfen und Freunde finden. Markus kann sich dadurch ein soziales Netz aufbauen. Während des Studienanfangs steht weniger die Universität im Vordergrund, sondern das Aufbauen eines sozialen Netzwerkes. Die Konzentration auf die soziale Komponente, führt dazu, dass Markus das Lehramtsfach wechselt. Er hat „einfach keine Zeit“, was darauf hindeutet, dass es einen zeitlichen Konflikt zwischen der Freizeitbeschäftigung und des Lernens gibt. Markus löst diesen Konflikt, indem er zum Fach Geschichte wechselt. Das Lachen kann darstellen, dass dieses Problem von Markus nicht ernst genommen wurde.

Der Erzähler kommt dann genauer auf den Studienanfang und seine Erwartung dazu zu sprechen:

„Also das war - einfach - da war's Studieren ja am Anfang ist's eh egal aber - ICH MEIN DAS WAR AUCH - STUDIEREN AM ANFANG - DAS WAR AUCH SO EINE SACHE so -- an Anfang denkst du dir so mah du hast irgendwelche Vorstellungen von der Uni um Gottes Willen ja. Da wird jetzt alles wieder anders sein. Und blaaaa - und dann merkst du so -- ja es ist alles noch mehr egal (lacht)“ (S. 9, Z. 21 – Z. 25)

Der Erzähler beginnt mit einer Feststellung, die ihn scheinbar aufregt, da er sehr laut und betont spricht. Den Studienbeginn wird als „auch so eine Sache“ bezeichnet. Es lässt sich vermuten, dass es mehrere Angelegenheiten gab, die für Markus problematisch oder frustrierend waren. Der Bezug auf den Studienanfang lässt auch vermuten, dass sich das Verhältnis dazu geändert hat, und nur zu Beginn auffallend war. Auf der Textebene lässt sich erkennen, dass Markus nicht explizit von sich selbst spricht, sondern ein allgemeines „du“ verwendet. Diese Erzählform kann darauf hinweisen, dass der Erzähler eine Theorie über den Studienanfang erstellt, die allgemeingültig ist. Dazu

gehört, dass es Vorstellungen über die Universität gibt, die er auch selbst gehabt hat. Damit verbunden waren auch die Erwartungen, dass „jetzt alles wieder anders sein“ wird. Darunter könnte auch der Wunsch verborgen sein, etwas Neues und Außergewöhnliche zu erleben. Auch könnte vermutet werden, dass eine Differenz zum Schulsystem erhofft wurde. Diese Erwartung wird jedoch enttäuscht, da „alles noch mehr egal“ ist. Markus erfährt ein relatives Desinteresse, das ihm am Studienanfang entgegengebracht wurde. Er erfährt scheinbar auch, dass die Bedeutung, die er der Institution Universität entgegengebracht hat, im Studium nicht hervorkommt. Das Universitätsleben hat sich Markus als bedeutungsvoller oder wichtiger vorgestellt.

Markus beschreibt im Zuge der Studienanfangsphase eine besondere Prüfung:

„Aber das war dann wieder so eine Sache. Ja hey, -- ok, es ist eine Glückssache oder wie (lacht). Und und echt die anderen andere Leute sind echt reihenweise durchgefallen, da gibt's noch immer Leute ja - die die Prüfung vielleicht haben's die Prüfung jetzt wieder ein bisschen verändert jetzt gibt's dieses Skriptum nicht mehr, so jetzt muss man irgendwie Bücher lesen oder was weiß ich – (I: Mhm) aber es ist immer noch es ist immer noch die Professorin A-Prüfung -- , wo es echt ein paar Leute gibt, die haben die immer noch nicht. --- Ja - gut ich hab Glück gehabt, super (lacht) (I: (lacht))“ (S. 10, Z. 15 – Z. 21)

Der Erzähler führt mit den Worten „wieder so eine Sache“, ein neues Thema ein. Er stellt fest, dass das Bestehen einer Prüfung eine „Glückssache“ ist. Es wirkt, als ob er dies erst erkannt hat. Es ist Markus nun möglich die Prüfungs- und Lernsituation an der Universität zu verstehen und einzuordnen. Die Bezeichnung als „Glückssache“ impliziert auch, dass Markus relativ wenig darauf einwirken kann. Zur Verdeutlichung seiner Argumentation zieht er als Vergleich andere Studierende herbei, die bei der Prüfung durchgefallen sind und sie teilweise bis heute nicht geschafft haben. Das kann er sich nur durch die zufällige Bewertung erklären. Markus vermutet, dass die Bedingungen bei der Prüfung verändert wurden. Er scheint sich mit den strukturellen Bedingungen seines Faches zu beschäftigen, oder hat Freunde, die ihm darüber erzählen. Es wird sichtbar, dass Markus sich mit den strukturellen Begebenheiten seines Studiums kritisch auseinandersetzt. Die Veränderung der Bedingungen bei der Prüfung bringen aber keine Verbesserung mit sich, da noch immer die gleiche Professorin prüft. Die Prüfung und die Verbindung mit Professorin A bilden nach Markus Beschreibung eine Hürde im Studium, der sich die Studierenden stellen müssen. Die Tatsache, dass Freunde die Prüfungen bis jetzt nicht bestanden haben, bestürzt Markus, und er verwendet sie als überzeugendes Beispiel für die Unüberwindbarkeit dieser Hürde. Er selbst hat Glück gehabt, und hat dadurch die Prüfung bestanden. Dennoch ist die Einstellung, dass das Bestehen einer Prüfung zu großen Teil vom persönlichen Glück abhängt, nicht beeinflussbar durch das eigene Bemühen und Lernen. Es wirkt, als ob

Universitätsprüfungen eine schicksalhafte Situation darstellen, der sich die Studierenden nicht entziehen können.

Markus spricht über den Sinn und die Bedeutung des Studiums in seinem Bildungsweg:

„aber - ich studier sicher nicht damit ich meinen Geist erweitere oder irgend so einen Blödsinn. Oder dass ich irgendwo (2) bildungstechnisch auf ein anderes Level komme wo ich mir dann denke so ja und jetzt versteh ich das alles und --- ja (...) sicher nicht. (I: Mhm) Ich studier weil ich's auf dem Zettel haben muss -- das ich dann irgendwas machen kann was mir vielleicht äh - was mir - ein bisschen mehr Spaß macht als irgendein Scheiß-Job“ (S. 10, Z. 34 – S. 11, Z. 5)

Markus reflektiert in diesem Abschnitt seine Studienmotive und die Bedeutung des Studiums für ihn. Er lehnt entschlossen ab, dass er mit dem Studium seinen Geist erweitern will. Er bezeichnet das auch als „Blödsinn“, distanziert sich somit von so einem Motiv. Es kann jedoch eine implizite Theorie vermutet werden, dass das Studium eine Möglichkeit der Geisteserweiterung sein kann. Dabei entsteht der idealisierte Bild von der Universität und des Studiums, nämlich als reine Bildungsinstitution, das er jedoch nicht teilt. Auch lehnt Markus die Begründung ab, dass er durch das Studium „bildungstechnisch auf ein anderes Level“ kommt. Markus sieht daher den Sinn des Studiums (für sich selbst) nicht in der (Weiter-)Bildung. Er definiert somit die Universität nicht als Bildungsinstitution. Auch glaubt Markus nicht, dass er durch sein Studium alles verstehen würde. Das kann darauf hindeuten, dass Markus in seinem Studium nicht die Inhalte und Fähigkeiten vermittelt bekam, die er als notwendig für ein umfassendes Verständnis betrachtet hätte. Der Erzähler beschreibt zuerst jene Motive, die nicht auf ihn zutreffen. Danach stellt er fest, warum er das Studium macht. Er studiert, weil er es „auf dem Zettel haben muss“. Dahinter kann sich eine gesellschaftliche Vorgabe befinden, die einen gewissen Abschluss für einen bestimmten Beruf erfordert. Dies ist die einzige Möglichkeit, und Markus hat keine andere Wahl als zu studieren. Andererseits ist das Studium für ihn eine Chance, einen Beruf zu wählen, der ihm „ein bisschen mehr Spaß“ machen könnte. Markus erhofft sich in Hinblick auf seinen späteren Beruf, nicht nur finanzielle Sicherheit oder Ansehen, sondern, dass er Freude im Beruf haben kann. Er stilisiert die Berufssparten, denn in seiner Vorstellung gibt es Berufe, die möglicherweise Spaß machen und „Scheiß-Job[s]“. Er grenzt sich dabei von den „Scheiß-Job[s]“ ab, sieht in ihnen etwas, dass er nicht machen möchte, und dass er sehr stark ablehnt. Das Studium ist der Weg zu einer Tätigkeit, die auch erfüllend sein kann, und Markus muss daher diesen Weg gehen.

5.4.5.1 Analytische Abstraktion

Bei der Erzählung über die Studienzeit werden sowohl die persönlichen Bildungsstrategien, als auch institutionell verortete Bedingungen sichtbar.

Die Studienfachwahl erfolgt auf Empfehlung eines professionell Tätigen, der dadurch auch die notwendige Glaubwürdigkeit besitzt. Der Lehrer wird hier in einer unterstützenden und beratenden Funktion sichtbar. Die Studienfachwahl verweist auf Bourdieu und Passerons Annahme (1971) (vgl. 3.4.3.1), dass Studierende aus niederen Schichten, vermehrt geisteswissenschaftliche Studienfächer wählen. Dies lässt sich auch bei Markus beobachten. Des Weiteren ist ihm das Berufsfeld, als auch die Art der Tätigkeit bekannt, da er diese als Schüler viele Jahre über erfahren hat. Er kann daher auf seine Erfahrungswerte zurückgreifen, und diese im Studium reflektieren und bearbeiten. Dasselbe gilt auch für die Wahl der zu unterrichtenden Fächer. Die Entscheidung für Fächer, in denen der Erzähler bereits Erfolgserlebnisse hatte und seine Kenntnisse aufbauen konnte, verweist wiederum auf den Rückgriff auf bereits gefestigte Muster. Markus geht kein Risiko ein, und bleibt bei bereits Bewährten und Bekannten, das ihm eine hohe Erfolgsaussicht garantiert. Die ersten Studienerfahrungen enttäuschen jedoch die Vorstellungen und Erwartungen. Die Studienanfangszeit wird vor allem im Aufbauen von sozialen Beziehungen erkennbar. Die Zeitorganisation zwischen Freizeit und Studium überfordert Markus, so dass er das aufwändige Fach Latein wechselt. Auch die Erwartungen bezüglich des institutionellen Ablaufs des Studiums wurden enttäuscht. Markus erkennt, dass er der Universität eine fehlgeleitete Bedeutung zugeschrieben hat, die er aufgrund der Erfahrungen im Studienalltag nicht aufrechterhalten kann. Die Erwartungen, dass die Universität anders als die Schule ist, und die Probleme der Schulzeit verschwinden, haben sich nicht erfüllt. Diese Bedeutungslosigkeit lässt sich auch bei den universitären Prüfungen erkennen, die ein häufiges Thema der biografischen Rekonstruktion sind. Es lässt sich erkennen, dass die Prüfungen als Selektionsmechanismen fungieren, wobei die Mechanismen selbst verborgen bleiben. Der Erzähler bezeichnet diese Mechanismen als Glück, welches nicht durchschaubar oder beeinflussbar ist. Die Annahme, dass der Erfolg im Studium nicht aufgrund eigener Fähigkeiten und Bemühungen entsteht, führt dazu, dass der Erzähler das Studium nicht als Bildung im Sinne von persönlicher Weiterentwicklung, sondern als Ausbildung betrachtet. Das Studium und die Universität, werden daher als *Ausbildungsort* sichtbar, die es ermöglicht einen bestimmten Beruf nachzugehen. Dies ist bei der Lehrer/innenausbildung besonders präsent, da die Universität die einzige Institution darstellt, welche zu der Ausübung dieses Berufs (Gymnasiallehrer/in) befähigt. Aus dem Grund liegt das Motiv in der angestrebten Berufsausübung, und weniger im persönlichen Interesse. Auch findet sich im Motiv für das Studium, die Ablehnung des

väterlichen Bildungswegs wider. Das Studium wird als Chance betrachtet, einen besseren Beruf in Hinblick auf das eigene Interesse am Beruf, auszuüben. Der Nutzen eines Akademikerberufs liegt nicht im ökonomischen Nutzen, oder im gesellschaftlichen Ansehen sondern viel mehr in der persönlichen Identifikation und dem Verwirklichen der persönlichen Interessen. Es wird nicht nur ein Beruf angestrebt, sondern einer Berufung nachgegangen. Das Studium ermöglicht eine längere Orientierungszeit und somit auch eine Aufschiebung des Arbeitseinstiegs.

5.4.6 Lehrergeschichte

In Markus biografischer Erzählung spielen vor allem Beschreibungen und Erzählungen über seine Lehrer/innen eine bedeutende Rolle. Dieses Muster findet sich auch in der Erzählung über den Schuleintritt:

„und was ich weiß von meinem ersten Schultag zum Beispiel ist das ich mich irrsinnig gefreut hab, also irrsinnig gefreut aufs Schulegehen das war einfach so - endlich, endlich darf ich in die Schule gehen, ich verstehe bis heute nicht warum aber einfach so, einfach keine Ahnung weg, weg vom -- irgendwas lernen, also ich wollte schon, ich wollte viel lernen eigentlich also das war schon gut. Und dann war ich in der Schule und ich war voll enttäuscht, also es war furchtbar (lacht). Keine Ahnung, es war echt so ich habe eine furchtbare Lehrerin gehabt in den ersten zwei Jahren in der Volksschule und die war einfach extrem streng und die hat uns irgendwie so - so ein bisschen abfällig behandelt keine Ahnung, da hat's so Sachen gegeben wie Haare reißen und so es war irgendwie - ich hab mir gedacht das ist ein Scheiß da“ (S. 1, Z. 17 – Z. 26)

Das Gefühl der Vorfreude auf die Schule ist in Markus Erinnerung besonders präsent. Diese Vorfreude tritt sehr stark hervor, da der Erzähler mehrmals wiederholt wie lange er dieses Ereignis ersehnt hat. In der Retrospektive kann Markus diese Gefühle jedoch nicht mehr nachvollziehen. Sein damaliges Empfinden ist ihm vom jetzigen Standpunkt fremd. Er kann auch den genauen Grund für diese Vorfreude nicht nennen, erkennt aber an seinem Interesse zu lernen einen Grund dafür. Es wird dadurch sichtbar, dass Markus in der Annahme war, dass die Schule der Lernort des Lebens ist. Sie eröffnet ihm die Möglichkeit seinen Wissens- und Lerndurst zu stillen. An dieser Einstellung sieht Markus nichts Negatives, er findet es „schon gut“. Die Beschreibung der Vorfreude führt zu einer Pointe der Erzählung. Markus Erwartungen bezüglich der Schule wurden enttäuscht. Er empfand die Schule als „furchtbar“. Er hatte vorher eine andere Vorstellung, die sich als unpassend bzw. falsch herausstellte. Der Hauptgrund für diese Enttäuschung war die Lehrerin, die der Erzähler als „extrem streng“ beschreibt. Die Schwierigkeiten in der Schule befanden sich daher auf der Schüler/innen-Lehrerin-Ebene. Der Verweis auf die ersten beiden Jahre der Volksschulzeit lässt darauf hindeuten, dass es danach einen Lehrerinnen-Wechsel gab. Der Erzähler nennt dann Beispiele, welche das Verhalten der Lehrerin verdeutlichen sollen. Es werden keine

Erzählungen über Schulsituation eingeleitet, sondern kurze Beschreibungen. Das Verhalten der Lehrerin zu den Schüler/innen beschreibt er demnach als „abfällig“. Es lässt sich vermuten, dass es keine liebevolle Beziehung und Atmosphäre gab, sondern eine geringschätzige und abwertende. Dieses Verhalten bezieht sich nicht nur auf verbales Handeln, sondern auch auf körperliche Übergriffe wie „Haare reißen“. Daher lässt sich schließen, dass die Lehrerin gegenüber den Kindern körperliche Grenzen überschritten hat, welche dem Erzähler ein unbehagliches Gefühl verursachten. Der Erzähler schließt den Abschnitt über seinen Schuleintritt ab, indem er abwertend über die Schule spricht. Es wird sichtbar, dass die Schule eine negative Konnotation in Markus Biografie darstellt.

Nachdem Markus einmal einen Stift nach seiner Lehrerin wirft, muss seine Mutter zu einem Gespräch kommen:

„und die hat dann auch zu meiner Mama gesagt, dass ich auf keinen Fall ins Gym gehen darf (lacht) das schaffe ich nie im Leben (lacht) weil ich zu instabil bin in meinen Leistungen. Das hat mir dann meine Mutter irgendwann mal erzählt und da hab ich mir echt gedacht he boah diese Trottel! (lacht). Ich mein ich hab nie ich hab nie keinen einzigen Dreier irgendwann mal gehabt in der Volksschule. Nur Einser und und einmal einen Zweier, oder zwei Zweier hab ich gehabt (I: Mhm) aber ich bin zu instabil in (lachend) meinen Leistungen. Komplett deppert“ (S. 2, Z. 30 – S. 3, Z. 1)

Die Lehrerin rät Markus Mutter davon ab, ihn in ein Gymnasium zu schicken. Sie verbietet es, da sie sagt, dass er nicht „darf“. Markus lacht über diese Empfehlung, was darauf hinweisen lässt, dass er dies für lächerlich hält. Die Empfehlung spitzt sich sogar zu, da vorhergesagt wird, dass Markus das Gymnasium „nie im Leben“ schaffen würde. Das Gymnasium wird als eine unüberwindbare Hürde für Markus dargestellt. Der Grund dafür sind seine „instabilen Leistungen“.

Über dieses Gespräch erfährt Markus erst später von seiner Mutter. Es ist zu vermuten, dass die Mutter Markus vor dieser Prophezeiung schützen wollte und sie selbst nicht daran geglaubt hat. Die Reaktion auf diese Geschichte wird als Abwertung und Ungläubigkeit erkennbar. Es wird auch deutlich, dass ihn dieses Gespräch noch immer beschäftigt und er nicht damit abgeschlossen hat. Er argumentiert die Unglaubwürdigkeit der Lehrerin damit, dass er während seiner Volksschulzeit keinen dreier erhalten hat. Er hatte nur Einser, und vereinzelt Zweier. Der Erzähler kann sich sehr gut an seine Noten aus der Volksschulzeit erinnern, woraus sich schließen lässt, dass Noten sehr wichtig für ihn waren. Es wirkt auch so, als ob der Erzähler den Interviewer überzeugen will, dass seine „instabilen Leistungen“ nicht richtig sind. Er selbst lacht über diese Aussage, und stellt sie daher als lächerlich und unglaubwürdig dar. Damit wertet er auch die Lehrerin,

als professionell Tätige in diesem Bereich ab. Er schließt die Erzählung ab, indem er nochmals hinzufügt, dass diese Empfehlung „komplett deppert“ ist.

Dieser Abschnitt stammt aus der Haupterzählung. Der Erzähler theoretisiert hier sein Verhältnis zu Lehrenden:

„Das hängt immer so vom Lehrer ab, das ist so - also bei mir vor allem, bei mir ist das so extrem, es ist sogar auf der Uni noch so extrem, wenn da irgend ein Typ vorne steht, auch wenn mich das interessieren würde vom Thema her und der macht das aber nicht gescheit, dann kann ich nichts damit anfangen (kichernd). Das ist so, dann hör ich nicht zu, dann denk ich mir nur ach komm schon was soll der Scheiß und dann abgeschaltet.“ (S. 4, Z. 28 – Z. 32)

Die Schulleistungen und sein Interesse beschreibt Markus als stark vom jeweiligen Lehrenden beeinflussbar. Es findet sich hier eine Selbstbeschreibung des eigenen Lernens. Der Anfangssatz gleich einer allgemeinen Theorie, wohingegen Markus später explizit von sich spricht. Sich selbst beschreibt der Erzähler in diesem Zusammenhang als „extrem“. Es wird eine Verstärkung sichtbar. Der starke Einfluss vom Lehrer auf die Schulleistungen ist „sogar auf der Uni noch so extrem“. Es ist zu vermuten, dass Markus angenommen hat, dass diese Wirkung auf der Universität schwächer wird. Es könnte jedoch auch auf eine allgemeine Erwartung hinweisen, dass das Studium anonym abläuft und dadurch die Beeinflussung der Lehrperson abnimmt. Die Beeinflussung durch den Lehrenden zieht sich jedoch durch Markus gesamte Bildungsgeschichte. Auf die Selbstbeschreibung folgt eine kurze typisierte Situationsbeschreibung. Der Erzähler beschreibt den Lehrenden als einen „Typ“ der vorne steht, was eine Abwertung bezüglich der Lehrtätigkeit mit sich bringt. Des Weiteren lässt sich erkennen, dass Markus den Lehrenden wenig Respekt entgegenbringen kann. Die Art und Weise des Lehrens beeinflusst das Interesse für das Thema, welches dabei in den Hintergrund tritt. Dieser Einfluss wird vom Erzähler stark verstärkt dargestellt, so dass sichtbar wird, dass für ihn der Lehrende sein Interesse an einem Fach steuert. Eigene Ambitionen werden aufgrund schlechter Lehrtätigkeit vernachlässigt. Der Erzähler beschreibt diese Situation kichernd, was vermuten lässt, dass er diese Beschreibung selbstironisch meint. Es gibt seitens des Erzählers eine Erwartungshaltung, die der Lehrende entweder erfüllen kann, womit das Interesse und auch guten Leistungen gesichert werden, oder nicht erfüllen kann, wobei anfängliche Ambitionen verschwinden. Dies lässt auf eine starke äußerliche Steuerung von Lernen und Interesse schließen.

Der Erzähler beschreibt weiter, was passiert, wenn ein Lehrenden nicht „gescheit“ unterrichten kann. Markus verliert die Konzentration, aber auch das Vertrauen in das Unterrichtete. Er zieht den Unterricht ins Lächerliche, indem er ihn als „Scheiß“ bezeichnet. Mangelnde Unterrichtsfähigkeiten werden von Markus als etwas Unsinniges

und Fragwürdiges dargestellt, dass keine Berechtigung erfährt. Es wird erkennbar, dass er eine bestimmte fachliche und didaktische Professionalität von Lehrenden erwartet.

5.4.6.1 Analytische Abstraktion

Markus Bildungsgeschichte ist zum größten Teil eine Auseinandersetzung mit Lehrpersonen. In der biografischen Erzählung finden sich vermehrt Erfahrungen und Erlebnisse mit Lehrpersonen, die zumeist negativ bewertet sind. Die Bewertung von Schule, Lernen und Noten steht in starken Zusammenhang mit dem jeweiligen Lehrerenden. Bereits in der Grundschulzeit erlebte der Erzähler strenge Lehrerinnen, die einen maßgebenden Einfluss auf seine Bewertung von Schule hatte. Die Vorhersage der Lehrerin, dass der Erzähler im Gymnasium scheitern würde, bildet während der restlichen Schulzeit eine permanente Bedrohung. Besonders stark wird diese Angst, wenn ein er in einem Fach negativ wird und dadurch das Wiederholen der Klasse droht. Der Erzähler fühlt sich dem jeweiligen Lehrer/der jeweiligen Lehrerin ausgeliefert, und konnte keine Lernstrategien um wieder die Kontrolle über seine Leistungen zu erhalten. Der Fokus auf die Lehrergeschichte kann durch das Lehramt-Studium des Erzählers entstanden sein. Da der Erzähler bereits am Ende seines Studiums steht, ist zu vermuten, dass er einen professionellen Standpunkt in der Betrachtung seiner ehemaligen Lehrer/innen einnehmen kann. Dieser Position wird jedoch nicht vertreten, die Erzählung und Beschreibung von Situation mit Lehrer/innen erfolgen in einer alltäglichen und unreflektierten Sprache. Es gibt keine reflektierte und professionelle Auseinandersetzung mit dem Lehrerberuf, sondern es wird eine weitgehend abwertende und distanzierte Haltung eingenommen. Es lässt sich vermuten, dass der Erzähler die negativen Situationen mit Lehrpersonen aufarbeitet um möglicherweise selbst nicht solche Fehler zu machen. Er selbst erkennt, dass sein Verhältnis zu Lehrpersonen, und die Auswirkungen auf sein Lernverhalten problematisch sind. Die Schwierigkeiten mit Lehrer/innen kommen auf zwei Ebenen vor: einerseits auf der zwischenmenschlichen Ebene und andererseits auf der fachlich-didaktischen Ebene. Bei der zwischenmenschlichen Ebene kritisiert der Erzähler das Aussehen bzw. den Eindruck den Lehrer/innen bei ihm hinterlassen. In der biografischen Erzählung wird sichtbar, dass Lehrer/innen, die sich sonderbar kleiden oder fehlende Körperhygiene haben, von Markus nicht ernst genommen werden. Er lässt sich vermuten, dass diese Lehrer/innen keine Autoritätspersonen darstellen und dadurch von Markus keinen Respekt erhalten. Die zweite Ebene ist die des fachlichen Wissens und der didaktischen Fähigkeiten. Die Aufbereitung des Inhalts sowie die Art und Weise des Unterrichts geben einem maßgebenden Einfluss auf das Interesse. Die Motivation für ein Fach kann aufgrund des langweiligen oder schlecht vorbereitenden Unterrichts sinken, und erst durch eine

Änderung des didaktischen Vorgehens wieder kommen. Es lässt sich erkennen, dass wenig intrinsische Motivation vorhanden ist.

6 Schlussbetrachtung

In diesem Abschlusskapital werden die hier untersuchten Bildungsbiografien vergleichend betrachtet. Diese Betrachtung verbindet die Analyse der Fälle mit den theoretischen Vorüberlegungen. Die Darstellung der Ergebnisse gliedert sich in zwei Bereiche, nämlich einerseits in die Gestaltung der Bildungsbiografien (vgl. 6.1), und andererseits in die Beschreibung der Unterschiede zwischen den Befragten (vgl. 6.2), die sich in jene differenzieren, die in den 1970er-Jahren studiert haben und jene, die ihr Studium nach 2005 begonnen haben. Abschließend wird vor dem Hintergrund der vorgelegten Empirie der Begriff des „bildungsfernen“ Studierenden kritisch diskutiert sowie die Perspektiven für anschließende Forschung (vgl. 6.3) aufgezeigt.

6.1 Gestaltung von Bildungsbiografien

In der vergleichenden Betrachtung der Bildungsbiografien wurden vier Kategorien herausgearbeitet, welche auf die Gestaltung der Biografie Einfluss genommen haben: besondere Herausforderungen während des Bildungswegs, der Umgang der Herkunftsfamilie mit Bildung, der Erwerb und die Bedeutung von Ressourcen sowie die Strategien im Studium. Anschließend wird die Frage diskutiert, inwiefern sich eine Veränderung durch den Bildungsaufstieg als Habitustransformation verstehen lassen kann.

6.1.1 Herausforderungen während des Bildungswegs

Die Herausforderungen während des Bildungswegs können auf den verschiedenen Ebenen und mit unterschiedlichen Belastungsgraden für die Befragten differenziert werden. Beim Fall Anna Schmidt und Karin Steiner werden Herausforderungen auf der familiären Ebene und in den Beschreibungen der Konflikte mit den Eltern bei Bildungsentscheidungen und Schulübergängen sichtbar. Bei diesen beiden Fällen kann die Herkunftsfamilie innerhalb der Lebensstile, welche Bourdieu differenziert hat (vgl. 3.3.5) beim Habitus der Notwendigkeit verortet werden. Diese Habitusform steht für die Bevorzugung von praktischen, funktionalen und als unkompliziert bewertetem Verhaltens- und Denkmuster. Die Bewertung was praktisch oder funktional ist, geschieht durch die objektive Struktur des Habitus, und umfasst auch die Einstellung gegenüber Schule und Bildung. Diese äußert sich allgemein ob und in welcher Form die Kinder beim Lernen und in der Schule unterstützt werden, ob in außerschulische Nachhilfe investiert wird, welchen Stellenwert der Besuch der Schule in der Familie hat sowie wie viel Zeit für kulturelle Beschäftigungen (Museum, Theater, Bibliothek) aufgewendet wird. In den Fällen wird die Einstellung zu Schule und Bildung in dem Umgang der Eltern mit

dem Bildungsinteresse ihrer Kinder, der Bedeutung der verschiedenen Schultypen sowie der Beschäftigung mit und dem Besitz von Büchern, Musikinstrumenten und ähnlichem sichtbar. Bei den Bildungsinteressen kann ein Spannungsverhältnis zwischen den Bildungsambitionen der Kinder und den Einstellungen der Eltern entstehen. Daraus entwickeln sich Konfliktsituationen, deren Bewältigung belastend sein kann. Für das Verhältnis zwischen Eltern und Kind ist auch relevant, zu welchem Zeitpunkt und in welchem Kontext die Konflikte auftreten. So werden die Konflikte mit den Eltern im Fall Anna Schmidt problematischer dargestellt, da sie bereits im Kindesalter begonnen haben. Im Gegensatz dazu, finden beim Fall Karin Steiner die Konflikte erst ab dem Studienbeginn statt, wodurch diese als weniger belastend beschrieben werden.

Die Darstellung von Konflikten zwischen Eltern und Kindern in den Interviews, weist darauf hin, dass die Entscheidung für oder gegen eine bestimmte Form der Ausbildung zum größten Teil vom „Willen der Eltern“ (Bourdieu 2006b, S. 31) abhängt. Bildungswege die aufgrund der kulturellen und ökonomischen Situation der Familie als nicht angemessen für die gesellschaftliche Klasse angesehen werden, werden von den Eltern nicht in Erwägung gezogen oder explizit ausgeschlossen.

Neben den Konflikten mit der Familie, kann sich auch das Verhältnis zu Lehrer/innen als herausfordernd gestalten, wie es im Fall Markus Springer deutlich wird. Die Lehrpersonen bildet in Bourdieus Ausführungen zur Funktion der Schule (2006b) (vgl. 3.4.2), die entscheidende Instanz in Hinblick auf den Bildungsaufstieg. Bereits in der Grundschule nehmen die Lehrenden erheblichen Einfluss darauf, wie die weitere Bildungskarriere verlaufen kann. Die Art und Weise wie ein Lehrer/eine Lehrerin unterrichtet, hängt vom kulturellen Kapital, das er/sie besitzt ab. Das kulturelle Kapital bestimmt auch die Sprache, und den gesamten Umgang mit kulturellen Gütern, wie Literatur, Musik und Kunst. Demnach bildet die Lehrperson die Instanz, die bestimmt welche Form von Sprache, von Musik oder Literatur in der Schule anerkannt und legitimiert wird. Dies erfolgt auf unbewusste Weise, da Vorlieben und Abneigungen vom Habitus gesteuert werden. Lehrer/innen besitzen durch ihre Ausbildung hohes kulturelles Kapital, wodurch sie eher der mittleren oder höheren Gesellschaftsklasse zugeordnet werden können. Demnach erfolgt die Beurteilung von Schüler/innen nach den „Wertmaßstäben der gebildeten Klassen“ (ebd., S. 40) und Kinder aus den unteren oder mittleren Klassen, denen diese Form der Kultur aufgrund ihrer Herkunft fern ist, sind daher in der Schule benachteiligt. Die daraus resultierende Differenz zwischen Kultur des Lehrenden und Kultur des/der Schüler/in, kann zu Ausschlussmechanismen führen, die ebendiese Schüler/innen aus höheren Bildungsinstitutionen ausschließt.

6.1.2 Familie und familiale Bildungsambitionen

In den vier hier behandelten Fällen ist die Bedeutung der familiären Einstellung zu Bildung entscheidend für den Verlauf des Bildungswegs. Die Einstellung kann in zwei grundsätzlichen Haltungen vorkommen:

- Ablehnende und konflikthafte Haltung
- Tolerierende und unterstützende Haltung

Die erste Gruppe umfasst die Fälle von Anna Schmidt und Karin Steiner und zeichnet sich durch eine *ablehnende und konflikthafte Haltung* der Eltern aus. In diesen beiden Fällen besteht eine Diskrepanz zwischen der herkunftsbedingten Einstellung der Eltern zu Bildung und den Bildungsambitionen der Kinder. Daraus ergeben sich Konflikte innerhalb der Familie, wenn die Kinder ihr Bildungsinteresse durchsetzen wollen. Im Fall von Anna Schmidt kommt es auch zeitweise zum Bruch mit den Eltern. Wie Bourdieu aufgezeigt hat, bringen Bildungsaufsteiger auf verschiedenen Ebenen Opfer um ihr Ziel zu erreichen (vgl. Bourdieu 1992, S. 528). Der Bruch mit der Familie kann für das Umsetzen der Bildungsambitionen allerdings auch zum Nachteil werden. So kann kein Rückgriff auf familiäre Unterstützung erfolgen, was sich unter anderem in finanzielle Nachteile auswirken kann. Diese finanziellen Probleme, die aufgrund der fehlenden Unterstützung durch die Eltern auftreten, konnten in Anna Schmidts Bildungsgeschichte rekonstruiert werden und werden auch als Grund für den Abbruch des Studiums beschrieben. Da den eigenen Bildungsambitionen nur teilweise nachgegangen werden konnte, lässt sich im Fall Anna Schmidt, eine Übertragung des Bildungsinteresses an ihre Töchter aufzeigen. Die Umsetzung der Bildungsambitionen wird erst in der dritten Generation, die im Interview vorkommt, möglich. Diese Übertragung wird in der Erzählung an der Beschreibung beim Fördern der kindlichen Interessen, bei der Unterstützung beim Studium und an der selbstverständlichen Bewertung dieser Praktiken sichtbar. Eine *tolerierende und unterstützende Haltung* bildet daher eine begünstigende Startposition in Hinblick auf die Möglichkeit des Bildungsaufstiegs. Die Bildungsambitionen der Kinder werden gefördert und akzeptiert. Dies gründet zum Teil darauf, dass diese den Bildungsambitionen der Eltern ähneln. Die generationale Übertragung der elterlichen Bildungsambitionen auf die Bildungseinstellung der Kinder, kann die Basis für weitere Bildungsbestrebungen sein. Die Bildungsbiografie der Eltern spielt in diesen Fällen eine bedeutende Rolle und ist als Familiengeschichte in der Familie präsent. Hier wird sichtbar, dass neben den kulturellem Kapital, und den dazugehörigen kulturellen Praktiken auch das Interesse für Bildung und Lernen in Sinne Bourdieus „weitervererbt“ werden kann. Im Fall Maria Berger wird dieses Weitergabe an

dem Interesse für Literatur deutlich, welches in der gesamten Familie gefördert wird. Daneben kann im Fall Markus Springer die Selbstverständlichkeit von höherer Bildung, an der Bildungsgeschichte des Vaters, der diese Möglichkeit trotz Bildungsinteresse nicht hatte, nachvollzogen werden.

6.1.3 Ressourcen und deren Bedeutung im Bildungsweg

Die Personen aus den vier analysierten Fällen, besitzen am Anfang ihres Bildungswegs zum Teil eine ungünstige Startposition. Es konnte jedoch gezeigt werden, dass auf bestimmte Ressourcen zurückgegriffen werden konnte, die die Bewältigung von Herausforderungen ermöglichten. Es wurden demnach folgende Formen von Ressourcen sichtbar: Begabungen und Talente, Personen außerhalb der Kernfamilie, professionell Tätige und besondere Gelegenheitsstrukturen.

Die *Begabungen und Talente* bilden jene Ressource, die in den biografischen Konstruktionen als entscheidend für einen abweichenden Bildungsweg im Vergleich mit anderen Kindern aus der unteren Schicht beschrieben wurden. Vor allem auffallend gute schulische Leistungen, die sich in den Noten widerspiegeln, eröffneten die Möglichkeit des weiteren Schulbesuchs. Nach Bourdieu ist eine schulische Begabung nur die Verschleierung objektiv wirkender Strukturen, die bereits in der Kindheit erworben wurden und durch die Funktionsweise der Schule verstärkt werden (vgl. Bourdieu 2006b). Im Fall Maria Berger wird deutlich, dass die Begabung, die in der Schule sichtbar wird, bereits durch das relativ hohe kulturelle Kapital in der Familie bedingt war, und ihr das Lernen vermutlich erleichtert hat. Die „Begabungsideologie“ (Bourdieu 2006b, S. 46), verschleiert daher die Tatsache, dass manche Kinder, obwohl sie aus „bildungsfernen“ Schichten stammen, durch kulturelle Praktiken in oder außerhalb der Familie bereits hohes kulturelles Kapital besitzen, welches in der Schule begünstigend wirkt. Kinder mit niedrigem kulturellem Kapital, haben den Nachteil, dass sie den schulischen Anforderungen, die sich an der kulturellen Praxis der oberen Klasse orientieren, meistens nicht genügen können.

Des Weiteren konnten *Personen außerhalb der Kernfamilie*, die Rolle eines „kulturellen Vermittlers“ übernehmen. Die Weitervererbung von kulturellem Kapital findet daher nicht ausschließlich in der Kernfamilie statt. Die Unterstützung von anderen Personen kann hilfreich sein, um die herkunftsspezifische Benachteiligung in der Schule zu kompensieren. Doch nicht nur im fachlichen Bereich, wie durch Nachhilfe bei Lernschwierigkeiten kann eine solche Unterstützung stattfinden, sondern auch bei familiären Meinungsverschiedenheiten zum Thema Schule und Lernen. Dabei kann zwischen Familien, die ein grundsätzliches Interesse an Bildung und Lernen haben und jenen wo eine Ablehnung von Schule und Lernen besteht, differenziert werden. Im

ersten Fall erfolgt die Unterstützung von anderen Personen unproblematischer und löst weniger Konflikte aus.

In den hier untersuchten Fällen konnte herausgearbeitet werden, dass auch *professionelle Tätige* eine Ressource darstellen können. Vor allem Lehrer/innen treten in manchen Fällen als Unterstützer/innen hervor. Beim Fall Anna Schmidt, nehmen im Bildungsweg Lehrer/innen aus den verschiedenen Schultypen, eine unterstützende und fördernde Funktion ein. Die Lehrer/innen handeln dabei im Sinne der „befreienden Schule“ (vgl. ebd., S. 25), die das Ideal verfolgt, dass mit genügend Fleiß und Ehrgeiz, sozialer Aufstieg möglich wird. Diese Annahme führt zur verstärkten Förderung von Schüler/innen aus benachteiligten Schichten. Die Lehrer/innen bilden daher einen wesentlichen Einfluss in der Bildungsbiografie von Schüler/innen aus benachteiligten Schichten. Auch in den hier untersuchten Fällen wird deutlich, dass Lehrer/innen in positiven wie im negativen Sinne eine entscheidende Rolle für die Umsetzung des Bildungsaufstiegs spielen können.

Ausgehend von den angeführten Arten von Ressourcen, bilden auch *besondere Gelegenheitsstrukturen* eine Form von Unterstützung, die nicht ausschließlich innerhalb des unmittelbaren Schulsystems lokalisiert sind. Gelegenheiten, wie beim Fall Anna Schmidt die Herzkrankheit, greifen auf andere Rahmenbedingungen zu, die in diesem Fall den Bildungsweg erleichtern. Die Krankheit war eine Bedingung, auf die kein Einfluss genommen werden konnte und deren Auswirkungen nicht eindeutig bestimmbar waren. Dennoch erzeugt sie in der Bildungsbiografie eine Gelegenheit, die ergriffen wurde und eine Wendung im Bildungsweg veranlasste. Eine andere Gelegenheitsstruktur findet sich auch im Fall Maria Berger wieder, wo der eigentliche Berufswunsch während eines zufälligen Gesprächs mit dem Au-pair Gastvater verworfen wurde, und das Studium angestrebt wird. Diese Gelegenheiten werden in den biografischen Konstruktionen als Zufälle oder als Glück beschrieben. Daher besteht neben den objektiven gesellschaftlichen Strukturen, wie sozialer Raum, Habitus und Kapital, die Ebene der Gelegenheiten. Unterschiedlich fällt jedoch die Auswirkung der Herzkrankheit aus, da sie in der bäuerlichen Arbeitswelt zu einem Arbeitsverbot geführt hat und eine andere Form der Ausbildung initiiert und legitimiert hat. In andern Berufs- und Bildungskontexten wäre die Art und Weise der Veränderung eine andere gewesen, die sich möglicherweise weniger auf den Bildungsweg ausgewirkt hätte.

6.1.4 Strategien im Studium

Die vier behandelten Fälle wurden auch in Hinblick auf die Erfahrungen und Erlebnisse während des Studiums analytisch betrachtet. Dabei konnten Probleme und Schwierigkeiten herausgearbeitet werden, die während der Erfahrung mit der

Lebenswelt Universität entstanden sind. So konnte herausgearbeitet werden, dass eine Differenz zwischen den herkunftsbedingten Dispositionen und Einstellungen der Studierenden und der universitären Lebenswelt bestehen kann. Die Studierenden, die in den Fällen aus „bildungsfernen“ Schichten kommen, besitzen einen anderen Herkunftshabitus, als Studierende aus höheren Schichten, deren Herkunftshabitus eher dem Habitus der Universität entspricht. Daher gibt es zwischen dem Herkunftshabitus der Studierenden aus der oberen Klasse und dem Universitätshabitus zumeist eine „bessere habituelle Passung“ (Georg 2005, S. 57). Auch Künkler (2001, S. 386) geht davon aus, dass es die verschiedenen Formen des Herkunftshabitus zu verschiedenen „Passungsverhältnissen“ (ebd.) führen können. In den bearbeitenden Fällen von Karin Steiner, Markus Springer und Maria Berger konnten solche „Passungsschwierigkeiten“ aufgezeigt werden. Bei Karin Steiner und Markus Springer konnten diese Schwierigkeiten anhand der Beschreibungen des Studienanfangs und den damit verbundenen Erwartungen deutlich gemacht werden. Die Erwartungen und Vorstellungen der beiden Studierenden vom Studium und der Universität wichen von der Realität ab. Diese Abweichung kann einerseits aufgrund der fehlenden Informationen seitens der Familie über das Studium erklärt werden, da es in beiden Fällen keine unmittelbaren Familienmitglieder gibt, die studiert haben und ihre Erfahrungen weitergeben können. Andererseits können sich diese enttäuschenden Erfahrungen durch die „Passungsschwierigkeiten“ zwischen dem Herkunftshabitus, und den damit verbundenen Einstellungen zu Lernen und Bildung, und dem Universitätshabitus erklären lassen. Der Umgang mit dieser Enttäuschung wird durch biografische Ressourcen beeinflusst. So gelingt es Karin Steiner, ihre Motivation für das Studium, trotz Anpassungsschwierigkeiten durch den biografisch geprägten Leitsatz „Was man beginnt, muss man auch fertig machen“ zu erhalten. Dieser Spruch begleitet sie durch ihren gesamten Bildungsweg, und wurde bereits als Ressource für Motivationserhalt beschrieben.

Im Fall Markus Springer werden ebenfalls ähnliche Erfahrungen zu Studienbeginn sichtbar. Hier werden jedoch im Gegensatz zu Karin Steiner die Erwartungen nicht als persönliche Fehleinschätzung dargestellt, sondern als strukturelle Probleme der Universität argumentiert. Vor allem Prüfungssituationen und sogenannte Knock-Out Prüfungen zu Beginn des Studiums werden kritisiert.

Bei den beiden angeführten Fällen lässt sich eine Ähnlichkeit zu dem von Alheit et al (2008) anhand „biographische[r] Erfahrungsprofilen“ (ebd., S. 583) rekonstruierten

Typus⁸ des Bildungsaufsteigers aufzeigen. Besonders für diesen Typ ist die Entscheidung für ein Studienfach der Erziehungs- und Sozialwissenschaften, wo es passieren kann, dass „[d]iffuse Erwartungen (...) auf diffuse Fachrepräsentationen treffen“ (Alheit 2005, S. 170) und dadurch eine Unsicherheit in Bezug auf die Identifikation mit dem Fach und ein Gefühl der Nicht-Zugehörigkeit entstehen kann.

Bei Maria Berger wiederum wurden die „Passungsverhältnisse“ in der biografischen Erzählung auf andere Weise sichtbar. Zwar wurde ebenfalls ein „Anfangsschock“ zu Beginn des Studiums sichtbar, dieser wurde jedoch aufgrund der langen Zeitspannen zwischen Erlebnis und Erzählung unproblematisch dargestellt. Die Passungsschwierigkeiten zeigten sich in diesem Fall in der Differenz der verwendeten Sprache sowie an dem Wissenstand im Gegensatz zu den Mitstudentinnen. Die Strategie, die angewandt wurde um diese Differenzen zu verringern, wurde in der Beschreibung der Lernbemühungen und Anpassungsversuche sichtbar. Um demnach die „Bildungssprache“ (Bourdieu/Passeron 1971, S. 112) der Universität anzunehmen bedarf es „schulmäßiges Erlernen“ (ebd. S. 115), wodurch zwar Ausdrücke und Formulierungen angenommen werden können, jedoch nicht jene „Leichtigkeit“ (ebd.) mit denen jene Studierende sprechen, die bereits seit ihrer Kindheit mit dieser Form des Sprechens vertraut sind.

Im Fall Anna Schmidt wurden keine anfänglichen „Passungsschwierigkeiten“ beschrieben, so dass auch keine Strategien diesbezüglich herausgearbeitet werden konnten. Die Probleme, die auch zum endgültigen Abbruch führten, wurden in der biografischen Erzählung aufgrund fehlender (finanzieller) Unterstützung argumentiert.

6.1.5 Habitustransformation – Diskussion einer weiterführenden Perspektive

Im Rahmen der Analyse der Interviews, wurde zunächst angenommen, dass Bildungsaufstiege mit Habitustransformationen verbunden sind. Diese konnte jedoch am empirischen Material nur sehr eingeschränkt aufgezeigt werden. Vielmehr entstand ein differenzierter Blick auf die Habitusformen sowie deren Ausprägungen in den Fällen. Dieser bezieht sich zunächst auf die genaue Zuordnung der einzelnen Familie zu einer Habitusform (vgl. Kapitel 3.3.5). Diese ist nicht immer möglich, da die Berufe sowie das ökonomische und kulturelle Kapital die Familie zwar auf den „Habitus der Notwendigkeit“ hinweisen würden, aber gleichzeitig Bildungsambitionen erkennbar sind, die auf den „Habitus der Präention“ verweisen. In einem Fall wurde auch besonders deutlich, dass

⁸ Entstanden ist diese Typologie im Rahmen einer qualitativen und quantitativen Forschungsreihe zu non – traditional students (vgl. Alheit/Rheinländer/Watermann 2008).

bestimmte Fähigkeiten oder Interessen, wie beispielsweise das Interesse für Literatur, von den Eltern gestärkt wurde.

Des Weiteren bildet eine offene Frage bei der Auswertung der Fälle, ob durch den Bildungsprozess eine Habitustransformation stattfinden kann. In Pierre Bourdieus Konzept des Habitus (1982) führt der „Hysteresis-Effekt“ (ebd., S. 238), zu einer Beständigkeit von habitusbedingten Verhaltensschemata und Einstellungen, und sorgt dafür, dass diese Muster von Handeln und Denken konstant bleiben. Ausgehend davon, ist eine Transformation des Herkunftshabitus nur sehr selten möglich. Künkler (2011,) erläutert anlehnend an Bourdieu, dass eine „prognostizierbare Transformation eines Habitus (...) durch den *Eintritt in ein (neues) soziales Feld*“ (ebd., S. 441) geschehen kann. Gemeint ist damit der soziale Raum, der durch (Macht-)Felder bestimmt ist. Eine Veränderung der Position im sozialen Raum, konnte am empirischen Material teilweise beobachtet werden. Die anfängliche Herkunftsposition, die durch die Berufe und Lebensweise der Eltern bestimmt war, wurde durch den Bildungsweg verändert. Anstatt im Feld der Bauern oder Handwerker, befinden sich die befragten Personen nach ihrem Bildungsweg im Feld der pädagogisch Tätigen bzw. der Büro- bzw. Bankangestellten. Mit dem Wandel der Position tritt auch eine Veränderung des Lebensstils und des Kapitalvolumens ein, welche Auswirkungen auf den Habitus haben können. Dieser erste Schritt zu einer Habitustransformation kann demnach in den Fallrekonstruktionen herausgearbeitet werden. Die gesamte Transformation, also von einer Habitusform zu einer anderen, wurde in der Betrachtung der Fälle nicht sichtbar. Ein mögliches Erklärungsmuster für nur bereichsspezifische Transformationen, wie beispielsweise das Interesse für Kultur und Reisen oder eine offenere Lebensweise, kann das Konzept des Sekundärhabitus bieten. Dieser kann „den Primärhabitus zwar überlagern und überformen, nicht aber ersetzen“ (ebd., S. 384). Dabei bleiben die im Primärhabitus erworbenen Dispositionen und Denk- und Handlungsschemata als Basis vorhanden, und können nur teilweise von Einstellungen und Verhaltensmuster aus dem Sekundärhabitus überlagert werden. Vor allem bei „sozialen Aufsteigern“ (ebd.) lässt sich diese Vorgehensweise beobachten, da anlehnend an die Kultur und die Praktiken der oberen Klasse, die eigenen Interessen, Abneigungen und Verhaltensweisen angepasst werden. (vgl. ebd.) Ähnliche Strategien lassen sich auch bei den empirischen Fällen herausarbeiten, wo Sprechweisen, Meinungen oder Interessen bevorzugt werden, die eher dem Habitus der höheren Klasse entsprechen. Dass diese Einstellungen und Handlungen jedoch eine Anpassung an das jeweilige Feld sind, wird daran deutlich, dass in anderen Situationen die verinnerlichteten herkunftsspezifischen Dispositionen hervortreten.

6.2 Vergleich der Altersgruppen

In der vergleichenden Analyse der beiden Altersgruppen konnten gesellschaftlich-historische Veränderungen herausgearbeitet werden, welche die Bildungsbiografien der untersuchten Personen beeinflussten. Dazu konnten zwei beeinflussende Bereiche herausgearbeitet werden, nämlich wie sich die Bildungsexpansion auf die Bildungsverläufe ausgewirkt hat und welcher Zusammenhang zwischen Bildungsabschlüssen sowie den Chancen am Arbeitsplatz besteht.

6.2.1 Bildungsexpansion und Auswirkungen auf Bildungsverläufe

Die Bildungsexpansion, die in den 1960er-Jahren ihren Anfang nahm und verschiedene Auswirkungen auf das Bildungssystem im Allgemeinen und auf die individuellen Bildungsverläufe hat, konnte auch in den Fällen als historisch-gesellschaftliche Rahmenbedingung aufgezeigt werden. Eine der Auswirkungen ist, dass mehr Menschen an Bildungsinstitutionen teilnehmen, und dass dadurch auch die Anzahl der Bildungsabschlüsse steigt, wodurch einzelne Abschlüsse, wie beispielsweise die Matura an Wert abnehmen. (vgl. Becker 2000, S. 448) In den bearbeiteten Fällen von Anna Schmidt und Maria Berger, die ihr Studium in den 1970er-Jahren begonnen haben, wird eine solche Abwertung von Abschlüssen (noch) nicht sichtbar. So standen in den 1970er-Jahren Personen mit Matura weitaus mehr unmittelbare Arbeitsangebote zur Verfügung. Die Matura stellte in den 1970er-Jahren einen relativ seltenen Bildungsabschluss dar, so dass der Wert dieses Abschluss höher war. Im Fall Anna Schmidt war sie die erste Person in ihrem Ort, die eine Matura hatte. Die Beschreibung dieser Bewertungen, entspricht auch Bourdieus Theorie zum inkorporierten kulturellen Kapital (2006a), wo der Seltenheitswert einer Fähigkeit oder eines Abschlusses, das Ansehen in der Gesellschaft beeinflusst. Je seltener die Fähigkeit oder der Abschluss ist, desto mehr Bedeutung besitzt dieser in der Gesellschaft. Es waren jedoch auch andere Erwartungen an den jeweiligen Bildungsverlauf gebunden. Der Beginn des Studiums bildet bei der älteren Altersgruppe einen nicht selbstverständlichen Schritt, da die Matura in der Rekonstruktion des empirischen Materials eine vollwertige Ausbildung darstellte. Aus dem Grund entstanden auch zum Teil Konflikte mit den Eltern, da die Möglichkeit zum Arbeiten vorhanden und gesellschaftlich anerkannt gewesen wäre, die befragten Personen sich jedoch für das Studium entschieden haben.

In der jüngeren Generation hingegen wird der Schritt zum Studium nach der (Gymnasiums-)Matura als selbstverständlich konstruiert. Die Matura der Berufsschulen bildet dabei eine Ausnahme, da diese auf eine Berufsausbildung aufbaut, der unmittelbar nach dem Abschluss nachgegangen werden kann. Hier bildet die Entscheidung für das

Studium wieder einen Schritt, der vom üblichen Weg, nämlich dem Arbeitsbeginn, abweicht. Neben den wirtschaftlichen und arbeitsmarktpolitischen Faktoren, haben sich durch die Bildungsexpansion auch die Bildungsambitionen in den gesellschaftlichen Klassen verändert. Der Besuch des Gymnasiums wird als Grundvoraussetzung für sozialen Aufstieg gesehen, und nimmt bei allen Klassen an Bedeutung zu. Diese Veränderung der Bewertung von den verschiedenen Schulzweigen lässt sich auch in den analysierten Fällen erkennen. So ist der Besuch des Gymnasiums im Gegensatz zur Haupt- oder Mittelschule erstrebenswerter, auch wenn kein Studium angestrebt wird. Aus diesen Bildungsentscheidungen, die bei der jüngeren Generation von den Eltern ausgehen, lässt sich erkennen, dass das Gymnasium und die Matura auch bei Familien aus den niedrigeren Schichten einen höheren Stellenwert erhalten haben. Becker (2000) erklärt dieses Phänomen durch die Annahme, dass der „soziale Aufstieg über die Bildungslaufbahn als die adäquate Form der Nutzenmaximierung“ (ebd. S. 450) sei und die „Investition in die höhere Bildung der Kinder der einzig realisierbare Weg für einen sozialen Aufstieg“ (ebd.) ist. Doch nicht nur die Investition in die Sekundarstufe hat sich erhöht. Das Hochschulwesen erfuhr auch einen Wandel, der sich auf die „Substanz der Studienangebote und (...) [die] Funktion der Hochschulbildung“ (Treichler/Wolter 2004, S. 64) auswirkte und in einem gewissen Ausmaß auch das Studium für nicht-traditionelle Studierende begünstigte (vgl. ebd.).

Die Bildungsexpansion und die damit verbundene größere Beteiligung von niedrigeren Schichten an höherer Bildung lassen sich in den analysierten Fällen nachvollziehen. Auffallend in den biografischen Konstruktionen sind dabei weniger die strukturellen Veränderungen, sondern der Wandel der Bildungsaspirationen und die Bewertungen von Schulzweigen in den Familien.

6.2.2 Bildungsabschlüsse und Arbeitsplatz

Die zweite Veränderung in Hinblick auf den Vergleich der Altersgruppen, bezieht sich auf die arbeitsmarktpolitische Situation und deren Bedeutung für die Lebens- und Berufsplanung der Interviewpersonen in den biografischen Konstruktionen.

Im Zusammenhang mit der Abwertung der Bildungsabschlüsse, und der Forderung nach mehr Bildungszertifikaten um im Wettbewerb am Arbeitsmarkt bestehen zu können (vgl. Hadjar/Becker 2006), kann bei der jüngeren Altersgruppe eine Unsicherheit bezüglich Berufswahl und Arbeitssuche aufgezeigt werden. Dass diese Unsicherheit nur in den Interviews der jüngeren Generation sichtbar wird, muss jedoch nicht nur mit den arbeitsmarktpolitischen Faktoren zusammenhängen, sondern kann auch am Zeitpunkt des Interviews liegen. Die ältere Altersgruppe kann im Interview auf eine (erfolgreiche) Berufszeit zurückblicken. Ängste oder Unsicherheiten bezüglich Arbeitsplatzsicherheit

oder finanzielle Sorgen, sind zu dem Zeitpunkt nicht mehr gegeben. Hingegen stehen die jüngeren Interviewpersonen unmittelbar vor dem Übertritt ins Berufsleben, was teilweise mit einer langen Bewerbungs- und Suchphase verbunden ist. Solche Phasen wurden jedoch auch in den Biografien der älteren Generation beobachtet, diese werden aber aufgrund des positiven Ergebnisses, also, dass eine entsprechende Arbeitsstelle gefunden wurde, unproblematisch dargestellt.

Bei den jüngeren Interviewpersonen sind jedoch Strategien erkennbar, die als Reduktion der möglicherweise belastenden Arbeitssuche theoretisiert werden. Dazu zählt das Erwerben von mehreren zertifizierten Abschlüssen, wodurch die Wahlmöglichkeit in Bezug auf den späteren Beruf erhöht ist, wie es im Fall Karin Steiner ist. Das Studium wird demnach nicht als unbedingter Garant für spätere Arbeitsplatzsicherheit angesehen, sondern wird als ein Bildungsweg neben anderen dargestellt. Des Weiteren kann die Wahl des Studienfaches eine solche Strategie darstellen. Studienfächer wie das Lehramtstudium, das Markus Springer wählt, bieten eine spezifische Ausbildung, die zu ebenfalls zu einem spezifischen Arbeitsplatz führt, der relativ sicher ist. Obwohl durch die starke Annahme von Studierenden die Universität nicht mehr als der exklusive Ort für Abschlüsse gesehen wird, sind Akademiker/innen weitaus weniger von Arbeitslosigkeit betroffen, als andere Berufsgruppen. (vgl. Statistik Austria 2012, S. 95) Die Statistik macht jedoch auch sichtbar, dass die Arbeitslosigkeit unter Akademiker/innen in den letzten 15 Jahren gestiegen ist. Zwar sind haben Personen mit Tertiärabschluss dennoch die höchsten Chancen einen Arbeitsplatz zu finden, die Selbstverständlichkeit eines Arbeitsplatzes hat in den letzten Jahren jedoch abgenommen.

6.3 Reflexion und Ausblick

Diese Arbeit orientiert sich an den untersuchten Falldarstellungen, und den biografischen Erzählungen von Studierenden aus „bildungsfernen“ Schichten, in denen persönliche Erfahrungen und Erlebnisse, sowie deren Bedeutung für den jeweiligen Bildungsweg, dargestellt wurden. In der analytischen Betrachtung der Einzelfälle sowie im Vergleich der Fälle, konnte herausgearbeitet werden, dass sich die Gestaltung des Bildungswegs zwischen familialen Herkunftsbedingungen, strukturellen Gegebenheiten des Bildungssystems sowie biografisch erworbenen Ressourcen bewegt. Herausforderungen konnten auf den Ebenen der Familie und der strukturellen Bedingungen entstehen und in einzelnen Fällen mithilfe biografischer Ressourcen bewältigt werden. Das Besondere an der biografischen Forschung liegt im Interesse für die subjektiven Erfahrungs- und Handlungshorizonte sowie deren Bewertung innerhalb der Biografie. Die in dieser Arbeit aufgezeigten Ergebnisse, stehen daher im engen Zusammenhang mit den rekonstruierten Fällen, und erlauben nur teilweise eine Ausweitung auf allgemeingültige

Theorien. Bei der Integration der Theorie in die Ergebnisse der Auswertung, entstanden auch offene Fragen, die mit der verwendeten Methode und der Untersuchungsgruppe nicht vollständig beantwortet werden konnten.

Eine Grenze der Methode zeigt sich beim Herausarbeiten der Habitusformen. In den biografischen Interviews konnte eine genaue Zuordnung zu einer Habitusform nicht vollständig ausgearbeitet werden. Da die dem Habitus zugrundeliegenden Strukturen weitgehend unbewusst sind, konnten diese aus den Erzählungen nur schwer rekonstruiert werden. Aus dem Grund war anhand des empirischen Materials nur eine Herausarbeitung der Grundzüge der Habitusform möglich. Eine geeignetere Methode um den Habitus sichtbar zu machen, wäre daher beispielsweise eine detaillierte Befragung von Vorlieben, Abneigungen, Kunstinteressen, Ernährungsgewohnheiten, Einrichtungsstilen und viel mehr, wie sie Bourdieu in seinem Buch „Der feine Unterschied“ (1982) durchgeführt hat. Für das Thema des Bildungsaufstiegs würden sich dabei vor allem die Fragen nach Schule, Lernzeit, kulturellen Gegenständen und Praktiken sowie Beschäftigung mit kulturellen Themen eignen. Eine andere Möglichkeit zur Erfassung des Habitus würde die Methode der Beobachtung darstellen. Der Habitus wird vor allem in der Handlungspraxis sichtbar, und zeigt sich beispielsweise im Umgang mit Kulturgütern. Die mit dem Habitus verbundenen Denk- und Handlungsschemata, Vorlieben, Abneigungen und Einstellungen werden verinnerlicht und sind daher nur bedingt der Selbstreflexion zugänglich, wodurch die Beobachtung als Methode für das Herausarbeiten von Habitusformen günstiger wäre, als beispielsweise eine Befragung.

Die Zuschreibung, dass die interviewten Personen aus der „Bildungsferne“ kommen, soll des Weiteren kritisch betrachtet werden. Die anfängliche Definition von „bildungsfern“ in der Problemstellung der Arbeit, die beschreibt, dass durch bestimmte Einstellungen und Verhaltensmuster einer Gruppe eine Distanz zu Bildung aufgebaut werden kann, impliziert, dass die Wahl für die Nähe oder Ferne zu Schule und Lernen von den Personen der Gruppe selbst getroffen werden kann. Es konnte jedoch anhand der Empirie aufgezeigt werden, dass objektive gesellschaftliche Strukturen aber auch Anforderungen und Bestimmungen von Bildungsinstitutionen, einen wesentlichen Beitrag zur Differenzierung in „bildungsfern“ und „bildungsnahe“ Gruppen leisten. Des Weiteren hängt der Begriff mit zertifizierten Abschlüssen und dem daraus resultierenden Bildungsstand zusammen. Dabei ist jedoch nicht ersichtlich, ab welchem Abschluss eine „Bildungsferne“ besteht, demnach ab welchem Schritt des Bildungssystems (Hauptschulabschluss, Lehrabschluss, Matura etc.) von Bildungsferne gesprochen werden kann. Der Zusammenhang mit Abschlüssen macht auch deutlich, dass nur das formelle Lernen mit zertifizierten Abschlüssen ein Indikator für die Zuschreibung darstellt und informelles oder nicht-formales Lernen, welches außerhalb schulischer Institutionen

stattfindet, nicht berücksichtigt wird. In dem empirischen Material konnte durch die Rekonstruktion der Beschreibung der Familie, der familialen Werte zu Bildung, Schule und Lernen sowie der Bildungsinteressen der befragten Personen aufgezeigt werden, dass nur bedingt jene Einstellungen und Verhaltensweisen rekonstruiert werden konnten, die sich mit dem Begriff „bildungsfern“ angemessen bezeichnen lassen.

7 Literaturverzeichnis

Alheit, P./ Dausien, B. (1985): Arbeitsleben. Eine qualitative Untersuchung von Arbeiterlebensgeschichten. Campus Verlag, Frankfurt/New York. URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-27761>

Alheit, P. (1992): Biographizität und Struktur. In: Alheit, P./ Dausien, B./Hanses, A./Scheuermann, A. (1992): Biographische Konstruktionen. Beiträge zur Biographieforschung, Werkstattberichte des Forschungsschwerpunkts >>Arbeit und Bildung<<, Band 19

Alheit, P. (2005): „Passungsprobleme“: Zur Diskrepanz von Institutionen und Biographie – Am Beispiel des Übergangs so genannter „nicht traditioneller“ Studenten ins Universitätssystem. In: Arnold, H./ Böhnisch, L./ Schröer, W. (Hrsg.) (2005): Sozialpädagogische Beschäftigungsförderung. Lebensbewältigung und Kompetenzentwicklung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter. S. 159-172

Alheit, P. (2006): Die symbolische Macht des Wissens. Exklusionsmechanismen des universitären Habitus. URL: http://www.ranlhe.dsw.edu.pl/files/Alheit-Vortrag_Halle-Wittenberg2009.pdf (letzter Zugriff am 27.08.2011)

Alheit, P./ Rheinländer, K./ Waterman, R. (2008): Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere Studienperspektiven „nicht-traditioneller Studierender“. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Volume 11, Nummer 4 (2008), S. 577-606

Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main

Becker, R. (2000): Bildungsexpansion und Bildungsbeteiligung. Oder: Warum immer mehr Schulpflichtige das Gymnasium besuchen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Volume 3, Nummer 3 (2000) , S. 447-480

Bohnsack, R. (2008): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Sozialforschung. 7. erw. Aufl., Opladen, Budrich

Böhm, W. (2000): Wörterbuch der Pädagogik. 15., überarbeitete Aufl., Kröner Stuttgart

Bourdieu, P. (1979): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft / 1. Aufl. , Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main

Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Erste Auflage 1979, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main

Bourdieu, Pierre (1983): Pierre Bourdieu im Gespräch – die feinen Unterschiede. In.: Baumgart, Franzjörg (Hg.): Theorien der Sozialisation. Erläuterungen – Texte – Arbeitsaufgaben. Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt, S. 206- 216

Bourdieu, Pierre (2006a): Die drei Formen des kulturellen Kapitals In: Ders. (Hrsg.) (2006): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Hamburg: VSA, S. 112-120

Bourdieu, Pierre (2006b): Die konservative Schule. Die soziale Chancenungleichheit gegenüber Schule und Kultur. In: Ders. (Hrsg.) (2006): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Hamburg: VSA, S. 25-52

Dausien, B. (2008): Biografieforschung: Theoretische Perspektiven und methodologische Konzepte für eine rekonstruktive Geschlechterforschung. In: Becker, R./ Kortendiek, B. (2008): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. 2. Aufl., VS Verlag, Wiesbaden, S. 354-367

Egger, R. (1995): Biographie und Bildungsrelevanz. Eine empirische Studie über Prozeßstrukturen moderner Bildungsbiographien. Profil Verlag, München Wien

Friebertshäuser, B. (1999): StudentInnenforschung – Übergänge, Bilanz und Perspektiven. Biographieanalytische Zugänge. In.: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hg.) (1999): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Leske und Budrich, Opladen.

Fuchs-Heinritz, W. (2005): Biographische Forschung. Eine Einführung in Praxis und Methoden. 3., überarbeitete Aufl., VS Verlag für Sozialwissenschaften (Wiesbaden)

Fookien, I. (2009): Lebenslauf und Entwicklungsprozesse aus der Perspektive der Lebensspanne. In: Behnken, I./ Mikota, J. (Hrsg.) (2009): Sozialisation, Biografie und Lebenslauf. Eine Einführung. Juventa, Weinheim und München, S. 154 – 167

Fuchs-Heinritz, W. (2005): Biographische Forschung. Eine Einführung in Praxis und Methoden. 3., überarbeitete Aufl., VS Verlag für Sozialwissenschaften (Wiesbaden)

Georg, W. (2005): Studienfachwahl: soziale Reproduktion oder fachkulturelle Entscheidung. In: ZA-Information / Zentralarchiv für Empirische Sozialforschung (57): 2005, 61-82

Hadjar, A/ Becker R. (2006) (Hrsg.): Bildungsexpansion – Erwartete und Unerwartet Folgen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften

Hoerning, E. M. (1991): Soziologische Dimensionen der Biographieforschung. In: derselbe (1991): Biographieforschung und Erwachsenenbildung, Klinkhardt, Bad Heilbrunn

Hurrelmann, K. (1983): Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. In: In: ZSE, 3. Jg., H. 1, S. 91-103

Kohli, M. (1978): Soziologie des Lebenslaufs. Luchterhand, Darmstadt

Kohli, M. (1984): Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Metzler, Stuttgart

Kohli, M. (1985): Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 1985, Heft 37, S. 1-29

Kohli, M. (1989): Institutionalisierung und Individualisierung der Erwerbsbiographie. Aktuelle Veränderungstendenzen und ihre Folgen. In: Brock, D./Leu, H.R./Preiß, C./Vetter, H-R. (Hrsg.): Subjektivität im gesellschaftlichen Wandel, 1989, Verlag Deutsches Jugendinstitut, München, S. 249 - 278

Kohli, M. (2003): Der institutionalisierte Lebenslauf: ein Blick zurück und nach vorn. In: Allmendiger, J. (Hrsg.) (2003): Entstaatlichung und soziale Sicherheit. Opladen: Leske und Budrich, S. 525-545

Krais, B. /Gebauer, G. (2010): Habitus. 3. Unveränderte Auflage, transcript Verlag, Bielefeld

Künkler, T. (2011): Lernen in Beziehung. Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen. transcript Verlag, Bielefeld

Rosenthal, G. (1995): Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen. Verlag Campus, Frankfurt a. M.

Schulze, T. (1991): Pädagogische Dimensionen der Biographieforschung. In: Hoerning, E.M. (Hrsg.): Biographieforschung und Erwachsenenbildung, 1991, Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S. 11-135

Schulze, T. (1993): Biographisch orientierte Pädagogik. In: Baacke, D./Schulze, T: Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Juventa, Weinheim München

Schulze, T. (2003): Zur Interpretation autobiographischer Texte in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Friebertshäuser, B./ Langer, A./ Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Juventa, Weinheim München, S. 413-436

Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, Jg. 13/1983, S. 283 - 293

Schwingel, M. (2011): Pierre Bourdieu zur Einführung. 7. ergänzte Auflage, Junius Verlag

Statistik Austria (2012): Bildung in Zahlen 2010/2011. Schlüsselindikatoren und Analysen. URL:
http://www.statistik.at/web_de/dynamic/services/publikationen/5/publdetail?id=5&listid=5&detail=508 [letzter Zugriff: Juni 2012)

Strauss, A. L. (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. 2. Aufl. Fink, München

Strauss, A. L. /Corbin, J. (1996): Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Beltz Psychologie-Verlag-Union, Weinheim

Treichler, U/ Wolter, A. (2004): Zugangswege und Studienangebote für nicht traditionelle Studierende. In: Die Hochschule, 13. Jg., 2. Heft, S. 64-80

8 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 - der soziale Raum mit Berufen (Bourdieu 1992, S.708) 27

9 Anhang

Abstract

Diese Arbeit behandelt Bildungsbiografien von Studierenden aus „bildungsfernen“ Schichten. Es wurden biografisch-narrative Interviews mit Personen geführt, die aus sogenannten „bildungsfernen“ Schichten stammen. Befragt wurden zwei verschiedene Altersgruppen, wovon die eine in den 1970er- Jahren studiert haben, und die andere ihr Studium ab dem Jahr 2005 begonnen haben. Der Fokus lag jedoch vor allem auf den Erfahrungen und Erlebnissen der Personen, die sie während ihres Bildungswegs gemacht haben. Es wurde angenommen, dass Personen aus „bildungsfernen“ Schichten, mit Hindernissen und Schwierigkeiten auf ihrem Bildungsweg konfrontiert wurden, und die Möglichkeit zum Studium zu gelangen, daher geringer war. Es galt herauszuarbeiten in welchem Spannungsverhältnis von äußeren Strukturen und inneren Einstellungen sich die Bildungsbiografien der Interviewpartner gestalteten.

Die theoretische Grundlage für die Rekonstruktion der Bildungsbiografien bildete Pierre Bourdieus Theorie zur Gesellschaft, mit den Hauptbegriffen des Kapitals, des Habitus und des sozialen Raums. Auch seine Überlegung zur sozialen Ungleichheit, sowie der Funktion der Schule, dienten als theoretische Ausgangslage.

Die Interviews wurden anhand der Grounded – Theory – Methode ausgewertet und analysiert. Den Hauptanalyseschritt bildete das Kodierparadigma, mit dem den einzelnen Textausschnitten Codes zugeordnet wurden, woraus anschließend Kategorien herausgearbeitet wurden.

Die Analyse der Fälle ergab schließlich, dass Personen aus „bildungsfernen“ Schichten auf ihrem Bildungsweg Herausforderungen erlebt haben, die entweder auf der familialen Ebene oder im Schulsystem verortet werden konnten. Es wurden jedoch auch Ressourcen rekonstruiert, die zu einer Bewältigung der Herausforderungen führen konnten. Die Universität und das Studium bildeten eine neue Erfahrungs- und Erlebenswelt, die teilweise in einem Spannungsverhältnis zu den herkunftsspezifischen Verhaltens- und Denkmustern standen. Des Weiteren konnten auch Unterschiede zwischen den beiden Altersgruppen aufgezeigt werden, die sich auf die Bedeutung von zertifizierten Abschlüssen in der Gesellschaft und der Bedeutung des Studiums auf persönlicher und gesellschaftlicher Ebenen, beziehen.

Lebenslauf

Persönliche Daten:

Name: Simona Pavlovic
Geburtsdatum: 25.09.1987
e-mail: simona.pavlovic@yahoo.de

Ausbildung:

1994 – 1999: Volksschule Lange Gasse 8
1999 – 2006: Gymnasium BRG VI Marchettigasse 3
seit 2006: Pädagogik Studium an der Universität Wien (mit den Schwerpunkten Sozialpädagogik und Aus – und Weiterbildungsforschung)

Berufliche Praxis:

April – Juni 2009: Buddy beim Wissenschaftsclub für Jugendliche, Kinderbüro Uni Wien
März – April 2010: Praktikum bei Volkshilfe jobfabrik
seit März 2009: Trainerin am Institut für Bildungsbegleitung