



MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Der Übergang vom Studium in den Beruf als Lebensereignis
im biographischen Gesamtzusammenhang“

Eine qualitative Studie am Beispiel der AbsolventInnen der
Bildungswissenschaft an der Universität Wien

verfasst von / submitted by

Nicole Haas, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree

Master of Arts (MA)

Wien, 2016

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von / Co-Supervisor:

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Bettina Dausien

Inhaltsverzeichnis

Problemaufriss.....	1
Teil I – Forschungsfeld und theoretischer Bezugsrahmen	3
1. Forschungsperspektive, Gegenstandsbereich und Forschungsfragen	3
1.1 Biographieorientierte Übergangsforschung und Forschungsziele	3
1.2 Forschungsleitende Fragen und Aufbau der Arbeit	6
2. Theoretischer Bezugsrahmen	8
2.1 Biographie im sozialen Lebensraum	8
2.2 Erfahrung im biographischen Kontext.....	10
2.3 Handlung im biographischen Kontext	13
2.4 Das Transitionskonzept nach Harald Welzer	18
2.5 Forschungsrelevante Aspekte für die Auswertung der Interviews	23
Teil II – Methodologische Anlage der Studie und Forschungsprozess.....	25
3. Qualitativ interpretative Sozialforschung	25
4. „Grounded Theory“ Methodologie.....	27
5. Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens	31
6. Forschungsprozess.....	33
6.1 Sampling	33
6.2 Datenerhebung.....	34
6.3 Auswertung des Datenmaterials	35
6.4 Darstellung der Ergebnisse des Forschungsprozesses	38
Teil III – Falldarstellungen und Konzeptualisierung der Ergebnisse	40
7. Falldarstellung Robert Feichtinger	42
7.1 Kontaktaufnahme und Interviewsituation.....	42
7.2 Biographische Kurzbeschreibung	43
7.3 Interpretation der Kernstellen	46
7.4 Analytische Abstraktion	61
8. Falldarstellung Marion Wiesinger	63
8.1 Kontaktaufnahme und Interviewsituation.....	63
8.2 Biographische Kurzbeschreibung	64
8.3 Interpretation der Kernstellen	65
8.4 Analytische Abstraktion	72
9. Falldarstellung Bettina Berger	74

9.1	Kontaktaufnahme und Interviewsituation.....	74
9.2	Biographische Kurzbeschreibung.....	74
9.3	Interpretation der Kernstellen.....	77
9.4	Analytische Abstraktion	83
10.	Theoretische Zwischenbilanz und der Fall Katharina Klein	84
10.1	Kontaktaufnahme und Interviewsituation.....	85
10.2	Biographische Kurzbeschreibung.....	85
10.3	Interpretation der Kernstellen.....	87
11.	Ergebnisse	90
11.1	Familiärer Hintergrund und frühe Erfahrungen.....	95
11.2	Erster beruflicher Entwurf	96
11.3	Schulische Laufbahn.....	97
11.4	Transitionsrelevante Ereignisse und Erfahrungen	97
11.5	Pädagogikstudium.....	98
11.6	Studienbegleitende Arbeit	100
11.7	Diplomarbeitsphase und Studienabschluss.....	100
11.8	Einmündung in eine Beschäftigung im pädagogischen Tätigkeitsfeld.....	101
11.9	Verweise auf Pläne für die Zukunft.....	102
12.	Abschließende Reflexion.....	103
	Literaturverzeichnis.....	107
	Abbildungsverzeichnis.....	109
	Tabellenverzeichnis.....	109
	 Zusammenfassung.....	 110
	Abstract.....	110
	Lebenslauf	112

Problemaufriss

Übergänge vollziehen sich vor dem Hintergrund institutioneller und gesellschaftlicher Rahmenbedingungen. Diese haben sich in den letzten Jahrzehnten markant verändert, was ein Grund dafür sein könnte, dass die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema „Übergänge“ in der Pädagogik an Bedeutung gewonnen hat (vgl. Bleher 2011; Eckert 2007; Hof 2014). Eine Veränderung betrifft die Zunahme der HochschulabsolventInnen und dem damit einhergehenden Anstieg der Beschäftigung von AkademikerInnen in Österreich. Nach einer Studie der Statistik Austria zum Thema „Studienabschlüsse inländischer ordentlicher Studierender an öffentlichen Universitäten 1971 – 2014“¹ haben im Jahr 1971/72 872 Personen ein geisteswissenschaftliches Hochschulstudium abgeschlossen. Diese Zahl ist in den letzten Jahrzehnten stark angestiegen. Im Studienjahr 2013/14 wurden bereits 6.463 AbsolventInnen verzeichnet. Die Anzahl der AkademikerInnen, die sich am Arbeitsmarkt zu integrieren versuchen, hat sich damit stark erhöht. Das wirkt sich auch auf jene Studierenden der Bildungswissenschaft aus, die einen Beruf im sozialen Bereich anstreben. Diese teilen sich dieses Berufsfeld neben den AbsolventInnen der eigenen Studienrichtung auch mit anderen Professionen wie den PsychologInnen, SozialarbeiterInnen oder PsychotherapeutInnen – um nur einige Berufsgruppen zu nennen. Es hat sich zudem in den letzten Jahrzehnten ein struktureller Wandel im sozialen Bereich vollzogen, mit dem sich zunehmend befristete Arbeitsverhältnisse etabliert haben. Dies hat zur Folge, dass die ArbeitnehmerInnen nach Ablauf des befristeten Dienstverhältnisses erneut vor der Herausforderung stehen, einen Arbeitsplatz finden zu müssen.

Unter diesen Rahmenbedingungen hat sich auch der Übergang der Studierenden in das Erwerbsleben verändert. Aufgrund der hohen Anzahl an potentiellen BewerberInnen erfordert eine erfolgreiche Integration am Arbeitsmarkt ein hohes Maß an Flexibilität und Anpassungsfähigkeit. Da die Nachfrage hoch ist, haben sich die Arbeitssuchenden dem Arbeitsmarkt anzupassen und nicht umgekehrt. Die AbsolventInnen stehen vor der Herausforderung, vor den ArbeitgeberInnen attraktiv zu wirken und dies auch langfristig zu bleiben. Die Aufrechterhaltung der eigenen Handlungsfähigkeit und die Vergrößerung des erwerbsmäßigen Möglichkeitsraumes sind infolgedessen zu einer essentiellen Aufgabe geworden. Ein Effekt dieser

¹ http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/bildungsabschluesse/index.html

Entwicklung könnte die steigende Anzahl an Mehrfachausbildungen und berufsbegleitenden Lehrgänge sein, die in den letzten Jahren zu beobachten war (vgl. Felden 2010, 8).

Im Falle der Bildungswissenschaft kommt noch hinzu, dass es ein theoretisches Studium ist, welches nicht den Anspruch erhebt seine AbsolventInnen auf die Anforderungen des Arbeitsmarktes vorzubereiten. Dies wird bereits beim Lesen der Informationen zu den Lernzielen und Berufsfeldern des Studienzweiges auf der Internetseite der Studien Service Stelle offensichtlich. Zwischen den Zeilen steht geschrieben, dass die Universität Wien keine eindeutigen Berufsqualifikationen zu vermitteln verspricht.

„Die Absolventinnen und Absolventen des Masterstudiums Bildungswissenschaft an der Universität Wien sind zur Analyse komplexer bildungswissenschaftlicher Fragestellungen und zur Gestaltung pädagogischer Prozesse sowie ihrer organisatorischen und institutionellen Rahmenbedingungen befähigt. Sie verfügen über konzeptionelle, organisatorische und forschungsinitiiierende Kenntnisse, die zu entsprechenden Tätigkeiten im Bildungs- und Sozialwesen in Einrichtungen, Organisationen, Verbänden und Unternehmungen sowie in der Forschung befähigen.“²

Die zu erwerbenden Kenntnisse und Fähigkeiten der AbsolventInnen sind darin nicht konkret formuliert. Die Studierenden erlernen im Zuge des universitären Studiums keine spezifischen beruflichen Qualifikationen, was das Zurechtfinden am Arbeitsmarkt erschwert, da kein explizites Berufsfeld für die AbgängerInnen existiert. Es ist nicht eindeutig, welche Arbeitsbereiche für die AbsolventInnen in Frage kommen. Dies könnte die Unsicherheit bei der Integration ins Erwerbsleben erhöhen und den Studierenden die Verantwortung für die Orientierung am Arbeitsmarkt übertragen. Es stellt sich nun im Anschluss an diese Ausführungen die Frage, wie die AbsolventInnen vor diesem gesellschaftlichen und strukturellen Hintergrund den Übergang vom Studium in den Beruf gestalten und wie sie mit den angeführten Herausforderungen umgehen.

² <http://sss-biwi.univie.ac.at/studierende/master-bildungswissenschaft/>

Teil I – Forschungsfeld und theoretischer Bezugsrahmen

1. Forschungsperspektive, Gegenstandsbereich und Forschungsfragen

Im folgenden Kapitel werden die wesentlichen Charakteristika der Biographieforschung dargestellt und gleichzeitig begründet, warum sich die vorliegende Studie in diesen Forschungsansatz einreicht.

1.1 Biographieorientierte Übergangsforschung und Forschungsziele

Übergänge sind ein bedeutsames und aktuelles Thema in der erziehungswissenschaftlichen Übergangsforschung (vgl. Felden 2010; Köck 2010; Lobe 2015; Stauber 2007). Diese befasst sich im Allgemeinen mit Prozessen, in denen sich eine Ablösung „aus eingelebten Lebensabschnitten und -zusammenhängen“ und ein Eintreten in andere vollzieht (Welzer 1993, 8). Dies geschieht beispielsweise bei der Veränderung der Wohnsituation (Umzüge), der familiären Situation (Schwangerschaft, Heirat, Scheidung) oder eben der Bildungs- bzw. Erwerbssituation (Studienbeginn und -abschluss, Arbeitsbeginn). Im Falle der vorliegenden Studie handelt es sich um den Übergang vom Studium in den Beruf. Die Auseinandersetzung mit diesem Phänomen erfolgt aus einer biographietheoretischen Perspektive. In Bezug auf das Forschungsinteresse ist dies aus mehreren Gründen sinnvoll: zum einen, weil davon ausgegangen wird, dass Transitionen prozesshafte Phänomene sind, die nicht unabhängig von der Lebensgeschichte der Beteiligten erforscht werden können. Diese Ansicht ist auch für die Biographieforschung charakteristisch (vgl. Rosenthal 2008, 164). Für den Forschungsprozess bedeutet dies, dass die Transition als eine Erfahrung verstanden wird, welche in die gesamte Lebensgeschichte einer Person eingebettet ist und daher innerhalb dieses lebensgeschichtlichen Zusammenhangs betrachtet werden muss. Der Übergang vom Studium in den Beruf hat für die Personen nicht nur eine Bedeutung als Einzelereignis, sondern ist für die gesamte Biographie relevant (ebd.). Ziel der Studie ist es daher, die biographische Bedeutung des Überganges vom Studium in den Beruf im Kontext der Lebensgeschichte herauszuarbeiten.

Die Biographieforschung ist ein qualitativer Forschungsansatz, der aber auch quantitative Daten als Ergänzung heranzieht (vgl. Dausien 2006, 59). Ihr Forschungsgegenstand sind „lebensgeschichtliche Äußerungen, in denen [sic; Anm. NH] subjektive, individuelle Erfahrungen“ manifestieren (Felden 2008, 11). Daher befasst sie sich im Allgemeinen mit der Analyse

autobiographischer Schriftstücke wie der von Tagebüchern, Briefen, Autobiographien oder biographisch-narrativen Interviews (vgl. Felden 2008, 11). In der Biographieforschung wird angenommen, dass in autobiographischen Texten subjektive Erfahrungen zum Ausdruck kommen, die von den ForscherInnen rekonstruiert werden. Nach Felden (2010, 20) ist es daher das Anliegen dieser Forschungsrichtung, Lebensläufe aus der subjektiven Perspektive der Menschen zu erfassen. Gleiches wird in der vorliegenden Studie angestrebt. Das Datenmaterial stellen biographisch-narrative Interviews dar, in denen ehemalige Bildungswissenschaftsstudierende ihre Lebensgeschichten erzählen. Da hinter diesem Erkenntnisinteresse ein verstehender Zugang steht, handelt es sich um eine qualitative Studie.

Bevor die Charakterisierung der Biographieforschung fortgesetzt wird, erscheint es sinnvoll den Terminus „Biographie“ zu klären und von seiner alltagsweltlichen Bedeutung zu differenzieren. Der Begriff findet sowohl im alltagsweltlichen Sprachgebrauch als auch im interdisziplinären wissenschaftlichen Kontext Anwendung. In der Alltagssprache wird damit die Nacherzählung der eigenen Lebensgeschichte oder der einer anderen Person bezeichnet (vgl. Truschkat 2013, 45). In der Wissenschaft beschäftigen sich mehrere Disziplinen mit dem Phänomen „Biographie“: die Soziologie, die Pädagogik als auch die Psychologie, um nur einige zu nennen (vgl. ebd.).

Nach Hahn handelt es sich bei der Erzählung der Lebensgeschichte immer um eine „selektive Vergegenwärtigung“ (Hahn 2000, 101). Das Leben umfasst eine Vielzahl an Ereignissen, Erfahrungen und Handlungen, die nicht alle berichtet werden können. Daher muss eine Auswahl darüber getroffen werden, welche Elemente erzählt und welche ausgelassen werden. Gleichzeitig ist mit der Erzählung „die Erwartung einer *Gesamtgestalt*, die zwischen Lebensanfang und Lebensende einen durchgeformten Sinnzusammenhang konstituiert“, verknüpft (Fischer/ Kohli 1987, 29; Hervorhebung im Original). Dies bedeutet, dass zwischen den berichteten Ereignissen und Erfahrungen Zusammenhänge hergestellt werden, die in dieser Weise in der Vergangenheit nicht vorhanden waren (vgl. Hahn 2000, 101). Im wissenschaftlichen Kontext wird Biographie daher als „soziales Konstrukt“ (Fischer/ Kohli 1987, 26) bezeichnet, da es in der Interaktion mit anderen hergestellt wird.

Felden argumentiert, dass dieses Konstrukt entsteht, wenn eine Person einen Blick auf ihr bisheriges Leben wirft.

„Dabei ist der eigene Blick nicht allein subjektiv, sondern durch eine Fülle von Regeln beeinflusst, die besagen, wie in bestimmten Gesellschaftssystemen und zu bestimmten historischen Zeiten Biographien verfasst werden.“ (Felden 2008, 11)

Aus diesem Zitat geht hervor, dass eine Person, die ihre Lebensgeschichte erzählt, dies nicht nur nach eigenem Ermessen tut. Die Art und Weise, wie sie ihre Biographie schildert, wird von Regeln oder Mustern beeinflusst, die für das jeweilige gesellschaftliche System der Person spezifisch ist (vgl. Felden 2010, 11). Das bedeutet, dass in der Gesellschaft gewissermaßen ein Konsens darüber besteht, wie eine Biographie zu verfassen ist. Ein weiterer wesentlicher Aspekt ist, dass die Biographie aus der aktuellen Situation konstruiert wird. Dies impliziert, dass das Hinzukommen von weiteren Erfahrungen und Erlebnissen diese Konstruktion auch wieder verändern kann (vgl. Lobe 2015, 6).

Bei der Analyse von Lebensgeschichten geht es in der Biographieforschung nicht nur darum, Biographien aus der Binnensicht der Beteiligten zu rekonstruieren, sondern aus den Lebensgeschichten auch Erkenntnisse über die soziale Wirklichkeit zu gewinnen (vgl. Felden 2010, 24). Dahinter steht die in der qualitativen Forschung geltende Annahme, dass soziale Realität nicht objektiv gegeben ist, sondern sich in der Interaktion der Beteiligten herstellt. Soziale Wirklichkeit entsteht durch die Bedeutung, welche die AkteurInnen ihr geben (vgl. Rosenthal 2008, 15). Ausgehend von dieser Prämisse argumentiert Felden:

„Insofern bekommen die subjektiven Wirklichkeitskonstruktionen [oder Biographien; Anm. NH] der Individuen die Bedeutung, dass in ihnen Wirklichkeit konstituiert wird.“
(Felden 2010, 24)

Daraus lässt sich ableiten, dass auch Lebensgeschichten Konstruktionen sind und sich aus ihrer Analyse Aussagen über die soziale Wirklichkeit ableiten lassen. Dafür spricht auch die Theorie von Fischer und Kohli, die sie 1987 für die Biographieforschung entwickelt haben. Darin erläutern die Autoren, dass sich Biographien vor dem individuellen lebensweltlichen Hintergrund der Beteiligten gestalten. In ihrer Lebenswelt herrschen bestimmte gesellschaftliche und institutionelle Muster und Normen vor, die die Menschen in ihrer Lebensgestaltung beeinflussen (vgl. Fischer, Kohli 1987, 28). Dieser Ansicht schließt sich auch Dausien (1999, 238) an, indem sie ausführt, dass Biographien an der Leitlinie von bewussten oder unbewussten gesellschaftlichen Vorentwürfen, familiären und institutionellen Erwartungen hergestellt und durch materielle, rechtliche oder soziale Handlungsspielräume begrenzt werden.

Wenn also Lebensgeschichten Konstruktionen sind, in denen sich soziale Wirklichkeit manifestiert, und wenn man davon ausgeht, dass die Lebensgestaltung von sozialen und gesellschaftlichen Normen, Mustern, Erwartungen und Handlungsspielräumen beeinflusst wird, dann sollte sich dies auch in den Lebensgeschichten der befragten AbsolventInnen niederschlagen. Wie im Problemaufriss erläutert, ist es für die vorliegende Studie relevant, wie die

ehemaligen Studierenden den Übergang in den Beruf unter den jeweiligen sozialen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen gestaltet haben. Diese Bedingungen werden nicht vorausgesetzt, sondern aus den subjektiven Erzählungen der AbsolventInnen abgeleitet. Der Forschungsgegenstand der Studie setzt sich daher aus den individuellen biographischen Konstruktionen der einzelnen AkteurInnen und den sozial- und gesellschaftsstrukturellen Kontextbedingungen, in denen sich der Übergangsprozess vollzogen hat, zusammen. Der Forschungsprozess der Studie orientiert sich am Forschungsstil der „Grounded Theory“, und ermöglicht durch die Analyse der erhobenen Daten eine systematische Theorieentwicklung zu den untersuchten Übergängen. Das Datenmaterial besteht aus biographisch-narrativen Interviews mit AbsolventInnen des Bildungswissenschafts- respektive des ehemaligen Pädagogikstudiums der Universität Wien. Der Abschluss fand bei den interviewten Personen zu unterschiedlichen Zeitpunkten statt. Es wurde grundsätzlich darauf geachtet, dass zwischen der Transition vom Studium in den Beruf und dem Interview einige Jahre Abstand lagen, damit eine bilanzierende Reflexion auf deren Verlauf und ihre Bedeutung für die Biographie vollzogen werden konnte. Als Ergebnis wird ein Modell angestrebt, das den Übergang vom Studium in den Beruf im biographischen Kontext systematisiert. Damit leistet die vorliegende Arbeit einen Beitrag zur qualitativen biographieorientierten Übergangsforschung im Feld des Berufseinstiegs.

1.2 Forschungsleitende Fragen und Aufbau der Arbeit

Die erkenntnisleitenden Fragen, die sich im Anschluss stellen, lauten:

- *Wie haben die Studierenden den Übergang vom Studium in den Beruf gestaltet?*

und weiters:

- *Wie kann dieser Übergangsprozess im biographischen Gesamtzusammenhang der AkteurInnen verstanden werden?*

Die Masterarbeit ist in drei große Abschnitte gegliedert:

Teil I – Forschungsfeld und theoretischer Bezugsrahmen

In einem ersten Schritt (Kapitel 2) wird auf die Theorien und Konzepte eingegangen, die zu einer Sensibilisierung für die Analyse des Datenmaterials herangezogen werden. Dazu werden Konzepte zu „Erfahrung“, „Handlung“ und „Transition“ erläutert.

Teil II – Methodologische Anlage der Studie und Forschungsprozess

Der zweite Teil der Arbeit (Kapitel 3 bis 6) beschreibt die methodologische Verortung und die angewandten Erhebungs- sowie Auswertungsverfahren der Studie. Da die vorliegende Arbeit im Paradigma der qualitativ-interpretativen Sozialforschung angesiedelt ist, werden zuerst die bedeutsamsten Prinzipien dieser Forschungsrichtung erörtert (Kapitel 3). In weiterer Folge werden das Forschungsparadigma der Studie – die „Grounded Theory“ (Kapitel 4) – und das Auswertungsverfahren – die Narrationsanalyse (Kapitel 5) – erläutert und deren Angemessenheit für die Erforschung des Gegenstandes dargelegt. Als Nächstes wird der Forschungsprozess (Kapitel 6) beschrieben. Dieses Kapitel umfasst eine Beschreibung des Samplings, der Methode der Datenerhebung und des Analyseprozesses bei der Auswertung des Datenmaterials.

Teil III – Falldarstellungen und Konzeptualisierung der Ergebnisse

Im dritten Teil werden die empirischen Fallstudien und deren Ergebnisse dargestellt. Im Fokus stehen dabei die vier narrativen Interviews der ErzählerInnen (Kapitel 8 bis 10), die die Datenbasis der Studie bilden. Diese werden zunächst in Form von biographischen Kurzbeschreibungen in ihrer Gesamtheit ausgeführt. Daran anschließend wird die Analyse jener Kernstellen dargestellt, die für die Transition vom Studium in den Beruf im Kontext der Lebensgeschichten direkt oder indirekt bedeutsam gewesen sind. Im Anschluss daran werden die Ergebnisse des Forschungsprozesses (Kapitel 11) präsentiert. Eine abschließende Reflexion (Kapitel 12), die die wichtigsten Erkenntnisse der Studie zusammenfasst, und jene Einsichten darstellt, die abseits der forschungsleitenden Fragen gewonnen wurden, bildet den Abschluss der Arbeit.

2. Theoretischer Bezugsrahmen

In diesem Kapitel werden jene theoretischen Konzepte ausgeführt, die für die Analyse der biographisch-narrativen Interviews als Sensibilisierung für die Erforschung des Phänomens des Überganges herangezogen werden. Dabei beziehe ich mich insbesondere auf den von Fischer und Kohli (1987) verfassten Text für eine „theoretische Entfaltung von *Biographie als Bestandteil der Sozialwelt*“ (Fischer/ Kohli 1987, 26; Hervorhebung im Original). Darin entwickelten die Autoren drei theoretische Konzepte, vor deren Hintergrund Biographien erforscht werden können.

- Menschen sammeln im Laufe ihres Lebens *Erfahrungen*.
- Diese beeinflussen ihre *Handlungen*, mit denen sie stets ein gewisses Ziel anstreben oder einen Sinn verbinden.
- Beides vollzieht sich in einer Alltagswelt, in der Normen und Muster zur Gestaltung des Lebens existieren, die den Erfahrungs- und Handlungsraum immer schon vorstrukturieren (vgl. ebd., 30f.). Dieser wird in weiterer Folge als *sozialer Lebensraum* bezeichnet.

Diese Ebenen, die in einer Art Wechselwirkung stehen (vgl. ebd., 30), werden im Anschluss ausgeführt. Eine Studie zur Erforschung des Phänomens des Überganges muss zudem auch theoretische Überlegungen dazu anstellen, was einen Übergang charakterisiert und wie dieser konzeptuell gefasst werden kann. Es hat sich im Zuge der Recherche gezeigt, dass die theoretischen Forschungsperspektiven auf lebensgeschichtliche Übergänge vielfältig sind. Nach der Auseinandersetzung mit verschiedenen Konzeptualisierungen erscheint die von Harald Welzer vorgelegte Theorie zur Transition als Sensibilisierung für die Bearbeitung der Forschungsfragen sinnvoll. Diese wird im Anschluss ebenfalls vorgestellt.

2.1 Biographie im sozialen Lebensraum

Fischer und Kohli (1987, 26) verstehen Biographie als ein „sozialweltliches Orientierungsmuster“. In der „Alltagswelt“ (ebd., 27), in der wir leben, existieren „Präskripte biographischer Art“ (ebd., 28), die darauf Einfluss nehmen, wie wir unser Leben gestalten. Das bedeutet, dass in der Alltagswelt spezifische normative Schemata vorgegeben sind, die bestimmen, in welcher Reihenfolge und zu welchem Zeitpunkt Lebensphasen wie Ausbildung, Beruf oder

Familiengründung vollzogen werden sollten. Biographische Verläufe sind daher bis zu einem gewissen Grad normativ vorgezeichnet. Diese Präskripte sind zugleich auch dafür ausschlaggebend, wann eine Transition wie der Übergang vom Studium in den Beruf im Lebenslauf als zeitgerecht oder verspätet erlebt wird und wann eine Person in die Situation kommt, eine Verzögerung oder eine abgeänderte Reihenfolge rechtfertigen zu müssen (vgl. Fischer, Kohli 1987, 28).

Für Fischer und Kohli (1987, 29) ist die Alltagswelt ein „bereits geordneter und geregelter Erfahrungsraum“. Die Familie, in der eine Person aufwächst, die Menschen, denen sie begegnet und die unmittelbaren Bedingungen, unter denen das Leben stattfindet, konstituieren diesen sozialen Lebensraum. Dazu formuliert Dausien:

„Welche konkreten Erfahrungen ich mache, welche 'biographischen Vorbilder' ich habe und welche 'Lebensregeln' mir mitgegeben werden; welche Möglichkeiten mir offenstehen und welche Ressourcen mir verfügbar sind, sie auszuschöpfen oder sogar zu überschreiten; wie ich mein Leben plane und was ich nicht für planbar halte, welche Ziele ich mir stecke und wie ich mit konkreten Chancen und Hindernissen umgehe - all dies ist entscheidend geprägt durch das soziale Milieu, in dem sich meine Biographie entwickelt.“ (Dausien 1996, 119)

Das bedeutet auch, dass der Erfahrungsraum beeinflusst, was tatsächlich gelebt wird und was ungelebt bleibt, denn Lebenswege, die im Laufe des Lebens eingeschlagen werden, öffnen gewisse Türen und verschließen andere (vgl. ebd., 119ff.).

Der Erfahrungsraum besitzt nach Fischer und Kohli (1987, 29) die Eigenschaft, zugleich strukturiert und diffus, voller Orientierungspunkte und gleichzeitig davon frei zu sein. Einerseits existieren gewisse Muster und Regeln, wie der Lebensweg in etwa zu gestalten ist – zum Beispiel, dass nach der Ausbildungsphase die Erwerbstätigkeit folgt. Wie eine Person dieses Lebenslaufmuster gestaltet, auf welche Schulen sie geht und welchen Beruf sie ausführt, bleibt ihr überlassen, aber eine Phase auslassen kann sie nicht. Das Subjekt muss sich also einerseits an der allgemeinen gesellschaftlichen Struktur orientieren und andererseits einen individuellen biographischen Plan entwerfen. Es ist also an die biographischen Präskripte gebunden, muss aber gleichzeitig seinen eigenen Weg finden. In diesem Zusammenhang formulieren Fischer und Kohli:

„Orientierung ist kein sozialer Automatismus, sondern eine biographische Leistung, die immer auch begleitet ist von potentieller und faktischer Desorientierung.“ (ebd., 31)

Daraus geht hervor, dass der Mensch im Zentrum dieses Erfahrungsraumes steht und lernen muss, mit den impliziten biographischen Präskripten umzugehen und sich dazu zu verhalten.

Aus diesen Ausführungen kann abgeleitet werden, dass Lebensereignisse wie Übergänge sich nicht in leeren, sondern in kulturell, gesellschaftlich, historisch und familiär vorstrukturierten Erfahrungsräumen vollziehen und erst vor deren Hintergrund verstehbar werden. Für die Studie bedeutet das, dass die sozialen Lebensräume der befragten AbsolventInnen aus den Erzählungen zu rekonstruieren sind.

2.2 Erfahrung im biographischen Kontext

Der Begriff der „Erfahrung“ ist komplex und mehrdeutig, was sich bereits in der Unterscheidung von Fischer und Kohli (1987, 30) zwischen Erfahrungen „haben“ und Erfahrung „machen“ zeigt. Ersteres beinhaltet den Aspekt des Wissens und impliziert damit Sicherheit. Wenn ein Mensch Erfahrung *hat*, so kann er auf dieses Erfahrungswissen zurückgreifen und sich in seinen Handlungen darauf beziehen. Es hilft dabei, eine Situation einzuschätzen und sich dann dementsprechend zu verhalten. Wenn allerdings davon die Rede ist, dass eine Person eine Erfahrung *macht*, so verweist dies darauf, dass ihr Erlebnisse oder Eindrücke widerfahren, die neu und vielleicht sogar überraschend sind. *Erfahren* bedeutet im Allgemeinen, dass ein Mensch das, was er erlebt – seine jeweils individuellen Eindrücke – verarbeitet (vgl. ebd.).

Wenn *Erfahren* der Modus ist, in dem Erlebnisse verarbeitet werden, dann resultieren Erfahrungen stets aus Vergangenen und haben damit rückbezüglichen Charakter. Gleichzeitig dienen sie als Orientierung für das zukünftige Erleben und Handeln (vgl. ebd., 31). In diesem Zusammenhang sprechen Fischer und Kohli auch davon, dass dem Erfahrungsbegriff ein „doppelter Zeithorizont der Vergangenheit und der Zukunft“ (ebd.) eingeschrieben ist. Wenn im Alltag davon die Rede ist, dass jemand Erfahrungen gemacht hat, verweist dies immer darauf, dass er sein Vorwissen erweitert hat und für zukünftige Situationen besser gerüstet ist (vgl. ebd.). Dies verweist darauf, dass sich Erfahrungen im Laufe des Lebens überlagern und zu einem stetig steigenden Wissensvorrat anwachsen. Mit neuen Eindrücken muss daher in irgendeiner Weise umgegangen werden. Die meisten Erfahrungen können problemlos in dem Speicher abgelegt werden und bedürfen keiner genaueren Auseinandersetzung. Es gibt jedoch bestimmte Erfahrungen, die sich nicht irritationslos in das „Profil des biographisch akkumulierten Wissens“ (Alheit, Hoerning 1989, 9) einordnen lassen, weil sie sich mit dem Altbestand nicht decken. Der genetische Epistemologe Jean Piaget (1976, 14) ist davon ausgegangen, dass neuartige Eindrücke, die sich nicht in die vorhandenen Strukturen des Wissensspei-

chers einordnen lassen, über das Potential verfügen, den Wissens- und Erfahrungsspeicher umzustrukturieren. Wenn die neuen Eindrücke nicht in die alten Muster passen, müssen die Schemata neu organisiert werden. Dewey (1964, 187) schreibt dem Menschen in seinem Verständnis von Erfahrung daher ein gewisses Maß an Passivität zu. In seiner Theorie wirkt das Subjekt durch seine Handlungen aktiv in die Umwelt ein und erleidet anschließend passiv dessen Folgen. Diese beiden Aspekte werden miteinander sinnvoll in Beziehung gesetzt und dies wird von Dewey als Erfahrung definiert. Auch er geht davon aus, dass Erfahrungen durch neue Erfahrungen entweder bestätigt oder aber irritiert werden (vgl. ebd.). Kommen neue Eindrücke hinzu, werden diese mit früheren Erfahrungen in Verbindung gebracht. Die Erfahrungen überlagern sich und bestimmen das Erleben eines Menschen und die Art und Weise mit, wie er zukünftige Eindrücke beurteilt und wahrnimmt (vgl. Lobe 2015, 18). Schütze (Schütze 1984, 80) spricht hierbei auch von einer „lebensgeschichtlichen Erfahrungsaufschichtung“. Nach Truschkat (2013, 57) kommt es an Übergängen im Lebenslauf zu einer Fülle an neuen Erlebnissen, die vor dem Horizont des erworbenen Erfahrungswissens gedeutet und damit in Beziehung gesetzt werden. Die neuen Eindrücke irritieren das Erfahrungswissen zunächst, werden jedoch von den Beteiligten miteinander in Einklang gebracht, in einen sinnvollen Zusammenhang gestellt und beeinflussen das weitere Erleben mit (vgl. ebd.). Lobe (2015, 18f.) argumentiert mit Hoernig (1989, 148), dass die Lebenserfahrungen auch auf die Lebensgestaltung bedeutsamen Einfluss haben. Erfahrungen sind ausschlaggebend dafür, wie zukünftige Eindrücke erlebt werden und welches Verhalten aus diesem Erleben resultiert. Abhängig von der jeweiligen Situation wird das biographische Erfahrungswissen reaktiviert und dient dann einerseits als Ressource und Unterstützung bei der weiteren Lebensplanung. Andererseits kann es sich aber auch hinderlich auswirken, beispielsweise dann, wenn eine Handlungsmöglichkeit nicht ergriffen wird, weil sie sich mit der Vorerfahrung nicht in Einklang bringen lässt (vgl. Hoernig 1989, 149). Das wäre zum Beispiel der Fall, wenn eine Person ein Studium nicht in Erwägung zieht, weil sie sich in der Schulzeit als leistungsschwach erlebt hat.

Fischer und Kohli unterscheiden in ihrer Definition von Erfahrung zwischen implizitem und explizitem Wissen (vgl. Fischer/ Kohli 1987, 32). Ersteres wird uns im Zuge der Sozialisation vermittelt. Während wir in einer Gesellschaft aufwachsen, erfahren wir implizit, nach welchem Ablaufmuster unser Lebensweg gestaltet werden sollte. Das explizite Wissen entsteht aus der tatsächlichen Erfahrung, die wir im Zuge unseres Lebens machen. Der Mensch verfügt daher über einen Wissens- und Erfahrungsspeicher, der sich aus tradiertem und aus selbst

erworbenen Erfahrungen zusammensetzt. Auf diesen Vorrat an Wissen und Erfahrung wird bei zukünftigen Handlungen stets zurückgegriffen. Sieht sich eine Person nun einer für sie neuartigen Situation ausgesetzt, bedeutet dies, dass sie auf keine selbst gemachten Erfahrungen zurückgreifen kann. In diesem Fall besteht die Möglichkeit, sich an den gesellschaftlich vorgezeichneten biographischen Schemata zu orientieren und diesen zu folgen. Es kann aber auch sein, dass die vorgegebenen Orientierungsmuster ignoriert werden und die Person einen individuellen Weg einschlägt. Hierbei werden die gesellschaftlichen Ablaufmuster bewusst irritiert (vgl. Fischer/ Kohli 1987, 32). Wie Fischer und Kohli (1987, 32) argumentieren, sollten diese Irritationen aus den Erzählungen der Interviewpersonen klar hervortreten. Gegen den Strom zu schwimmen, erfordert eine bewusste Entscheidung; sich mit ihm zu bewegen, kann unbewusst geschehen. Für das Forschungsvorhaben bedeutet dies, dass die im sozialen Lebensraum vorherrschenden Strukturen und Normen in den Interviews implizit enthalten sein werden und im Zuge der Analyse aufgedeckt werden können.

Zusammenfassend stellt der Erfahrungsbegriff zentrale Aspekte zur biographietheoretischen Erforschung von Übergangsprozessen dar. Transitionen finden den Erläuterungen nach dort statt, wo Erfahrungen auf neue Eindrücke treffen. Zudem wird in der dargelegten Definition von Erfahrung berücksichtigt, dass Erfahrungswissen zum einen aus einer Verbindung und Verarbeitung von gesellschaftlich vorgegebenen Orientierungsmustern und Normen besteht und sich gleichzeitig auch aus Erfahrungen aus dem tatsächlichen subjektiven Erleben einer Person speist. Aus den Ausführungen kann des Weiteren abgeleitet werden, dass der Übergang vom Studium in den Beruf ein Ereignis darstellt, das nicht als isoliertes Einzelereignis im Lebenslauf gesehen werden kann, sondern dass der Transition auch viele bedeutsame Erfahrungen vorausgehen als auch nachfolgen.

2.3 Handlung im biographischen Kontext

Bei Fischer und Kohli impliziert der Begriff des Handelns „ein Ziel, eine Intention, einen Entwurf, also eine Form der *Planung*“ (Fischer/ Kohli 1987, 34; Hervorhebung im Original). Wenn ein Mensch eine Handlung ausführt, versucht er damit eine gewünschte Wirkung herbeizuführen. Handlung und subjektiver Sinn scheinen Hand in Hand zu gehen.

Da die Handlungsoptionen vielfältig sind, ist das Subjekt stets gezwungen, eine Auswahl zu treffen (vgl. ebd., 39). Die Vielzahl von potentiellen Handlungsmöglichkeiten tritt vor allem in Zeiten von Übergängen besonders ins Bewusstsein. Die Handlungsmöglichkeiten setzen sich nicht nur aus den real gegebenen Optionen zusammen, sondern hängen auch stark davon ab, welchen Rahmen eine Person für sich als vorstellbar definiert. So kann es sein, dass eine Person aus einer Arbeiterfamilie die Option eines Medizinstudiums gar nicht in Erwägung zieht. Das bedeutet, dass in den biographischen Erzählungen nicht nur Pläne und Handlungen transportiert werden, sondern auch nicht realisierte Handlungsmöglichkeiten mitschwingen (vgl. Lobe 2015, 22).

Wie Fischer und Kohli argumentieren, haben Handlungen einen sehr starken Bezug zur Gegenwart (vgl. Fischer/ Kohli 1987, 35). Im Gegensatz zur Erfahrung, die sich – wie bereits erläutert – erst nachträglich konstituiert, findet Handlung in einem gegenwärtigen Prozess statt. Wenn dem Handeln ein Entwurf oder eine Intention vorausgeht, dann weist der Begriff wie jener des Erfahrens auch einen „doppelten Zeithorizont“ auf (ebd.). Wenn eine Person einen Handlungsschritt plant, greift sie dafür auf ihr biographisches Erfahrungswissen zurück – dies ist der Bezug zur Vergangenheit. Die Handlung verweist wiederum auf etwas Zukünftiges, nämlich auf ein erwünschtes Ziel, das die Person mit ihrer Tat zu erreichen versucht (vgl. ebd.).

Für die Erforschung von Handlungsstrategien oder -intentionen ist es allerdings problematisch, dass es „keine Unmittelbarkeit der Handlung“ (ebd., 34) gibt. Dies bedeutet, dass es nicht selbstverständlich ist, dass Menschen immer wissen, was sie tun. Es kann weder davon ausgegangen werden, dass immer ersichtlich ist, welche Intention mit einer Tat verbunden ist noch, dass sich die erwünschte Folgewirkung auch einstellen wird. Der subjektive Sinn einer Handlung kann ebenso wenig festgelegt werden wie bestimmt werden kann, ob das angestrebte Ergebnis erreicht worden ist. Handlungsergebnisse gehen häufig über das geplante oder erwartete Ziel hinaus (vgl. ebd., 37).

Fischer und Kohli zeigen anhand eines Zitates von Arendt die unbeabsichtigten Folgen des Handelns:

„Das ursprünglichste Produkt des Handelns ist nicht die Realisierung vorgefaßter Ziele und Zwecke, sondern die von ihm ursprünglich gar nicht intendierten Geschichten, die sich ergeben, wenn bestimmte Ziele verfolgt werden, und die sich für den Handelnden selbst erst einmal, wie nebensächliche Nebenprodukte seines Tuns darstellen mögen.“ (Arendt 1978, 24; zit. nach Fischer/ Kohli 1987, 38).

Das bedeutet, wie Fischer und Kohli argumentieren, dass sich im Handeln mehr Sinn entwickelt, als in der Intention enthalten war. Für das Forschungsvorhaben ist dies relevant, da berücksichtigt werden muss, dass die Bedeutung einer Handlung umfangreicher und komplexer sein kann als von der oder dem Handelnden ursprünglich beabsichtigt war (vgl. Fischer/ Kohli 1987, 37f.). Menschen gestalten ihre Biographie also zu gleichen Teilen aktiv, autonom und intentional, gleichzeitig sind sie den Folgewirkungen ihrer Handlungen ausgeliefert.

Der soziale Lebensraum stellt das Spielfeld dar, in welchem Handlungen vollzogen und Handlungsentwürfe gefasst werden. Kohli führte in den 1980er Jahren den Begriff „Normallbenslauf“ (Kohli 1985, 2) ein, womit er darauf verwies, dass die Lebensspanne in Ausbildungs-, Erwerbs- und Ruhephase gegliedert ist. Zumindest traf dies auf den gängigen Verlauf der Männer zu. In dem klassischen Lebensverlauf von Frauen gliederte sich zudem noch die Phase der Familiengründung ein. Dieses Ablaufschema hat sich in den letzten Jahrzehnten stark gewandelt. Unser Verhalten in Bezug auf Beziehung und Familie hat sich destabilisiert. Die Gründung einer Familie hat sich auf einen späteren Zeitpunkt im Lebenslauf verschoben, weniger Menschen gehen durch Heirat einen Bund fürs Leben ein, und das Konzept des Lebensabschnittspartners, der -partnerin hat sich längst etabliert. Die Überlagerung der Berufstätigkeit durch Phasen erneuter Aus- und Weiterbildung weicht die rigide Dreiteilung von Ausbildungs-, Erwerbs- und Ruhephase langsam auf (vgl. Fischer/ Kohli 1987, 42f.). Dies könnte sich auch bei den AbsolventInnen des Bildungswissenschaftsstudiums zeigen. Es wird angenommen, dass einige Personen bereits während ihres Studiums erwerbstätig wurden und Ausbildungs- und Erwerbsphase daher ineinandergreifen.

Die heutigen biographischen Gestaltungsmuster sind zwar vielfältiger geworden, doch orientiert sich die Lebensplanung auch weiterhin an vorgegebenen langfristigen Sequenzen. Diese Sequenzen sind fixer Bestandteil unserer Realität und der Strukturen des sozialen Lebensraumes. Neben diesen langfristigen Gestaltungsentwürfen beeinflussen auch kurzfristige historische Veränderungen die Lebens- und Gestaltungsbedingungen der AkteurInnen.

Die Biographieforschung fragt daher danach,

„wie die Subjekte unter den jeweiligen historischen Bedingungen versuchen, eine normale Biographie – oder biographische Normalisierung – zu verwirklichen, wie sie also in der spezifischen Folge von historischen Einzelsituationen und auch individuell kontingenten Erfahrungen mit den längerfristig gültigen Ablaufmustern des Lebens umgehen.“ (Fischer/ Kohli 1987, 42)

Der soziale Handlungsspielraum, in dem wir uns bewegen, ist folglich einerseits objektiv durch die vorhandenen Ablaufschemata und Gestaltungsentwürfe begrenzt, andererseits auch offen für subjektive Intentionen und Entscheidungen.

2.3.1 Vom Paradoxon der Notwendigkeit und Unmöglichkeit von Handlungsplänen

Mit der Moderne und der steigenden Lebenserwartung der Menschen haben sich die „objektiv gegebenen biographischen Handlungshorizonte“ (Fischer/ Kohli 1987, 40f.) stark ausgeweitet. Damit hat sich auch der Handlungsspielraum für Individualität und Selbstverwirklichung vergrößert. Diese Entwicklung macht es notwendig, dass die Menschen Pläne entwerfen und Entscheidungen treffen. Es existiert eine Pluralität an Orientierungs- und Handlungsalternativen und es stellen sich viele relevante lebenspraktische Fragen, die jede Person individuell für sich selbst zu klären hat. Dazu gehören unter anderem Fragen wie, für welchen Ausbildungs- und Berufsweg man sich entscheidet und wann diese Entscheidungen getroffen werden müssen. Will ich alleine oder in einer Gemeinschaft leben, Single oder doch in einer Beziehung sein? Möchte ich Kinder haben oder nicht? Mit welchen Grundwerten identifiziere ich mich und nach welchen möchte ich meine Lebenspraxis ausrichten? All diese Fragenstellungen obliegen der Verantwortung des einzelnen Subjekts.

Auch strukturelle Prozesse haben zu einem Wandel des gesellschaftlichen Rahmens geführt, innerhalb dessen sich Übergänge vollziehen. Nach der „Institutionalisierung“ (Kohli 1985) kam es zur „Deinstitutionalisierung des Lebenslaufes“ (Felden 2010, 8). Kohli argumentiert, dass bis zur Mitte der 1970er Jahre Lebensläufe in drei Lebensphasen gegliedert waren – die „Vorbereitungs-, Aktivitäts- und Ruhephase“ (Kohli 1985, 3), welche am chronologischen Lebensalter orientiert waren. Gesetzliche Grundlagen, die dies untermauern, wären beispielsweise die Einführung der allgemeinen Schulpflicht vom 6. bis zum 15. Lebensjahr oder die Festlegung eines generellen Pensionsantrittsalters. Die Verbindungspunkte zwischen diesen Phasen stellten die jeweiligen Institutionen des Ausbildungs-, Erwerbs- und Rentensystems dar, woraus sich der von Kohli geprägte Begriff „Institutionalisierung des Lebenslaufes“ ab-

leitet. Mit dieser Institutionalisierung waren auch Normierungen in der Abfolge von Positions- oder Statuswechsel und damit bestimmter Übergänge verbunden (vgl. Truschak 2013, 46). Felden stellt fest, dass in der Argumentation von Kohli Übergänge

„als normativ verallgemeinerte, selbstverständlich erscheinende Übergangsphase oder Statuspassage zwischen zwei stabilen und institutionell aufeinander bezogenen Zuständen (zwischen Studiengang und -abschluss in der Hochschule einerseits und der nach Art und Status dazugehörigen Stellung im Berufsleben andererseits)“ (Felden 2010, 9)

definiert werden. Aufgrund der günstigen wirtschaftlichen Lage nach dem Zweiten Weltkrieg und des Personalausbaus im öffentlichen Raum konnten die HochschulabsolventInnen ohne Probleme am Arbeitsmarkt aufgenommen werden. Die Wirtschaftskrise 1973 löste schließlich Veränderungen aus, die von den ArbeitnehmerInnen eine hohe Flexibilität verlangten und die darüber hinaus dazu führten, dass Stellen abgebaut wurden (vgl. ebd., 8). Nach Truschkat (2013, 48) haben die Übergänge von der Ausbildungs- in die Erwerbsphase an Stabilität und Erwartbarkeit verloren, da die Anknüpfungspunkte zwischen den Institutionen des Bildungs- und Berufswesens aufgeweicht wurden. Der Lebenslauf hat sich daher insofern deinstitutionalisiert, da sich die Abfolge und Dauer der Lebensphasen entstandardisiert haben (ebd.).

Vor diesem Hintergrund führte Truschkat (2013, 48) den Begriff der „Leerstelle“ ein. Solche Leerstellen ergeben sich vermehrt am Übergang vom Studium in den Beruf. Nach dem Studienabschluss wird erwartet, dass der Eintritt in das Erwerbsleben anschließt. Diese Erwartung geht mit der Erfahrung jedoch nicht konform. Ein erfolgreicher Bildungsabschluss ist keine Garantie für einen Arbeitsplatz. Die Erwartbarkeit und Vorhersehbarkeit einer Beschäftigung ist nicht gegeben. Die Institutionen und Systeme sind nicht selbstverständlich aneinandergekoppelt, was die Eigenverantwortung des Subjekts erhöht, sich in den Arbeitsmarkt zu integrieren. Weiters gibt es eine Vielzahl an Wahlmöglichkeiten, für die sich ein Mensch entscheiden kann. Wo eine Person nach dem Studienabschluss ankommen will, obliegt alleine ihrer Entscheidung und Verantwortung. An dieser Stelle entsteht jedoch ein Problem. Die Planungsmöglichkeit hat abgenommen, da es keine Garantie dafür gibt, dass die Erwartungen, in einem bestimmten Berufsfeld einen Arbeitsplatz zu finden, erfüllt werden. Gleichzeitig sind die Möglichkeiten vielseitig, die Leerstellen so groß geworden, dass damit eine Planungsnotwendigkeit einhergeht. Wenn das Subjekt also für seine Integration am Arbeitsmarkt selbst verantwortlich ist, dann ist der Übergang eine Phase, die für die AbsolventInnen nicht ungefährlich ist (vgl. ebd., 49). Denn jede Entscheidung, jede Handlung kann letztlich zu einer gesellschaftlichen Desintegration führen, die die Person selbst zu verantworten hat. Übergänge stellen daher aus einer entwicklungspsychologischen Perspektive ein „kritisches Lebenser-

ernis“ (Filipp, 2007) dar. Die bisherigen verfügbaren Handlungsressourcen greifen nicht mehr, und es müssen neue Bewältigungsstrategien entwickelt werden. In Transitionsphasen ist es daher entscheidend, dass das Subjekt handlungsfähig bleibt und sich nicht in der Entgrenzung von Handlungsmöglichkeiten verliert. Um ein Mindestmaß an biographischer Sicherheit herzustellen, wird eine Selektion aus den Handlungsmöglichkeiten getroffen, um eine Art Scheinsicherheit und Eindeutigkeit zu erwirken (vgl. Truschkat 2013, 49). Beispielsweise könnte eine Person, die aus einer Familie stammt, deren Mitglieder großteils in einem sozialen Tätigkeitsfeld arbeiten, ebensolches anstreben. Das Berufsfeld als familiär vorgegeben zu betrachten, könnte eine solche Sicherheit darstellen und die Person entlasten.

In diesem Zusammenhang stellt Truschkat für die Erforschung von Übergängen aus einer biographietheoretischen Perspektive fest:

„Untersucht werden somit jene Auslegungen der Leerstellen, das Woher und Wohin, aber eben auch das Dazwischen der in der Lebenszeit vollzogenen Übergänge, die eine über die Übergänge hinweg reichende Handlungsfähigkeit sicher stellen.“ (Truschkat 2013, 49)

Als heuristisches Konzept zur Betrachtung des Umganges mit solchen „Leerstellen“ verweist Truschkat (2013, 49) auf die „Prozessstrukturen des Lebenslaufes“ von Fritz Schütze (1981). Dabei handelt es sich um strukturelle Merkmale von erzählten Lebensgeschichten, die Hinweise darauf geben, wie geschilderte Lebensereignisse erlebt wurden. Die Prozessstrukturen stellen eine theoretische Sensibilisierung für die Verflochtenheit von gesellschaftlichen Normen und Strukturen mit individuellen Absichten und Entscheidungen dar. Nach Schütze (1981, 132) sind Lebensgeschichten als sequenzielle Abfolgen von Prozessstrukturen zu sehen, die in den verschiedenen Lebensphasen in unterschiedlicher Kombination und Intensität vorkommen und sich durch das Erleben von Kontrolle und Autonomie auszeichnen. Das bedeutet, dass eine autobiographische Erzählung Hinweise darauf geben kann, wie autonom sich die Person in dem geschilderten Moment erlebt hat.

Zu diesen Prozessstrukturen zählen „institutionelle Ablaufmuster“, „biographische Handlungsschemata“, „Verlaufskurven“ und „Wandlungsprozesse“ (Schütze 1981). Mit den institutionellen Ablaufmustern sind jene Lebensphasen gemeint, in denen sich die Menschen in ihrer Lebensgestaltung an institutionellen Vorgaben orientieren müssen. Eine solche Phase stellt beispielsweise die Zeit der neunjährigen Schulpflicht dar, in der sich die Menschen an staatliche Vorgaben halten müssen. Ein solches Ablaufmuster wäre auch der Übergang von der Ausbildungsphase in die Erwerbsphase. In solchen Situationen verzichtet das Subjekt –

freiwillig oder unfreiwillig – auf seine biographische Autonomie, um den normativen Erwartungen und institutionellen Handlungsvorgaben zu entsprechen (vgl. Lobe 2015, 21f.). In der Prozessstruktur der biographischen Handlungsschemata steht im Gegensatz dazu die bewusste, intentionale Steuerung und Planung biographischer Aktivitäten im Vordergrund. Verlaufskurven zeichnen sich dadurch aus, dass sich unerwartete Lebensereignisse vollziehen. In solchen Momenten kann die Person nicht mehr selbstbestimmt handeln, sondern nur noch auf die Ereignisse reagieren. Dies geht damit einher, dass die Betroffenen einen Verlust an Autonomie erleben. Wandlungsprozesse sind nach Schütze Phasen, in denen unvorhergesehene Ereignisse das ganze Leben verändern. Solche Ereignisse können einen negativen Verlauf nehmen oder sich als positiv erweisen. Ein solcher Vorfall könnte beispielsweise eine ungeplante Schwangerschaft oder aber auch die Diagnose einer schweren Erkrankung sein (vgl. Schütze 1981). Diese Charakterisierung von Schützes Prozessstrukturen ist an dieser Stelle stark verkürzt erfolgt. In Kapitel 5 wird darauf noch ausführlich eingegangen werden.

Truschkat (2013, 49) argumentiert, dass mit Schützes Modell deutlich wird, dass die aktuelle Prozessstruktur, in der sich eine Person befindet, stark beeinflusst, wie die „biographische Leerstelle Übergang“ erlebt wird. Ob sich die ErzählerInnen in der Phase des Überganges autonom erlebt haben oder nicht, beeinflusst das Erleben und den Verlauf der Transition. Wie in Kapitel 5 noch erläutert wird, sind die Prozessstrukturen des Lebenslaufes unter anderem Teil des theoretischen Konzeptes zur Analyse der narrativ-biographischen Interviews. Um die Nachvollziehbarkeit zu erhöhen, folgt eine detaillierte Erläuterung dieser Prozessstrukturen in einem späteren Kapitel, gemeinsam mit den Auswertungsschritten der Studie.

2.4 Das Transitionskonzept nach Harald Welzer

Bevor auf die Charakterisierung von Welzers Transitionsbegriff eingegangen wird, sei noch darauf hingewiesen, dass diese nicht in ihrer Gesamtheit dargestellt wird. Das Konzept ist sehr umfangreich, weshalb ich mich in meiner Arbeit darauf beschränke, jene Aspekte zu erläutern, die für die Erforschung der im Fokus stehenden Transition von Relevanz sind.

Im Allgemeinen versteht man unter einer Transition ein Übergehen von einem Zustand in einen anderen. Harald Welzer (1990, 1993) hat den Begriff auf die sozialpsychologische Übergangsforschung angewandt und weiterentwickelt (vgl. Felden 2010, 33).

„Eine Transition – hier zunächst zu bestimmen als die (z.B. durch Umzug, Scheidung, Krankheit usf. initiierte) Veränderung von eingelebten Zusammenhängen – stellt konkrete Anforderungen an das betroffene Subjekt, denen es sich bisher in dieser Konstellation nicht ausgesetzt sah. Es muß also lernen, mit der neuen Situation umzugehen, sich den neuen Erfordernissen anzupassen. Es kann hier allenfalls biographisch schon gemachte ähnliche Erfahrungen zur Situationsprüfung heranziehen und diese neu organisieren.“ (Welzer 1990, 37)

Welzer definiert Transitionen folglich als Phasen, in denen sich „eingelebte Lebenszusammenhänge“ ändern. In dem Zitat führt er zwar ausschließlich Veränderungen privater Natur an, doch ändert sich der gewohnte Zusammenhang auch bei Ereignissen wie dem Übergang vom Kindergarten in die Schule oder vom Studium in den Beruf. Das bedeutet, dass auch Übergänge von einer Institution in eine andere als Transitionen im Sinne Welzers bezeichnet werden können. Welzer verweist hierbei auf den Aspekt – der bereits im Kapitel der Erläuterungen zum Erfahrungsbegriff angesprochen wurde –, dass es in einer Transition zum Aufeinandertreffen von Neuem und Altem kommt³. Mit neuen Situationen gehen auch Anforderungen einher, zu denen sich die Betroffenen verhalten müssen. Welzer verwendet in seinem Zitat das Wort „lernen“, was darauf verweist, dass der Umgang mit neuen Sachlagen immer einen Lernprozess, aber auch einen Anpassungsprozess erfordert. Nicht die äußeren Umstände passen sich der Person an, sondern umgekehrt. Das Zitat deutet auch auf das bereits diskutierte erworbene Erfahrungswissen hin. Da die Anforderungen der Situation neu sind, kann der Mensch bestenfalls auf ein solches Erfahrungswissen zurückgreifen, und überlegen, ob er bereits in einer vergleichbaren Lage gewesen ist.

Welzer argumentiert des Weiteren:

„Letztlich ist es aber in seiner buchstäblichen Unerfahrenheit in einen Sozialisationszusammenhang gesetzt, der von – (mehr oder weniger definierter) sozialer Regelung, – der Qualität des transitorischen Ereignisses, – der Dauer und – den zur Verfügung stehenden (biographisch erworbenen) Bewältigungskompetenzen (Bewältigungsroutinen) bestimmt ist.“ (Welzer 1990, 37)

Diese Eigenschaften gelten laut dem Autor für alle Transitionen, ob positiver (z.B. eine Beförderung) oder negativer Natur (z.B. eine Scheidung) (vgl. ebd.). Übergänge charakterisieren sich dem Zitat nach dadurch, dass mit dem Übergang soziale Normen oder Anforderungen verbunden sind. Von einer Studienabsolventin, die nach ihrem Abschluss ihre erste Arbeits-

³ vgl. Kapitel 2.3.1 der vorliegenden Arbeit

stelle antritt, wird zum Beispiel erwartet, dass sie sich schnell an den neuen Arbeitsalltag und ihre KollegInnen gewöhnt und sich rasch einarbeitet. Es wird auch erwartet, dass sich die Umgewöhnung in einer Art und Weise vollzieht, dass sie sich nicht negativ auf die Arbeit auswirkt. Diese Anforderungen sind nicht unbedingt objektiv gegeben, sondern müssen von den Personen erst entschlüsselt und erfasst werden. Mit dem Merkmal der Qualität meint Welzer, ob die Transition ein positives oder negatives Ereignis darstellt. Zudem kann es sich um kurze oder lange Übergangsphasen handeln. Dieses Charakteristikum kann zweierlei bedeuten. Zum einen kann sich die Dauer auf die tatsächliche Transition beziehen. Ein langer Übergang wäre zum Beispiel, wenn ein Student bereits während seines Studiums nebenbei geringfügig in einer Firma arbeitet und nach seinem Abschluss in dem Unternehmen eine Vollzeitstelle antritt. Ein kurzer Übergang liegt vor, wenn eine Person mit Ende eines Monats ihren Arbeitsplatz verlässt und mit Beginn des nächsten an einem neuen Arbeitsplatz anfängt. Die andere Bedeutung bezieht sich auf die individuelle Eingewöhnung und den Umgang der beteiligten Person mit der Transition. Es ist vom jeweiligen Menschen abhängig, wie schnell er den Übergang verarbeitet und sich den neuen Gegebenheiten anpasst. Hierbei spielen die von Welzer angeführten Bewältigungsstrategien der Person eine Rolle. Diese hängen stark mit den Erfahrungen zusammen, die die Person bisher gesammelt hat und auf die sie in neuen Situationen zurückgreifen kann (vgl. Welzer 1990, 38).

Mit den Begriffen „eingelebte Lebenszusammenhänge“ und „Sozialisationszusammenhang“ (ebd., 37) eröffnet Welzer der Transition eine weitreichende Bedeutung. Mit einem Übergang ändert sich nicht nur ein Arbeitsplatz, ein Beziehungsstatus oder ein Ausbildungsort. Es kann sich die gesamte gewohnte Konstellation der Lebensbereiche verändern. Das bezieht sich auf die gewohnten Orte, an denen sich die Beteiligten vor dem Übergang aufgehalten haben, genauso wie auf die schon erwähnten Anforderungen und Erwartungen. Die Umstellung betrifft auch das Beziehungsnetzwerk, in das eine Person verwoben ist (vgl. Lobe 2015, 7). Dieses Netzwerk setzt sich im Falle der für die Studie befragten AbsolventInnen aus den Personen an der Universität, der Familie oder dem Freundeskreis zusammen. Beim Übergang vom Studium in den Beruf ändert sich dieses Geflecht. Der Kontakt zu gewohnten Personen fällt weg und es kommen neue Menschen hinzu. Das Beziehungsnetzwerk einer Person kann auch umgekehrt Einfluss auf die Transition haben. Jedes Netz stellt unterschiedliche Anforderungen an das Individuum, die miteinander in Konflikt geraten können. So könnten die Anforderungen des Studiums mit jenen der Familie kollidieren, beispielsweise, wenn eine Person von der finanziellen Unterstützung durch die Familie abhängig ist und deren Bereitschaft für den Le-

bensunterhalt aufzukommen zeitlich limitiert ist. Dies könnte Auswirkungen auf das Studium und den Übergang in die Erwerbsphase haben.

Welzer argumentiert, dass das Charakteristische seiner Definition von Transition sei, dass sie

„das Bewegungsmoment innerhalb der Stationen hervorhebt – nicht der Übergang von einem definierten Ort zum anderen steht hier im Vordergrund, sondern viel eher das Bild, daß Bewegungssequenzen ineinander übergehen und sich überblenden. Transitionen bezeichnen demnach sozial prozessierte, verdichtete und akzelerierte Phasen in einem in permanentem Wandel befindlichen Lebenslauf. In dieser Definition sind keine Linearitätsvorstellungen enthalten und sie lässt offen, von welchen Faktoren das Geschehen im jeweiligen Fall prozessiert wird“ (Welzer 1993, 37; zit. nach Lobe 2015, 23)

In dieser Grundlegung betont Welzer, dass es bei einer Transition nicht darum gehe, deren Anfangs- und Endpunkte zu bestimmen, sondern dass die Prozesse, die sich dabei vollziehen im Fokus der Betrachtung stehen. Diese Perspektive erscheint für die Erforschung des Forschungsfeldes angemessen, da in der vorliegenden Arbeit davon ausgegangen wird, dass die Einmündung der AbsolventInnen der Bildungswissenschaft in den Beruf sich auch fließend gestalten kann. Der Fall, dass der oder die Studierende „hauptberuflich“ studiert und unmittelbar nach dem Abschluss in ein Beschäftigungsverhältnis eintritt, muss nicht die Regel sein. Die Studierenden könnten bereits während ihres Studiums parallel dazu einer Beschäftigung nachgehen oder Praktika absolvieren. Dies könnte dazu dienen, sich am Arbeitsmarkt zu orientieren und die beruflichen Möglichkeiten nach dem Studium auszuloten. Der Übergang könnte daher an keinem Zeitpunkt oder an Örtlichkeiten festgemacht werden. Aus dem Zitat geht des Weiteren hervor, dass Welzer Transitionen insbesondere als soziale Prozesse versteht. Damit legt er den Fokus der Betrachtung auf die Person und den sozialen Aspekt des Überganges. Dazu zählen die Anforderungen und Erwartungen, die dabei an die Beteiligten gestellt werden. Diese werden, wie schon erwähnt, oft nicht offenkundig formuliert, sondern müssen von den Beteiligten selbst erschlossen werden.

Welzer bezieht in seine Theorie auch den Aspekt der Kontrolle mit ein. Je nachdem, ob eine Transition freiwillig oder unfreiwillig, vorhersehbar oder unvorhersehbar ist, variiert das Gefühl der Kontrolle bei der jeweiligen Person (vgl. Welzer 1990, 43). Der Autor argumentiert, dass im Falle von Studierenden, die vor ihrem Studienabschluss stehen, dieser vermutlich vorhersehbar und freiwillig ist. Daran könnte sich auch eine freiwillige Phase der Arbeitssuche anschließen. Es ist jedoch nicht vorhersehbar, wie lange es dauert, bis der oder die Studierende einen Arbeitsplatz findet. Es könnte sich an den Abschluss auch eine unfreiwillige und unvorhersehbare Phase der Arbeitslosigkeit anschließen. Der Übergang hätte zwar begonnen,

doch ist sein Ende offen (vgl. Welzer 1990, 43f.). Dieses Beispiel verdeutlicht die Prozesshaftigkeit von Transitionen und, wie die Prozesse ineinanderfließen können.

Was das Transitionskonzept von Welzer ebenfalls auszeichnet, ist, dass dieses die Subjektivität in den Mittelpunkt stellt. In der Analyse der Daten wird die Bedeutung, die eine Person dem Übergang zuschreibt und wie sie die Transition nachträglich konstruiert, erhoben. Lobe argumentiert mit Welzer, dass das Erleben und der Ablauf eines Transitionsprozesses stark von der individuellen Deutung der Situationen abhängen und sich diese Deutungen während des Prozesses als auch retrospektiv ändern können (vgl. Welzer 1993, 284ff.; zit. nach Lobe 2015, 25). Das bedeutet, dass der Übergang vor dem Hintergrund der aktuellen Lebenssituation nachträglich neu interpretiert und in einen sinnvollen Zusammenhang mit dem Lebensverlauf gebracht werden kann. Die Transition könnte mit zeitlichem Abstand anders bewertet werden, beispielsweise dann, wenn sich eine biographische Fehlentscheidung – wie der Abbruch eines Studiums – nachträglich als sinnvoll herausstellt, da die Person sonst nicht zu dem Job gekommen wäre, in dem sie aktuell tätig und sehr zufrieden ist (vgl. ebd., 295, zit. nach Lobe 2015, 25). Die retrospektive Linearisierung von vergangenen Lebensereignissen ist ein weiteres Argument dafür, den Übergang vom Studium in den Beruf nicht isoliert, sondern im Zusammenhang der gesamten Lebensgeschichte zu interpretieren.

Nach Felden (2010, 35) sind Transitionen Phasen, in denen viel Neues, Unvorhersehbares passiert, das zu einer Verunsicherung führen kann. Der Veränderungsprozess kann „als ein Nebeneinander von konstruktiven und aufbauenden Prozessen sowie Destabilisierung und Entstrukturierung“ konzeptualisiert werden (ebd.). In diesem Sinne sind Übergänge Phasen, in denen die Subjekte mit dem Verlust an Sicherheit in irgendeiner Weise umgehen und ein Gefühl der Sicherheit erst wieder aufbauen müssen. Im universitären System können sich die AbsolventInnen orientieren, sie kennen dessen Strukturen, und die Studierenden wissen über die an sie gestellten Erwartungen, Aufgaben und Anforderungen Bescheid. Sie kennen auch die Ansprechpersonen, an die sie sich bei Fragen oder Problemen wenden können. Diese Kenntnisse führen zu einem Gefühl der Sicherheit und Handlungsfähigkeit. Das Studium zu beenden und in den Beruf einzusteigen kann bedeuten, dieses sichere Gefühl und diese Handlungskompetenzen aufgeben und sich auf ein unbekanntes System einlassen zu müssen.

Es konnte gezeigt werden, dass das Transitionskonzept nach Welzer an die vorangegangenen theoretischen Erläuterungen zur biographieorientierten Perspektive auf Übergänge anschlussfähig ist. Im Fokus von Welzers Theorie stehen die Prozesshaftigkeit der Transition, die Bedeutung des subjektiven Erlebens der Beteiligten und die Verwobenheit des Überganges mit

dem Lebenszusammenhang. In diesem Sinne eignet sich das Konzept der Transition für eine biographietheoretische Sensibilisierung zur Erforschung des Phänomens des Überganges vom Studium in den Beruf.

2.5 Forschungsrelevante Aspekte für die Auswertung der Interviews

Aus den vorangegangenen Ausführungen kann für die Analyse der Interviews abgeleitet werden, dass die sozialen Lebensräume der befragten AbsolventInnen aus den Erzählungen zu rekonstruieren sind und dass der historisch, kulturell und familiär geprägte Erfahrungs- und Handlungsraum zu einem großen Teil ausschlaggebend dafür sind, was tatsächlich gelebt wird und was ungelebt bleibt⁴. Es hat sich des Weiteren mehrmals gezeigt, dass es sinnvoll ist, den Übergang vom Studium in den Beruf nicht als isoliertes Einzelereignis im Lebenslauf zu betrachten, sondern in seinem Zusammenhang mit den vorausgegangenen und nachfolgenden Erfahrungen und Ereignissen. Es hat sich weiters ergeben, dass auch die nicht umgesetzten Handlungsoptionen bei der Auswertung der Interviews erfasst werden sollten. Es könnten Handlungsmöglichkeit nicht ergriffen worden sein, weil sie aufgrund der Vorerfahrungen nicht in Erwägung gezogen worden sind. Es wird davon ausgegangen, dass in den biographischen Konstruktionen auch Handlungsmöglichkeiten mitschwingen, die nicht realisiert wurden. Dies tritt vor allem in Zeiten von Übergängen auf, in denen alte Wege aufgegeben und neue eingeschlagen werden müssen. Zudem muss danach gefragt werden, welche biographischen Entscheidungen rückblickend für die Transition als relevant erachtet werden, welche Intentionen und Ergebnisse mit den Entscheidungen verfolgt wurden und welche erwarteten und unerwarteten Resultate diese Entscheidungen mit sich gebracht haben (vgl. Lobe 2015, 22). Darüber hinaus muss darauf geachtet werden, wo sich in den Interviews Hinweise auf normative Muster und Präskripte finden lassen und wie die Befragten diese in ihrer Biographie verarbeitet haben bzw. wie sie damit umgegangen sind. Um zu rekonstruieren, wie die AbsolventInnen den Übergang erlebt haben, muss zudem auch eruiert werden, in welcher Prozessstruktur sie sich in der Phase des Überganges befunden haben.

⁴ vgl. Kapitel 2.1 der vorliegenden Arbeit

Nach der Ausführung der theoretischen Konzepte, die zur Sensibilisierung für die Analyse der Interviews herangezogen wurden folgt im Anschluss die Erläuterung der methodologischen Anlage der Studie.

Teil II – Methodologische Anlage der Studie und Forschungsprozess

In den folgenden Kapiteln werden die methodologischen Grundlagen erläutert, auf denen die vorliegende Studie basiert. Es wird zuerst eine pointierte Einführung in die qualitative Sozialforschung im Allgemeinen gegeben. Weiters werden das Forschungsparadigma der „Grounded Theory“ und die theoretische Perspektive, die bei der Auswertung der Daten eingenommen wird, erläutert. Im Zuge dessen wird auch deren Angemessenheit für die Erforschung des Phänomens des Überganges vom Studium in den Beruf begründet.

3. Qualitativ interpretative Sozialforschung

Das Forschungsfeld der qualitativen Sozialforschung ist die Lebenswelt des Menschen. Es wird davon ausgegangen, dass diese Welt nicht objektiv gegeben ist, sondern durch soziale Interaktion hergestellt wird (vgl. Rosenthal 2008, 15). Dahinter steht die Perspektive des „symbolischen Interaktionismus“, auf menschliches Zusammenleben und Verhalten. Diese geht von der Annahme aus, dass, die Art und Weise, wie sich Personen Dingen wie anderen Menschen, Situationen, Handlungen, Haltungen, Wünschen, Gegenständen, Institutionen gegenüber verhalten, davon abhängt, welche Bedeutung sie diesen beimessen. Diese Bedeutung entsteht in der sozialen Interaktion mit Mitmenschen (vgl. Blumer 2004, 322). Eine Urkunde erhält ihre Bedeutung beispielsweise erst durch eine Sinnzuschreibung des Menschen – rein formal betrachtet handelt es sich dabei nur um ein Stück bedrucktes Papier.

Das Interesse der Forschung ist es, soziale Phänomene in ihrer Komplexität neu zu entdecken und den Sinn zu verstehen, der hinter dem Denken und Handeln der Menschen steht (vgl. Kleemann 2013, 17). Dieser Sinn offenbart sich in den Handlungen und Äußerungen der Personen. Um die Komplexität eines Phänomens zu enthüllen, müssen die Methoden der Erhebung und Auswertung der Daten möglichst offen gestaltet werden. Eine solche Offenheit kann durch nicht standardisierte Erhebungsinstrumente wie narrative Interviews oder teilnehmende Beobachtungen gewährleistet werden. Im Vorfeld der Forschung werden keine Hypothesen und Theorien aufgestellt, die es am Datenmaterial zu überprüfen gilt. Diese werden erst im Zuge des Forschungsprozesses aus der detaillierten Analyse und Interpretation der Daten erhoben. Hypothesen, die vor der Erhebung der Daten aufgestellt werden, würden die Perspektive der Forschenden beeinflussen und den Blick für die Vielschichtigkeit des Gegenstandes verstellen. Im Zuge der Interpretation dieser Daten werden Verallgemeinerungen über

Phänomene der Sozial- und Alltagswelt aus einzelnen Fällen abgeleitet (vgl. Rosenthal 2008, 13ff.).

Die vorliegende Studie schließt bei der Erforschung der Übergangserfahrungen an das Paradigma der interpretativen Sozialforschung an. Ziel ist es,

„die Welt aus der Perspektive der Handelnden in der Alltagswelt und nicht aus jener der Wissenschaftler zu erfassen und die Praktiken sozialen Handelns in ihrer Komplexität im alltäglichen Kontext zu untersuchen.“ (Rosenthal 2008, 15).

Zur Datenerhebung wurden daher biographisch-narrative Interviews mit ehemaligen Studierenden des Pädagogikstudiums geführt, da diese einen Zugang zur Perspektive, zum Erleben und Handeln der AbsolventInnen eröffnen. Daraus können Rückschlüsse auf das soziale Phänomen des Überganges gezogen werden. Die Erhebungsmethode wird an späterer Stelle noch ausführlicher erläutert. Im folgenden Kapitel geht es zunächst darum, das Forschungsparadigma der „Grounded Theory“ zu skizzieren.

4. „Grounded Theory“ Methodologie

Die Grounded Theory wurde in den 1990er Jahren von Glaser und Strauss grundgelegt und seither vielfältig weiterentwickelt, weshalb in der vorliegenden Arbeit auch von der Grounded Theory Methodologie gesprochen wird. Die verschiedenen Variationen vereinen jedoch einige Grundannahmen, die in weiterer Folge dargelegt werden. Die Studie orientiert sich an der Methodologie der Grounded Theory, wenngleich sie die Schritte der Auswertung nicht zur Gänze übernimmt und in einigen Punkten von dieser abweicht. Die Gemeinsamkeiten und Abweichungen werden im Folgenden dargelegt.

Die Grundelemente, die jeder Variante der Grounded Theory Methodologie gemein sind, sind nach Mey und Mruck (2011, 15), dass neben der Prüfung von bereits deduktiv entwickelten Theorien vor allem die Generierung neuer theoretischer Ansätze angestrebt wird. Dabei kommt der Empirie bei der Bildung neuer Theorien eine besondere Bedeutung zu. Die Erkenntnisse werden aus der Auseinandersetzung mit der Empirie gewonnen und sollen in dieser anschließend praktisch anwendbar sein. Ihr Zweck besteht darin, soziales Handeln zu verstehen und daraus Konzepte für das professionelle Handeln in pädagogischen oder sozialen Bereichen ableiten zu können (vgl. Dausien 1996, 95).

Nach Glaser und Strauss (1967) stellt sie ein methodisches Verfahren zur Verfügung, mittels dessen neue Hypothesen, Begriffe und Konzepte kontrolliert aus der Auseinandersetzung mit dem Forschungsfeld generiert werden können. Die Auswertungsschritte werden in der vorliegenden Studie nicht einzeln befolgt. Stattdessen orientiert sie sich gemäß der Studie von Bettina Dausien (1996) an deren Perspektive auf das Verhältnis von Theorie und Empirie, worauf im folgenden Kapitel näher eingegangen wird.

Nach Mey und Mruck (2011, 11) ist es ein wesentliches Merkmal der Grounded Theory, dass sich der Forschungsprozess zyklisch gestaltet, was bedeutet, dass die Erhebung der Daten, deren Auswertung und die Theoriebildung nicht getrennt voneinander durchgeführt werden, sondern parallel verlaufen und ineinandergreifen. Die angewandten Auswertungsschritte erfolgen auch in der vorliegenden Studie nicht nach einer festgelegten Reihenfolge, sondern gehen aus der Logik des Forschungsprozesses hervor. Um aus einer Datenmenge eine Theorie zu abstrahieren, wird die Methode des Vergleiches herangezogen. Das Datenmaterial wird verglichen, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten. Am Ende des Forschungsprozesses steht eine aus den Daten gewonnene, das heißt in den Daten verankerte –

grounded – Theory. Ein Qualitätskriterium der Theorie ist es daher, dass diese letztlich den Daten entspricht (vgl. Mey, Mruck 2011, 11ff.).

Für die Entwicklung von gegenstandbezogenen Theorien benötigen die Forschenden eine gewisse „theoretische Sensibilität“

„Theoretische Sensibilität bedeutet die Verfügbarkeit brauchbarer heuristischer Konzepte, die die Identifizierung theoretisch relevanter Kategorien im Datenmaterial und die Herstellung von Zusammenhängen zwischen diesen Kategorien, d.h. von Hypothesen ermöglicht.“ (Kelle 1994, 312):

Für die vorliegende Studie wurde diese Sensibilisierung durch die Auseinandersetzung mit Konzepten zum sozialen Lebensraum, zur Erfahrung, Handlung und Transition erreicht.

Um Empirie und Theorie nun kontrolliert miteinander in Verbindung zu setzen, wenden Glaser und Strauss den Analyseschritt des Kodierens an. Darunter versteht man im Allgemeinen, das empirisch vorliegende Datenmaterial mit theoretischen Begriffen und Konzepten zu verknüpfen. Dabei werden mit Hilfe theoretischer Vorabüberlegungen aus dem Datenmaterial Kategorien generiert, deren Eigenschaften beschrieben werden. Zudem werden Hypothesen aufgestellt, wie die Kategorien miteinander in Beziehung stehen (vgl. Dausien 1996, 98f.). In der ersten Phase des *offenen Kodierens* wird das Datenmaterial Zeile für Zeile durchgearbeitet und alles notiert, was den ForscherInnen in Bezug auf die Fragestellung des Forschungsprojektes als relevant erscheint. Hierbei geht es darum, die Daten gewissermaßen „aufzubrechen“ und auf eine abstraktere Ebene zu befördern. Es ist nicht ausreichend die Daten zu paraphrasieren. Vielmehr sollen sie in theoretische Konzepte überführt werden, die in der Forschungssprache als Kategorien bezeichnet werden. Um diese Kategorien zu generieren, können leitende Fragen oder Merkmale, die die Aufmerksamkeit lenken sollen, herangezogen werden. In diesem Arbeitsschritt gilt es weiters, erste Beziehungen zwischen den einzelnen Kategorien herzustellen und ihre Eigenschaften herauszuarbeiten. Am Ende des Kodierprozesses kristallisiert sich eine übergeordnete Kernkategorie heraus, die von einem dichten Netz aus Kategorien und deren Eigenschaften und Beziehungen zueinander gespeist wird. Diese Phase der Konstitution des Merkmals- und Beziehungsgefüges der Kategorien nennt sich *axiales Kodieren*. Das entstandene theoretische Netz sollte auf der Struktur des heuristischen Rahmenkonzeptes aufbauen, das im Vorfeld der Studie bereits expliziert wurde. In den Studien von Glaser und Strauss besteht dieses aus einem handlungstheoretischen Konzept. Nach der Etablierung einer Kernkategorie geht der Prozess des Kodierens in das sogenannte *selektive Kodieren* über. In diesem Schritt wird das Datenmaterial selektiv in Hinblick auf die Kernkategorie

strukturiert und analysiert (vgl. Strauss 1991). Zusammenfassend werden im Prozess des Kodierens abduktiv die empirischen Daten mit theoretischen Konzepten verglichen und in Verbindung gebracht. Am Ende des Kodierprozesses wird schließlich eine Theorie angestrebt, die auf den Gegenstand des Forschungsfeldes bezogen ist (vgl. Dausien 1996, 102).

Dausien (1996, 106) führt aus, dass das heuristische Rahmenkonzept der Grounded Theory nach Glaser und Strauss eine handlungs- und interaktionstheoretische Struktur aufweist. Die generierten Kategorien können drei verschiedenen Gruppen zugeordnet werden: dem Kontext, der Handlungsstrategie und der Konsequenz. Die erste Gruppe bezieht sich auf die Rahmenbedingungen, unter denen sich das soziale Handeln im Forschungsfeld vollzieht. Die zweite Gruppe meint die Handlungs- und Interaktionsstrategien, die angewandt werden, und die dritte Kategorie umfasst die Konsequenzen der Handlungen respektive der Interaktionen im sozialen Feld (vgl. ebd., 103). Anhand dieses Modells können beispielsweise Theorien zu Bewältigungsstrategien entwickelt werden. Glaser und Strauss entwickelten das Konzept, um Handlungsstrategien in konkreten Interaktionsfeldern zu analysieren (vgl. ebd.). Dies entspricht jedoch nicht dem Forschungsfeld der Studie. Das vorliegende Forschungsprojekt ist nicht ausschließlich durch ein handlungstheoretisches Interesse an Transitionen bestimmt. Stattdessen spielen die subjektive Sicht der Befragten, das Erleben und die biographischen Zusammenhänge ebenso eine Rolle.

Das der Grounded Theory zugrundeliegende Handlungsmodell unterscheidet sich nach Dausien (1996, 107ff.) in drei wesentlichen Punkten von einem Modell, das einer biographietheoretischen Rekonstruktion von Handlungen- und Interaktionssequenzen Rechnung trägt. Der erste Punkt bezieht sich auf die „Gestalthaftigkeit“ von Biographien (ebd., 107). Wie bereits in Kapitel 2.3 erläutert, stehen Handlungen auch immer mit vorangegangenen Erfahrungen in Verbindung und können Konsequenzen für die Zukunft nach sich ziehen. Insofern sollten sie nicht isoliert betrachtet werden, sondern als Teil eines biographischen Prozesses (vgl. ebd.). Es ist daher bei der Auswertung der narrativ-biographischen Interviews darauf zu achten, die Transition nicht als einzelnes Ereignis zu betrachten, sondern in seiner Verwobenheit mit der gesamten Lebensgeschichte. In dieser Hinsicht ist die Methode des Kodierens, wie sie in der Grounded Theory angewandt wird, für die vorliegende Studie nicht angemessen. Dabei wird das Datenmaterial mit Hilfe der formulierten Kategorien eingeteilt und neu sortiert (vgl. Rosenthal 2008, 18). Zeitliche Zusammenhänge werden bei diesem Vorgang aufgebrochen und nicht in die Analyse miteinbezogen. Im Forschungsvorhaben ist allerdings auch die zeitliche Struktur und sequenzielle Gesamtgestalt des Textes von Interesse. Der Aufbau und die Ein-

bettung der einzelnen Sequenzen in der Gesamtgestalt werden bei der Analyse ebenfalls betrachtet. Dadurch wird es möglich, neben dem manifesten, auch den latenten Gehalt der Erzählungen zu erfassen (vgl. Rosenthal 2008, 18). Ein weiteres Merkmal betrifft die „Prozessualität“ von biographischen Erzählungen (Dausien 1996, 107). Im Handlungsmodell ist es insbesondere von Interesse, zu rekonstruieren, wie Handlungen ineinandergreifen und sich zu Handlungsketten formieren. Hierbei steht die Interaktion im Fokus des Interesses. Aus einem biographietheoretischen Forschungsparadigma heraus, geht es hingegen nicht nur um den Ablauf eines Interaktionsprozesses, sondern vielmehr auch darum, wie die Person Ereignisse und Erfahrungen mit ihrer Biographie verknüpft. Dausien (1996, 109) formuliert diesen Aspekt treffend als „subjektive lebensgeschichtliche Erfahrungsaufschichtung“ und verweist dabei auf die Überlagerung von Erfahrung durch Erfahrungen. Auch die „Perspektivität“ (ebd., 107) unterscheidet sich im biographischen Modell in seiner Komplexität von jener des Handlungsschemas. In diesem werden von den beobachtbaren Handlungen auf intrinsische, also subjektive Motive, Erwartungen oder auch auf das Erleben Rückschlüsse gezogen. Bei lebensgeschichtlichen Erzählungen handelt es sich jedoch nicht um Tatsachenberichte. Die geschilderten Interaktionen und Erlebnisse werden aus der Erinnerung und damit nachträglich reproduziert. Um diesem Umstand Rechnung zu tragen, wird in einem biographietheoretischen Zugang daher die Binnenperspektive des Subjekts berücksichtigt und in der Forschung zum Thema gemacht (vgl. ebd., 109).

Nach der Erläuterung der Unterschiede zwischen einem handlungs- und biographietheoretischen Kodiermuster werden nun im nächsten Kapitel die „Kognitiven Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens nach Schütze“ (1984) erläutert. Dieses Konzept dient bei der Analyse der Daten als eine Art theoretische Orientierung. Es liefert Anhaltspunkte dafür, worauf bei der Untersuchung der biographischen Daten geachtet werden kann. Dies ist sinnvoll, damit der Analyseprozess nicht willkürlich und unkontrolliert vonstattengeht. Das Konzept ist so gewählt, dass es die erläuterten „Schwachpunkte“ des handlungstheoretischen Paradigmas der Grounded Theory ausgleicht.

5. Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens

Nach Schütze (1984) weisen autobiographische Erzählungen in der Regel einige gemeinsame Merkmale auf, die er „kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens“ (1984) genannt hat. Das Konzept zu diesen Merkmalen wird bei der Analyse der narrativen Interviews als theoretische Orientierungshilfe herangezogen und wird Anhaltspunkte dazu geben, worauf in den Erzählungen geachtet werden kann. In seiner Theorie unterscheidet Schütze zwischen vier „Ordnungsbausteinen für die Erfahrungsrekapitulation“ (Schütze 1984, 81): (1) „Biographie- und Ereignisträger nebst der zwischen ihnen bestehenden bzw. sich verändernden sozialen Beziehung“; (2) „Ereignis- und Erfahrungsverkettung“; (3) „Situationen, Lebensmilieus und soziale Welten als Bedingungs- und Orientierungsrahmen sozialer Prozesse“; und (4) der „Gesamtgestalt der Lebensgeschichte.“ (Schütze 1984, 81; im Original teilweise hervorgehoben). Unter Biographie- und EreignisträgerInnen können Personen verstanden werden, die an den geschilderten Ereignissen direkt oder indirekt beteiligt waren und den Ablauf in irgendeiner Weise beeinflusst haben. Diese Personen und das Verhältnis, das die ErzählerInnen zu diesen haben, werden in der Schilderung explizit oder implizit in irgendeiner Weise dargestellt. Die Ereignis- und Erfahrungsverkettungen beziehen sich darauf, dass Personen im Erzählprozess Ereignisse und Erfahrungen miteinander in Verbindung setzen. In der Art und Weise, wie sie dies tun, zeigt sich die Haltung, die die Erzählenden retrospektiv zu der geschilderten Situation einnehmen. Schütze (1984, 92) nennt an dieser Stelle vier elementare Darstellungsformen: zum einen „biographische Handlungsschemata“. Damit sind Erlebnisse oder Phasen gemeint, in denen sich die Erzählenden selbstbestimmt erlebt haben, in denen sie Entscheidungen getroffen und Handlungen geplant und umgesetzt haben. Als Zweites nennt Schütze „institutionelle Ablaufmuster der Lebensgeschichte“ (ebd.), bei denen die Handlungsschritte an gesellschaftlich oder organisatorisch vorgezeichneten Plänen orientiert sind, wie beispielsweise an der Absolvierung der schulpflichtigen Jahre. Der Ablauf der Handlungsschritte orientiert sich dann an den gesellschaftlichen oder institutionellen Erwartungen, die an das Individuum gestellt werden. Hierbei spielt auch die zeitliche Dimension eine Rolle, das heißt ob die Abwicklung im Zeitplan oder verzögert geschieht oder ob diese gar abgebrochen wird. SchulabbrecherInnen irritieren beispielsweise diese gesellschaftlichen Erwartungen. Als dritte Darstellungsform nennt Schütze die „Verlaufskurven“ (ebd.), in denen die Lebensereignisse die BiographieträgerInnen überwältigen, so dass diese ihre Handlungskompetenzen einbüßen und nur noch reagieren können. In diesen Erzählungen erleben sich die Erzählenden nicht selbstbestimmt. Die Prozessstruktur wird als „Wandlungsprozess“

bezeichnet (Schütze 1984, 92). In diesen Sequenzen werden die ErzählerInnen von den Ereignissen überrascht. Diese können erheblichen Einfluss auf das Leben der Personen haben und je nach dem positiv oder negativ erlebt werden (vgl. ebd.).

„Situationen, Lebensmilieus und soziale Welten“ (Schütze 1984, 81) beziehen sich auf die Lebenswelt oder den sozialen Rahmen, in denen sich die lebensgeschichtlichen Ereignisse abspielen. Die Beschreibung dieses Rahmens fließt bei der Erzählung des Ereignisses explizit oder implizit mit ein. Bezüglich der Gesamtgestalt der Lebensgeschichte weist Schütze darauf hin, dass sie aus unterschiedlichen Perspektiven erzählt werden kann. So könnte die Biographie als Erfolgs- oder Leidensgeschichte, als zufrieden- oder unzufriedenstellendes Leben geschildert werden (vgl. ebd., 103).

Die Auseinandersetzung mit dem Konzept der Figuren hat ergeben, dass es sowohl handlungstheoretisch als auch erzähltheoretisch fundiert ist und die in Kapitel 4 erläuterten Merkmale biographischer Schilderungen – Gestalthaftigkeit, Prozessualität und Perspektivität – Berücksichtigung finden. Nach Dausien liefert das Konzept der Figuren „die *allgemeinen* Kategorien zur Analyse der *konkreten* Erfahrungsaufschichtung und narrativen Rekapitulation eines Falles.“ (Dausien 1996, 115). Mit anderen Worten kann unter Zuhilfenahme der kognitiven Figuren die Gestalt der Erzählung beschrieben werden. Das Konzept ist daher als biographietheoretische Perspektive auf die narrativen Interviews angemessen und wird als Sensibilisierung für die Analyse der biographischen Erzählungen dienen.

Nachdem nun der methodologische Rahmen der Studie dargelegt worden ist, wird im nächsten Kapitel der Forschungsprozess und das theoretische Konzept zur Auswertung der Interviews erörtert.

6. Forschungsprozess

6.1 Sampling

Bei der Auswahl des Samplings wurde in der Studie vom *Procedere*, welches in der *Grounded Theory* angewandt wird, abgewichen. Barney Glaser und Anselm Strauss (1967) sprechen sich für die Anwendung des theoretischen Samplings aus. Dieses besagt, dass der Umfang und die Merkmale der Stichprobe nicht vorab festgelegt werden, da sich diese erst im Verlauf des Auswertungsprozesses ergeben. Die Auswertung jedes Interviews bestimmt die Kriterien, die der nächste einzubeziehende Fall aufweisen soll, und damit bestimmt die Auswertung der Interviews auch die Stichprobe. Die Datenerhebung ist abgeschlossen, wenn im Zuge der Analyse keine neuen Phänomene oder Einsichten mehr gewonnen, sondern die bereits entwickelten Erkenntnisse nur noch bestätigt werden. In der Sprache von Glaser und Strauss (1967, 40) wird dies als „theoretische Sättigung“ bezeichnet.

Da dieses Vorgehen die zeitlichen und finanziellen Ressourcen einer Masterarbeit überschreiten würden, ist die Auswahl der interviewten Personen anhand des selektiven Samplings, das auf Strauss zurückgeht, getroffen worden.

„Das selektive Sampling verweist auf die kalkulierte Entscheidung, einen bestimmten Schauplatz oder Typ von Interviewpartner im Hinblick auf vorab festgelegte und begründete Dimensionen (wie Zeit, Raum, Identität), die schon vor Beginn der Studie ausgearbeitet wurden, zu testen.“ (Strauss 1991, 7; zit. nach Rosenthal 2008, 87)

Um zu den für die Forschungsfrage relevanten Ergebnissen zu gelangen, wurden vor Beginn der Datenerhebung Merkmale festgesetzt, die die interviewten Personen aufweisen sollten. Zum einen sollten alle ProbandInnen an der Universität Wien Bildungswissenschaft respektive Pädagogik studiert haben. Sie sollten das Studium bereits abgeschlossen haben und beruflich tätig sein. Darüber hinaus sollten der Abschluss und der Einstieg in das Berufsleben einige Jahre zurückliegen, damit eine bilanzierende Reflexion auf deren Verlauf und deren Bedeutung für die Biographie erfolgen konnte. Die festgelegten Merkmalsdimensionen bestanden daher im „Studienfach“, „Studienort“ und der „Berufstätigkeit“. Um eine detaillierte Analyse der Transkripte zu gewährleisten, ist auch die Größe des Samples vorab auf vier Interviews festgelegt worden. Die Dauer der Interviews variiert zwischen 31 Minuten und einer Stunde und elf Minuten.

Im Anschluss an die Interviews wurden die auf einem Diktiergerät aufgenommenen Interviews Wort für Wort verschriftlicht (transkribiert). Dabei wurden alle Namen, Orte und Insti-

tutionen anonymisiert, die eine Identifizierung der Erzählerin oder des Erzählers zulassen würden.

6.2 Datenerhebung

Zur Generierung der Daten wurde für das Forschungsvorhaben die Methode des narrativ-biographischen Interviews herangezogen. Diese besondere Art des Interviews wurde von Fritz Schütze in den 1970er Jahren entwickelt und zeichnet sich durch eine offene Form der Befragung aus (vgl. Schütze 1983, 285). Das bedeutet, dass auf einen Leitfaden gänzlich verzichtet wird. Das Ziel dieser offenen Art der Befragung ist es, bei den Erzählenden einen intensiven Erinnerungsprozess vergangener Ereignisse in Gang zu setzen, um möglichst ausführliche Erzählungen zu erhalten. Der auslösende Stimulus für diese spontane Erzählung (Stegreiferzählung) ist im Falle der vorliegenden Arbeit die Aufforderung, dass die Befragten ihre Lebensgeschichte erzählen. Die Rolle des Interviewers beschränkt sich daher zunächst darauf aktiv zuzuhören. Unter aktivem Zuhören versteht man, dass die befragende Person ihre Aufmerksamkeit durch gelegentliches Nicken und kurze Kommentare wie »ja« und »mhm« demonstriert. Diese Form des Interviews ermöglicht es den ProbandInnen, die Erzählung frei zu gestalten. Das kann auch zur Folge haben, dass die Befragten eine Vielzahl an Informationen preisgeben, die sie in einem anderen Interviewsetting unerwähnt gelassen hätten (vgl. ebd., 286f.).

Es könnte sich die Frage stellen, ob es zur Erforschung des Phänomens des Überganges vom Studium in den Beruf nicht angemessener gewesen wäre, die ErzählerInnen direkt nach ihren Erfahrungen mit dieser Situation zu befragen, anstatt sie zu bitten ihre gesamte Lebensgeschichte zu erörtern. Übergänge sind allerdings soziale Phänomene, die an den Erfahrungshorizont von Menschen gebunden sind. Nach Rosenthal (2008, 164) ist es daher essentiell, die biographische Bedeutung von Erfahrungen nicht einzeln zu analysieren, sondern aus dem Gesamtzusammenhang der Lebensgeschichte zu interpretieren. Um ein soziales Phänomen verstehen zu können, muss dessen Genese – der Prozess seiner Entstehung, Aufrechterhaltung und Veränderung – rekonstruiert werden. Wenn es in einem Forschungsprojekt darum geht, das Handeln von Menschen nachvollziehen zu können, ist es notwendig, sowohl die Perspektive der handelnden Subjekte als auch die Handlungsabläufe selbst zu eruieren. In der vorliegenden Studie wird rekonstruiert, was die Handelnden erlebt haben, welche Bedeutung sie

ihren Handlungen damals gegeben haben und welche sie ihnen gegenwärtig beimessen (vgl. Rosenthal 2008, 164).

6.3 Auswertung des Datenmaterials

Bei der Analyse der Interviews habe ich mich zu großen Teilen an der Narrationsanalyse nach Fritz Schütze (1983) orientiert, welche vor dem theoretischen Hintergrund des symbolischen Interaktionismus entwickelt worden ist. Nach Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014, 224) gründet sie auf der Erkenntnis, dass über Erzählungen ein Zugang zur sozialen Wirklichkeit gewonnen werden kann. Es handelt sich dabei um ein textanalytisches Verfahren, das Schütze auf Biographien und andere Textsorten angewandt hat. Er stellte in umfangreichen empirischen Forschungsprojekten heraus, dass ein Zusammenhang von Erzählung und Erfahrung existiert (vgl. ebd.).

Die Narrationsanalyse besteht aus sechs aufeinanderfolgenden Auswertungsschritten: (1) der formalen Textanalyse, (2) der strukturellen inhaltlichen Beschreibung, (3) der analytischen Abstraktion, (4) der Wissensanalyse, (5) dem kontrastiven Vergleich und letztlich (6) der Konstruktion eines theoretischen Modells (vgl. Schütze 1983, 286ff.). In einigen Punkten wurde das Auswertungsverfahren der vorliegenden Studie entsprechend angepasst. Im Folgenden werden die Analyseschritte, die bei der Studie vollzogen worden sind, erläutert. Des Weiteren wird offengelegt, inwieweit diese vom Analyseablauf nach Schütze abweichen.

Formale Textanalyse

Die formale Textanalyse ist in zwei Schritten erfolgt. Zu Beginn wurden alle Segmente der Transkripte gestrichen, die nicht den Kriterien einer Erzählung entsprechen. Schütze unterscheidet zwischen drei Formen der Darstellungen von Sachverhalten: der Erzählung, der Argumentation und der Beschreibung. Der Erzählung kommt eine besondere Bedeutung zu, da diese meist personen-, orts- und zeitbezogene Details zu den geschilderten Ereignissen enthält, um die Erzählung für den Zuhörenden nachvollziehbar zu machen. Die Zusammenführung der Erzählungen mit den anderen Textsorten der Argumentation und der Beschreibung erfolgt nach Schütze erst im Schritt der Wissensanalyse (vgl. ebd., 286).

Zunächst wurde der Text, der nach der Ausklammerung der narrativen Passagen übrig geblieben ist, mithilfe von Rahmenschaltelementen in formale Sequenzen unterteilt, um die reine Erzählstruktur zu veranschaulichen. Bei diesen Rahmenschaltelementen handelt es sich um

Signalworte wie „dann“, „nachdem“, „danach“ oder „bevor“, die die sequenzielle Abfolge einzelner Ereignisse anzeigen (vgl. ebd., 286). Diese Elemente verweisen darauf, in welcher Reihenfolge die Ereignisse stattgefunden haben und wo die einzelnen Erzählsegmente enden bzw. ein neues Segment beginnt. Dadurch gelangt man zur Struktur der reinen Erzählung. Für diesen Analyseschritt habe ich zu jedem Interview ein „Verlaufsprotokoll“ (Dausien 1996, 127) angefertigt (s. Abbildung I).

Tabelle 1 - Tabellarische formale Textanalyse „Marion Wiesinger“

Textsorte	Inhalt	Bezeichnung	Interpretation Prozessstruktur/Begriffe
Argumentation	Wörtliches Transkript ah (3) relevant ist es denk ich ab der Volksschulzeit - ((I: mhm)) weil da hat sich bei mir der Wunsch entwickelt ah Kindergärtnerin oder Volksschullehrerin zu werden. Also das hab ich recht früh ((I: mhm)) -- schon gewusst dass ich im pädagogischen Bereich arbeiten will - und ich war selber erstaunt eigentlich dass das so geblieben ist.	Anfangspunkt der biographischen Erzählung/ Entwicklung des Berufswunsches	Erzählung orientiert sich von Anfang an an der Bildungs- und Berufsbiographie. Bildungstechnischen und beruflichen Stationen in ihrem Leben. Privates wird komplett ausgeklammert. Prozessstruktur
Erzählung	Ahm ich hab - meine Mutter hat im Kindergarten als Kindergartenassistentin gearbeitet. Dadurch hab ich dann noch einmal mehr Bezug dazu bekommen - ich hab sie viel besucht im Kindergarten - ich hab viel meiner Freizeit im Kindergarten wenn sie am Nachmittag Dienst hatte auch im Haus verbracht und war dann in den Gruppen bei den Kindern - Kindergärtnerinnen - hab mit den Kindern gespielt [...] ich war dann am liebsten in der Krabbelstube [...] war damals eben also da war ich 12 13 14 so in dem Alter	Erste Erfahrungen im Kindergarten Frühes Jugendalter	Biographisches Handeln im Rahmen eines institutionellen Ablaufschemas. Sie muss sich an die Normen und Regeln des Schulsystems halten, gestaltet gleichzeitig durch die schrittweise Verfolgung des Zieles einen pädagogischen Beruf zu ergreifen ihre Lebensgestaltung aktiv mit. Ausbildungsphase/Verfolgen des Berufszieles
Erzählung	Ich hab dann die Hauptschule gemacht	Hauptschule	
Erzählung	bin dann in die Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik in der Blumengasse aufgenommen worden	BA Kindergartenpädagogik	
Erzählung	war dann Kindergärtnerin	Kindergärtnerin	
Erzählung	hab aber dann in der Ausbildung schon ah bemerkt ich ah mag den Beruf sehr -- aber die Rahmenbedingungen stören mich extrem	Entidealisierung des Traumberufes	Unzufriedenheit mit den Rahmenbedingungen des Berufes Diskrepanz Idealvorstellung des Berufes und Praxis Die Arbeit als Kindergartenpädagogin ist durch die betrieblichen Strukturen und Normen deskriptiv und schränkt die Erzählerin in der Gestaltung ihres beruflichen Alltags stark ein. Die Handlungsmöglichkeiten von Bettina sind beschränkt. Streben nach subjektiver Entfaltung in der Arbeit und nach beruflicher Weiterentwicklung
Erzählung	ich hab dann für mich schon bald entschlossen das ist nicht der Beruf wo ich alt werden will oder kann [...] - ich hab auch gemerkt die Perspektiven sind sehr sehr gering [...] da hab ich mir gedacht nein da gibt es einfach zu wenig Möglichkeiten für mich im -- innerhalb des Bereiches -- also hab ich mir gedacht ich möchte mir den Job anschauen - ich will ein bissl Erfahrung sammeln - ich will schon das was ich gelernt hab umsetzen ((I: mhm)) ahm aber hab von Anfang an auch immer überlegt „was könnt ich weiter machen?“	Entscheidung den Beruf nicht langfristig auszuüben. Suche nach einer Perspektive.	Um ihre Situation zu verbessern und ihre vollständige Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit wiederherzustellen trifft sie eine Entscheidung. Orientierungs- Planungsphase
Erzählung	war dann in einem Kindergarten ah wo ich eine Kollegin kennengelernt hab die Pädagogik studiert hat	Kollegin, die Pädagogik studiert	verlaufskurvenhafte Zwischenphase mit positivem Ausgang. Externer Einfluss, biographisch bedeutsame Schlüsselperson, es eröffnet sich von außen eine Handlungsperspektive

Strukturelle inhaltliche Beschreibung und Feinanalyse

Nach Abschluss der formalen Textanalyse wurden die Einzelsegmente inhaltlich beschrieben und interpretiert. Dazu wurden die Sequenzen vorerst überschriftartig benannt (s. Abbildung I). Dann wurden jene Einheiten, die thematisch miteinander in Zusammenhang stehen zu größeren Sinneinheiten zusammengefasst. Dabei wurden beispielsweise alle Segmente, die mit dem Studium in Verbindung stehen, unter die übergreifende Sinneinheit „Studiumsphase“ subsumiert. Diese Einheiten wurden nun inhaltlich-strukturell beschrieben und interpretiert.

„Im Vordergrund steht bei diesem Interpretationsschritt, für jede Sinneinheit das inhaltliche Geschehen in Hinblick auf die jeweilige (aktive bzw. passive) Handlungsweise des Erzählers unter Berücksichtigung der bestehenden Handlungsbedingungen zu analysieren.“ (Kleemann 2013, 87)

Das bedeutet, dass in diesem Schritt die handlungstheoretischen Rahmenbedingungen und die aktiven oder passiven Handlungsweisen der ErzählerInnen erfasst wurden. Hierbei wurden die in Kapitel 5 erläuterten „Prozessstrukturen des Lebenslaufes“ bedeutsam. Mit Hilfe dieser Schemata konnten die einzelnen Sinneinheiten leichter kategorisiert und interpretiert werden. Zu diesem Zweck habe ich die Tabellen mit zwei Spalten „Bezeichnung“ und „Prozessstruktur“ versehen, um die Handlungsbedingungen und Handlungsweisen der AkteurInnen in dem Arbeitsschritt sogleich festzuhalten. Diese Methode hat die Übersichtlichkeit über die einzelnen Erzählsegmente erhöht und die weitere Interpretationsarbeit erheblich erleichtert.

Wissensanalyse

In dieser Phase wurden die in der formalen Textanalyse gestrichenen narrativen Passagen erneut herangezogen. Dieser Schritt ist mit dem Anspruch verbunden, die Handlungs- und Verhaltensweisen der ErzählerInnen mit ihren Deutungen, Absichten und Motiven in Verbindung zu bringen. Die beschreibenden und argumentativen Passagen geben zudem auch Aufschluss über die sozialen Orientierungen und Normen, die zum Zeitpunkt der Ereignisse für die Handlungsweisen der AkteurInnen eine Rolle gespielt haben, und sie verweisen des Weiteren darauf, wie die Personen ihre Handlungen nachträglich bewerten (vgl. Kleemann 2013, 90). Die Textsorten Erzählung, Beschreibung und Argumentation wurden wieder zusammengeführt und die kompletten Sequenzen einer detaillierten Interpretation unterzogen.

Analytische Abstraktion

Ziel dieses Analyseschrittes ist die Erfassung der „biographischen Gesamtformung“ (Schütze 1983, 286) des Falles sowie die Herausarbeitung der dominanten Prozessstruktur des Lebensablaufs. Dies bedeutet, dass sich die Analyse von den Inhalten der einzelnen Segmente löst und vor dem Hintergrund der Prozessstrukturen auf eine Metaebene gehoben werden. Die Verschriftlichung dieses Analyseschrittes findet sich jeweils am Ende der Falldarstellungen.

Kontrastiver Fallvergleich

Im letzten Auswertungsschritt wurden die Einzelfälle einem Vergleich unterzogen. Die Grundlage dieser Arbeit bildeten die einzelnen Fallanalysen, die nach den beschriebenen Auswertungsschritten ausgearbeitet wurden. Ziel dieses Prozesses war es, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Fällen festzustellen.

Im Laufe des Analyseprozesses und der detaillierten Beschreibung und Interpretation der Fälle haben sich fallübergreifende biographische Aspekte herauskristallisiert. In der Theorie der Grounded Theory entsprechen diese Aspekte den sogenannten „Kategorien“⁵. Der Fallvergleich gestaltet sich in der vorliegenden Arbeit als Beschreibung dieser gemeinsamen Aspekte, die sich in ihrer Ausprägung teilweise grundlegend voneinander unterscheiden.

6.4 Darstellung der Ergebnisse des Forschungsprozesses

Um den Rahmen einer Masterarbeit nicht zu sprengen und die Nachvollziehbarkeit für den Leser und die Leserin zu erhöhen, werden nicht die gesamten Interviewanalysen in der Arbeit ausgewiesen. Die Analyse des „Ankerfalls“ (Dausien 1996, 134) von Robert Feichtinger wird zu großen Teilen vollständig abgebildet. Dies dient der Sensibilisierung für das Thema und die Methode des Interpretierens. Die Dimensionen, die anhand dieser Analyse gewonnen wurden, dienen schließlich dazu in den weiteren Interviews jene Kernstellen auszuwählen, die für das Phänomen des Überganges vom Studium in den Beruf relevant sind. Die Biographien von Marion Wiesinger und Bettina Berger werden ebenfalls einzeln dargestellt. Das Interview von Katharina Klein ist methodisch kein gelungenes narratives Interview. Es unterscheidet sich allerdings in wesentlichen Punkten von den anderen Lebensgeschichten. Zugunsten einer maximalen Kontrastierung werden daher einzelne Kernstellen des Interviews mit Katharina Klein für den Vergleich der Fälle herangezogen. Die Analyse wird komprimiert dargestellt.

Die Falldarstellungen von Robert Feichtinger, Marion Wiesinger und Bettina Berger sind gleich aufgebaut. Es wird mit einer Beschreibung der Kontaktaufnahme und Interviewsituation begonnen. Als nächstes folgt das Kapitel der *biographischen Kurzbeschreibung*. Dies beinhaltet die Analyse und das Zusammentragen der objektiven biographischen Daten. Dazu zählen die Geburt, die etwaige Anzahl der Geschwister, besuchte Schulen oder der Wohnortswechsel. Die Ereignisse werden in diesem Schritt in ihrer chronologischen Abfolge rekonstruiert. Dies ermöglicht den LeserInnen, sich einen schnellen Überblick über den biographischen Verlauf zu machen und sich innerhalb der Biographie orientieren zu können. Als Nächstes folgt die *Interpretation der Kernstellen*. In diesem Kapitel fließen die Ergebnisse

⁵ vgl. Kapitel 4 der vorliegenden Arbeit

der strukturell-inhaltlichen Beschreibung und der Wissensanalyse zusammen. Aus forschungsökonomischen Gründen können die Interviews nicht in ihrer Gesamtheit dargestellt werden. Um den Verlauf der Erzählung und das Gelingen oder Nicht-Gelingen des narrativen Interviews zu rekonstruieren, wird mit der Analyse der Einstiegssequenzen aller Interviews begonnen. Es wird schließlich die Analyse jener Kernstellen ausgewiesen, die für den Schwerpunkt des Forschungsvorhabens – dem Übergang vom Studium in den Beruf – als direkt oder indirekt relevant erscheinen. Danach folgt das Kapitel der *analytischen Abstraktion* der einzelnen Fallstudien, in dem die dominanten Prozessstrukturen der Lebensgeschichte beschrieben werden.

In Kapitel 11 werden fallspezifische Aspekte zur Transition vom Studium in den Beruf formuliert, die zu einem Vergleich mit den anderen Einzelfällen herangezogen werden können (vgl. Dausien 1996, 131f.). Die Aspekte bilden die Grundlage für die *fallübergreifende Darstellung*. In diesem Abschnitt geht es darum, die analysierten Einzelfälle auf eine Metaebene zu heben. Dazu werden die entwickelten fallübergreifenden Aspekte aller Einzelfälle einem Vergleich unterzogen und in ihren Ausprägungen beschrieben.

Über den Vergleich der individuellen Deutungen der berufstätigen Studierenden lassen sich Erkenntnisse über die Transitionsprozesse erlangen. Am Ende des Forschungsprozesses steht eine anhand des Datenmaterials entwickelte, gegenstandsbezogene Theorie, die für die analysierten Fälle die erlebten Transitionsprozesse im Kontext der jeweiligen Biographie nachzeichnet und deren Unterschiedlichkeiten erläutert.

Teil III – Falldarstellungen und Konzeptualisierung der Ergebnisse

Bevor die Falldarstellungen beginnen, sind noch einige allgemeine Informationen zu den Interviews zu geben. Alle Interviewpersonen wurden in einem telefonischen Vorgespräch über das Forschungsvorhaben im Allgemeinen und über die Formalitäten wie Datenschutz und Vertraulichkeit informiert. Zudem erklärte ich, dass die Erzählungen aufgenommen, im Anschluss transkribiert und im Zuge dessen anonymisiert würden und holte das Einverständnis der InterviewerInnen dazu ein. Die Interviews fanden schließlich auf Wunsch entweder in den Wohnungen oder an den Arbeitsplätzen der ErzählerInnen statt. Um den Erzählfluss nicht zu unterbrechen und um den Interviewpersonen die Möglichkeit zu geben, sich daran zu gewöhnen, dass das Interview aufgenommen wird, schaltete ich das Diktiergerät bei allen Interviews schon recht bald ein. Danach erläutere ich erneut die Datenschutzbestimmungen und ließ die Einverständniserklärungen unterfertigen. Ich teilte den Interviewpersonen mit, dass ich mich in meiner Masterarbeit zwar tendenziell für den Übergang vom Studium in den Beruf interessieren würde, ich mich aber freuen würde, ihre ganze Lebensgeschichte zu hören. Ich bat die ErzählerInnen sich in ihren Ausführungen Zeit zu nehmen und wies sie darauf hin, dass ich sie in ihrem Erzählfluss nicht unterbrechen würde. Falls sich im Laufe der Schilderungen Fragen ergeben, wollte ich diese aufschreiben und im Anschluss stellen. Dann bat ich die Personen, mir ihre Lebensgeschichte zu erzählen. Nachdem die Interviewten mir zu erkennen gaben, dass die Haupterzählung abgeschlossen war, begann ich mit dem Nachfragenteil. Den Abschluss erkannte ich daran, dass die Erzählenden mit ihrer Schilderung in ihrer gegenwärtigen Situation angekommen waren und nicht mehr weitersprachen.

Es stellte sich nach Abschluss der Interviews und im Laufe des Analyseprozesses heraus, dass ein telefonisches Vorgespräch nicht genügt, um die ErzählerInnen ausreichend darüber zu informieren, was bei den Interviews von ihnen erwartet wird. Ein persönliches Treffen, in denen ihnen erläutert wird, dass mich ihre gesamte Lebensgeschichte, nicht nur ihre Bildungsbiographie interessiert, wäre in allen Fällen sinnvoll gewesen. Da es sich bei dieser Form der Gesprächsführung um ein Setting handelt, das für die meisten Menschen unbekannt und möglicherweise anfänglich sogar befremdlich wirkt, fiel es den ErzählerInnen teilweise schwer in einen Erinnerungs- und dadurch in einen ausführlichen Erzählfluss zu gelangen. Dies hätte mit einer besseren Vorbereitung unterstützt werden können. Zu den nicht optimalen Vorbedingungen kam meine Unerfahrenheit mit der narrativen Interviewführung hinzu.

Auch wenn die Interviews den narrativen Interviewregeln nicht gänzlich entsprechen, rechtfertigt die Fülle an studienrelevanten Passagen jedoch eine detaillierte Analyse der Daten.

7. Falldarstellung Robert Feichtinger

Das narrative Interview mit Robert Feichtinger ist durchwegs gut gelungen und hält sich Großteils an die Regeln der narrativen Interviewführung. Nach der erzählgenerierenden Aufforderung fand Robert rasch in einen Erzählfluss und berichtete ohne Unterbrechung, begonnen bei seiner Geburt bis hin zu seiner aktuellen Lebenssituation, von seinem biographischen Verlauf. Dadurch konnte ich mich darauf konzentrieren ihm aktiv zuzuhören, ohne ihn durch Fragen zum Weitersprechen animieren zu müssen. Aus diesem Grund ist dieses Interview auch das erfolgreichste der geführten narrativen Interviews. Der Erzähler blieb durchwegs in seinem Erzählfluss und setzte die Schwerpunkte und Themen seiner Schilderung durchgängig selbst. Das Transkript weist daher neben argumentativen und beschreibenden auch viele narrative Passagen auf.

7.1 Kontaktaufnahme und Interviewsituation

Der Kontakt zu Robert Feichtinger wurde über eine Verwandte von mir hergestellt. Diese sprach Robert darauf an, ob er es sich vorstellen könnte ein Interview mit mir zu führen, und er erklärte sich sogleich dazu bereit und ließ mir seine Telefonnummer zukommen. Bei dem anschließenden Telefonat erklärte ich ihm mein Anliegen, dass ich mich in meiner Masterarbeit zwar mit Übergängen befasse, ich ihn aber bitten würde, mir seine gesamte Lebensgeschichte zu erzählen und informierte ihn über die weiteren Interviewmodalitäten. Wir vereinbarten für den 19.05.2015 einen Termin an seinem Arbeitsplatz. Außer uns beiden war niemand im Büro, weshalb wir das Interview ungestört durchführen konnten. Die Atmosphäre während des Interviews war überraschend intim. Er sprach sehr offen über seine berufliche und auch private Lebensgeschichte und war beim Erzählen sehr emotional. Ich hatte während des Interviews den Eindruck, dass die Emotionen, die er in manchen Lebensphasen erlebte, in der Interviewsituation reaktiviert wurden, was durch Gefühlsregungen und Veränderung der Stimme bemerkbar wurde. Es schien, als würde der Erzähler die Form der Kommunikation, in der er über sich spricht und sein Gegenüber sich ausschließlich darauf beschränkt zuzuhören, gewohnt sein. Die Haltung von Robert und die Ausführlichkeit, mit der er über gewisse Aspekte berichtete, erweckten den Eindruck, als würde er es genießen, die Möglichkeit zu haben, über sich und sein Leben erzählen zu können.

7.2 Biographische Kurzbeschreibung

Robert Feichtinger wird Anfang der 1970er Jahre als zweites von insgesamt vier Kindern in Kristallstadt geboren. Das erste Kind, ein Mädchen, kommt drei Jahre vor ihm zur Welt, während zu den anderen beiden Schwestern ein größerer Altersunterschied besteht. Von der Mutter erfährt man aus dem Interview nichts, außer, dass die Eltern zusammen und nicht geschieden sind. Er besucht den Kindergarten und die Volksschule in Kristallstadt und wechselt schließlich in eine Sporthauptschule, in der der Schwerpunkt des Unterrichts auf dem Training liegt. Nach dem Abschluss der Hauptschule weiß Robert noch nicht genau, was er beruflich machen will. Da seine Großeltern und sein Vater Geschäftsleute sind und einige Betriebe, wie einen Lebensmittelhandel, ein Sport- und zwei Bekleidungsgeschäfte besitzen, ist die Entscheidung in eine weiterführende Schule mit wirtschaftlichem Schwerpunkt zu gehen für Robert „*das Naheliegende*“, weshalb er schließlich auf die Handelsakademie in Blumenfeld wechselt. Dieser Übergang ist für Robert ein „*gewaltiger Umstieg*“, da der Lernanspruch an der neuen Schule, im Gegensatz zu der Sporthauptschule, viel höher ist. Zu dieser Zeit kommt er auch mit seiner ersten langjährigen Freundin zusammen und interessiert sich mehr dafür „*unterwegs*“ zu sein als zu lernen. Er bekommt daraufhin recht rasch Probleme damit im Unterricht mitzukommen und muss schließlich die erste Klasse wiederholen. Ihm ist bewusst, dass er von nun an mehr für die Schule arbeiten muss, und er „*schmeißt sich ziemlich rein*“.

Während Robert etwa in der dritten Klasse der Handelsakademie ist, geht es bei ihm „*familiär ziemlich drunter und drüber*“, da die Familie in finanzielle Schwierigkeiten gerät. Die Großeltern müssen für ihre Betriebe Konkurs anmelden und verschuldeten sich. Dadurch verliert auch der Vater seine Arbeit, da er eines der Bekleidungsgeschäfte der Großeltern geführt hat. Der Vater eröffnet daraufhin selbst ein Geschäft auf Schulden, das anfangs noch recht erfolgreich ist, jedoch dann ebenfalls in finanzielle Nöte gerät. Die Dominanz des Themas Geld, durch die finanziellen Probleme in seiner Familie und der wirtschaftliche Schwerpunkt in der Schule, bewirken bei Robert einen Wechsel der Wertigkeiten. Zwar kämpft er sich bis zur Matura mit „*Mühe und Not*“ durch, doch hat er die „*Freude an der Wirtschaft*“ verloren.

Nach der Matura versucht Robert in seiner Umgebung Arbeit zu finden, was recht schwierig ist, da es auf dem Land wenige Stellen gibt. Er findet schließlich eine Beschäftigung als Assistent im Werbemarketing in einem Immobilienbüro, allerdings auf drei Monate befristet. Danach begibt er sich wieder auf Arbeitssuche und erfährt, dass im Tunnelbau ein Figurant – eine Art Vermessungsgehilfe – gesucht wird. Da er neuen Aufgaben gegenüber immer „*offen*“

ist, beschließt er sich diese Arbeit anzuschauen und ist daraufhin sechs Monate, bis zu seiner Einberufung zum Zivildienst, im Tunnelbau tätig. Der Übergang in den Zivildienst ist bei Robert eine „*schräge Geschichte*“, denn er wird einem Wohnheim für Menschen mit geistiger Behinderungen zugewiesen, und das, obwohl die Betreuung von Menschen mit Behinderung genau die Tätigkeit ist, von der er im Vorfeld angegeben hatte, dass er sie nicht machen will, weil er sich davor „*ziemlich gefürchtet*“ hat. Anders als erwartet, fängt die Arbeit sehr schnell an, ihm Freude zu bereiten. Er bekommt von den BetreuerInnen vor Ort freie Hand, weil er seine Arbeit sehr selbständig erledigt und verbringt eine „*sehr schöne Zeit*“ in dem Wohnheim. Kurz vor Ende des Zivildienstes entschließt er sich, beruflich im sozialen Bereich zu bleiben, wo „*nicht das Finanzielle im Vordergrund - nicht das Image im Vordergrund*“ steht, was einen starken Kontrast zu dem wirtschaftlichen Fokus in seiner Familie darstellt. Da zu dem Zeitpunkt auch seine siebenjährige Beziehung zu Ende ist, und es in der Familie mit dem Vater „*drunter und drüber*“ geht, beschließt er, sich in Wien eine Stelle zu suchen. Er bewirbt sich mit seinem Arbeitszeugnis vom Zivildienst als Betreuer in einem Wohnheim für Menschen mit Behinderung und erhält eine Zusage. Parallel dazu, neben einer vierzig Stunden Arbeitswoche, beginnt er das Studium der Pädagogik an der Universität Wien. Durch die wechselnden Schichten von Tag-, Nacht- und Wochenenddiensten hat er tagsüber oft Zeit und kann das Studium berufsbegleitend absolvieren.

Die Arbeit in dem Wohnheim gefällt ihm sehr gut, doch kommt es nach drei Jahren zu Schwierigkeiten mit seinem Chef. Nach einem „*harten Kampf*“ und jeder Menge Angst um seinen Arbeitsplatz erreicht Robert die von ihm gewünschte Versetzung. Er wird einem neuen Projekt zugeteilt, dessen Ziel es ist, Menschen mit geistiger Behinderung aus der Psychiatrieabteilung eines Spitals auszugliedern und sie bei der Überführung und Eingewöhnung in Wohngemeinschaften zu unterstützen. Nach sieben Jahren Arbeit in diesem Projekt – er studiert nun bereits seit neun Jahren berufsbegleitend Pädagogik – geht er in Bildungskarenz, um seine Diplomarbeit zu verfassen. Er will über die psychosexuelle Entwicklung des Jungen bei Sigmund Freud schreiben. Es gestaltet sich anfangs schwierig eine Lehrperson zu finden, in deren Forschungsbereich dieses Thema fällt und die zudem über die zeitlichen Ressourcen verfügt, um die Betreuung der wissenschaftlichen Arbeit übernehmen zu können. Robert wird jedoch schließlich fündig. Nachdem die erste Version seiner Arbeit „*nicht wissenschaftlich genug*“ ist, beginnt er die Diplomarbeit mit einem anderen Forschungsthema von vorne, was ihm letztlich viel Freude bereitet und ihm persönlich viel bringt. Kurz vor der Diplomprüfung stellt sich seitens der Studienprogrammleitung heraus, dass die Lehrende, die die Betreuung seiner wissenschaftlichen Arbeit übernommen hat, dazu gar nicht befugt gewesen wäre und er

somit auch nicht zur Diplomprüfung antreten kann. Robert muss sich daraufhin wieder auf die Suche nach einer Betreuungsperson machen, was ihm schließlich gelingt, und er kann sein Studium nach zehn Jahren Studienzeit erfolgreich abschließen.

Nach dem Abschluss kehrt er in seine alte Beschäftigung, im Ausmaß einer Teilzeitanstellung, zurück, da zu dieser Zeit seine Tochter Lea auf die Welt kommt und es ihm wichtig ist, als Vater zuhause präsent zu sein. Drei Jahre später wird sein Sohn Ben geboren, mit der Mutter seiner Kinder ist er zu diesem Zeitpunkt bereits seit vielen Jahren zusammen.

Robert nimmt sich schließlich wieder eine „*Auszeit*“ und geht in Bildungskarenz, um Rechtswissenschaften zu studieren und um seine beiden Kinder zuhause betreuen zu können. Er spezialisiert sich auf das Fachgebiet Arbeitsrecht, da ihm dieses beruflich nützlich sein kann. Die Vereinbarung von Studium und Betreuung der Kinder funktioniert für Robert sehr gut. Nach einem Jahr geht die Bildungskarenz zu Ende, und er kehrt in seine Vollzeitanstellung in der Behindertenpädagogik zurück, weshalb ihm letztlich die zeitlichen Ressourcen fehlen, das Studium weiterzuverfolgen, und er gibt es schließlich auf.

Es kommt daraufhin bei Robert zu einer schweren persönlichen Krise, als seine Frau sich völlig unerwartet von ihm scheiden lassen will. Für Robert kommt diese Entscheidung „*aus heiterem Himmel*“, da er in der Beziehung sehr glücklich war und er das auch von seiner Frau angenommen hatte. Er zieht daraufhin aus der gemeinsamen Wohnung aus und muss die Kinder zurücklassen, was ihm schwer zu schaffen macht. Da jedoch die Mutter sehr mit sich selbst beschäftigt ist, liegt es an Robert für die Kinder da zu sein und sie in dieser schweren Phase zu unterstützen. Nach einigen Monaten verbessert sich die Situation zum Glück wieder, das ehemalige Paar einigt sich auf ein gemeinsames Sorgerecht, und die Mutter kann sich auch wieder vermehrt ihren Kindern widmen. Zum Zeitpunkt des Interviews hat Robert auch wieder eine neue Partnerin.

Nachdem Robert etwa zwanzig Jahre im Behindertenbereich tätig ist, entscheidet er sich für einen Wechsel in die Kinder- und Jugendarbeit. Gemeinsam mit seiner Schwester hatte er in den Jahren zwischen 2000 und 2010 neben seiner Arbeit in der Behindertenbetreuung einen Verein aufgebaut, der für Kinder und Jugendliche freizeitpädagogische Programme anbietet. Es fehlten ihm jedoch schließlich die zeitlichen Ressourcen, um dieses Projekt neben seinem Beruf und der Erziehung der Kinder weiterzuverfolgen, und zieht sich aus dem Bereich zurück. Zum Zeitpunkt des Interviews ist er als Geschäftsführer dieses Vereins tätig. Dank sei-

nes vielseitigen Bildungsverlaufs kann er den kaufmännischen, pädagogischen als auch arbeitsrechtlichen Aspekt dieser Position abdecken.

7.3 Interpretation der Kernstellen

7.3.1 Kindheit

E: ähm ich würde mir nur vielleicht – also ein paar Notizen machen ((I: mhm)) ja so Erinnerungen weil ich dich in deinem Erzählfluss nicht äh unterbrechen möchte und ähm stelle dir einführend einfach mal die Frage – ob du mir deine Lebensgeschichte erzählst und gegebenenfalls frag ich dich vielleicht hinterher noch ein paar Fragen, ((E: mhm)) okay?

E: ab welchem Zeitpunkt? Wie ((atmet tief aus)) so ungefähr? ((I: ähm)) gibt's da ein Fenster?

I: ich überlasse es ganz dir -- also wie gesagt ich kann eh im Nachhinein

E: okay es geht jetzt darum dass eben was du mir schon als Vorinfo gegeben hast dass im Prinzip warum ich das Pädagogikstudium gemacht hab - wie ich dazu gekommen bin

I: --- ja also das gehört wahrscheinlich auch zu deiner Lebensgeschichte

E: also das heißt die ganze Lebensgeschichte eigentlich

I: wenn du so nett wärst

E: okay -- ja ((lacht)) (...) passt – naja geboren bin ich in A-Stadt in Kristallstadt ((I: mhm)) ähm ich hab drei Schwestern (3) eine ältere - zwei jüngere - wobei zu den jüngeren ein größerer Abstand ist. Die ältere Schwester ist dreieinhalb Jahre älter“ (RF, 1/1-1/14)

Mit den Worten „okay -- ja ((lacht)) (...) passt“ bestätigt Robert die vorangegangene Aufforderung mir seine Lebensgeschichte zu erzählen und markiert den Beginn der Erzählung mit der genauen Angabe seines Geburtsortes. Über den Zeitpunkt seiner Geburt und seine Eltern sagt er zunächst nichts. Robert beginnt die Selbsteinführung in die Erzählung damit, dass er sich in ein Verhältnis zu seinen Geschwistern setzt und sich als Teil dieses Geflechtes identifiziert. Er erzählt, dass er drei Schwestern hat und beschreibt, welche Altersabstände zwischen ihm und den Schwestern in etwa liegen, wobei er lediglich bei der ältesten Schwester eine präzise Angabe des Altersunterschiedes von „dreieinhalb“ Jahren macht. Für die anderen beiden Schwestern gibt er nur an, dass zu diesen ein „größerer Abstand“ ist. In diesem Kontext bezieht er sich zwar auf den Altersunterschied, doch lässt diese Formulierung in Referenz auf den weiteren Verlauf der Schilderung auf eine implizite zweite Bedeutung schließen. In der weiteren Erzählung taucht lediglich eine der Schwestern wieder auf, nämlich jene, die zwei Jahre vor ihm bereits nach Wien gezogen ist und mit welcher er über zehn Jahre hinweg gemeinsam einen Verein aufgebaut hat. Dabei könnte es sich um die ältere Schwester han-

deln, zu der er aufgrund des gemeinsamen Projektes und der langen Zusammenarbeit ein enges Verhältnis haben könnte. Von den anderen Geschwistern und seiner Beziehung zu ihnen berichtet er nicht mehr, was bedeuten kann, dass diese für seinen biographischen Verlauf keine tragende Rolle spielten.

7.3.2 Schulzeit

E: und ja bin dort ganz normal in den Kindergarten gegangen - in die Volksschule in Kristallstadt. Hab dann die Sporthauptschule besucht --- und nach der Sporthauptschule bin ich in die Handelsakademie Mondstadt gegangen - wobei das war ein bissl eine – ja zu dem Zeitpunkt hab ich noch nicht gewusst was ich machen will -- sagen wir so - das war halt dann die Entscheidung - das Naheliegende weil meine Eltern vor allem eben damals Geschäfte gehabt haben. Also meine Großeltern eigentlich - haben ein Lebensmittelgeschäft und ein Sportgeschäft und ein Bekleidungsgeschäft und mein Vater hat zu der Zeit das Bekleidungsgeschäft also einen Jeansshop geführt ((I: mhm)) und da war es dann irgendwie natürlich naheliegend dass der Sohn sozusagen da so ein bisschen in die Stapfen tritt ((I: ja)) -- in diese Geschäftswelt ja und so hab ich dann die Handelsakademie in Mondstadt angefangen. (RF, 1/14-1/24)

Die Worte „ganz normal“ verweisen darauf, dass sich Robert an dieser Stelle auf eine gesellschaftliche Norm bezieht. Dadurch kann der Erzähler davon ausgehen, dass die bloße Nennung der Institutionen Kindergarten und Volksschule ausreicht, und die Zuhörer:in kann deren Bedeutung sofort erschließen. Es handelt sich um ein institutionelles Ablaufmuster, das in unserer Gesellschaft im Normalfall jeder Mensch durchläuft und das an ein spezifisches Alter gebunden ist. Nachdem Robert die Sporthauptschule abgeschlossen hatte, ging er auf die Handelsakademie. Dieser Information folgt der Nachsatz, dass er damals noch nicht wusste, was er machen wollte. Dieser Satz impliziert, dass er zu einem späteren Zeitpunkt herausfand, was er beruflich machen wollte. Bereits die nächste passiv formulierte Aussage „*das war halt dann die Entscheidung*“ zeigt, dass die Entscheidung für die Handelsakademie nicht Roberts alleinige war, sondern, dass etwas außerhalb seiner intrinsischen Motivation eine Rolle gespielt hat. Nachdem er nicht wusste, was er machen wollte, diente das „*Naheliegende*“, dass seine nächsten Verwandten in einem wirtschaftlichen Arbeitsfeld angesiedelt und in Besitz von einigen Geschäften waren, als Orientierung und Entscheidungshilfe. Dadurch erschien es „*dann irgendwie natürlich naheliegend dass der Sohn sozusagen da so ein bisschen in die Stapfen tritt*“. Die Worte klingen beinahe so, als kämen sie nicht von Robert selbst, sondern, als würde sein Vater an dieser Stelle aus ihm sprechen. Auch, dass Robert plötzlich von sich in der dritten Person als „*Sohn*“ spricht, könnte ein Hinweis darauf sein, dass die Entscheidung für die Handelsakademie durch den Vater geprägt war.

Aus der Analyse dieses Segments lässt sich die These ableiten, dass das soziale Herkunftsmilieu für Roberts Bildungswegentscheidung bestimmend war – zumindest in einer Phase seines Lebens, in der er selbst noch nicht wusste, was er beruflich machen wollte. Diese vorläufige Ziellosigkeit veranlasste ihn dazu, sich an den Berufswegen seiner Familie zu orientieren.

7.3.3 Familiäre Hintergrund

Schließlich kam es zu dem Beginn einer negativen Verlaufskurve in Roberts Privatleben. Robert erzählt, dass die Geschäfte der Großeltern in finanzielle Schwierigkeiten gerieten und sie durch den Ausgleich zusätzlich verschuldet waren. Dadurch verlor auch sein Vater seinen Arbeitsplatz, der einen der Betriebe der Großeltern geleitet hat. Er eröffnete daraufhin ein eigenes Geschäft auf Schulden, das jedoch bereits nach kurzer Zeit ebenfalls in finanzielle Turbulenzen geriet.

E: Also das war alles zu der Zeit dann. Ich schätze mal es war so in einem Zeitraum wo ich drei Jahre in der Handelsakademie war und ich bin da ständig mit mit den finanziellen Sachen irgendwie in Konfrontation geraten irgendwie - und auch natürlich -- im Gegensatz dazu - das was halt so getrimmt worden ist in der Handelsakademie und war dann genau das und da hab ich gemerkt dass es in mir ziemlich zu sprudeln oder werken anfängt - dass ich das eigentlich so nicht mehr wollte - weil mein ganzes - ich sag mal meine Wertigkeit sehr in diese Richtung gegangen ist zu dem Zeitpunkt dass das alles sehr wichtig ist und das Wichtigste im Leben ist. ((I: mhm)) (RF, 2/11-2/19)

Robert erzählt, dass er mit den „*finanziellen Sachen*“ in Konfrontation geriet. In einer Schule mit wirtschaftlichem Schwerpunkt spielten die Aspekte Geld und Wirtschaftlichkeit vermutlich eine große Rolle. Darauf könnte die Aussage, „*das was halt so getrimmt worden ist in der Handelsakademie*“ bezogen sein. Diese Phase in Roberts Leben war geprägt durch eine Schule, die Kapital und Ökonomie in den Fokus stellte, und seiner Familie, die durch ihre monetären Probleme stark belastet wurde. Es begann daraufhin bei ihm zu „*sprudeln oder werken*“, was auf eine gewisse Unruhe in ihm hindeutet. Er erzählt, dass er das alles „*so nicht mehr wollte*“ und spricht dann von „*Wertigkeit*“ die „*sehr in diese Richtung gegangen ist zu dem Zeitpunkt*“ und „*dass da alles sehr wichtig ist und das Wichtigste im Leben ist*“. Dieses Subsegment ist an dieser Stelle der Erzählung nicht ganz nachvollziehbar und in ihrer Bedeutung nicht schlüssig zu rekonstruieren. Unter der Einbeziehung der weiteren Erzählung lässt sich allerdings vermuten, dass er sich hierbei darauf bezieht, dass die Familie für ihn am wichtigsten war und Geld eine eher untergeordnete Rolle spielte. Darauf verweist auch die folgende Sequenz:

E: ähm ((atmet tief)) auf das hinein hab ich mir in der Schule wieder sehr schwer getan --- weil mich hat es dann gar nicht mehr gefreut lernen. -- Ich hab dann wieder Schulprobleme gehabt - wollte aber dann das trotzdem durchziehen und habs eigentlich dann mit Mühe und Not hab ich mich durchgekämpft mit Widerwillen hab ich dann die Matura gemacht ((I: mhm)) und habs dann auch bestanden - aber hab dann einfach keine Freude mehr /gehabt an der Wirtschaft und - also zu dieser Zeit ((leise)). (RF, 2/19-2/24)

Nachdem bei ihm ein Wandlungsprozess eingesetzt hatte, fielen ihm die Schule und das Lernen schwer, da er zu diesem Zeitpunkt nicht mehr lernen wollte. Dass ihm das Lernen „dann“ keine Freude bereit hat und, dass er sich mit „Widerwillen“ bis zur Matura „durch[ge]kämpft“ hat, verweist darauf, dass mit der Aussage, dass er das alles nicht mehr wollte, die Handelsakademie gemeint war. Dies bekräftigt auch die Zeile, in der er resümierend feststellt, dass er an der Wirtschaft keine Freunde mehr hatte. Das impliziert, dass diese zu einem früheren Zeitpunkt bestanden hat und zu einem späteren Zeitpunkt wieder vorhanden sein könnte. Die Erfahrungen, die er in diesem Lebensabschnitt sammelte und die geprägt waren von den Problemen in seinem familiären Umfeld, führten bei ihm offenbar zu einer Veränderung.

E: Mit 20 - 21 bin dann aus der Schule gekommen eben aus der HAK und --- ((atmet tief)) hab dann natürlich versucht einen Job zu kriegen in dem Feld ähm -- war aber relativ schwer auf dem Land damals (RF, 2/30-2/33)

Nach seinem Schulabschluss versuchte Robert eine Stelle „in dem Feld“ zu bekommen und meint damit das Berufsfeld, auf welches ihn die Handelsakademie vorbereitet hatte. Er bekräftigt dies mit dem Wort „natürlich“, obwohl er kurz davor noch davon sprach, dass er nach der Schule an der Wirtschaft keine Freude mehr hatte. Robert hätte auch versuchen können, in einem anderen Arbeitsbereich eine Stelle zu finden. Dennoch arbeitete er für drei Monate als Assistent im Marketing einer Immobilienfirma. Da ihm die Arbeit gefiel, hätte er sie vermutlich weiterhin ausgeübt, wäre sie nicht auf die drei Monate beschränkt gewesen. Im Anschluss daran arbeitete er für sechs Monate als Vermessungsgehilfe im Tunnelbau. Diese Arbeit entsprach zwar nicht seiner wirtschaftlichen Ausbildung, doch war er neuen Aufgaben gegenüber aufgeschlossen und ließ sich auf die Arbeit, die im starken Kontrast zu seinen bisherigen Erfahrungen stand, ein.

Nach der Interpretation dieses Segments kann die vorläufige These aufgestellt werden, dass Robert eine handlungsorientierte Disposition zur Welt einnimmt. Er verfolgt sein Ziel aktiv bis zum Schluss, auch wenn es anstrengend wird. Er passt sich den Gegebenheiten an, nicht umgekehrt, und verfällt nicht in eine erleidende Opfer-Haltung. Probleme sind dazu da, um gelöst zu werden, und sind kein Grund aufzugeben. Robert ist neuen Aufgaben gegenüber aufgeschlossen. Er ist neugierig und stellt sich Herausforderungen gerne, anstatt sie zu ver-

meiden. Die Analyse legt auch die Interpretation nahe, dass Erwerbsarbeit für Robert ein höheres Ziel verfolgt als die reine Sicherung der Lebenserhaltungskosten. Privat- und Berufsleben trennt er nicht voneinander. Seine persönlichen Werte und Interessen möchte er auch in seinem Beruf verwirklichen können. Daraus kann die vorläufige These formuliert werden, dass für Robert professionelle und private Person eine Einheit bilden und nicht voneinander getrennt gelebt werden.

7.3.4 Zivildienst

E: dann hab ich die Einberufung gekriegt --- zum Zivildienst ((I: mhm)) und das war ein bisschen eine schräge Geschichte bei mir weil ich hab alles mögliche damals angekreuzt - ich glaub drei Sachen haben wir ankreuzeln können von --- ich weiß nicht da waren nicht so viele Punkte - halt ein paar hab ich angekreuzelt und eines was bei mir eben --- was ich nicht wollte war die Behindertenbetreuung - vor dem hab ich mich ziemlich gefürchtet. ((I: mhm)) -- und das wollte ich nicht machen und hab ich eben nicht angekreuzt extra und dort bin ich dann zugeteilt worden. Das heißt ich hab bei einer pädagogischen Einrichtung ((lacht)) in Kristallstadt im Wohnbereich ((I: lacht)) und im Tagesbereich als Zivildienstler angefangen ((I: ja)) und hab dann mit geistig behinderten Menschen gearbeitet. (RF, 3/11-3/23)

Als Vermessungsgehilfe war er ein halbes Jahr tätig, bis er zum Zivildienst einberufen wurde. Eine weitere Erläuterung, was dies bedeutet oder was ein „Zivildienst“ ist, scheint für Robert hier nicht weiter erforderlich, da dieser Teil eines institutionellen Ablaufmusters ist, das die meisten jungen Männer nach ihrem Schulabschluss durchlaufen. Aus den folgenden Aussagen kann geschlossen werden, dass Robert im Vorfeld des Zivildienstes die Möglichkeit hatte, eine Auswahl an Bereichen „anzukreuzeln“, in denen er eingesetzt werden wollte. In welchen Bereichen er gerne gearbeitet hätte, erläutert er an dieser Stelle nicht, nur, dass er vor der Betreuung von Menschen mit Behinderung Angst hatte und diese Arbeit nicht machen wollte. Worin seine Angst begründet war und wovor er konkret Angst hatte, erläutert er nicht. Trotz der Vorauswahl wurde Robert einer pädagogischen Einrichtung für Menschen mit geistiger Behinderungen zugeteilt.

E: Ja das war dann der erste Arbeitstag – an den kann ich mich noch erinnern - weil da bin ich ins Wohnheim glaub ich gekommen um halb 7 in der Früh und ich bin gleich reingeschickt worden von den Betreuern dass ich mithelfen soll bzw. sie haben es mir mehr oder weniger selber übergeben - einen schweren Spastiker der schwerst behindert war ((I: mhm)) - was sich eingekotet gehabt hat ziemlich zu wickeln und haben mir noch ein bissl Unterstützung halt gegeben wie --- wie ich es machen sollte. Und das war für mich wie ich reingekommen bin also der erste Schock - ich hab gar nicht gewusst wie ich das schaffen sollt. ((I: mhm)) und es war aber dann im Nachhinein total positiv weil ich dadurch die Angst gleich verloren hab - also vorm Kontakt - weil ich gleich ins Ärgste ir-

gendwie reingeschickt worden bin - gerade halt mit Pflege jetzt --- und er hat Durchfall auch noch gehabt an dem Tag - also es war für mich ein bissl heftig. (RF, 3/20-3/30)

Robert erzählt dann von seinem ersten Arbeitstag. Dieser ist ihm aufgrund eines einprägsamen Erlebnisses in Erinnerung geblieben. Bereits als er an seinem ersten Tag morgens in der Einrichtung ankam, wurde er von den BetreuerInnen beauftragt einen Klienten zu wickeln. Aus der Erzählung geht hervor, dass der Zivildienst daher für Robert mit einem schockierenden Erlebnis anfang, das ihn überforderte. Nachträglich ordnet er diese Erfahrung jedoch als positiv ein, da er durch dieses intensive Erlebnis von Beginn an die Berührungängste vor den KlientInnen der Einrichtung verlor⁶. Es könnte sein, dass es genau diese Art Pflege Tätigkeit war, die ihm Angst machte und weshalb er auch in dem Bereich der Betreuung von Menschen mit Behinderung nicht eingeteilt werden wollte. Insofern wurde er an seinem ersten Arbeitstag möglicherweise mit seiner schlimmsten Befürchtung konfrontiert. Darauf weist auch hin, dass er erzählt „*ins Ärgste irgendwie reingeschickt*“ worden zu sein.

E: Ja und dann ist es da so dahin gegangen irgendwie bei der Einrichtung. Es hat mir dann plötzlich also ziemlich schnell sehr zum Taugen angefangen. Ich hab auch ziemlich schnell freie Hand gekriegt von den Betreuern weil sie gesehen haben ich mach das recht selbständig. ((I: mhm)) Hab recht viele Ausflüge gemacht mit den Leuten und mir hat die flexible Arbeit eben mit den Menschen total getaugt und ja so - auch dass es Menschen so natürlich so --- es waren auch sehr liebe Leute - Großteils. Also ich hab mit keinem Probleme gehabt dort - von den Klienten und ich hab mich sehr wohl gefühlt. ((I: mhm)) Also das war eigentlich eine sehr schöne Zeit einerseits andererseits hab ich sehr viel gearbeitet weil sie mich glaub ich 10 Stunden am Tag eingesetzt haben - das heißt ich hab in der Früh angefangen hab dann also im Wohnheim bin dann ins Tagesheim mitgegangen und dann noch teilweise rüber ins ah Wohnheim wieder ((I: mhm)).(RF, 3/32-4/5)

Die Aussage, dass es bei der Einrichtung „*dahin gegangen*“ ist, könnte bedeuten, dass die Zeit für Robert schnell vergangen ist. Die Arbeit fing an ihm zu gefallen. Die BetreuerInnen der Einrichtung ließen ihn bald autonom arbeiten, was Robert darauf zurückführt, dass sie bemerkten, dass er seine Aufgaben selbständig erledigte. Dass sie ihm „*freie Hand*“ gaben, könnte bedeuten, dass er seine Arbeit unabhängig und nach seinen Vorstellungen ausführen konnte, ohne dass die anderen BetreuerInnen ihm jeden Arbeitsauftrag extra erteilen mussten. Auch, dass er erzählt, dass ihm die „*flexible Arbeit mit den Menschen*“ gefiel, könnte bedeuten, dass ihm die Eigenverantwortung der Tätigkeit zusagte. In einer Einrichtung für Menschen mit geistiger Behinderung sind die Arbeitsabläufe nicht festgeschrieben, sondern ergeben sich oft aus der Situation heraus. Dies verlangt auch eine gewisse Flexibilität, da die

⁶ vgl. Kapitel 2.2 der vorliegenden Arbeit

Handlungen den jeweiligen Erfordernissen der Situation angepasst werden müssen. Er erzählt weiters, dass er „mit keinem“ Probleme hatte und fügt dann noch nach einer kurzen Pause die Klienten hinzu. Dies könnte bedeuten, dass er zwar mit den KlientInnen harmonierte, doch ob es mit einem oder mehreren BetreuerInnen Spannungen gab, kommt an der Stelle nicht heraus. Obwohl die Arbeitszeiten für Robert lange und anstrengend waren, beschreibt er die Zeit des Zivildienstes als „sehr schön“.

Der Eintritt in die pädagogische Einrichtung eröffnete Robert eine soziale Welt, die ihm bisher unbekannt war. Er stammte aus einem sozialen Umfeld, in dem die Erwirtschaftung von Geld, Erfolg und Ansehen von Bedeutung waren. In einer sozialpädagogischen Einrichtung, in der die Hauptaufgabe darin besteht Menschen mit Behinderung zu betreuen, wurde Erfolg auf eine andere Weise definiert und hergestellt. Erfolg spiegelte sich in dem Befinden der KlientInnen wider und nicht in der Vermehrung von Kapital. In diesem sozialen Lebensraum hatte Robert die Möglichkeit selbstständig und selbstbestimmt arbeiten zu können und erlebte sich dabei als sehr erfolgreich.

7.3.5 Erwerbsphase

E: Wie das dann aus war kurz nach dem Zivildienst - also währenddessen am Schluss – ahm hab ich dann schon Job zu suchen begonnen und hab mir gedacht ich werde jetzt in den Bereich wechseln. Weil das war dann irgendwie genau das zu meiner Jugendzeit also das – das andere kennen zu lernen einmal - nicht das Finanzielle im Vordergrund - nicht das Image im Vordergrund - was muss man sein - was macht man und diese Sachen und ich wollte dann in den Sozial Bereich gehen. (RF, 4/5-4/11)

Die Erfahrungen, die Robert im Zuge seines Zivildienstes sammelte, bilanziert er heute als „das andere kennen zu lernen“ und bezieht sich hier darauf, dass in seiner Familie durch die finanziellen Probleme der Großeltern und des Vaters und der Schule mit wirtschaftlichem Schwerpunkt stets das Thema Geld im Vordergrund standen. Dass bei seiner Arbeit nicht das Finanzielle im Fokus war, kann zweierlei bedeuten. Zum einen ist die Arbeit als Betreuer einer Einrichtung für Menschen mit Behinderung kein überaus gut bezahlter Beruf und zum anderen geht es bei einer solchen Tätigkeit nicht darum Geld zu erwirtschaften, sondern Menschen zu unterstützen. Robert führt auch den Begriff des „Image“ ein, welches für ihn bei seiner Zeit als Zivildienstler nicht im Vordergrund stand. Was „man“ sein muss, verweist auf eine von außen an Robert herangetragene Norm, die nicht mit seiner Vorstellung davon, was er sein wollte, übereinstimmte. Bereits in einem früheren Segment, als er von der Zeit erzählt, als seine Familie finanzielle Schwierigkeiten hatte und er in der dritten Klasse der Handels-

akademie war, spricht er davon, dass er sich an den finanziellen Aspekten in seinem Leben stieß. Bereits zu dieser Zeit fand eine Änderung in seinem Wertesystem statt. Die Erfahrungen, die er daraufhin in seiner Arbeit als Betreuer sammelte, schienen seine Wertigkeiten und seine Vorstellung davon, was er sein und beruflich machen wollte, zu bestätigen und ein Berufsleben, in welchem Finanzen und Ansehen im Mittelpunkt stehen, endgültig verdrängt zu haben. Der Wandlungsprozess, der laut Roberts Erzählung bereits in der Schulzeit seinen Anfang nahm, schien mit der Entscheidung, in den sozialen Bereich zu gehen, einen vorläufigen Abschluss gefunden zu haben.

An diesem Punkt der Analyse kann die These aufgestellt werden, dass der biographische Verlauf als Prozess der Selbsterfahrung interpretiert werden kann, aus welchem die Kreation einer Vorstellung über sich selbst hervorgeht. Die Erlebnisse und Erfahrungen, die Robert mit sich und seiner Umwelt sammelte, führten dazu, dass er eine Vorstellung über sich und seine Persönlichkeit entwickelte. In der Lebensphase bevor Robert in die Handelsakademie übertrat, hatte er noch keine Vorstellung davon, worin seine beruflichen Interessen liegen könnten und welche Tätigkeit seinen Begabungen entsprechen könnte. Durch die Erfahrungen, die er schließlich in der Handelsakademie und in seiner Familie machte, erkannte er, dass er sich in dieser wirtschaftlichen Welt nicht wohl fühlte. Er konnte sich mit den Werten dieses Raumes nicht identifizieren. Auf diese Erfahrungen schichteten sich nun die Eindrücke der Zeit des Zivildienstes auf. Mit dem pädagogischen Arbeitsumfeld und dem Aufgabengebiet konnte Robert sich identifizieren. Aus diesem Konglomerat an Erlebnissen entstand schließlich eine bestimmte Vorstellung, die Robert über sich selbst gewann. Dieses erworbene Selbstbild diente ihm in weiterer Folge dazu eine Berufswahlentscheidung zu treffen.

E: Und so hab ich mich dann in Wien beim grünen Jugendverein beworben ((I: mhm)) und (3) bei der Lebenshilfe hab ich mich zugleich beworben - genau und da hätte ich auch einen Job gekriegt sofort also da hätte ich mit 20 Stunden anfangen können. Ich wolle aber damals Vollzeit arbeiten und hab dann ja in Wien relativ schnell mit dem Arbeitszeugnis eine Zusage gekriegt beim grünen Jugendverein ((I: mhm)) dass ich da als Betreuer anfangen kann. [...] Das heißt ich hab dann in einem Wohnheim für behinderte Menschen in Wien angefangen. (RF, 4/11-4/21)

Nachdem er sich also dazu entschlossen hatte im sozialen Bereich zu bleiben, bewarb er sich in Wien in einer pädagogischen Einrichtung für Menschen mit Behinderung. Wie es dazu kam, dass er sich plötzlich in der Stadt für eine Stelle bewarb, erzählt er an dieser Stelle noch nicht. Als er sich mit seinem Arbeitszeugnis vom Zivildienst bei der Einrichtung bewarb, reichte diese Arbeitserfahrung für eine Zusage aus. Einige Jahre danach war dies laut Robert ohne einschlägiger Ausbildung nicht mehr ohne weiteres möglich.

Das folgende Erzählsegment bezieht sich nachträglich auf die Zeit vor seinem Umzug nach Wien.

E: Was ich jetzt noch vergessen hab - mit ein Grund dass ich dann nach Wien gegangen bin und mich beworben hab war dass meine Beziehung aus war und ich eigentlich schon länger vorgehabt hab eh weg zu gehen einmal. ((I: mhm)) Und das war irgendwie der richtige Zeitpunkt dann - das hat sich gerade so ergeben. (RF, 4/21-4/25)

Die Motive, nach Wien zu ziehen, lagen unter anderem darin, dass seine Beziehung beendet war. Wer diese beendete, erwähnt er nicht. Es könnte sein, dass seine Partnerin bis dahin der Grund war, dass er seine Heimatstadt nicht zu verlassen wollte. Der unbestimmte Zeitpunkt dieses Vorhabens („schon länger“, „einmal“) lässt darauf schließen, dass Robert zwar schon länger mit dem Gedanken gespielt haben könnte wegzuziehen, die tatsächliche Umsetzung jedoch bis dahin nicht konkret geworden war. Mit dem Ende des Zivildienstes und der Trennung von seiner Freundin schien für ihn der richtige Moment gekommen zu sein. Nach dem Ende einer siebenjährigen Beziehung könnte es auch sein, dass Robert von dem Ort und den damit verbundenen schmerzhaften Erinnerungen „weg“ wollte. Für die Umsetzung der Idee, sein Zuhause eines Tages zu verlassen, schien weniger der Umzug *nach* Wien ausschlaggebend, als vielmehr das Verlassen („weg“) der Heimatstadt tragend gewesen zu sein.

7.3.6 Studienzeit

Vor dem folgenden Segment erzählt Robert lange und ausführlich über seine ersten neun Dienstjahre im sozialen Bereich. Es ist beachtenswert, dass er das Studium bis zu diesem Moment mit keinem Wort erwähnt, obwohl er parallel dazu beinahe genauso lange studiert, wie er gearbeitet hat. Erst als er von der Bildungskarenz erzählt, die er nutzte, um seine Diplomarbeit zu verfassen, wird das Studium zum ersten Mal thematisiert.

E: ja und dann bin ich in genau in Bildungskarenz gegangen für meine Diplomarbeit damals. Also jetzt könnte ich noch parallel erzählen weil die Ausbildung noch fehlt. ((I: lacht)) Die hab ich jetzt gar nicht erwähnt ((lacht)) – also ich hab dann -- weil ich natürlich nach Wien gegangen bin und keine Ausbildung gehabt hab eigentlich nur im kaufmännischen Bereich - wollte ich dann was machen und hab mich dann praktisch eh gleich einem ich glaub nach einem halben Jahr wie ich in Wien war hab ich mich entschlossen Pädagogik zu studieren. ((I: mhm)) Hab dann inskribiert und angefangen. (RF, 6/6-6/13)

Dass Robert das Studium erst spät anspricht, könnte daran liegen, dass in dieser Lebensphase das Studium erstmals seine Hauptbeschäftigung darstellte. In den Jahren davor wurde das Studium „parallel“, also berufsbegleitend, absolviert und hatte daher eventuell weniger Prio-

rität. Nachdem Robert nach Wien umgezogen war und einige Monate im sozialen Bereich als Betreuer in einer Wohngemeinschaft für behinderte Menschen gearbeitet hatte, wollte er schließlich offenbar aus einem intrinsischen Motiv heraus „was machen“ und meint hier eine einschlägige Ausbildung anfangen, da diese bis dahin durch die Handelsakademie rein wirtschaftlicher Natur war. Die bestimmende Formulierung („hab ich mich entschlossen“) weist auf eine bewusste Entscheidung für das Studium der Pädagogik hin. Diese Entscheidung traf Robert, als er bereits in einem pädagogischen Feld tätig war. Das bedeutet, dass die Initiative für das Studium erst nach dem Eintritt in das Feld ergriffen wurde und nicht als Qualifikation, um in das Feld eintreten zu können, notwendig war. Es könnte sein, dass Robert erst im Laufe des Arbeitsprozesses die Notwendigkeit einer theoretischen Ausbildung erkannte.

E: Es war relativ schwierig weil ich ja berufstätig war. Also ich hab meistens am Anfang schon mit 40 Stunden gearbeitet. -- Das ist nur gegangen weil wir Radldienste haben eben Wochenenddienste und dann hab ich tagsüber wieder mehr Zeit gehabt. Jedoch vom Studium her war es eigentlich ein Wahnsinn - also ich muss sagen die Studienzeit so in Erinnerung war eine reine Katastrophe von den Zuständen gerade Pädagogik war - also ich bin was anderes gewohnt gewesen auch - vom Arbeiten her - von den Strukturen - also totales Chaos. Wenn (man reinkommen) und man stellt sich an und es stehen 300 Leute vor der Tür ((I: mhm)) -- und das war teilweise sehr mühsam. Also ich hab schon wirklich manchmal den Punkt gehabt wo ich mir gedacht hab ich hau es hin. Weil ich auch dann teilweise in Vorlesungen also in Seminare nicht reingekommen bin ((I: mhm)) und also ich hab dann insgesamt 10 Jahre gebraucht fürs Studium. (RF, 6/13-6/23)

Neben seiner vierzig Stunden Arbeitswoche musste das Studium eine massive Zusatzbelastung gewesen sein. Dennoch bilanziert er die Doppelbelastung lediglich mit der Beschreibung, dass es „relativ schwierig“ war. Dies stützt wiederum die These, dass Robert eine handlungsorientierte Haltung zur Welt einnimmt, und er problematische und anstrengende Lebensphasen als schwierig aber als bewältigbar annimmt.

Das Studium nebenberuflich zu absolvieren war Robert möglich, da er durch die Dienstenteilung tagsüber Zeit hatte, Seminare, Vorlesungen und etwaige Aufgaben zu absolvieren. Die Studienbedingungen bilanziert er als „katastrophal“ und verweist auf einen Mangel an Seminarplätzen. Dass er in der nächsten Zeile erzählt, dass er zehn Jahre für sein Studium gebraucht hat, erweckt den Eindruck, als würde er die lange Studiendauer den Studienbedingungen zuschreiben.

E: Ja ich hab dann aus diesem Grund auch relativ viel ausgetauscht - also ich hab natürlich mit meiner privaten persönlichen Vorgeschichte hat mich äh Therapie -- sehr interessiert und da ich Sonder- und Heilpädagogik als Zweitfach gehabt hab - das hab ich natürlich wegen der Ausbildung dazu gemacht ja hab ich dann eher so Richtung Therapie ein bissl mehr gemacht am Südgarten. Und hab da die 50 % was gegangen sind also relativ viel also nicht ganz 50 % hab ich damals ausgetauscht und im Südgarten gemacht. ((I: ja)) Und das hat mir irrsinnig gedaut - also so einfach praktisch. Du bist reingekom-

men -- es war teilweise natürlich von den Prüfungen schwieriger aber einfach interessante Themen und - ja das bringt was. ((I: mhm)) Also das hab ich schon gemerkt - hat mir persönlich sehr viel gebracht. (3) Ja das ganze hab ich dann -- mehr oder weniger – ja ich sag einmal die 9 Jahre /hab ich das dann ((lächelnd))/ nebenbei gemacht. (RF, 7/15-7/25)

Von den Inhalten des Studiums hatte Robert im Vorfeld offenbar eine andere Vorstellung, die in der Realität „enttäuscht“ wurde. Ein Grund dafür könnte sein, dass Robert sich vor Beginn des Studiums nicht über das Curriculum informiert hat. Aufgrund seiner Unzufriedenheit über die Studieninhalte und über die Vortragenden nutzte er die Möglichkeit, sich sein Curriculum zu einem erheblichen Teil selbst zusammenzustellen und alternative Inhalte zu den vorgeschriebenen Lehrveranstaltungen zu wählen. Als theoretische Ausbildung, passend zu seinem Beruf, war es für ihn selbstverständlich („natürlich“) Sonder- und Heilpädagogik als Zweifach zu absolvieren. Für die restlichen Inhalte wählte er aus persönlichen Motiven Lehrveranstaltungen zum Thema Therapie und meint hier vermutlich Psychotherapie. Der Verweis auf den „Südgarten“ bezieht sich auf jenen Teil der Medizinischen Universität, in welchem die Lehrveranstaltungen zu den Themen Psychotherapie und Psychologie abgehalten werden. Die Inhalte dieser Lehrveranstaltungen sprachen ihn aufgrund ihrer „praktischen“ Relevanz sehr an. Die Aussage, dass sie ihm persönlich von Nutzen waren, könnte bedeuten, dass er sie in seinem beruflichen als auch privaten Leben anwenden konnte. Auch, dass er beim Erzählen plötzlich im Präsens spricht („das bringt was“), deutet darauf hin, dass er auch heute noch von den damals erfahrenen Inhalten profitiert.

Interessant ist, dass er als Motiv dafür, Lehrveranstaltungen zum Thema Therapie zu absolvieren, seine „private persönliche Vorgeschichte“ anführt. Worauf er sich hierbei genau bezieht, ist nicht klar, jedoch legt die weitere Erzählung nahe, dass er die Beziehung zu seinem Vater im Hinterkopf hat, die er während des Interviews an einigen Stellen erwähnt. Möglicherweise konnte er durch die Kenntnisse, die er in den Vorlesungen erworben hat, seine Lebens- und Beziehungserfahrungen aus einer anderen Perspektive reflektieren und ein neues Verständnis darüber gewinnen. Das Studium lief neben („nebenbei“) seiner Arbeit im Behindertenbereich, was darauf hindeutet, dass sein Hauptaugenmerk auf seiner beruflichen Tätigkeit lag.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Robert das Studium nicht alleine zur Erweiterung seiner Kenntnisse und Kompetenzen für seinen Beruf nutzte. Einen erheblichen Teil der Lehrveranstaltungen belegte er aus persönlichem Interesse.

7.3.7 Diplomarbeitsphase

E: Dann hab ich mich wie gesagt karencieren - also bin ich in Bildungskarenz gegangen - um die Diplomarbeit zu machen und das war dann auch wieder ein bissl schwierig also da hab ich auch sehr gekämpft -- weil es halt auch wieder von der Betreuungssituation ein Wahnsinn war damals weil ich wollte über die -- psychosexuelle Entwicklung des Jungen schreiben und es waren halt sehr wenig Professoren da die das betreut haben das Thema - weil die meisten Themen waren vorgegeben. ((I: aha)) Also Themengebiete - jeder Professor hat seine Themengebiete und da sind wenig überblieben -- so wie ein Ortner - Ortner zum Beispiel war sein Fachgebiet in diesem Bereich. ((I: mhm)) Der hat aber relativ viele gehabt und - ja ich hab dann herumgesucht wen zu finden - das war sehr schwer zuerst einmal ((I: mhm)) das ich wen krieg für mein Thema weil ich genau das Thema machen wollt - mich hats interessiert weil ich selbst immer Vaterprobleme gehabt hab und auch eben das mitkriegt hab wie das zaus abgelaufen ist mit meinem eigenen Vater - diese Idealisierung eben gerade in Richtung Image Geschäft und man muss was darstellen ((I: ja)) - bis ich halt dann selbst draufkommen bin meine eigene - ich sag einmal meinen eigenen Weg zu finden ja und zu sagen ja - eigentlich will ich das gar nicht ja und das war dann auch der Grund die Diplomarbeit zu schreiben ((I: mhm)) -so in diese Richtung gehend. (RF, 7/26-8/4)

Die Bildungskarenz nahm Robert in Anspruch, um die Zeit zu haben, sich auf die Diplomarbeit zu konzentrieren. Erneut weist er darauf hin, dass es seinem Empfinden nach zu wenig Studienplätze gab. Zu dieser Einschätzung kam er, als er bei der Suche nach einer Betreuungsperson für das Thema seiner Diplomarbeit Schwierigkeiten hatte. Robert musste eine Lehrperson finden, in deren Fachbereich das Thema seiner Arbeit fiel. Er erzählt, dass er über die „*psychosexuelle Entwicklung des Jungen*“ schreiben wollte und begründet dieses Interesse mit seinen eigenen biographischen Erfahrungen. Er verweist erneut auf die offenbar problematische Beziehung zu seinem Vater („*Vaterprobleme*“). Diesem schienen Erfolg und Ansehen, das Bild, das er und in Erweiterung seiner Person auch Robert auf andere Menschen ausgeübt hat, wichtig gewesen zu sein. Die Formulierung „*man muss was darstellen*“ weist auf eine konkrete Vorstellung („*Idealisierung*“) des Vaters darüber hin, was er und vielleicht auch Robert repräsentieren sollten. Es scheint, als hätte Robert bis in seine Jugendjahre hinein versucht, diesem Bild gerecht zu werden und den Vorstellungen des Vaters zu entsprechen, indem er in seine Fußstapfen trat. Ähnliches berichtet Robert bereits, als er erzählt, dass er die Handelsakademie als weiterführende Schule gewählt hatte, da vor dem Hintergrund des Berufes des Vaters nahelag, „*dass der Sohn sozusagen da so ein bisschen in die Stapfen tritt*“ und einen wirtschaftlichen Weg einschlägt. Bereits an dieser Stelle der Erzählung erweckt es dadurch, dass Robert von sich in der dritten Person spricht, den Eindruck, als hätte Robert damals den Vorstellungen seines Vaters zu entsprechen versucht.

Roberts Familie hatte, wie er erzählt, einige Geschäfte, was ihnen in einer ländlichen Gegend vermutlich hohes Ansehen in der Bevölkerung einbrachte. Nachdem sie jedoch keinen Erfolg

mehr hatte, die Familie in finanzielle Nöte geraten war und die Unternehmen aufgegeben werden mussten, machte Robert vermutlich die Erfahrung, dass mit wirtschaftlichem Erfolg und Verantwortung auch das Risiko verbunden war, tief zu fallen. Diese Erlebnisse könnten ihn schließlich dazu veranlasst haben, die Fußstapfen des Vaters, in die er damals in Begriff war zu treten, doch noch einmal zu überdenken. Durch die Erfahrungen, die er im Laufe seiner Jugend mit sich und seinem Umfeld gemacht hatte, erkannte er, dass er seinen „eigenen Weg“ finden musste und den Fußstapfen des Vaters nicht länger folgen wollte. Die persönliche Entwicklung, die sicher auch die Beziehung zu seinem Vater auf die eine oder andere Weise beeinflusst hatte, hat Robert schließlich nachträglich dazu bewogen, sich in seiner Diplomarbeit mit der Entwicklung des Jungen auseinander zu setzen. Vielleicht erhoffte er sich, damit ein Verständnis für die damalige Entwicklung zu erlangen und seine Erfahrungen dadurch aufarbeiten zu können.

Die Analyse dieses Segments stützt die These, dass Robert das Studium tendenziell für persönliche Zwecke nutzte. Das Thema seiner Diplomarbeit wählte er vor dem Hintergrund seiner biographischen zwischenmenschlichen Beziehungserfahrungen. Insbesondere wegen der problembehafteten Beziehung zu seinem Vater.

E: ich hab dann eigentlich meine volle Diplomarbeit fertig geschrieben gehabt – nach der Begutachtung dann damals war es auch schon so dass die Betreuer nämlich - also meine Betreuerin -- die mich dann nehmen hat dürfen ja weil sie das eigentlich äh in dem Bereich ah sag ich einmal nicht gemacht hat aber die hat das dann machen dürfen - die hat mich dann betreut - äh bei dem Thema - war aber mit den Ressourcen natürlich auch völlig – äh ich sag einmal viel zu wenige Ressourcen ja ((I: mhm)) – das heißt sie hat sich die Arbeit dann auch recht spät angeschaut und es ist dann ich hab selber schon gemerkt dass das recht schwierig ist da was rauszukitzeln und das rauszukriegen - ich habs halt dann ein bissl sag mal mal so zu viel -- in meine Richtung interpretiert und und ja war zu wenig wissenschaftlich [...] ähm ja ich habs dann neu geschrieben die Diplomarbeit hab dann komplett neu angefangen mit einem anderen Ansatz [...] was dann eh total interessant worden ist also ((I: mhm)) -- also es hat mir dann ziemlich gedauert die Diplomarbeit zu schreiben zu dem Thema – hat mir selber auch ziemlich viel gebracht ((I: mhm)) -- und ist glaub ich eine gute Diplomarbeit geworden. (RF, 8/8-8/25)

Schließlich fand Robert eine Betreuerin für seine Diplomarbeit, auch wenn sein Thema nicht in dem Forschungsschwerpunkt der Lehrenden lag. Da ihre zeitlichen Ressourcen knapp waren, las sie seine Arbeit erst, als diese bereits fertiggestellt war. Nach ihrer Begutachtung stand fest, dass die Arbeit nicht den wissenschaftlichen Anforderungen gerecht wurde, woraufhin Robert mit dem Schreibprozess von neuem begann.

E: hab dann aber fast nicht die Diplomprüfung machen können weil es am Institut wieder Probleme gegeben hat weil ich eigentlich hätt die Professorin mich doch nicht nehmen dürfen obwohl es unterschoben worden ist vom Vorstand damals [...] es hätte dann nur zwei Leute gegeben also der Gruber hat mich rausgeschmissen mehr oder weniger

weil er gesagt hat die Studenten sollen sie kümmern sich um nix - wobei -- es schwierig war sich drum zu kümmern weil wenn es nur zwei gibt und was unterschrieben wird vom Institut kann ich nicht wissen - dass der das nicht machen darf. --- Ja ((atmet tief aus)) es hat mich halt dann zu guter Letzt hat mich dann der Ortner genommen. ((I: mhm)) Und ich war dann sehr froh dass ich überhaupt sozusagen die Prüfung machen kann weil ich hätt sonst das ganze Abschlussstipendium zurückzahlen müssen wenn das nicht schnell gegangen wäre ((I: ja)) und da bin ich ihm eh sehr dankbar dass er das dann noch gemacht hat weil das wären 12000 Euro gewesen ein Wahnsinn für mich (RF, 8/25-9/6)

Nachdem er die Arbeit schließlich erfolgreich abgeschlossen hatte, ergab sich ein weiteres Problem. Robert erzählt, dass obwohl die Betreuungsvereinbarung zwischen ihm und seiner Betreuerin von der entscheidungstragenden Person abgesegnet worden war, wurde die Genehmigung plötzlich zurückgezogen. Das hatte zur Folge, dass Robert sich eine andere Lehrperson für die Betreuung seiner Diplomarbeit suchen musste. Aufgrund der universitären Regeln waren dazu allerdings nur zwei Personen befugt. Eine davon lehnte seine Anfrage ab („hat mich rausgeschmissen“), wodurch Robert von der Zusage der zweiten Person abhängig war. Robert musste zu diesem Zeitpunkt unter finanziellem und zeitlichem Druck gestanden haben, da er bei einer Verzögerung seines Abschlusses das Stipendium rückerstatten hätte müssen.

7.3.8 Wiedereinstieg in den Beruf

E: Ich wollte dann auch kurzfristig was machen in die Richtung weiter gehen ich hab dann sogar überlegt ob ich weiter mach weil es mich zum damaligen Zeitpunkt sehr interessiert hat das Thema. War aber dann schwierig von den Zeitressourcen und ich wollte dann auch die Arbeit im Endeffekt nicht - nicht lassen. ((I: mhm)) Das heißt ich hab dann eigentlich mit dem Magister aufgehört und bin dann nach der Bildungskarenz wieder an die Basis zurück gegangen also ich hab dann keine Leitungsfunktion mehr übernommen weil ich zwei also damals dann eine Tochter -- bekommen hab - die Lea und nachher drei Jahre später noch einen Burschen den Ben. ((I: mhm)) Ja und dann wollte ich irgendwie als Vater einfach viel präsent sein. Und ich denk mir das hängt natürlich auch mit dem wieder zusammen dass ich mich in meiner Jugendzeit da ein bissl -- ja ich hab gesehen was mein eigener Vater da war und wie gesagt wieder dass es um das geht halt vor allem was ist man - was stellt man dar ((I: ja)) (...) was hat man und so und ich wollte es anders machen und grad da ich die Diplomarbeit da drüber geschrieben hab und mich damit beschäftigt hab über eben die Vaterrolle ((I: mhm)) also hab ich jetzt gar nicht richtig gesagt den Titel also gegangen ist es praktisch um die Bedeutung des Vaters in der psychosexuellen Entwicklung des Jungen. [...] und --- ja das war dann der Grund auch dass ich gesagt hab ich möchte zuhause sein. Ich hab dann Teilzeit gearbeitet und war eigentlich relativ viel bei den Kindern zuhause (RF, 9/14-9/34)

Es bleibt offen, welche Möglichkeiten Robert nach dem Abschluss seiner Diplomarbeit genutzt hätte, um in dem Bereich des Themas seiner Arbeit weiterzuarbeiten. Vermutlich zog er in Erwägung, eine Dissertation zu dem Thema zu verfassen, entschloss sich dann aber doch

dazu, nachdem er seinen „*Magister*“ gemacht hatte, mit dem Studium aufzuhören. Dass er die Arbeit „*nicht lassen*“ wollte, könnte bedeuten, dass er seine Stelle nicht aufgeben oder dass er sich wieder mehr auf seinen Beruf konzentrieren wollte. Die zeitlichen Ressourcen, um beides zu vereinen, scheint er nicht gehabt zu haben. Zu dem Zeitpunkt, als Robert in Bildungskarenz ging, um seine Diplomarbeit zu verfassen, hatte er bei seiner Stelle in der Wohngemeinschaft mit behinderten Menschen bereits eine Führungsposition übernommen. Als er schließlich nach Beendigung seines Studiums wieder in seinen Beruf und den Verein zurückkehrte, nahm er die Leitungsposition wegen der Geburt seines ersten Kindes nicht wieder ein. Diese hätte offenbar zu einem Mehraufwand an Arbeit und Zeit geführt, die er jedoch in die gemeinsame Zeit mit seiner Tochter investieren wollte. Dass er der Rolle des Vaters viel Zeit widmen wollte, führt er auf die Erfahrungen mit seinem eigenen Vater zurück. Offenbar hatte dieser aufgrund seines Berufes und seiner Selbständigkeit wenig Zeit für Robert und war wenig präsent. Sein Vater definierte sich vermutlich darüber, was er nach außen hin als erfolgreicher Geschäftsmann darstellte („*was ist man - was stellt man dar*“) und welchen wirtschaftlichen Erfolg („*was hat man*“) er hatte. Robert wollte es anders machen. Er verzichtete zugunsten seiner väterlichen Funktion auf die Leitungsposition, die ihm voraussichtlich mehr Geld und Anerkennung eingebracht hätte. Hier schlägt auch die Wertigkeit erneut durch, von der Robert in einem früheren Segment spricht. Die Werte seines Vaters wichen von der familienorientierten Einstellung Roberts, dass die Familie das Wichtigste ist, ab. Die theoretische Auseinandersetzung mit der Vaterrolle in einem psychoanalytischen Kontext schienen ihm die Wichtigkeit eines „anwesenden Vaters“ für die Entwicklung eines Kindes – zusätzlich zu seinen eigenen Erfahrungen mit seinem Vater – bewusst gemacht zu haben.

Die Analyse dieses Segments stützt erneut die These, dass Robert das Studium für private Interessen nutzte. Die Theorien, mit denen er sich im Zuge seiner Diplomarbeit auseinandergesetzt hatte, übertrug er unmittelbar auf die Beziehungen zu seinen eigenen Kindern. Er arbeitete die Erfahrungen mit seinem eigenen Vater mit Hilfe der Studieninhalte auf und zog daraus praktische Konsequenzen dafür, wie er seine Vaterrolle wahrnehmen und leben wollte.

Im nächsten Analyseschritt geht es darum, die „Gestaltungsmuster und -logiken“ (Kleemann 2013, 89) des biographischen Verlaufes zu bestimmen. Dafür muss sich die Analyse von den konkreten Handlungsbedingungen lösen, und die dominanten Prozessstrukturen des Lebenslaufes müssen herausgearbeitet werden.

7.4 Analytische Abstraktion

Roberts Kindheits- und Jugendjahre verliefen nach einem für unsere Gesellschaft klassischen *institutionellen Ablaufschema* (Kindergarten, Volksschule, Hauptschule, Handelsakademie, Zivildienst), das er durch seine Schulformentscheidungen aktiv mitgestaltete. Die Zeit in der Handelsakademie wurde zudem durch ein verlaufskurvenartiges Erleben begleitet (schulische Probleme, Wiederholung einer Klasse, eigene widerstrebende Tendenzen). Seine Schullaufbahn nahm jedoch schließlich ein positives Ende.

Parallel zu der Zeit in der Handelsakademie geriet Roberts Familie in eine verlaufskurvenhafte Spirale. Die Existenz der Familie war auf einer wirtschaftlichen Selbständigkeit aufgebaut, die durch massive finanzielle Verluste bedroht wurde. Die Versuche des Vaters, Stabilität und Erfolg wiederherzustellen, scheiterten. Robert, der diese Entwicklung passiv miterlebte, beschloss daraufhin, seine berufliche Karriere anders zu gestalten, als es seine Eltern und Großeltern getan hatten.

Die Phase des Zivildienstes war Teil des männlichen *institutionellen Ablaufmusters*, welche sich als verlaufskurvenartiger Prozess mit positivem Ausgang beschreiben lässt. Seine Handlungsmöglichkeiten waren eingeschränkt, da er seine Zuteilung in eine Einrichtung für Menschen mit Behinderungen nur passiv erleiden konnte. Durch die positiven Erfahrungen, die er in der Einrichtung sammelte, nahm der Prozess jedoch einen positiven Verlauf. Tatsächlich fand Robert über diesen Weg zu dem Bereich, in dem er zukünftig tätig sein wollte und zu seiner Studienwahlentscheidung.

Nach Beendigung des Zivildienstes begann Roberts berufsbiographische Karriere mit dem Eintritt in eine sozialpädagogische Erwerbstätigkeit. Sein berufsbiographischer Verlauf war dominiert durch ein *berufs- und bildungsbiographisches Handlungsmuster* und entsprach nicht seinem Herkunftsmilieu, das wirtschaftlich orientiert war. Durch den Einsatz *bildungs- und berufsbiographischen Handelns* strebte er danach, sich in seiner Berufstätigkeit zu entfalten und weiterzuentwickeln (Studium der Pädagogik als Qualifikation für den Beruf, Ansuchen um Versetzung nach Differenzen mit dem Vorgesetzten, Übernahme von Leitungspositionen, Inanspruchnahme von Bildungskarenz, Absolvierung von Teilen des Rechtswissenschaftsstudiums für beruflichen Einsatz). Nach familiären Veränderungen (Geburt der Kinder, Scheidung) reduzierte Robert schließlich freiwillig das Streben nach beruflicher Weiterentwicklung, zugunsten seiner persönlichen Entfaltung als Vater und der Bedürfnisse seiner Kinder. Nachdem sich die private Lage wieder stabilisiert hatte, griff Robert seine beruflichen

Entwicklungsbemühungen erneut auf (Wechsel in die Jugendarbeit, Übernahme der Geschäftsführung eines Vereines).

Fast zeitgleich mit dem Eintritt in die Erwerbsphase begann Robert sein Studium und begab sich damit in ein universitäres Ablaufmuster. Dieses gestaltete er im Rahmen der Möglichkeiten, die die universitären Strukturen zuließen, durch den Einsatz *bildungsbiographischer Handlungen* aktiv mit (selbständiges Zusammenstellen des Studienplanes, Inanspruchnahme von Bildungskarenz, Verschaffen eines Abschlussstipendiums, aktive Suche einer Betreuungsperson für die Diplomarbeit).

Einen klassischen Übergang vom Studium in den Beruf gab es in Roberts Biographie nicht. Er absolvierte sein Studium parallel zu seiner Berufstätigkeit und legte den Fokus auf seine Vollzeitbeschäftigung. Um sich die zeitlichen und damit in Zusammenhang stehend finanziellen Ressourcen zu schaffen, die Diplomarbeit schreiben und das Studium abschließen zu können, nutzte er die ihm zur Verfügung stehenden Handlungsstrategien (Bildungskarenz, Abschlussstipendium) und setzte mit seiner Erwerbsarbeit kurzzeitig aus. In der Diplomarbeitsphase wurde Robert durch die universitären Strukturen stark in seinen Handlungsmöglichkeiten eingeschränkt, was von einem verlaufskurvenartigen Erleben begleitet wurde (Abhängigkeit von den Entscheidungen der ProfessorInnen, Gefahr der Rückerstattung der Studienbeihilfe bei Überziehung der gewährten Förderungszeit). Der Studienabschluss gestaltete sich für Rückkehr in die Berufstätigkeit daher als hinderlich.

8. Falldarstellung Marion Wiesinger

Das narrative Interview mit Marion Wiesinger entspricht retrospektiv nicht den Ansprüchen einer narrativen Interviewführung. Nach der erzählgenerierenden Frage, ob sie mir ihre Lebensgeschichte erzählen würde, berichtet Marion zunächst sehr strukturiert und stringent von ihrem Bildungs- und Berufsweg, angefangen in der Volksschule, wo sich das Interesse an einer zukünftigen pädagogischen Tätigkeit manifestierte, bis zu ihrer aktuellen Anstellung im Projektmanagement und in der Öffentlichkeitsarbeit in einer Modeschule. Als Marion ihre Haupterzählung beendet hatte, fing ich sogleich damit an nach konkreten Lebensereignissen zu fragen. Dadurch gab ich der Erzählerin nicht die nötige Freiheit, um über jene Ereignisse in ihrem Leben zu sprechen, zu denen ihr im Moment der Erzählung etwas einfiel. Da ich sie nicht ausreichend dabei unterstützte, in einen Erinnerungsprozess zu kommen und detailreiche über ihr Leben zu sprechen, weist die Erzählung keine hohe Dichte auf. Nach einer näheren Betrachtung der Daten stellte sich jedoch heraus, dass das Material dennoch zahlreiche für das Forschungsinteresse relevante Passagen aufweist, die eine Analyse in jedem Fall lohnenswert machen.

8.1 Kontaktaufnahme und Interviewsituation

Der Kontakt zu Marion Wiesinger wurde über eine gemeinsame Bekannte geknüpft. Diese erkundigte sich bei Marion, ob sie bereit wäre, ein Interview mit mir zu führen. Sie erklärte sich sogleich einverstanden und ließ mir ausrichten, dass ich sie telefonisch kontaktieren sollte. Bei dem anschließenden Telefonat erklärte ich Marion mein Forschungsvorhaben und fragte sie, ob sie bereit wäre, mittels eines narrativen Interviews an meiner Studie mitzuwirken. Wir vereinbarten für den 21.05.2015 einen Termin an ihrem Arbeitsplatz. Das narrative Interview dauerte 20 Minuten. Da wir alleine in ihrem Büro waren und sie etwaige Anrufe umleiten ließ, konnten wir uns ungestört unterhalten. Das Interview verlief ohne jegliche Irritationen in einer entspannten Atmosphäre.

8.2 Biographische Kurzbeschreibung

Marion Wiesinger wird Anfang der 1970er Jahre geboren. Über ihren Geburtsort, ihre frühe Kindheit und etwaige Verwandte erzählt sie nichts. Ich erfahre, dass sich der Wunsch Kindergartenpädagogin oder Volksschullehrerin zu werden bei Marion bereits im Volksschulalter entwickelt. Ihre Mutter ist von Beruf Kindergartenassistentin, und Marion verbringt als Teenager viel Zeit in dem Kindergarten, in dem ihre Mutter arbeitet. Sie spielt dort mit den Kindern und ist am liebsten in der „*Krabbelstube*“ bei den ganz Kleinen. Dadurch entwickelt sie einen großen Bezug zu der pädagogischen Arbeit im Kindergarten.

Nach der Volksschule besucht Marion eine Hauptschule und geht nach der Unterstufe in eine Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik. Bereits in der Ausbildungszeit macht Marion allerdings die Erfahrung, dass ihr der Beruf zwar Freude bereitet, doch dass sie mit den beruflichen Rahmenbedingungen nicht zufrieden ist. Die Vorstellungen, die sie von dem Beruf hat, gehen in der Realität nicht auf, und sie kann sich nicht in der Art und Weise entfalten, wie sie das gerne möchte. Nach ihrem Abschluss mit Matura im Jahr 1991 beschließt sie daher einige Zeit in ihrem erlernten Beruf zu verbleiben, ihre Kenntnisse und Fertigkeiten aus der Ausbildung anzuwenden und Erfahrungen zu sammeln, aber sich längerfristig auf die Suche nach einer beruflichen Alternative zu machen. Sie muss allerdings rasch feststellen, dass die beruflichen Perspektiven mit ihrer Ausbildung schlecht sind.

In dem Kindergarten, in dem sie angestellt ist, arbeitet eine Kollegin, die nebenberuflich an der Universität Wien Pädagogik studiert. Diese lädt sie ein, mit ihr auf die Universität zu fahren und sich dort einmal umsehen und einen Eindruck vom Studium zu gewinnen. Für Marion ist die Universität, wie sie meint „*eine ganz andere Welt*“, zu der sie bisher keinen Zugang hatte, da aus ihrer Familie niemand je studiert hat. Dass sie bei einem universitären Studium nicht an Erfahrungen anknüpfen kann, erlebt sie als „*Hürde*“, die sie ohne ihre Kollegin ihrer Einschätzung nach nicht überwunden hätte. Das Beispiel ihrer Kollegin macht ihr Mut, und sie inskribierte schließlich 1994 in Pädagogik und Publizistik, da die Studienordnung zu dieser Zeit noch vorsieht, dass die Studierenden Fächerkombinationen studieren. Gleichzeitig reduziert sie die Arbeitsstunden im Kindergarten auf zwanzig Wochenstunden.

Nach dem ersten Abschnitt und sämtlichen Pflichtlehrveranstaltungen nutzt sie schließlich die Möglichkeit sich ihr eigenes Curriculum aus Pädagogik, Publizistik und Soziologie zusammen zu stellen. In allen drei Disziplinen wählt sie Lehrveranstaltungen zu den Themen Medienpädagogik, Medienästhetik und Mediensoziologie aus, um ihren Lehrplan thematisch ein-

heitlich zu gestalten. Nach einem Jahr kündigt sie schließlich ihre Anstellung im Kindergarten und arbeitet stattdessen im weiteren Verlauf des Studiums als freie Mitarbeiterin in mehreren pädagogischen oder medienpädagogischen Institutionen. Sie ist unter anderem in einem Verein, der Kindern ein freizeitpädagogisches Programm anbietet und in einem Medienverein tätig. Zudem arbeitet sie an einem Projekt mit arbeitslosen Frauen und führt Schulungen im medienpädagogischen Bereich durch. Als finanzielle Unterstützung bezieht sie ein Stipendium speziell für Studierende, die vor Antritt des Studiums bereits einige Jahre berufstätig waren. Mit dem Stipendium und ihren Einnahmen aus den diversen Tätigkeiten kann sie sich ihren Lebensunterhalt während ihrer Studienzeit selbst finanzieren. Da es sich mit den Inhalten ihres Studiums gut ergänzt, absolviert sie während ihrer Studienzeit zudem einen Grundkurs für Medienpädagogik, der ihr im Vergleich zum theoretischen Studium für die berufliche Praxis von großem Nutzen ist.

Marion absolviert den ersten und zweiten Abschnitt ihres Studiums sehr zügig innerhalb von drei Jahren, benötigt allerdings im Anschluss zwei Jahre für ihre Diplomarbeit, da das schlechte Betreuungsverhältnis an der Universität einen früheren Abschluss nicht zulässt. Nach Beendigung ihres Studiums erhält sie Ende der 1990er Jahre eine Anstellung im Jugendreferat der Stadt, in welchem sie einige Jahre tätig ist und schließlich in Karenz geht. Seit ihrem Wiedereinstieg in den Beruf arbeitet sie im Bereich des Projektmanagements und der Öffentlichkeitsarbeit an einer Modeschule.

8.3 Interpretation der Kernstellen

8.3.1 Schulzeit

Die Erzählung beginnt mit dem Entwurf einer Berufsbiographie, die sich vor dem Hintergrund von Marions sozialem Milieu entwickelt⁷. Dieses Milieu beinhaltet konkrete Rahmenbedingungen und „Möglichkeitsräume“ die Marions berufsbiographischen Entwurf beeinflussen.

⁷ vgl. Kapitel 2.1 der vorliegenden Arbeit

- I: *ähm ja und ich hab dir eh im Vorfeld gesagt also es geht um Studienbiographien - also ich befrage lauter ehemalige Bildungswissen oder Pädagogikstudentinnen ((E: mhm)) und würd dich bitten ob du mir mal deine Lebensgeschichte erzählst.*
- E: *von wo beginnend -- ((lacht)) Volksschule - Kindergarten*
- I: *fang da an wo - wie es für dich relevant ist*
- E: *ah (3) relevant ist es denk ich ab der Volksschulzeit - ((I: mhm)) weil da hat sich bei mir der Wunsch entwickelt äh Kindergärtnerin oder Volksschullehrerin zu werden. Also das hab ich recht früh ((I: mhm)) -- schon gewusst dass ich im pädagogischen Bereich arbeiten will - und ich war selber erstaunt eigentlich dass das so geblieben ist. ((I: mhm)) (MW, 1/3-1/12)*

Mit einem „ah“ signalisiert sie, dass sie die Aufforderung nun verstanden hat. Mit der ersten Aussage ist klar, dass Marion die Frage nach ihrer Lebensgeschichte mit ihrer Bildungs- und Berufsbiographie gleichsetzt. Es ist für sie vielleicht sehr ungewohnt, dass sich jemand für ihre gesamte Lebensgeschichte interessiert.

Marion begründet die Entscheidung, die Erzählung mit der Volksschulzeit zu beginnen, damit, dass in dieser Phase der Wunsch entstand, als Erwachsene den Beruf der Kindergartenpädagogin oder Volksschullehrerin zu ergreifen.

Es könnte auch sein, dass sie sich deshalb für diesen Ausgangspunkt entscheidet, weil sie über ihre familiären Verhältnisse, ihre Eltern und ihre Kindheit keine oder nur sehr wenig Auskunft geben möchte. Wie sie selbst feststellt, entstand die Idee, einen pädagogischen Beruf zu ergreifen, bei Marion zu einem frühen Zeitpunkt ihres Lebens. Dies „*erstaunt*“ sie vielleicht deshalb, weil sich bei vielen Kindern der Berufswunsch mit den Jahren verändert oder sogar komplett verworfen wird.

Marion beschreibt in der folgenden Passage wesentliche Merkmale des sozialen Lebensraumes, in dem sie aufwuchs und welcher für ihren berufsbiographischen Lebensentwurf weichenstellend war.

E: Ähm ich hab - meine Mutter hat im Kindergarten als Kindergartenassistentin gearbeitet. Dadurch hab ich dann noch einmal mehr Bezug dazu bekommen - ich hab sie viel besucht im Kindergarten - ich hab viel meiner Freizeit im Kindergarten wenn sie am Nachmittag Dienst hatte auch im Haus verbracht und war dann in den Gruppen bei den Kindern - Kindergärtnerinnen - hab mit den Kindern gespielt und - ja es war eine sehr schöne Zeit ((I: mhm)) -- ah auf freiwilliger Basis - es hat mir Spaß gemacht - die Kindergärtnerinnen waren sehr dankbar dass ich mich mit den Kindern befasst hab - vor allem mit einzelnen dann - ich war dann am liebsten in der Krabbelstube und in der Zeit waren viele Babys -- einjährige -- oder noch jüngere die noch gar nicht gehen konnten und das war für mich so herrlich also die dann herumtragen und ja ((lacht))

I: wie eine menschliche Puppe

E: ja und das war damals eben also da war ich 12 13 14 so in dem Alter ((I: mhm)) -- hab ich das sehr gern gemacht und dabei bin ich geblieben. (MW, 1/12-1/23)

Durch den Beruf ihrer Mutter blieb Marions Berufswunsch nicht nur abstrakt und theoretisch, sondern sie konnte durch den Zugang zu diesem Feld, die Idee mit konkreten Erfahrungen verknüpfen. Dass sie viel ihrer Freizeit in dem Kindergarten verbrachte und mit den Kindern dort spielte zeigt, wie viel Freude sie dabei empfunden haben muss. Dabei ist es ihr wichtig explizit zu erwähnen, dass sie „auf freiwilliger Basis“, also ohne, dass sie dazu in irgendeiner Weise gezwungen war, im Kindergarten mithalf. Durch diese Erfahrungen wurde ihr Berufswunsch im Teenageralter konkret und nahm auf Basis dieser Eindrücke Gestalt an. Dass ihr die PädagogInnen für ihre Unterstützung dankbar waren, gab Marion damals sicher das Gefühl wertschätzt und gebraucht zu werden. Dadurch wurde der Beruf für sie mit einem guten Gefühl konnotiert und mit positiven Erfahrungen verbunden.

E: Ich hab dann die Hauptschule gemacht - ähm und bin dann in die Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik in der Blumengasse aufgenommen worden und hab dann - war dann Kindergärtnerin (MW, 1/24-1/26)

Nach der Hauptschule entschied sich Marion dazu, die Ausbildung zur Kindergartenpädagogin zu machen. Die Erfahrungen im Kindergarten, die sie während der Hauptschulzeit gesammelt hatte, haben ihre Bildungswegentscheidung maßgeblich beeinflusst. Marion hatte die Möglichkeit sich in und mit der Tätigkeit kennen zu lernen und erlebte dies als erfüllend. Auf diesen Erfahrungen beruhte ihre Entscheidung, diesen Bildungsweg zu gehen.

Resümierend kann festgestellt werden, dass Marion in diesem Segment ihr bildungsbiographisches Handeln im Rahmen des institutionellen Aufbauschemas „Schullaufbahn“ beschreibt. Sie musste sich an die Normen und Regeln des Schulsystems halten, gestaltete gleichzeitig durch die schrittweise Verfolgung des Zieles einen pädagogischen Beruf zu ergreifen ihren Lebensweg aktiv mit. Sie wählte zudem eine Tätigkeit, die ihrem Herkunftsmilieu entsprach.

8.3.2 Orientierungsphase zwischen Beruf und Studium

E: hab aber dann in der Ausbildung schon äh bemerkt ich äh mag den Beruf sehr -- aber die Rahmenbedingungen stören mich extrem. Das was ich mir vorgestellt hab ist nicht so aufgegangen. Vor allem als junge Kindergärtnerin merkt man das ganz stark - ich denk man gewöhnt sich dann dran /ans System ((lachend))/ ((I: mhm)) aber das Idealbild - was will man den Kindern vermitteln - wie will man die Zeit gestalten und das was dann möglich ist - was vorgegeben wird und was gelebt wird in dem System --- in meinem Fall städtische Kindergärten - war dann doch ganz anders. ((I: mhm)) (MW, 1/26-1/33)

Die Ausübung des Berufes der Kindergartenpädagogin hatte sie sich in ihrer Vorstellung in einer ganz bestimmten Weise ausgemalt. Dieses innere Bild war möglicherweise durch die Erfahrungen geprägt, die sie im Jugendalter gesammelt hatte. Im Zuge der Ausbildung kam es zu einem Bruch zwischen dem Idealbild, das sich Marion von dem Beruf gemacht hatte, und der Realität. Das könnte auch daran gelegen haben, dass die theoretischen Konzepte und Ideale, die sie im Studium kennenlernte nicht mit der gelebten Praxis im Kindergarten übereinstimmten. Diese Diskrepanz spürte sie als junge idealistische Pädagogin besonders stark. Marion erzählt, dass sie unter den gegebenen strukturellen und systemimmanenten Rahmenbedingungen des Kindergartens ihren Beruf nicht ihren Vorstellungen entsprechend ausüben konnte. Bevor sie in die Praxis einstieg, hatte sie ein Bild davon, „*was sie den Kindern vermitteln*“ und wie sie die gemeinsame Zeit „*gestalten*“ wollte, doch ließ sich diese Vorstellung ihrem Erleben nach in der Praxis nicht umsetzen („*was dann möglich ist*“). Für Marion bestand die Möglichkeit, dass „*man*“ sich an die Strukturen des Systems gewöhnen, sich gewissermaßen damit arrangiert könnte, doch zeigt bereits, dass sie bei dieser Aussage nicht mehr von sich, sondern von „*man*“ spricht, dass sie sich damit nicht abfinden konnte.

E: Das hat mich gestört und ich hab dann für mich schon bald entschlossen das ist nicht der Beruf wo ich alt werden will oder kann - weil ich merk so entfalten wie ich mich will kann ich mich nicht - und weiterentwickeln – ich hab auch gemerkt die Perspektiven sind sehr sehr gering ((I: mhm)) - ähm du hast eventuell die Chance eine Kindergartenleiterin zu werden - ähm aber zunehmend ist die Wahrscheinlichkeit auch nicht mehr so groß weil immer mehr Frauen im Beruf bleiben ((I: mhm)) und dadurch natürlich nicht entsprechend genug Stellen Leitungspositionen für die älteren ((lacht)) Erfahreneren vorhanden sind um sich da sozusagen zu verändern -- das heißt und bis zum ja Pensionsalter mit Kleinkindern arbeiten ist rein körperlich extrem anstrengend - der Beruf ist ein schöner aber sehr anstrengender ((I: mhm)) und da hab ich mir gedacht nein da gibt es einfach zu wenig Möglichkeiten für mich im -- innerhalb des Bereiches (MW, 1/33-2/9)

Die Diskrepanzen, die zwischen den Strukturen des Systems und ihrem Idealbild entstanden, empfand sie als störend. Mit Blick in die Zukunft musste sie feststellen, dass sie den Beruf nicht bis in ihr Pensionsalter ausüben wollte und auch nicht konnte, da sie sich unter den gegebenen Rahmenbedingungen nicht in dem Umfang „*entfalten*“ konnte, wie sie das gerne wollte. In dieser Aussage zeigt sich die Erwartung, die Marion an ihren Beruf stellte. Es ging nicht nur darum einen Beruf auszuüben, mit dem sie ihren Lebensunterhalt finanzieren konnte. Vielmehr wollte sie sich in ihrer Tätigkeit auch ihren Vorstellungen nach entfalten können. Ihre Berufsorientierung war daher mit einem Anspruch auf (Weiter-)Bildung und Entwicklung verknüpft. Erschwerend kam hinzu, dass sie die Aufstiegs- und Veränderungsmöglichkeiten als Kindergartenpädagogin „*sehr sehr gering*“ einschätzte. Womit Marion auch nicht gerechnet hatte, war, wie körperlich anstrengend der Beruf sein konnte und wie schwer es

werden würde, bis in das Pensionsalter hinein in der Kleinkindbetreuung zu arbeiten. Aufgrund all dieser Aspekte, die sich in der Praxis schließlich herauskristallisierten, musste Marion eine Strategie entwickeln, wie sie damit umgehen wollte.

E: also hab ich mir gedacht ich möchte mir den Job anschauen - ich will ein bissl Erfahrung sammeln - ich will schon das was ich gelernt hab umsetzen ((I: mhm)) ahm aber hab von Anfang an auch immer überlegt „was könnt ich weiter machen?“ (MW, 2/6-2/9)

Sie kam zu der Entscheidung, dass es in dem Beruf zu wenige Entfaltungsmöglichkeiten für sie gab und sie entwickelte eine Art Übergangslösung. Sie wollte eine Zeit lang als Kindergartenpädagogin arbeiten, den Beruf kennen lernen, „bissl Erfahrung sammeln“ und die Kenntnisse, die sie in der Ausbildung erworben hatte, in der Praxis umsetzen. Gleichzeitig hatte sie im Hinterkopf, ihre Situation früher oder später ändern zu wollen und sich dahingehend Gedanken zu machen.

E: und - war dann in einem Kindergarten äh wo ich eine Kollegin kennengelernt hab die Pädagogik studiert hat --- und ich hätt vorher wahrscheinlich den Mut nicht gehabt selber auf die Uni zu gehen. Das war für mich zu weit weg - das war äh --- eine extreme Hürde. In unserer Familie hat niemand studiert. Viele hatten auch keine Matura -- äh entfernte Verwandte schon aber so im engsten Familienkreis äh hab ich da nicht an irgendwelche Erfahrungen anknüpfen können oder Unterstützungen. Und habs mir auch nicht ganz zugetraut ob ich das kann und ob ich jetzt - bin ich eine Studentin - schaff ich das? Ich hab mit Auszeichnung maturiert aber war trotzdem nicht selbstbewusst zu sagen ich kann das alles ((lacht)). Also ich hab da irgendwo diese Anregung gebraucht - das war wirklich Schicksal dass die Kollegin dann dort in dem Haus gearbeitet hat und nebenbei Pädagogik studiert hat. (MW, 2/15-2/25)

Schließlich eröffnete sich für Marion eine unerwartete Option, die sie zuvor nicht in Erwägung gezogen hatte. Erst durch eine Kollegin, die an der Universität Pädagogik studierte, kam sie mit der Möglichkeit ein Studium zu beginnen in Berührung. In ihrem familiären Umfeld gab es niemanden, der eine Universität besucht hatte. Marion war in ihrer Kernfamilie sogar die einzige, die über eine Matura verfügte. Da sie also, was ein Studium betraf, weder an eigene noch an die Erfahrungen Dritter „anknüpfen“ konnte, erschien ihr die Universität wie eine unbekannte Welt, die außerhalb ihrer Reichweite lag („war für mich zu weit weg“). Sie meint, sie hätte seitens ihrer Familie auch nicht auf Unterstützungen zählen können. Möglicherweise unterstützten ihre Verwandten die Idee, ein Studium zu beginnen, nicht, weil es auch für sie fremdes Terrain war⁸. Zudem hatte sie Zweifel, ob sie ein Studium schaffen würde und fragte sich, ob sie sich in der Rolle der Studentin vorstellen konnte. Die Matura mit Auszeichnung abzuschließen war einerlei. Dieser Erfolg fand in einer Welt statt, in die sich Mari-

⁸ vgl. Kapitel 2.1 der vorliegenden Arbeit

on zuvor jahrelang eingelebt hatte, sie war ihr daher nicht unbekannt. Aber sie wusste nicht, was sie auf der Universität erwarten würde und konnte daher auch nicht abschätzen, ob sie den Herausforderungen, die ein Studium mit sich brachte, gewachsen war. Marion bezeichnet ihre Zweifel als einen Mangel an Selbstbewusstsein, man könnte es auch als Angst oder Respekt vor dem Unbekannten bezeichnen. Als Marion allerdings ihre Kollegin kennen lernte, die wie sie Kindergartenpädagogin war, verlor die Universität für sie den Eindruck der Unerreichbarkeit. Wenn ihre Kollegin sich in dieser Welt zurecht fand, warum dann nicht auch sie?! Die Identifikation mit ihrer Kollegin gab Marion den Mut, die imaginäre Hürde zum Studium zu überwinden.

E: Sie hat dann gesagt „na komm einmal mit - schau dir das an“ und das war wichtig. Das erste mal mit ihr hineinfahren in die Stadt - das war eine ganz andere Welt für mich also man kommt da in die Hauptuni (MW, 2/25-2/27)

Ein Schlüsselmoment der Studienentscheidung war, dass ihre Kollegin Marion dazu einlud, mit ihr auf die Universität zu kommen und sich selbst einen Eindruck zu verschaffen. Bereits die Fahrt in die Stadt schien für Marion eine neue Erfahrung („ganz andere Welt“) gewesen zu sein. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass Marion in einer ländlichen Gegend aufgewachsen ist.

Zusammenfassen kann festgehalten werden, dass Marion die Arbeit als Kindergartenpädagogin durch die betrieblich vorgeschriebenen Strukturen und Normen als stark eingrenzend erlebte. Sie fühlte sich in ihrem Streben nach subjektiver Entfaltung und nach beruflicher Weiterentwicklung stark eingeschränkt. Um ihre Situation zu verbessern und ihre vollständige Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit wiederherzustellen, traf sie die berufsbiographische Entscheidung, den Beruf nicht langfristig auszuüben. Die anschließende Periode kann als verlaufskurvenhafte Zwischenphase mit positivem Ausgang charakterisiert werden. Durch eine biographisch bedeutsame Schlüsselperson eröffnete sich eine Handlungsperspektive, die Marion selbst nicht in Betracht gezogen hätte.

8.3.3 Studienzeit

E: ähm ja also ich bin zum ersten mal hingegangen - hab mich einschreiben lassen - hab dann überlegt Publizistik dazu zu nehmen äh - zu meiner Zeit hat man noch kombinieren müssen - äh das hab ich aber auch sehr gut gefunden dass du einen anderen Fokus hineinnimmst und ich wollt wirklich einen ganz anderen - rein nehmen. Ich wolle nicht Sonder- und Heilpädagogik dazu nehmen ah und Medien das hat mich schon sehr interessiert und ähm da hab ich mir gedacht na das mach ich mit der Publizistik. (MW, 2/32-2/37)

Mit dem Beginn des Studiums begann für Marion ein institutionelles Ablaufmuster, das sie im Rahmen ihrer Möglichkeiten nach ihren Vorstellungen gestaltete. Der Aufbau des Diplomstudiums gewährte den Studierenden ein hohes Maß an Flexibilität, und es konnten Fächerkombinationen frei gewählt werden. Das Curriculum griff daher weniger regulierend auf den Studienplan ein und überließ den StudentInnen Wahlmöglichkeiten. Dadurch war es Marion möglich, den Lehrplan ihren Interessen entsprechend zusammenzustellen.

8.3.4 Diplomarbeitsphase

E: Hab dann zwei Jahre für die Diplomarbeit und Diplomprüfung gebraucht. Nicht weil ich so langsam war sondern weil /das System mich nicht schneller ((lachend))/ studieren hat lassen. Ahm wenn man mal eine Arbeit oder einen Beginn einer Arbeit abgibt die ersten 50 Seiten und man kriegt sie nach 5 Monaten erst korrigiert zurück dann hält das auf. Damals waren keine Studiengebühren - also ich denk mir eine Katastrophe ist es wenn sowas passiert und man zahlt Studiengebühren auch noch und ist dann abhängig - kann nichts mehr machen weil ich hatte ja dann schon alle Prüfungen ((I: mhm)) und -- ja du wartest und wartest. (MW, 3/18-3/26)

Das „System“ der Universität führte Marions Meinung nach dazu, dass sich ihr Studienabschluss verzögerte. Die lange Wartezeit auf die Rückmeldung der betreuenden Person schränkte Marion in ihren Handlungsmöglichkeiten ein und sie fühlte sich hilflos („ist dann abhängig - kann nichts mehr machen“). Diese Empfindung drückt sich auch darin aus, dass sie von sich in der 3. Person spricht. Dieses Segment unterstützt die These, dass sich die organisatorischen Strukturen der Universität hinderlich auf den Studienabschluss und damit auch auf den Übergang in den Beruf auswirken können.

Im nächsten Segment eröffnet Marion die thematische Erzähllinie „Weiterbildung und beruflicher Karriereweg“, dessen Ereignisse sich parallel zu ihrer Studienphase zutragen.

8.3.5 Zwischen Studium und Beruf

E: im Rahmen des Studiums hab ich wieder von einer Ausbildung gehört dem Grundkurs Medienerziehung den das Medienzentrum anbietet und weil ich ja bei allen Studien den Fokus drauf gelegt hab - hab ich mir gedacht das macht schon Sinn den auch zu besuchen [...] da muss ich sagen da war der Praxisbezug extrem groß. Und im Vergleich zum Studium hat mir das schon sehr viel gebracht beruflich. Ich hab dann im Medienzentrum als freie Mitarbeiterin gearbeitet viele Jahre. Bin so auch dann ins Berufsleben gekommen. Durch die Kontakte war ich dann bei Medienverein A in der Spielbox angestellt. Von dort bin ich dann weitergekommen - hab ich dann erfahren dass bei > Name und Ort eines pädagogischen Fachbereiches < jemand gesucht wird. Also es fügt sich alles ((lacht)). Im Nachhinein gesehen hat alles einen Sinn gehabt und hat mich irgendwo

weiter gebraucht und ja nach Babypause dann hier in der >Name Schultyp< gelandet.
(MW, 3/36-4/12)

Neben dem institutionellen Ablaufmuster „Studium“ verlief die Phase eines bildungs- und berufsbiographischen Handlungsmusters. Zusätzlich zu dem sehr theoretischen Studium setzte Marion auf praxisrelevante Erfahrungen in dem Berufsfeld, in dem sie tätig sein wollte. Um sich neben dem Studium in ihrem Schwerpunkt zusätzlich fortzubilden, besuchte Marion einen außeruniversitären Lehrgang. Von dem Lehrgang zieht sie aus der heutigen Perspektive das Resümee, dass sie davon beruflich in praktischer Hinsicht mehr profitierte als vom Studium. In dem Medienzentrum, von welchem aus der Lehrgang organisiert wurde, arbeitete Marion von da an einige Jahre als freie Mitarbeiterin und erarbeitete sich zum einen einschlägige praktische Erfahrungen und persönliche Kontakte, die ihr letztlich dazu verhalfen, in dem Berufsfeld karrieretechnisch voran zu kommen. Über die Personen, die sie im Zuge ihrer Tätigkeit in dem Medienverein kennenlernte, etablierte sich eine Art Informationsnetzwerk, das sie zur beruflichen Weiterentwicklung nutzte.

Bilanzierend kann festgehalten werden, dass Marion über den außeruniversitären Lehrgang im Bereich Medienpädagogik auf ihren beruflichen Karriereweg gelangte. Durch die praktischen Erfahrungen und die Kontakte, die sie in der studienbegleitenden Arbeit knüpfte, stieg sie schließlich in ihre Vollzeitbeschäftigung ein („*Bin so auch dann ins Berufsleben gekommen.*“).

8.4 Analytische Abstraktion

Die Transitionsphase von Marion Wiesinger war dominiert durch das *institutionelle Ablaufmuster* „Studium“, in das sie sich mit Eintreten in das Pädagogikstudium begab und an dessen Strukturen und Normen sie sich hielt. Innerhalb dieser Rahmenbedingungen gestaltete sie den Ablauf ihres Studiums aktiv mit (Studieren in selbstgewählter Fächerkombination, Bezug eines Stipendiums). In der Diplomarbeitsphase büßte sie durch die universitären Strukturen (Abhängigkeit von der Lehrperson, die ihre Diplomarbeit betreut) einen Teil ihrer Handlungsfähigkeiten ein, weshalb diese Phase von einem *verlaufskurvenartigen Erleben* begleitet wurde. Letztlich erlangte sie durch die Verbesserungsmöglichkeit ihrer Diplomarbeit ihr Handlungspotenzial zurück und brachte das Studium und damit das universitäre institutionelle Ablaufmuster erfolgreich zu Ende.

Parallel zu ihrem Studium gestaltete Marion ihre berufliche Entwicklung aktiv mit (Absolvieren des Grundkurses Medienpädagogik, „Jobs“ in mehreren medienpädagogischen Tätigkeiten). In diesem Sinne verlief neben dem *institutionellen Ablaufschema* des Studiums ein *bildungs- und berufsbiographisches Handlungsschema*. Durch ihr aktives Streben nach praktischen Erfahrungen in einschlägigen Bereichen, die sich thematisch mit den Inhalten ihres Studiums deckten und den persönlichen Kontakten, die sie dabei knüpfte, gelang es Marion letztlich auch nach ihrem Studienabschluss hauptberuflich in das medienpädagogische Arbeitsfeld einzutreten, womit der Übergangsprozess abgeschlossen war.

9. Falldarstellung Bettina Berger

Das narrative Interview mit Bettina Berger ist retrospektiv betrachtet kein sehr gelungenes Interview. Dies ist zum Teil auf meine Unerfahrenheit mit der Erhebungsmethode zurückzuführen. Die Erzählerin schilderte eher oberflächlich und wenig detailreich ihr Leben und tauchte nicht in einen tieferen Erinnerungsprozess ein. Das Interview weist daher wenige erzählende als hauptsächlich beschreibende oder argumentative Segmente auf. An einigen Stellen haben die Erzählungen auch Lücken, die einen stringenten Nachvollzug einzelner Erzählinien erschweren. Dennoch ist das Material dicht und nachvollziehbar und eine Analyse daher lohnenswert.

9.1 Kontaktaufnahme und Interviewsituation

Der Kontakt zu Bettina Berger wurde über eine gemeinsame Arbeitskollegin geknüpft. Ich ließ Bettina über die Kollegin fragen, ob sie zu einem narrativen Interview mit mir bereit wäre. Sie willigte ein und ließ mir ihre Telefonnummer übermitteln. Bei dem anschließenden Telefonat erklärte ich ihr, dass ich mich in meiner Masterarbeit zwar mit Übergängen befasse, ich sie aber bitten würde, mir ihre gesamte Lebensgeschichte zu erzählen und informierte sie über die weiteren Interviewmodalitäten. Wir vereinbarten für die darauffolgende Woche einen Termin in Bettinas Wohnung. Das Interview fand in ihrem Wohnzimmer statt und dauerte 30 Minuten. Die Atmosphäre während meines Besuches war sehr entspannt, und bis auf wenige kleine Irritationen durch die beiden Katzen der Erzählerin konnten wir das Interview in Ruhe führen.

9.2 Biographische Kurzbeschreibung

Bettina Berger wird Mitte der 1980er Jahre in A-Stadt geboren und wächst gemeinsam mit ihrem Bruder in ihrer Heimatstadt auf. Sie verbringt eine sehr schöne Kindheit und erlebt sich als ein eher schüchternes, zurückhaltendes Kind. Sie besucht in A-Stadt vier Jahre lang eine Volksschule und anschließend ein Gymnasium, das sie mit Matura abschließt. Nach ihrem Abschluss *„packt sie das Fernweh“*, und es entsteht in ihr der Wunsch, nach Wien zu ziehen – nicht zuletzt, da es in der Beziehung zu ihrem Vater immer mehr zu Spannungen kommt

und sie daher etwas Abstand zu ihm gut brauchen kann. Sie zieht daraufhin mit ihrer Cousine nach Wien in ein Studentenheim. Der Abschied von daheim und die Trennung von ihrer Mutter fallen ihr sehr schwer, da sie eine sehr starke Bindung zu ihr hat.

Bettinas Berufswunsch ist es Musicaldarstellerin zu werden, und sie versucht ihr Glück bei der Aufnahmeprüfung für die Musicalschule, besteht den Test jedoch vorerst nicht. Daraufhin beginnt sie ein Hochschulstudium an der Universität Wien. Sie entscheidet sich „blind“ für „irgendwas [...] was interessant klingt“ und beginnt Ernährungswissenschaften zu studieren. Die ersten beiden Jahre ist Bettina sehr unglücklich in Wien. Sie vermisst ihre Familie und fühlt sich einsam, da es ihr schwer fällt neue Freundschaften zu knüpfen. Die vielen Studierenden und die ständig von Semester zu Semester wechselnde Studierendenkonstellation erschweren es der jungen zurückhaltenden Frau zusätzlich, an der Universität Freunde zu finden. Nebenbei versucht sie zwei Jahre lang immer wieder an der Musicalschule aufgenommen zu werden, was ihr letztlich auch gelingt. Von da an verbessert sich die Situation für Bettina wesentlich. Sie findet in ihrem Lehrgang neue Gleichgesinnte und ihren zukünftigen Partner.

Da das Studium der Ernährungswissenschaften, wie sie feststellt, nicht ihren Vorstellungen entspricht und ihr die Berufe, die sie damit ausüben könnte, auch nicht zusagen, bricht sie das Studium ab und fängt stattdessen mit dem Studienfach Pädagogik an. Die vierjährige Musicalausbildung und der erste Abschnitt des Studiums verlaufen parallel. Nach dem Abschluss der Musicalschule steht sie unter hohem Druck rasch das Pädagogikstudium abzuschließen, da der Studienplan des Diplomstudiums durch die Einführung des Bachelor-Master-Studienplans in Bälde abläuft. Mit großer Anstrengung schafft sie es jedoch zeitgerecht abzuschließen.

Während des zweiten Abschnitts des Pädagogikstudiums lernt sie an der Universität eine Kollegin kennen, die neben dem Studium in einer pädagogischen Einrichtung arbeitet. Durch diese Mitarbeiterin erfährt sie, dass die Einrichtung auf der Suche nach KinderbetreuerInnen ist, und ihre Freundin fragt sie, ob sie nicht an einer Mitarbeit interessiert wäre. Anfangs zögert Bettina, da sie die Arbeit mit Kindern bis zu dem Zeitpunkt gar nicht in Betracht gezogen hat, weil ihr Kinder eher immer auf die Nerven gegangen waren. Sie entscheidet sich jedoch dazu, es einfach auszuprobieren, bewirbt sich und wird schließlich auch aufgenommen. In der Einrichtung arbeitet sie zunächst mit Kindern unterschiedlichster Altersgruppen und stellt fest, dass ihr die Arbeit mit kleinen Kindern am meisten Spaß macht. Daraufhin fängt sie mit ein paar Diensten die Woche als Betreuerin in einer der ganzjährigen Kindergartengruppen an. Im Laufe der Zeit werden ihre Stunden stetig erhöht, und nach ihrem Abschluss steigt sie

Vollzeit in die Arbeit ein. In der Einrichtung fühlt sich Bettina sehr wohl. Das Team, in dem sie arbeitet, erlebt sie als sehr unterstützend, und das Verhältnis unter den KollegInnen gestaltet sich sehr familiär. Schließlich wird ihr auch eine Leitungsposition angeboten, die sie jedoch ablehnt, da sie bereits plant, sich eine neue Arbeitsstelle zu suchen. Nach zwei Jahren in dem Beruf als Kindergruppenführerin stellt sie fest, dass sie die Arbeit nicht mehr fordert und sie keine Möglichkeit mehr sieht, sich in dieser Tätigkeit weiterzuentwickeln. Auf der Suche nach neuen Herausforderungen bewirbt sie sich bei dem Jugendamt der Stadt und wird schließlich als Sozialpädagogin in einem Krisenzentrum angestellt. Dabei handelt es sich um eine zeitlich befristete Unterbringung für Kinder zwischen drei und 15 Jahren, für die in ihren Familien der Schutz und die Befriedigung der Grundbedürfnisse nicht mehr gewährleistet sind. In der Zeit, in der das Jugendamt prüft, wie die Situation innerhalb der Familie zu verbessern ist, verbleiben die Kinder in einem der Krisenzentren. Die Arbeit des Jugendamts ist ihr auch nicht unbekannt, da sie bereits in der Zeit ihres Studiums ein Praktikum in einer der Abteilungen absolviert hat.

Die ersten Wochen in der neuen Arbeit sind für Bettina sehr schwierig. Die hohe Verantwortung, die vielen schwerwiegenden Entscheidungen, die sie zu treffen hat, und Nachtdienste, in denen sie mit den Kindern alleine ist, überfordern sie zunächst. Es dauert einige Wochen, bis sie sich eingelebt hat, doch macht ihr die Arbeit schließlich große Freude. Sie mag die Herausforderung und die Abwechslung, die die Tätigkeit mit sich bringt, und hat das Gefühl, in dieser Arbeit erwachsen zu werden. Zum Zeitpunkt des Interviews ist sie bereits seit einigen Monaten in dem Krisenzentrum beschäftigt und möchte dies auch so lange bleiben, solange es ihr in dem Beruf gut geht.

Ihre Musickarriere muss sie zu ihrem Bedauern im Lauf der Zeit in den nebenberuflichen Bereich verschieben. Sie kann für ein paar Monate mit ihren Auftritten genug Geld verdienen, um damit ihren Lebensunterhalt zu finanzieren, doch bereits nach kurzer Zeit kann sie fast keine Aufträge mehr erzielen. Daher entschließt sie sich, hauptberuflich ihrer pädagogischen Tätigkeit nachzugehen und Musical nebenbei zu machen. Zu erkennen, dass sie alleine als Musicaldarstellerin nicht genug verdiente, um davon leben zu können, ist sehr schmerzhaft für sie. Für die Zukunft plant sie auch, eine Ausbildung zur Tanztherapeutin zu absolvieren. Zu einem noch unbekannten Zeitpunkt möchte sie auch wieder in ihre Heimatstadt zurückkehren. Sie vermisst die Natur und die Stille, doch muss zu diesem Schritt auch ihr Lebensgefährte einwilligen, mit dem sie zum Zeitpunkt des Interviews seit sieben Jahren zusammen ist.

9.3 Interpretation der Kernstellen

9.3.1 Ausbildungsweg

I: Du fängst einfach an wo es - also erzähl mir einfach deine Biografie ja

E: ah okay

I: und du fängst einfach da an wo du gerne möchtest. E: Also ähm ich komme aus A-Stadt - B-Land ähm -- bin dort aufgewachsen - hab die Volksschule besucht - das Gymnasium ähm und mit 17 -- hat sich dann herauskristallisiert dass ich gerne nach Wien -- äh ziehen möchte - und das hat sich gehalten bis heute. Bin nach der Matura sofort nach Wien - hab dort die Aufnahmeprüfung für Musical gemacht. ((I: mhm)) -- ähm die ich nicht gleich geschafft hab - und dann hab ich Ernährungswissenschaften studiert - an der Uni Wien -- zwei Jahre lang ((atmet tief aus)) (BB, 1/4-1/9)

Bettina wuchs in B-Land auf, wo sie die Volksschule und anschließend ein Gymnasium absolvierte, welches sie mit Matura abschloss. Es entstand schließlich der Wunsch nach Wien zu ziehen und dort die Ausbildung zur Musicaldarstellerin zu beginnen, wobei sie deren Aufnahmeprüfung zunächst nicht bestand. Daraufhin fing sie an, Ernährungswissenschaften zu studieren.

E: Ähm ja (3). Ernährungswissenschaften frag ich mich heute noch warum ich das jemals genommen hab - keine Ahnung. Es hat halt interessant geklungen. (BB, 1/10-1/11)

Nach ihrem Abschluss wusste Bettina zwar, dass sie die Musicalscheule besuchen wollte, doch welchen akademischen Weg sie einschlagen wollte, wusste sie offenbar noch nicht. Die vielen Möglichkeiten, die ihr zur Verfügung standen, führten zu einer gewissen Orientierungslosigkeit. Um nicht in dieser Ziellosigkeit zu verweilen, entschied sie sich vorerst für das Ernährungswissenschaftsstudium, weil es auf sie interessant wirkte. Eine konkrete Motivation, wie einen speziellen Beruf, den sie nach diesem Studium ausüben konnte, hatte sie dabei nicht. Aus der heutigen Perspektive und ihrer Lebenserfahrung kann sie die Entscheidung für dieses Studium nicht mehr nachvollziehen.

E: hab parallel immer versucht ähm Musical weiterzuverfolgen ähm und nach zwei Jahren hats dann auch geklappt. -- Ähm hab dann das Ernährungswissenschaftsstudium aufgegeben weil es zu zeitintensiv war - und ähm hab Pädagogik begonnen zu studieren - parallel dazu. ((I: mhm)) ähm Pädagogik darum weil mich immer schon die Arbeit mit Menschen interessiert hat ähm --- und das wollte ich eigentlich schon nach der Matura studieren aber ich wollte irgendwas studieren was es nicht in A-Stadt gibt -- ja ((I: mhm)) - ein Grund warum ich weg geh praktisch von zuhause. ((I: mhm)) (BB, 1/6-1/15)

Neben dem Studium „versucht“ sie „Musical weiterzuverfolgen“ und meint damit vermutlich, dass sie mehr als das eine Mal zur Aufnahmeprüfung antrat und scheiterte. Schließlich hat es dann doch „geklappt“. Daraufhin gab sie das Ernährungswissenschaftsstudium mit der Begründung auf, dass es zu zeitintensiv war, und nahm anschließend wieder ein universitäres

Studium, das der Pädagogik, auf. Darin fließt die Bewertung mit ein, dass dieses Studium weniger zeitliche Ressourcen benötigt als das andere. Die Wahl des Studiums der Pädagogik begründet sie damit, dass sie an der „Arbeit mit Menschen“ Interesse hatte. Vermutlich dachte sie dabei an Berufe, die im sozialen Bereich angesiedelt sind. Darin zeigt sich auch deutlich, dass sie bereits vor Studienbeginn davon ausgegangen war, dass sie das Pädagogikstudium für dieses Berufsfeld qualifizieren würde. Pädagogik wäre auch ihre erste Studienwahl gewesen, doch hätte sie das offenbar auch in ihrer Heimatstadt studieren können. Die Frage, ob sie diesen besagten Grund für sich selbst oder als Begründung vor ihrer Familie gebraucht hat, bleibt offen.

Da Bettina trotz der Aufnahme an der Musicalschule ihr erstes Studium abbrach und sogleich ein neues startete, zeigt, dass sie von Beginn an zwei Ausbildungswege angestrebt hatte – dies möglicherweise, um ihre zukünftigen Handlungs- und Berufsmöglichkeiten zu erweitern und um ihre Beschäftigungsfähigkeit am Arbeitsmarkt zu erhöhen. Mehrere Bildungswege ermöglichten ihr einen Wechsel zwischen alternativen Lebensentwürfen und ihre Chancen Arbeit zu finden. Vielleicht wollte sie sich nicht gänzlich auf die Musicalausbildung verlassen. Zu diesem Zeitpunkt kam es zu einem Einschnitt und dem Beginn einer neuen Lebensphase. Sie brach den Weg, den sie mit dem Studium der Ernährungswissenschaften angefangen und bereits zwei Jahre lang gegangen war ab, und beschritt zwei neue Pfade.

E: ja. -- Ähm die Studienjahre waren sehr cool - hab ich sehr genossen - beide. Hab Pädagogik nebenbei also im ersten Abschnitt nebenbei im Heimstudium gemacht ((lacht)) ((I: mhm)) ähm und -- danach nachdem ich mit Musical fertig war hab ich mich dann in den zweiten Abschnitt richtig reingehaut und ähm genau - Diplomarbeit - alle Seminare die mir noch fehlen und bin dann tatsächlich fertig geworden auch - was ich mir nicht gedacht hätte - weil es war schon ziemlich eng. ((I: mhm)) also Oktober 2012 bin ich fertig geworden. -- Und - es war ein langer Kampf -- vor allem die letzten Seminare. (BB, 1/28-1/35)

Die Studienjahre bilanziert sie als positive Erfahrung, was sie jedoch mit „beide“ meint, kann nicht mit Sicherheit interpretiert werden. Sie könnte damit das Ernährungswissenschafts- und Pädagogikstudium oder aber das Pädagogikstudium und die Musicalausbildung meinen. Die Ausbildung an der Musicalschule und der erste Abschnitt des Pädagogikstudiums verliefen parallel. Für Letzteres arbeitete sie tendenziell von Zuhause („Heimstudium“) aus, was auch implizieren kann, dass sie keine Vorlesungen besuchte, sondern sich den Stoff autodidaktisch aneignete. Sie schloss die Musicalausbildung offenbar erfolgreich ab und fokussierte sich im Anschluss auf den zweiten Abschnitt ihres Studiums. Die Phase des Studienabschlusses wurde ihrer Schilderung nach erheblich von den universitären Rahmenbedingungen beeinflusst. Während dieser Zeit stand sie unter enormem Zeitdruck, da der Studienplan des Diplomstudi-

ums Pädagogik im November 2012 auslief. Sie bezeichnet diesen Abschnitt als „*langen Kampf*“ und könnte damit auch den Kampf mit sich selbst verweisen. Es bedurfte mit Sicherheit eines hohen Arbeitseinsatzes und sehr viel Selbstdisziplin, um innerhalb der Frist alle Seminare und nicht zuletzt auch die Diplomarbeit und -prüfung abzuschließen. Sie glaubte selbst nicht mehr daran, alles rechtzeitig zu schaffen, überraschte sich jedoch schließlich selbst mit ihrem Erfolg. Dies legt nahe, dass Bettina einen handlungsorientierten Bezug zur Welt einnimmt. Sie gibt nicht auf und kämpft für ihre Ziele, auch wenn es schwierig ist. Sie schreckt auch vor dem steinigen Weg nicht zurück, anstatt den leichteren zu gehen. Schließlich hätte sie das Diplomstudium auch ablaufen lassen können und mit dem Bachelor-Master-Studienplan anschließen. Dies hätte zwar mehr Zeit benötigt, doch wäre sie mit dieser Strategie nicht unter solchen Zeitdruck geraten.

Resümierend kann festgestellt werden, dass die ersten zwei Jahre in Wien für Bettina verlaufskurvenartig verliefen. Sie bestand zunächst die Aufnahmeprüfung zur Musicalschule nicht und begann daraufhin aus wenig fundierten Gründen („*blind für irgendwas entschieden*“) das Studium der Ernährungswissenschaften. Sie stellte fest, dass ihr das Studium zum einen nicht gefiel und scheiterte zudem auch an dem Fach Chemie („*da bin ich auch 3x durchgefallen bei der Prüfung*“). Erschwerend kam hinzu, dass sie sich einsam fühlte („*bin mir echt ein bissl verloren vorgekommen und war wirklich auch unglücklich*“), weil sie aufgrund ihrer Schüchternheit schwer Freundschaften knüpfte („*ich hab mir echt schwer getan mit dem Anschluss*“). In dieser Phase ihres Lebens schienen alle Handlungen, die Bettina setzte (Umzug nach Wien, Absolvierung Aufnahmeprüfung an der Musicalschule, Beginn Studium der Ernährungswissenschaften, Freundschaften schließen) nicht zu dem Ergebnis zu führen, das sie sich vorgestellt hatte. Es gelang ihr nicht, sich selbst aus ihrer unglücklichen Position zu befreien. Schließlich kam es zu einem Wendepunkt, als sie die Aufnahmeprüfung zum Musicalstudium bestand. Sie gab daraufhin Ernährungswissenschaften auf und begann Pädagogik zu studieren.

9.3.2 Eintritt in ein pädagogisches Arbeitsfeld

E: ah eine Studienkollegin von mir die hab ich in einem Seminar kennen gelernt ((I: mhm)) das war die Rita Baumann ((I: mhm)) [...] und die war damals schon in pädagogischer Einrichtung A und hat mir dann irgendwann mal ein Mail geschrieben sie suchen noch KinderbetreuerInnen und zuerst hab ich mir gedacht ich hab eigentlich -- ich wollte eigentlich nie mit Kindern arbeiten - die sind mir eigentlich immer eher am Keks gegangen ((lacht)) ((I: mhm)) und dann hab ich mir gedacht ja -- probierst es mal ja – (BB, 4/3-4/9)

Dass sie die Einrichtung nur beim Namen nennt, ohne weitere Erklärungen dazu abzugeben, könnte daran liegen, dass Bettina weiß, dass ich die Institution kenne, da ich selbst in dieser beschäftigt bin. Daher sind für sie in dem Moment keine weiteren Informationen nötig, da sie davon ausgehen kann, dass ich mit meinem Wissenshorizont der Bedeutung ihrer Erzählung folgen kann. Um der Erzählerin auch als außenstehende Leserin und außenstehender Leser folgen zu können, sei an dieser Stelle angemerkt, dass es sich bei der pädagogischen Einrichtung A um ein Unternehmen handelt, das unter anderem Betreuungsplätze für Kinder anbietet.

Die Möglichkeit, in ein pädagogisches Arbeitsfeld einzutreten, ergab sich – ohne Bettinas aktives Zutun – durch einen privaten Kontakt. Sie zögerte zunächst, die Chance zu nutzen, da sie die Option mit Kindern zu arbeiten bisher kategorisch ausgeschlossen hatte. Ihrer Erfahrung nach, waren ihr Kinder bislang tendenziell auf die Nerven gegangen. Dennoch entschloss sie sich dazu, sich bei der Einrichtung zu bewerben und sich in der Arbeit mit Kindern auszuprobieren. Mit der Zeit machte Bettina schließlich die Erfahrung, dass ihr die Arbeit mit Kindern Freude bereitete und sie stellte fest, dass ihr die Betreuung von Kleinkindern am besten gefiel. Diese Vorliebe bemerkten offenbar auch ihre ArbeitgeberInnen, weshalb ihr eine Stelle als Springerin in den permanenten Kindergruppen angeboten wurde. Durch diese fixe Position und ihrer regelmäßigen Anwesenheit konnte Bettina ihre Verankerung in der Einrichtung stärken.

9.3.3 Diplomarbeitsphase

Durch ihren Einsatz integrierte sie sich immer mehr in die Struktur der Einrichtung und ihr Arbeitsbereich und die Stundenanzahl erweiterten sich. Neben dem laufenden Integrations- und Einarbeitungsprozess ging Bettina in die Abschlussphase ihres Studiums über: dem Verfassen ihrer Diplomarbeit.

E: ähm ja aber ich hab währenddessen eben schon in pädagogischer Einrichtung A gearbeitet und die haben mich dort auch super unterstützt und da hab ich gewusst ich möchte eigentlich in dem Gebiet wirklich bleiben -- also pädagogische Tätigkeit (1/35-1/37)

Die KollegInnen und/oder ArbeitgeberInnen („die“) der Einrichtungen haben sie in der anstrengenden Phase ihres Studienabschlusses in irgendeiner Art und Weise, die Bettina hier nicht weiter ausführt, unterstützt. Interessant ist, dass sie damit die Wahl ihres Berufsfeldes begründet. Dies könnte damit zusammenhängen, dass jedes Berufsfeld einen spezifischen Berufshabitus aufweist. In einem pädagogischen Tätigkeitsfeld könnten Werte wie Hilfsbereitschaft, Freundlichkeit, Einfühlungsvermögen von Bedeutung sein. Diese Werte könnte Bettina gerade in der Zeit, in der sie unter immensem Druck stand, durch die Unterstützung der KollegInnen selbst erfahren haben. Diese Haltung könnte ihre Entscheidung für ein pädagogisches Arbeitsfeld nachhaltig beeinflusst haben.

In diesem Prozess stand Bettina wegen der Änderung der curricularen Strukturen an der Universität unter enormem Zeitdruck. In der Erzählung spricht sie zwar nicht explizit darüber, doch kann davon ausgegangen werden, dass mit dem Abschluss ihres Studiums und dem Wegfall des Druckes eine erhebliche Erleichterung einherging. Anschließend konnte Bettina sich auf die Gestaltung ihrer Erwerbsbiographie fokussieren.

9.3.4 Doppelter beruflicher Entwurf

Durch äußere Umstände (Schwangerschaften von Kolleginnen) kam es, dass Bettina nach und nach immer mehr Stunden in den Kindergruppen übernehmen konnte, was nach ihrem Studienabschluss schließlich in eine Vollzeitanstellung mündete. Der Übergang in den Beruf vollzog sich daher fließend. Die Einmündung in das pädagogische Berufsfeld erfolgte bereits während ihrer Studienzeit und wurde nach ihrem Abschluss nahtlos weitergeführt.

E: Musical hat sich jetzt auf nebenberuflich verschoben ((I: mhm)) ähm ich hab ein Jahr gut davon leben können aber danach - nach der Diplomarbeit ist halt echt kein Job mehr kommen und deshalb hab ich beschlossen das auf nebenberuflich zu verlegen weil ich davon einfach nicht leben kann und möchte ((I: mhm)) und ja -- das läuft jetzt praktisch nebenberuflich weiter --- ja. möchte auch irgendwann mal Tanztherapie studieren. ((I: ja)) ähm ja schau ma mal. (2/15-2/20)

Ihre Musickarriere verfolgt Bettina nun neben ihrer pädagogischen Arbeit. Dass es sich „verschoben“ hat, impliziert jedoch, dass es zu einem früheren Zeitpunkt ihre Haupttätigkeit gewesen ist. Vorübergehend („ein Jahr lang“) konnte sie mit den Einnahmen aus ihren Auf-

tritten ihre Lebenserhaltungskosten decken, doch schließlich blieben die Engagements aus. Die passive Formulierung („kein Job mehr kommen“) könnte bedeuten, dass Bettina sich aktiv auch nicht mehr um Aufträge bemühte. Die Entscheidung, ihrer Musickarriere daher den Nachrang zu geben und in einen nebenberuflichen Bereich zu verlegen, beschreibt sie hingegen wieder sehr aktiv. Dies begründet sie auch damit, dass sie davon „nicht leben kann und möchte“. Sie musste feststellen, dass sie mit ihrer Musickarriere ihren Lebensunterhalt nicht decken konnte und dies, wie sie sagt, auch gar nicht wollte – vielleicht, weil sie nicht in einer dauerhaften finanziellen Unsicherheit leben wollte, in der sie von Monat zu Monat nicht vorhersehen kann, ob die Engagements ausreichen, um ihre Lebenserhaltungskosten zu decken.

Da Bettina mit ihren doppelten Bildungswegen auch zwei Karrierewege offenstehen, hat sie die Möglichkeit deren Gewichtung je nach Lebenslage anzupassen. Aktuell sieht sie sich als Sozialpädagogin von Beruf, doch könnte sich dies in der Zukunft auch wieder ändern. Die Strategie der Doppelkarriere möchte sie auch zukünftig weiterführen und das Pädagogische mit der Kunst des Tanzes – in Form der Tanztherapie – vereinen. Der Nachsatz „ähm ja schau mal“ und der unbestimmte Zeitpunkt in der Zukunft „irgendwann“ suggerieren, dass sie die Ausbildung zur Tanztherapeutin zwar theoretisch geplant hat, die Entwicklung über die Zeit jedoch erst zeigen wird, ob sie dieses Vorhaben auch praktisch umsetzt.

E: Ahm --Musical hätte ich natürlich schon gerne weitergemacht aber die Jobchancen sind halt irrsinnig schlecht. Also das zu begreifen dass es sich hauptberuflich nicht aus- geht war echt auch schlimm. Also da hab ich eine kleine Krise gehabt - weil ich mir ge- dacht hab es geht sich nicht aus. Und jetzt bin ich auch schon zu alt dafür. ((I: mhm)) ahm ja aber ich hab einen guten Ausgleich und das schöne ist dass ich jetzt halt das Feedback a krieg dass das was ich mach auch gut ist - und ich darf mir auch Fehler er- lauben und das hätt ich mir halt dort nicht dürfen. Da hängt halt der Job dann davon ab. ((I: mhm)) (BB, 8/11-8/18)

Aus der Interpretation der Sequenz geht hervor, dass es Bettinas beruflicher Traum war, hauptberufliche Musicaldarstellerin zu werden. Sie musste jedoch die Erfahrung machen, dass es ihr nicht möglich war, auf diesem Wege ihren Lebensunterhalt zu verdienen. Dieses Erkenntnis stürzte Bettina, wie sie sagt in eine „kleine Krise“. Sie erlebte es als sehr schmerzhaft zu erkennen, dass sie sich ihren Traum nicht erfüllen konnte, da die Engagements ausblieben. Sie erwähnt kurz, dass sie heute bereits zu alt für eine Karriere auf der Bühne wäre. Ob dies an persönlichen Gründen liegt oder, ob dies damit in Zusammenhang steht, dass die DarstellerInnen ab einem gewissen Altern für die Branche „zu alt“ werden und daher keine Engagements mehr erhalten, bleibt offen. Es ist jedenfalls anzunehmen, dass die Tatsache, dass dieser Beruf an ein gewisses Lebensalter gebunden ist, der Grund dafür gewesen sein könnte, dass Bettina von Beginn an einen doppelten Bildungsweg einschlagen wollte und neben der

Musicalschule eine akademische Laufbahn begonnen hat. Sie wusste möglicherweise bereits im Vorfeld, dass sie nicht bis zu ihrer Pensionierung in dem Beruf der Musicaldarstellerin arbeiten konnte. Sie bilanziert, dass sie mit ihrer pädagogischen Karriere „*einen guten Ausgleich*“ geschaffen hat und verweist auf die Vorteile, die ihre Arbeit als Sozialpädagogin mit sich bringt. Sie erhält nun Lob und Anerkennung für ihre Leistung und die Möglichkeit, Fehler machen zu dürfen. Sie bedauert offenbar, dass ihr eine berufliche Karriere auf der Bühne nicht möglich ist, doch sieht sie durchaus die positiven Seiten dieser Entwicklung. Anders formuliert könnte sie mit ihrem Karrieretraum und der Realität ihren Frieden geschlossen haben.

9.4 Analytische Abstraktion

Die ersten beiden Jahre in Wien wurden von einem *verlaufskurvenartigen Erleben* begleitet (Scheitern an der Aufnahmeprüfung zur Musicalschule, Versagen bei der Chemieprüfung, Einsamkeit, Heimweh). Mit der Aufnahme an der Musicalschule und dem Beginn des Pädagogikstudiums kam es zu einem Wendepunkt. Die weiteren Jahre verliefen im Rahmen des *institutionellen Ablaufmusters* eines doppelten Bildungsweges. Die universitären Strukturen und Normen (Auslaufen des Diplomstudienplanes) gaben Bettina vor, in welchem Tempo sie studieren musste, um rechtzeitig abzuschließen. Ihre Handlungsspielräume waren vorgegeben. Parallel zu ihrem doppelten Bildungsweg verlief ein *berufsbiographisches Handlungsschema*. Mit dem Arbeitsbeginn in der pädagogischen Einrichtung gelang ihr der Eintritt in ein einschlägiges Tätigkeitsfeld. Durch ihr Engagement erweiterten sich ihre Möglichkeiten und Aufgaben in dem Unternehmen, was letztlich in eine Vollzeitbeschäftigung mündete. In der Erzählung sprach sie zwar nicht explizit darüber, doch kann davon ausgegangen werden, dass mit dem Abschluss ihres Studiums und dem Wegfall des Druckes eine erhebliche Erleichterung einhergegangen ist. Anschließend konnte Bettina sich auf die Gestaltung ihrer Erwerbsbiographie fokussieren. In dieser Phase verfolgte sie den Plan, ihre Karriere auf der Bühne fortzuführen und ihren Lebensunterhalt mit Auftritten zu finanzieren. Dieser erwerbsbiographische Lebensentwurf wurde jedoch von der Tatsache zerstört, dass die Engagements ausblieben, was mit einem Gefühl der Machtlosigkeit und Resignation einherging. Aus der finanziellen Notwendigkeit heraus gab Bettina ihren Traumberuf hauptberuflich auf und ging in eine Vollzeitbeschäftigung in der pädagogischen Einrichtung A über. Damit könnte der Übergang in den Beruf als „abgeschlossen“ angesehen werden.

10. Theoretische Zwischenbilanz und der Fall Katharina Klein

Eine wesentliche Erkenntnis aus der Transitionsforschung (vgl. Welzer 1993, 8) ist, dass Übergänge sich aus parallel verlaufenden Prozessen zusammensetzen und keinen klaren Anfangs- oder Endpunkt haben. Dies bestätigt sich auch nach der Analyse der Lebensgeschichten der ErzählerInnen. Insbesondere auch deshalb, da sich in den dargestellten Biographien Ausbildungs- und Erwerbsphase überschneiden. Um die maximale Kontrastierung der Fälle nun zu erhöhen, wird im Anschluss an dieses Kapitel eine weitere Biographie vorgestellt, die sich von den bisherigen Erzählungen in einigen wesentlichen Punkten unterscheidet. Bevor dies geschieht, soll jedoch auf jene biographisch bedeutsamen Aspekte hingewiesen werden, die sich aus dem Vergleich der einzelnen Fälle bisher ergeben haben und die fallübergreifend für die biographischen Konstruktionen relevant sind.

Dazu gehört zum einen (1) der *familiäre Hintergrund*, zu dem die Berufe der nahestehenden Verwandten gehören. Vor diesem Hintergrund machten die ErzählerInnen seit Kindesbeinen an Erfahrungen, die auf ihr weiteres Leben in individueller Art und Weise Einfluss genommen haben. Des Weiteren scheinen in den Biographien Hinweise auf vorläufige (2) *erste berufliche Entwürfe* auf. Zum anderen hat sich herausgestellt, dass die (3) *schulische Laufbahn* in allen Biographien eine mehr oder weniger relevante Rolle gespielt hat. Dabei beziehe ich mich auf die absolvierten Schultypen wie Gymnasium, Handelsakademie oder die Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik. Einen weiteren wesentlichen Aspekt in den Biographien stellen (4) *transitionsrelevante Ereignisse und Erfahrungen* dar, die auf den weiteren Lebensweg der ErzählerInnen nachhaltigen Einfluss hatten. Allen gemein ist zudem das (5) *Pädagogikstudium*, welches die Interviewten aus individuellen Motiven und in unterschiedlichen Situationen gewählt haben. Es hat sich außerdem herauskristallisiert, dass alle ErzählerInnen einer (6) *studienbegleitenden Arbeit* nachgingen, die den Übergang in einen einschlägigen Beruf begleitet und beeinflusst haben. Als weitere wesentliche Momente konnten die (7) *Diplomarbeit* respektive der *Studienabschluss* identifiziert werden, welche einem Eintreten in den Beruf unmittelbar vorangingen. Gemeinsam ist den Biographien zudem, dass alle ProbandInnen in Vollzeit im (8) *pädagogischen Berufsfeld* tätig wurden, in welches sie auf unterschiedlichen Wegen gelangt sind. Als letzten bedeutsamen Aspekt, der in den meisten Erzählungen aufzufinden war, sind Verweise für (9) *Pläne für die Zukunft* zu nennen.

Die fallübergreifenden Aspekte wurden an dieser Stelle sehr komprimiert dargestellt, was in einem späteren Kapitel jedoch noch ausführlich geschehen wird. Für den Moment dient die

Ausführung jedoch ausschließlich der Offenlegung der Kriterien, anhand derer die Kernstellen aus der Erzählung von Katharina Klein ausgewählt wurden. Für diesen Fall beschränke ich mich auf die Kurzbeschreibung von Katharinas Lebensweg und die Interpretation einiger weniger Interviewpassagen. Dies deshalb, da das Interview mit Katharina Klein an den Prinzipien der narrativen Interviewführung gemessen, kein gelungenes Interview ist, da es sich eher an einem Leitfaden orientierte als an den freien Assoziationen der Erzählerin. Da es jedoch in den herausgearbeiteten biographisch bedeutsamen Momenten Unterschiede zu den Biographien der vorangegangenen dargestellten Fälle aufweist, ist es zugunsten einer maximalen Kontrastierung dennoch sinnvoll, das Interview in den Fallvergleich miteinzubeziehen.

10.1 Kontaktaufnahme und Interviewsituation

Das Interview entstand im Zuge des Seminars „Bildung, Biographie und Lebensalter“ unter der Leitung von Frau Prof. Dr.ⁱⁿ Dausien, in dessen Mittelpunkt ein Lehrforschungsprojekt zum Thema *Studienbiographien im historischen Wandel* stand. Der Kontakt wurde aus dem TeilnehmerInnenpool der SeminarteilnehmerInnen generiert. Das Interview fand am 22.01.2015 in der Wohnung von Katharina Klein statt und nahm eine Stunde und 11 Minuten in Anspruch. Die Atmosphäre war sehr angenehm, und ich hatte den Eindruck, dass sie sich dabei sehr wohl fühlte. Dies war vor allem daran zu erkennen, dass sie sehr viel über ihr Privatleben und einige sehr persönliche Details preisgab. Es schien, als wäre die Erzählerin diese spezielle Art der Kommunikation, in der sie sich exploriert und ihr Gegenüber sich ausschließlich darauf beschränkt zuzuhören, gewohnt zu sein. Das könnte daran liegen, dass die Erzählerin bereits Erfahrung mit dem psychotherapeutischen Setting hat, das sich durch seine Einseitigkeit durchaus mit der narrativen Interviewführung vergleichen lässt.

10.2 Biographische Kurzbeschreibung

Katharina Klein wird Anfang der 1980er Jahre in B-Land geboren und wächst als einziges Kind ihrer Eltern auf. Als sie acht Jahre alt ist – sie besucht gerade die zweite Klasse Volksschule –, trennen sich ihre Eltern und Katharina zieht mit ihrer Mutter in eine andere Stadt. Die dritte und vierte Volksschulklasse absolviert sie daher an einer anderen Schule. Im Anschluss daran geht sie auf ein Gymnasium. Die Unterstufe und der Großteil der Oberstufe

verlaufen problemlos, doch im Maturajahr verschlechtern sich ihre Leistungen rapide, denn ihr ist „*alles andere wichtiger als Schule*“. Schließlich werden ihre Leistungen so schlecht, dass sie nicht zur Matura antreten kann und das letzte Jahr wiederholen muss. Beim zweiten Anlauf schließt sie sowohl das Schuljahr als auch die Matura erfolgreich ab.

Nach dem Sommer zieht sie mit ihrem damaligen Freund nach Wien in eine gemeinsame Wohnung, um ein Studium zu beginnen. Für sie kommen zu diesem Zeitpunkt sowohl Ernährungswissenschaften als auch das Studium der Pädagogik in Frage, wobei sie sich schließlich für letzteres entscheidet. Zwischen 1999 und 2003 absolviert sie den ersten und zweiten Abschnitt des Studiums in einer Fächerkombination aus Pädagogik und Psychologie, dessen Curriculum sie sich selbst ihren Interessen nach zusammenstellt. Ihr Fokus liegt hierbei auf dem psychoanalytisch-pädagogischen Bereich der beiden Disziplinen.

Nachdem sie die beiden Abschnitte des Studiums erfolgreich absolviert hat, könnte Katharina mit ihrer Diplomarbeit beginnen. Stattdessen fängt sie jedoch den ersten Abschnitt des Studiums der Rechtswissenschaften zu studieren an und verspürt dabei eine Begabung für dieses Fach. Gerne würde sie diese Studienrichtung noch weiterverfolgen, doch fordert sie ihre Mutter dazu auf, stattdessen das Pädagogikstudium abzuschließen. Dieser Aufforderung kommt Katharina schließlich nach und widmet sich ihrer Diplomarbeit. Sie schließt ein Jahr später ihr Studium ab.

Bereits während ihres Studiums arbeitet Katharina einige Jahre auf geringfügiger Basis bei einem Handynetzanbieter. Anstatt sich nach ihrem Studienabschluss eine Stelle in einem einschlägigen Feld zu suchen, stockt sie die Stunden für einige Monate auf dreißig Stunden in der Woche auf. Dies weil sie es noch eine Zeit lang genießen will eine, wie sie meint anspruchslose Tätigkeit auszuüben, in der sie keinerlei Verantwortung trägt. Nach einer kurzen Bewerbungsphase erhält sie schließlich eine Anstellung als Sozialpädagogin in einer psychosozialen Einrichtung für psychisch kranke Kinder und Jugendliche. In dieser betreuten Wohngemeinschaft ist sie auch heute noch tätig, wobei sie Ende des Jahres in die Karenzzeit übergehen wird, da sie und ihr Lebensgefährte ein Kind erwarten. Zwischen den Jahren 2009 und 2014 geht Katharina zudem regelmäßig ein Mal in der Woche zu einer Psychotherapie, welche sie für sich zur Aufarbeitung ihrer Vergangenheit, als auch als Supervision für ihre psychosoziale Tätigkeit nutzt.

10.3 Interpretation der Kernstellen

10.3.1 Studium

E: Der Grund warum Pädagogik war --- ja wir sind so eine Familie wo alle so äh soziale Berufe haben - komischer Weise und irgendwie dürfte ich da in diese Fußstapfen reingetreten sein ja. (KK, 1/25-1/27)

E: also mein Onkel ist ähm hat Psychologie studiert - mein anderer Onkel ist Sanitäter bei der Rettung - meine Tante ist Krankenschwester ähm meine andere Tante ist Behindertenbetreuerin ((lacht)) also irgendwie ist das so=e ich weiß nicht was das soziale Thema immer Thema. (KK, 16/7-16/10)

E: Ich weiß nicht mit dem bin ich glaub ich einfach aufgewachsen ja. (KK, 16/12)

Wie Katharina selbst resümiert, stand ihre Studienwahl mit ihrem familiären Umfeld in engem Zusammenhang. Zum einen fällt an der Formulierung auf, dass Katharina mit der Studienwahlentscheidung auch das soziale Berufsfeld in Zusammenhang bringt. Daraus kann abgeleitet werden, dass sie mit ihrer Wahl bereits zum damaligen Zeitpunkt im Sinn hatte, sich mittels des Studiums für das soziale Berufsfeld zu qualifizieren.

Die Formulierung „in die Fußstapfen von jemandem zu treten“ bedeutet, dem Weg, den jemand anderer bereits gegangen ist, zu folgen. Dies weist darauf hin, dass die Richtung, die Katharina mit ihrer Studienwahl einschlug, bereits durch ihre Verwandten vorgezeichnet war und sie dieser gefolgt ist. Dass das „soziale Thema immer Thema“ war, könnte darauf hindeuten, dass Katharina in einem Umfeld aufwuchs, das stark von familienspezifischen Werten und Normen geprägt war. Diese wurden, wie Katharina selbst reflektiert, „unbewusst“ an sie weitergegeben. Es wurde ihr von ihrer Familie zwar nicht dezidiert vorgeschrieben einen sozialen Beruf zu ergreifen, doch wäre es möglich, dass Katharina mit dem Bildungsweg, den sie einschlug, einer latent wirksamen, familieninternen Norm gefolgt ist.

Wie im theoretischen Teil dieser Arbeit erläutert, wird die Lebensplanung und –gestaltung von dem familiär geprägten Erfahrungs- und Handlungsraum einer Person beeinflusst. Katharina wuchs in einem Umfeld auf, in dem einige ihrer Bezugspersonen sozialen Tätigkeiten im Bereich der Betreuung von hilfsbedürftigen Menschen nachgingen. Dieser Einfluss prägte sie, wie sie selbst feststellte, und trug möglicherweise dazu bei, dass sie sich mit dem Studienfach Pädagogik identifizieren konnte. Dies vielleicht deshalb, da ihr die Inhalte und mit Blick in die Zukunft eventuell auch die Berufssparten, die ihr das Studium eröffnen konnten, durch ihre Verwandten bereits vertraut waren. Der Arbeitshintergrund der Familienmitglieder, der den Bedingungs- und Orientierungsrahmen für Katharinas Handlungen mitbestimmte, könnte ihr daher als Erfahrungshorizont und Anknüpfungspunkt für ihre Entscheidung gedient haben.

Die Orientierung an den Berufswegen der Familienmitglieder bei der Lebensplanung könnte auch mit der Überwindung der biographischen Leerstelle, wie sie nach dem Abschluss der Matura entstehen kann, in Zusammenhang stehen. Nach dem Schulabschluss standen Katharina theoretisch unzählige Wege offen, die sie hätte gehen können. Um sich in dieser Mannigfaltigkeit an Möglichkeiten nicht zu verlieren, könnte ihr die Orientierung an ihrer Familie biographische Sicherheit gegeben haben. Nachdem sie eine Auswahl getroffen hatte und sich ein zukünftiges Ziel – das soziale Berufsfeld – gesteckt hatte, fiel es ihr möglicherweise leichter, weitere Handlungsschritte zu tätigen, um es schließlich zu erreichen.

Nachdem Katharina den ersten und zweiten Abschnitt des Pädagogikstudiums abgeschlossen hatte, hätte sie als nächstes mit ihrer Diplomarbeit beginnen können. Von diesem Moment in ihrer Biographie erzählt Katharina folgendes:

E: Wie ich dann mit dem zweiten Abschnitt fertig war - und ich noch nicht ganz mit der Diplomarbeit anfangen wollte - hab ich mit Jus angefangen- weil das war a immer so --- jo also das wollte ich auch immer so studieren ja - und hab dann Jus relativ flott den ersten Abschnitt gemacht weil ich mir gedacht hab ja das ist super das interessiert mich ja – aber dann ist irgendwann einmal /die kleine Erziehungskeule von daheim gekommen so „bitte mach einmal eines fertig“ und fang nicht noch mit was an und hin und her/ ((schmunzelnd))/ und dann hab ich eben mich auf die Diplomarbeit gestürzt ja und hab das dann eben binnen dreiviertel Jahr dann durchgezogen irgendwie.“ (KK, 2/1-2/4)

Und an späterer Stelle in dem Interview:

E: Wobei dieses Justhema bei mir schon ähm - weil zuerst hab ich mir gedacht na das möchte ich schon fertig machen - vor allem ich war dann so flott und hab dann so eine Begabung verspürt. (KK, 16/19-16/21)

Katharina entschied sich ganz bewusst dafür, nicht mit dem Forschungsprojekt „Diplomarbeit“ zu beginnen, sondern stattdessen Rechtswissenschaften zu studieren.

Wie Katharina schildert, wollte sie Rechtswissenschaften ebenfalls „immer“ studieren. Mit dieser eher familienfernen Disziplin erlebte sie, wie sie berichtet, eine besondere Begabung, und sie wollte das Studium auch abschließen. Nachdem sie den ersten Abschnitt zügig absolviert hatte, gab sie jedoch eine Fortsetzung zugunsten des Pädagogikstudiums auf. Diese Entscheidung bringt sie im Interview mit dem Apell ihrer Mutter, ein Studium („einmal eines“) abzuschließen, in Verbindung. Was die Entscheidung, das Rechtswissenschaftsstudium nicht weiter zu verfolgen zudem beeinflusst haben könnte ist, dass sich dieses mit ihrer familiären biographischen Vorgeschichte nicht ohne weiteres in Einklang bringen ließ. In ihrer Familie gingen die meisten Verwandten sozialen Berufen nach. An diesen Vorbildern hatte sie sich bei ihrer Studienwahl und in weiterer Folge beim Stecken ihres Berufsziels orientiert. Hätte

sie das Rechtswissenschaftsstudium weiterverfolgt, hätte sie möglicherweise einen völlig neuen Weg innerhalb des familiären Stammbaumes beschritten.

10.3.2 Studienbegleitende Arbeit

E: ich hab da 20 Stunden bei Handynetzbetreiber gearbeitet ((mhm)) damals noch (KK, 12/17-12/18)

E: so die letzten zwei Jahre oder so hab ich 10 Stunden im Monat angefangen. Ich hab da so einen Bekannten gehabt der hat ähm auch studiert und durch den bin ich eben zu Handynetzbetreiber gekommen- weil der hat immer so 10 Stunden im Monaten -- so zwei Mal im Monat oder ein Mal am ganzen Stück diese 10 Stunden gemacht -- und da hab ich mir gedacht das ist eigentlich recht praktisch ((mhm)) und aus diesen 10 Stunden sind irgendwann einmal 15 Stunden geworden 20 Stunden und wie ich dann mit dem Studium fertig war Ende April (4) da hab ich glaub ich auch noch 20 Stunden - im Sommer hab ich dann 30 Stunden gemacht- bis eben bis dann im November oder so bis ich mich angefangen hab zu bewerben ((mhm)) und der Übergang war dann total fließend. Ich hab dort aufgehört und ähm in der jetzigen Arbeit angefangen. (KK, 12/23-12/34)

Neben dem Studium ging Katharina einer Beschäftigung nach, die mit dem pädagogischen Berufsfeld nichts zu tun hatte. Für sie stand offenbar im Mittelpunkt, dass sie möglichst rasch und mit geringem Aufwand auf ihre Arbeitsstunden kam. Diese Arbeit, die sie an anderer Stelle des Interviews als „*einen stupiden Job - mit null Verantwortung*“ beschreibt, führt sie auch nach ihrem Studienabschluss für eine Weile aus, um sich vor dem Start ins Berufsleben eine „*Leerlaufzeit*“ zu verschaffen. Offenbar wollte Katharina bis zu diesem Moment keine Stelle im pädagogischen oder sozialen Bereich. Einige Monate nach ihrem Abschluss fing sie schließlich an, sich für Beschäftigungen in einschlägigen Bereichen zu bewerben und wurde sehr rasch als Betreuerin in einer sozialpädagogisch-therapeutischen Einrichtung für benachteiligte Kinder und Jugendliche angestellt.

An dieser Stelle ist die Darstellung der Fälle abgeschlossen. Im nächsten Teil werden die Ergebnisse des Analyseprozesses präsentiert.

11. Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die empirischen Ergebnisse vorgestellt und die forschungsleitenden Fragen beantwortet. Die Forschungsfragen, die vor Beginn des Analyseprozesses an das Datenmaterial gestellt wurden, lauteten:

Wie haben die Studierenden den Übergang vom Studium in den Beruf gestaltet?

und weiters:

Wie kann dieser Übergangsprozess im biographischen Gesamtzusammenhang der AkteurInnen verstanden werden?

Es hat sich im Zuge der Forschung herausgestellt, dass es nicht sinnvoll ist, diese beiden Fragen einzeln zu beantworten, da Übergang und biographischer Gesamtzusammenhang untrennbar miteinander verwoben sind. Die Transition ist ein Element in einer Biographie, das aus einem komplexen biographischen Prozess hervorgegangen ist. Als solches wird der Übergang in den weiteren Ausführungen im Kontext der gesamten Biographie betrachtet. Das Phänomen aus seinem Zusammenhang zu lösen, wäre auch problematisch, da der Forschungsprozess ergab, dass bei Transitionen keine klaren Anfangs- und Endpunkte festgestellt werden können. Vielmehr handelt es sich um komplexe, langfristige biographische Entwicklungen, die schließlich zu der Transition geführt haben. In diesem Sinne wird die Übergangsdefinition von Welzer, welche in Kapitel 2.4 erläutert wurde, bestätigt.

Der Übergang ergab sich bei allen vier ErzählerInnen aus unterschiedlichen Bedingungskonstellationen. Nach der Analyse der narrativen Interviews bestand die Aufgabe darin, die komplexen Lebensgeschichten und -wege, in die der Übergang in den Beruf eingebettet ist, vergleichbar zu machen, um in weiterer Folge zu dem zu Beginn formulierten Forschungsziel ein theoretisches Modell, das die Transition im biographischen Kontext systematisiert, zu gelangen. Um den darauffolgenden Arbeitsprozess, der schlussendlich zu einem biographischen Prozessmodell geführt hat, transparent zu machen, wird dieser nun Schritt für Schritt erläutert.

Die Analyse hat gezeigt, dass sich die biographischen Erzählungen einerseits sehr individuell gestaltet haben, weil jede Lebensgeschichte und jeder Lebensweg natürlich einzigartig ist. Jede der Schilderungen war anders aufgebaut. Es wurden unterschiedliche Themen und Aspekte angesprochen oder ausgelassen und jeweils andere Schwerpunkte gesetzt. Robert und Katharina berichteten beispielsweise sehr ausgiebig über ihr Privatleben und ihren familiären

Hintergrund, wohingegen sich Bettina und Marion in diesen Punkten eher bedeckt hielten. Andererseits wurden in den Erzählungen aber auch einige fallübergreifende Themen, Lebensphasen und Aspekte entdeckt, die von den Erzählenden aufgegriffen wurden und die mit der Transition in direktem oder indirektem Zusammenhang standen. Zu diesen gehörten:

- der familiäre Hintergrund und frühe Erfahrungen
- die schulische Laufbahn
- transitionsrelevante Ereignisse und Erfahrungen
- das Pädagogikstudium
- die studienbegleitende Arbeit
- Diplomarbeitsphase und Studienabschluss
- die Einmündung in eine Vollzeitbeschäftigung im pädagogischen Tätigkeitsfeld
- Verweise auf Pläne für die Zukunft

Diese Aspekte konnten als Anhaltspunkte für den Vergleich der komplexen Lebensgeschichten und -wege genutzt werden. Die Herausforderung bestand an dieser Stelle darin, ein Modell zu entwerfen, das diese allgemeinen Aspekte umfasste, aber gleichzeitig so offen konzipiert war, dass auch das Individuelle an den Biographien nicht beschnitten wurde. Unter diesen Prämissen begann ich damit, ein Modell zu erarbeiten. Ich war dabei bemüht, ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen den Ähnlichkeiten (dem Allgemeinen) und den Unterschieden (dem Individuellen) der Erzählungen herzustellen.

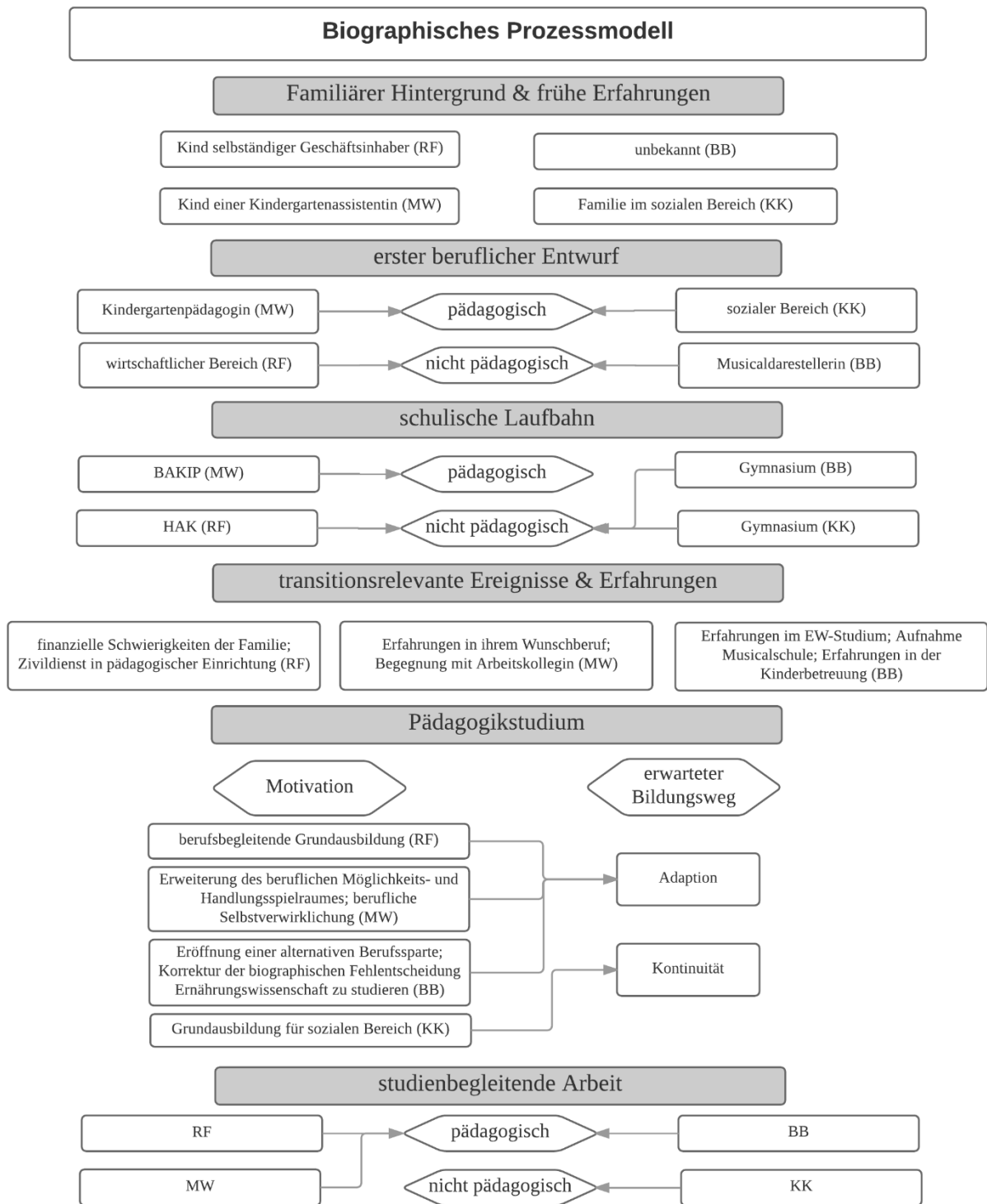
Zu Beginn des Forschungsprojektes wurde als Ziel definiert, ein Modell zu erstellen, das den Übergang vom Studium in den Beruf im biographischen Kontext *systematisiert*⁹. Es hat sich jedoch herausgestellt, dass dieses Ziel weder sinnvoll noch umsetzbar war, da ein Modell der Komplexität einer Biographie und den direkten und indirekten Zusammenhängen der Ereignisse und Prozesse, in die die Transition eingebettet war, nicht gerecht werden konnte. Der Versuch, sowohl die allgemeinen, als auch die individuellen Aspekte in ein Modell zu konvertieren, in denen die Beziehungen zueinander graphisch dargestellt werden, musste auch zugunsten der Nachvollziehbarkeit für die LeserInnen aufgegeben werden. Es erwies sich zudem als problematisch zwischen den Aspekten eindeutige Zusammenhänge herzustellen, da diese nicht zweifellos zu begründen waren. Dies kann zum Beispiel anhand eines Segments

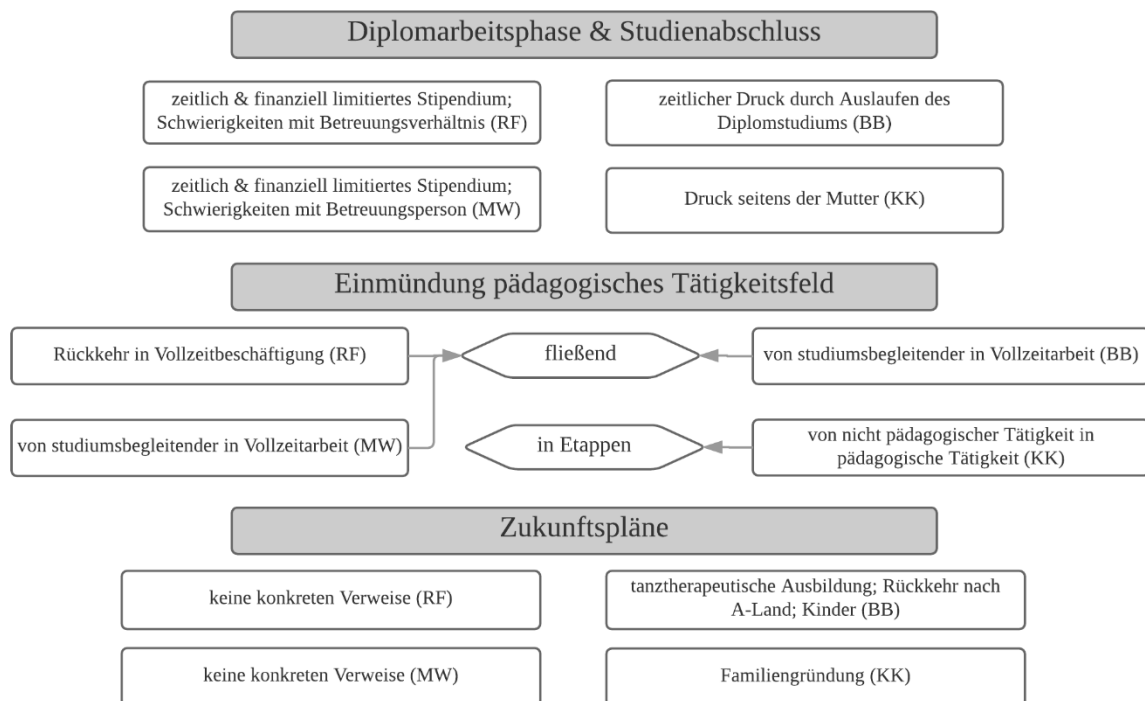
⁹ vgl. Kapitel 1.1 der vorliegenden Arbeit

aus Bettinas Erzählung veranschaulicht werden. Im Interview stellte sie die Entscheidung für das Pädagogikstudium in direkten Zusammenhang mit ihrer Kollegin im Kindergarten, die nebenberuflich Pädagogik studierte. In der Erzählung wurde es so dargestellt, dass sie ohne diese Begegnung mit der Kollegin das Studium nie in Erwägung gezogen hätte. Tatsächlich lässt sich jedoch nicht sagen, was passiert wäre, wenn die beiden sich nicht kennengelernt hätten. Vielleicht hätte Bettina einen ganz anderen Weg eingeschlagen oder sie wäre selbst noch auf die Idee gekommen zu studieren.

Nach der Erkenntnis, dass ein Modell, das den Übergang in dem Kontext der Lebensgeschichte systematisch – das heißt zusammenhängend – darstellt, nicht möglich war, entschied ich, dass es sinnvoll ist, ein Modell zu erarbeiten, dass die biographischen Prozesse, in welche die Transition eingebettet ist, veranschaulicht. Um welche Interviewperson es sich handelt, wird durch die Verwendung von Initialen kenntlich gemacht.

Abbildung 1 – Biographisches Prozessmodell





Robert Feichtinger (RF), Marion Wiesinger (MW), Bettina Berger (BB), Katharina Klein (KK)

Das Modell zeigt, dass die Lebenswege der ErzählerInnen zwar sehr unterschiedlich sind, letztlich jedoch zum gleichen Ziel geführt haben: der Einmündung in ein pädagogisches Tätigkeitsfeld. An dem Vergleich der Lebensgeschichten wurde auch deren hohe Flexibilität erkennbar. Die Ausgangsbedingungen waren bei allen vier AkteurInnen unterschiedlich. Geleitet durch Erfahrungen, Ereignisse aber auch einem hohen Maß an Eigeninitiative, nahmen die Lebenswege schließlich einen ähnlichen Weg. Die Abbildung macht auch sichtbar, dass die biographischen Konstruktionen, die in den Interviews entstanden sind, eine ähnliche Struktur aufweisen. Das könnte ein Hinweis darauf sein, dass es eine kollektive Übereinkunft darüber gibt, wie Lebensgeschichten konstruiert sein sollten. Es hat sich zudem offenbart, dass die Geschichten in einer Weise erzählt wurden, dass sich die Ereignisse und Entscheidungen in einem sinnvollen und nachvollziehbaren Zusammenhang darstellten und sich ein biographischer roter Faden ergab. Die Beziehungen zwischen den einzelnen biographischen Prozessen und dem Übergang wurden daher aus der Struktur der Erzählungen abgeleitet.

Im Folgenden werden die einzelnen Elemente des Modells beschrieben und im Rückgriff auf die zuvor in Teil I dargestellten theoretischen Konzepte kontextualisiert.

11.1 Familiärer Hintergrund und frühe Erfahrungen

Es hat sich gezeigt, dass der familiäre Hintergrund und die Erfahrungen, die vor diesem Hintergrund gemacht wurden, für die biographischen Konstruktionen der ErzählerInnen eine bedeutende Rolle gespielt haben. Robert, Marion und Katharina beschrieben in den Interviews ausführlich, in welchen Berufsfeldern ihre Bezugspersonen tätig waren und brachten ihre Berufswegentscheidung mit diesen in Verbindung.

Robert erzählte in dem Interview sehr ausführlich über das familiäre Umfeld, in dem er aufgewachsen ist. Er stammt aus einer Familie, die beruflich im wirtschaftlichen Sektor angesiedelt ist. Seine Großeltern und sein Vater waren selbständige Inhaber einiger Geschäfte in der Ortschaft, in der sie lebten. Vor diesem Hintergrund war es für Robert naheliegend, in die Fußstapfen seines Vaters zu treten und eine berufliche Karriere in der Wirtschaft anzustreben. Die negativen Erfahrungen, die Robert mit seiner Familie schließlich machte, als sie in finanzielle Schwierigkeiten gerieten, brachten diesen Plan ins Wanken. Er erkannte die Nachteile und Risiken, die das Leben in der Selbstständigkeit mit sich bringen konnten. Gleichzeitig spürte er in der Adoleszenz, dass er die Werte und Ideale seines Vaters nicht gänzlich teilte und ihm Dinge wie Familie und Freundschaften wichtiger waren als Geld und Prestige. Rückblickend betrachtet hat sich für ihn damals schon abgezeichnet, dass er als Erwachsener schließlich doch einen anderen beruflichen Weg eingeschlagen würde.

Marion berichtete in ihrer Erzählung von ihrer Mutter, die von Beruf Kindergartenassistentin war. In den Jugendjahren verbrachte Marion gerne ihre Zeit in dem Kindergarten, in dem ihre Mutter arbeitete. Durch diese frühen Erfahrungen und von dem beruflichen Hintergrund ihrer Mutter beeinflusst, entstand bereits in ihren jungen Jahren der Wunsch einen pädagogischen Beruf anzustreben. Auch Katharina ging in ihrer Erzählung detailreich auf ihren familiären Hintergrund ein. Als Kind einer Familie, in der einige Verwandte einem sozialen Beruf nachgingen, kam sie schon durch Erzählungen bei Familienfeiern mit dem Feld in Berührung. Marion und Katharina brachten in den narrativen Interviews ihr familiäres Umfeld mit ihrer Berufswahlentscheidung in Verbindung.

Es ist interessant, dass drei von den vier ErzählerInnen ihr familiäres Umfeld und die Erfahrungen, die sie damit gemacht haben, mit ihrem beruflichen Werdegang in Zusammenhang brachten. Für ihre biographische Konstruktion schienen diese Aspekte zusammen zu gehören. Dass Bettina in ihrer Erzählung keine Hinweise auf ihren familiären Hintergrund gab, könnte darauf hinweisen, dass dieser für ihre Lebensgeschichte keine Rolle gespielt hat beziehungs-

weise, dass sie ihren beruflichen Werdegang nicht mit dem sozialen Umfeld, in dem sie aufgewachsen ist, in Verbindung brachte.

Die Analyse der vier Erzählungen hat gezeigt, dass der familiäre Hintergrund zwar Anknüpfungspunkt für die berufliche Orientierung sein konnte, dies aber nicht zwingend sein musste. Der Lebensweg von Robert hat auch gezeigt, dass die familiäre Herkunft mit der Zeit ihre Bedeutung ändern konnte¹⁰. Der soziale Erfahrungsraum, in dem eine Person aufwächst, beeinflusst sie zwar, jedoch wird sie dadurch in ihrer Lebensgestaltung nicht notwendigerweise nachhaltig gelenkt.

11.2 Erster beruflicher Entwurf

Die narrativen Interviews gaben Hinweise auf erste berufliche Entwürfe. Diese entstanden in den einzelnen Lebensgeschichten zu unterschiedlichen Zeitpunkten. So hatte Robert in seinen Jugendjahren zunächst geplant, den beruflichen Spuren seiner Familie zu folgen und ebenfalls eine Karriere in der Wirtschaft anzugehen. Dieser Entwurf wurde jedoch nach familiären und persönlichen Erfahrungsprozessen wieder verworfen. Marion strebte bereits in sehr jungen Jahren den Beruf der Volksschullehrerin oder Kindergartenpädagogin an. Dieser erste Entwurf nahm in der Zeit Gestalt an, als sie in dem Kindergarten, in dem ihre Mutter arbeitete, öfters zu Besuch war. In Bettinas Erzählung wurde ein solcher Entwurf nicht direkt ausgedrückt. Es blieb jedoch in der gesamten Schilderung konstant der Wunsch aufrecht, als Musicaldarstellerin auf der Bühne zu stehen. Auch die Tatsache, dass sie nach der Matura nach Wien zog und als erstes zur Aufnahmeprüfung an der Musicalschule antrat, ließ darauf schließen, dass eine Karriere auf der Bühne ihr erster beruflicher Entwurf war. Diesen Wunsch musste sie jedoch an die realen Gegebenheiten anpassen. In Katharinas narrativem Interview tauchte der berufliche Entwurf auf, als sie erzählte, dass sie nach Wien gezogen ist, um Pädagogik zu studieren. Sie strebte bereits zu diesem Zeitpunkt einen Beruf im sozialen Bereich an.

Ein Grund, warum solche ersten beruflichen Entwürfe in den narrativen Interviews auftauchten, könnte sein, dass die ErzählerInnen schildern wollten, welche persönliche Entwicklung sie im Laufe ihres Lebens durchgemacht haben. Sie rekonstruierten im Moment des Inter-

¹⁰ vgl. Kapitel 2.3.1 der vorliegenden Arbeit

views, wie sie geworden sind, wer sie heute sind. Die Entscheidungen, Handlungen und Erfahrungen, die sie gesammelt haben, haben auch persönliche Entwicklungsprozesse in Gang gesetzt, die sich in den Lebensgeschichten niederschlagen. Diese Prozesse sind letztlich auch der Grund, warum die Personen heute sind, wo sie sind.

11.3 Schulische Laufbahn

Aus den narrativen Interviews ging hervor, dass die vier ErzählerInnen ihre Schullaufbahn zum Teil nach einem ersten beruflichen Entwurf gestaltet haben. Es wurde jedoch auch klar, dass die schulische Laufbahn für den weiteren Ausbildungs- und Berufsweg nicht entscheidend war. Auch wenn eine einschlägige Schullaufbahn absolviert wurde, konnte die Person später einen ganz anderen Weg einschlagen. Robert Feichtinger, der nach Beendigung der Hauptschule vor hatte in die Fußstapfen seines Vaters zu treten und eine wirtschaftliche Karriere anzustreben, ging in eine Handelsakademie über. Für Marion Wiesinger war bereits sehr früh klar, dass sie Volksschullehrerin oder Kindergartenpädagogin werden wollte, weshalb sie nach der Unterstufe eine Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik absolvierte. In Bettina Bergers Erzählung zeichnete sich ein Berufswunsch erst nach der Matura ab. Sie durchlief die Unter- und Oberstufe des Gymnasiums und entschied sich dann für weitere Ausbildungsschritte. Diese bestanden zunächst darin, die Aufnahmeprüfung an der Musicalschule zu machen und sich für Ernährungswissenschaften zu inskribieren. Die allgemein gehaltene Ausbildung einer AHS verschiebt die Entscheidung für einen Beruf auf den Zeitpunkt nach dem Abschluss. Erst dann müssen sich die SchülerInnen für eine einschlägige berufliche Ausbildung entscheiden. Die schulische Laufbahn von Katharina Klein vollzog sich ähnlich wie jene von Bettina. Auch sie maturierte in einem Gymnasium, schlug hingegen sofort im Anschluss einen pädagogischen Ausbildungsweg ein.

11.4 Transitionsrelevante Ereignisse und Erfahrungen

Im Laufe der Analyse und des Vergleichs der Fälle fiel auf, dass die ErzählerInnen einige Ereignisse und Erfahrungen mit dem Eintritt in ein pädagogisches Tätigkeitsfeld in Verbindung brachten. In Robert Feichtingers Biographie stellten die Erfahrungen aus der Zeit, in der seine Familie in finanzielle Schwierigkeiten geriet, ein solches Ereignis dar. Diese Erfahrun-

gen führten dazu, dass sich seine Perspektive auf ein zukünftiges wirtschaftliches Arbeitsfeld verschlechterte. Die Zuteilung zu einer sozialpädagogischen Einrichtung für den Zivildienst trug in weiterer Folge ebenfalls zu seiner beruflichen Entwicklung bei. Robert landete gegen seinen Wunsch in einem Wohnheim für Menschen mit Behinderungen. Die positiven Erfahrungen, die er in dieser Einrichtung sammelte, bewegten ihn schließlich dazu, einen Beruf im sozialen Bereich anzustreben.

Marion Wiesinger brachte die Entscheidung für das Pädagogikstudium mit einer Arbeitskollegin, die berufsbegleitend Pädagogik studierte, in Verbindung. Durch sie wurde das Studium für Marion überhaupt erst zu einer Option, da, wie sie selber bemerkt, aufgrund ihres bildungsfernen familiären Hintergrunds, ein Studium ursprünglich nicht in Frage kam.

In Bettina Bergers Erzählung ließen sich gleich mehrere Hinweise auf Ereignisse finden, die zu einer Karriere im pädagogischen Feld geführt haben. Zum einen wurde sie nach mehrmaligen Versuchen endlich in der Musicalschule aufgenommen, und zum anderen scheiterte sie im Ernährungswissenschaftsstudium immer wieder an dem Fach Statistik. Da sie zudem ohnehin bereits festgestellt hatte, dass ihr die beruflichen Möglichkeiten, die ihr das Studium eröffneten, nicht zusagten, brach sie dieses kurzerhand ab und begann dann Pädagogik zu studieren. Im Studium ergab sich für sie schließlich die Gelegenheit einer geringfügigen Beschäftigung in der Kinderbetreuung. Entgegen ihrer zuvor empfundenen Abneigung gegenüber Kindern bereitete ihr die Arbeit dort große Freude. Lediglich in Katharinas Erzählung lässt sich kein solches Ereignis finden.

11.5 Pädagogikstudium

Die Analyse der Lebensgeschichten hat ergeben, dass für manche ErzählerInnen das Pädagogikstudium auf ihrem vorab geplanten Bildungsweg lag und für andere nicht. Die Motive das Studium zu beginnen waren zudem sehr individuell. Robert Feichtinger änderte mit der Entscheidung, sich eine Stelle im pädagogischen Bereich zu suchen und Pädagogik zu studieren seinen geplanten Bildungsweg. Das Motiv, das ihn dazu veranlasste, war, dass er eine berufsbegleitende Grundausbildung für seinen pädagogischen Beruf absolvieren wollte. Studiums- und Erwerbsphase haben sich bei Robert daher überschritten. Auch Marion wich mit der Entscheidung Pädagogik zu studieren von ihrem Bildungsweg ab. Die bereits begonnene Erwerbsphase als Kindergartenpädagogin wurde durch das Studium unterbrochen. Das bedeutet, dass sie den klassischen bildungsbiographischen Präskripten (vgl. Kohli 1987, 28) von Aus-

bildungs- und anschließender Erwerbsphase nicht entsprochen hat. Es gab in dem Interview keine Hinweise darauf, dass Marion dies in irgendeiner Weise begründen musste. Vielmehr war es sogar so, dass der Staat ihr einen solchen Neubeginn – gewissermaßen sogar einen Statusrückschritt von der Angestellten zur Studentin – durch das Angebot eines SelbsterhalterInnenstipendiums¹¹ erleichterte. Eine Erhöhung des Bildungsstandes, auch wenn diese mit einer erwerbsbezogenen Unterbrechung einhergeht, schien gesellschaftlich sogar erwünscht zu sein. Marions Motivation für das Studium war es, ihren Status zu erhöhen und ihren beruflichen Möglichkeits- und Handlungsspielraum zu erweitern. Der Beruf der Kindergartenpädagogin schien ihr eine Art berufliche Sackgasse zu sein, und sie wollte sich mit dem Studium vielfältigere Optionen eröffnen. Die Entscheidung war zudem auch mit dem Anspruch verknüpft, sich beruflich zu verwirklichen, so wie sie es sich bereits für den Beruf der Kindergartenpädagogin vorgestellt hatte.

Bettina Berger, die zunächst am besten Weg war Ernährungswissenschaftlerin zu werden, änderte ihren Kurs, als sie an der Musicalschule aufgenommen wurde und gleichzeitig begann Pädagogik zu studieren. Ihre Motive für die Studienwahl lagen daher vermutlich darin, sich neben dem Musical eine alternative Berufssparte zu eröffnen und die biographische Fehlentscheidung des Ernährungswissenschaftsstudiums zu korrigieren.

Auf Robert, Marion und Bettina traf daher zu, dass das Pädagogikstudium für sie keine selbstverständliche Bildungsmaßnahme auf ihrem Bildungsweg darstellte. Sie haben dieses Studium nicht langfristig geplant. Vielmehr haben biographische Entwicklungen und Erfahrungen zu der Entscheidung geführt Pädagogik zu studieren. Katharina Klein hingegen folgte mit dem Studium ihrem geplanten Bildungsweg. Ausgehend von der Überlegung, dass der berufliche Hintergrund ihrer Familie für sie von großer Bedeutung war und sie sich bei ihrer Lebensplanung daran orientierte, stellte ihre Motivation für das Studium vermutlich die Qualifikation für einen Beruf im sozialen Bereich dar.

¹¹ Dabei handelt es sich um ein Stipendium, das man nach vierjähriger Erwerbstätigkeit beziehen kann, um seine Lebenserhaltungskosten während einer Ausbildung decken zu können.
(<https://www.stipendium.at/studienfoerderung/beihilfe-beruf/selbsterhalterinnen-stipendium/>)

11.6 Studienbegleitende Arbeit

Die studienbegleitende Arbeit nahm in den narrativen Interviews insbesondere in Bezug auf den Übergang vom Studium in einen pädagogischen Beruf eine tragende Rolle ein. Alle vier ErzählerInnen waren während ihres Studiums bereits erwerbstätig. In Roberts Fall kann nicht von einer studienbegleitenden Arbeit gesprochen werden, da bei ihm die Aufnahme des Studiums und der Eintritt in eine pädagogische Erwerbstätigkeit beinahe zeitgleich vonstattengingen. Das Studium absolvierte er daher berufsbegleitend. Marion arbeitete in den ersten Jahren ihres Studiums noch Teilzeit in dem Kindergarten, in dem sie zwischen Matura und Aufnahme des Studiums tätig gewesen war. Durch einen außerschulischen Lehrgang im Bereich Medienpädagogik gelangte sie schließlich in dieses Arbeitsfeld. Sie arbeitete neben dem Studium in einigen einschlägigen medienpädagogischen Jobs und sammelte auf diese Weise zum einen praktische Erfahrungen und knüpfte zum anderen Kontakte, die ihr bei der Transition vom Studium in den Beruf nützlich waren. Bettina ging neben dem Studium ebenfalls einer pädagogischen Arbeit nach, die nach dem Studium in eine Vollzeitbeschäftigung umgewandelt wurde. Lediglich in Katharinas Fall bestand die studienbegleitende Tätigkeit nicht aus einer einschlägigen Beschäftigung, da sie für einen Funknetzanbieter arbeitete.

Resümierend kann daher festgehalten werden, dass eine einschlägige studienbegleitende Arbeit für den Übergang in den Beruf von Vorteil sein konnte, jedoch nicht zwingend gegeben sein musste. Hierbei spielte freilich auch die Beschaffenheit des Arbeitsmarktes eine Rolle. In Feldern, in denen die Fluktuation des Personals hoch war oder ein Mangel an Arbeitskräften herrschte, war es eventuell leichter möglich, auch ohne vorher gesammelter praktischer Erfahrung eine Stelle zu finden.

11.7 Diplomarbeitsphase und Studienabschluss

Die Diplomarbeitsphase gestaltete sich bei allen vier ErzählerInnen recht unterschiedlich. Robert setzte mit seiner Erwerbstätigkeit aus und ging in Bildungskarenz, um seine Diplomarbeit verfassen zu können. Diese Strategie verschaffte ihm Zeit und die finanziellen Mittel, um den Wegfall seines Gehaltes auszugleichen. Da dieses Angebot jedoch zeitlich limitiert war, geriet er schließlich unter Zeitdruck. Robert erlebte sich durch die universitären Strukturen gleichzeitig stark in seinen Handlungsmöglichkeiten eingeschränkt. Er fühlte sich von den Entscheidungen, dem Wohlwollen und dem Zeitmanagement der ProfessorInnen abhängig.

Ähnlich erging es auch Marion, die ebenfalls ein zeitlich begrenztes Stipendium bezog und sich in den vier Monaten, in denen sie auf die Rückmeldung ihrer Betreuungsperson auf ihre Arbeit wartete, dieser hilflos ausgeliefert fühlte.

Bettina stand während dieser Phase aus anderen Gründen unter enormem Zeitdruck. Der Studienplan des Diplomstudiums, in dem sie studierte, war im Begriff auszulaufen. Ein Umstieg in den Plan des Bachelor- Masterstudiums hätte für sie einen erheblichen Zeitverlust bedeutet. Katharina wiederum erzählt in dem Interview mit einer humoristischen Perspektive von der Diplomarbeitsphase. Dafür, dass sie für die Fertigstellung ihrer Arbeit relativ lange gebraucht hat, macht sie nur sich selbst verantwortlich. Etwas Druck erhielt sie von ihrer Mutter, die darauf drängte, dass sie das Studium „endlich“ abschließen sollte.

Es hat sich herausgestellt, dass die Diplomarbeitsphase eine Art Zwischenstadium zwischen Studium und Erwerbstätigkeit darstellt. Es erfolgt zunächst ein Wechsel von dem geregelten Studienplan – mit vorgegebenen Seminaren und Vorlesungen – in den Schaffensprozess der Diplomarbeit. In den Vorlesungen und Seminaren sind die Anforderungen durch die LeiterInnen der Lehrveranstaltungen Großteils vorgegeben. Die Erwartungen und die Arbeitsaufträge sind definiert, und die Studierenden können sich daran orientieren. Das Forschungsprojekt „Diplomarbeit“ ist hingegen ein Prozess, bei dem alles offen und möglich ist. Die Studierenden entscheiden über das Forschungsthema, den -verlauf und die Methoden, die sie anwenden. Sie stehen vor der Aufgabe, ein wissenschaftliches Projekt von Anfang bis Ende eigenständig und selbstverantwortlich durchzuführen. Des Weiteren müssen sich die Studierenden um eine Lehrperson bemühen, die sie bei ihrem Vorhaben betreuen, was sich zumindest in Roberts Fall sehr schwierig gestaltet hat. In dieser Phase stehen die StudentInnen vor Anforderungen, für die sie noch keine Handlungsstrategien ausgebildet haben, was mit einem Gefühl der Unsicherheit einhergehen kann.

11.8 Einmündung in eine Beschäftigung im pädagogischen Tätigkeitsfeld

Für die Phase des Studienabschlusses und den Eintritt in eine Vollzeitbeschäftigung im pädagogischen Bereich lassen sich folgende Gedanken resümierend festhalten. Wie bereits in Kapitel 2 der vorliegenden Arbeit erläutert wurde, wird die biographische Vergangenheit stets aus der aktuellen Situation neu interpretiert und erzählt. Wenn man diesen Umstand mitbedenkt, so könnte es der Fall sein, dass die ErzählerInnen die Transitionsphase von Beendigung des Studiums bis zum vollen Einstieg in den Beruf aus der heutigen Sicht weniger be-

deutsam bewerten. Zumindest ging aus den vorliegenden Erzählungen nicht hervor, dass dieser Übergang nachträglich als besonders bedeutsam erlebt wurde. Da es sich dabei allerdings um einen Zeitpunkt im Leben der Erzählenden handelte, in dem der lange und sicher auch wichtige Lebensabschnitt „Studium“ zu Ende ging, kann davon ausgegangen werden, dass es sich hierbei sehr wohl um einen biographisch bedeutsamen Moment handelte. Dies zeigte sich in den Erzählungen allerdings nicht explizit. Stattdessen war das Thema „Verfassen der Diplomarbeit“ bei den BiographInnen dominant, an dessen Erleben sie sich auch in der Gegenwart noch gut erinnerten.

11.9 Verweise auf Pläne für die Zukunft

Es hat sich gezeigt, dass etwaige Pläne für die Zukunft in den Interviews explizit und auch implizit miteinflussen. Robert hatte kurz vor unserem Interview eine neue herausfordernde Stelle als Leiter eines Vereines in der Jugendarbeit angenommen. Sein Vorhaben für die Zukunft war es daher, sich an dem neuen Arbeitsplatz einzuarbeiten. Ähnlich verhielt es sich in der Erzählung von Katharina. Zum Zeitpunkt des Interviews war sie mit ihrem ersten Kind schwanger. Sie äußerte zwar keine konkreten Pläne, doch blickte sie voller Freude und Spannung auf die neue Lebensphase als Mutter. Bettinas Erzählung enthielt hingegen einige konkrete Aussagen zu Plänen für die Zukunft. Für sie stand fest, dass sie eines Tages mit ihrem Partner in ihre Heimatstadt zurückkehren wollte. Sie wünschte sich auch mit diesem Partner eine Familie zu gründen. Für ihre berufliche Karriere spielte sie mit dem Gedanken, ihre Leidenschaft für den Tanz durch eine Tanztherapieausbildung mit der Pädagogik zu verbinden. Da sie ihr primäres berufliches Ziel Musicaldarstellerin zu sein nicht verwirklichen konnte, könnte dies für sie ein sinnvoller Kompromiss gewesen sein. Marion erwähnte nicht explizit, wie ihre Pläne für die Zukunft aussehen, doch schien sie sich an ihrem Arbeitsplatz wohlfühlen und diesen auch weiterhin beibehalten zu wollen.

Nach der ausführlichen Erläuterung der biographischen Prozesse, in die die Transition verwoben war, wird der Forschungsprozess im nächsten Kapitel abschließend reflektiert, und es werden weitere interessante Erkenntnisse vorgestellt, die gewonnen wurden und Anlässe zu weiterführenden Studien geben.

12. Abschließende Reflexion

Ausgangspunkt der Studie war die Frage, wie die AbsolventInnen vor dem Hintergrund der aktuellen gesellschaftlichen Bedingungen den Übergang vom Studium in den Beruf gestalten. Da es sich bei dem Datenmaterial um Lebensgeschichten handelt, können Aussagen über Arbeitsmarkt und gesellschaftliche Strukturen nur indirekt aus den Erzählungen abgeleitet werden.

Es hat sich gezeigt, dass alle vier Personen keine Schwierigkeiten hatten, sich am Arbeitsmarkt zu integrieren. Eine Leerstelle, wie sie in Kapitel 2.3.1 der Arbeit beschrieben wird, hat sich nach dem Studienabschluss in den vier Fällen nicht ergeben. Robert hatte ohnedies bereits vor Beginn seines Studiums eine Anstellung in einem sozialpädagogischen Verein. Dass er noch keine einschlägige Ausbildung in diesem Bereich vorzuweisen hatte, stand einer Anstellung nicht im Weg. Dabei könnte es eine Rolle gespielt haben, dass der Bedarf an männlichen Mitarbeitern in diesem Sektor sehr hoch ist, da verhältnismäßig erheblich mehr Frauen als Männer einen sozialen Beruf ergreifen. Bei Marion und Bettina überschritten sich Studiums- und Berufseinstiegsphase. Beide Frauen arbeiteten bereits während ihres Studiums in pädagogischen Institutionen, und ihre Anstellung wandelte sich im Laufe der Zeit zu einer Vollzeiteinstellung um. Katharinas Fall unterschied sich in dieser Hinsicht von den anderen drei Fällen. Die junge Frau hatte nach ihrem Abschluss keine einschlägige berufliche Praxiserfahrung vorzuweisen. Dennoch gelang es ihr, nach einer kurzen Bewerbungsphase eine Stelle als Pädagogin in einer sozialpädagogisch-therapeutischen Einrichtung für Kinder und Jugendliche zu erhalten. Dies könnte unter anderem damit in Zusammenhang stehen, dass im sozialpädagogischen Bereich eine hohe Fluktuation des Personals herrscht und die Institutionen daher auf neue BewerberInnen angewiesen sind. Der Zugang zu diesen Stellen könnte daher niederschwelliger sein als in anderen Bereichen. Was sich im Zuge der Analyse der Fälle des Weiteren herauskristallisiert hat, ist, dass die Einmündung in den Beruf der Eigenleistung und -initiative der AkteurInnen zuzuschreiben ist.

Das zu Beginn der Studie definierte Forschungsziel, aus der Analyse der Daten ein Modell zu erstellen, das den Übergang vom Studium in den Beruf im biographischen Kontext systematisiert, konnte nur bedingt erreicht werden. Die Biographien waren so individuell wie die Personen selbst und ließen sich nicht auf ein Modell reduzieren. Die Analyse der narrativen Interviews hat ergeben, dass die Transition als ein einzelnes Element in einem komplexen biographischen Prozess zu sehen war. Ein markanter Anfangs- oder Endpunkt des Überganges

war in den Erzählungen nicht festzustellen. Vielmehr handelte es sich um komplexe, langfristige biographische Entwicklungen, die der Transition vor- und nachgängig waren. Statt eines Modells, das den Übergang systematisiert, wurde ein Modell ausgearbeitet, das die biographischen Prozesse, in die die Transition verwoben war, graphisch veranschaulicht. Diese Prozesse wurden ausführlich in Kapitel 11 anhand der Abbildung des „Biographischen Prozessmodells“ beschrieben, weshalb sie an dieser Stelle nicht nochmalig ausgeführt werden müssen.

Die Kohärenz und Nachvollziehbarkeit der Lebensgeschichten

Nach der Analyse aller Interviews hat sich abgezeichnet, dass alle Erzählungen einen ähnlichen Aufbau hatten. Es wurden dieselben Lebensphasen und biographischen Aspekte – wie familiärer Hintergrund, Schullaufbahn, Studium, Diplomarbeitsphase und berufliche Karriere – geschildert, auch wenn die Weise, in der das geschah nicht immer die gleiche war. Daraus könnte geschlossen werden, dass es eine Art unbewusste Verständigung darüber gibt, welche Struktur eine Lebensgeschichte aufweisen sollte. Die Erzählungen mussten nicht in dieser ähnlichen Weise aufgebaut sein. Sie hätten auch ganz anders gestaltet werden können. Es hat sich des Weiteren herausgestellt, dass die Aufforderung, die eigene Lebensgeschichte zu erzählen mit der Anforderung verbunden war, eine sinnvolle und kohärente Erzählung zu produzieren. Es wurden in den Interviews sinnvolle Zusammenhänge zwischen den biographischen Ereignissen hergestellt und die Lebensgeschichten in einer Weise erzählt, dass sie auch für Außenstehende nachvollziehbar waren. Dabei wurden Ereignisse miteinander in Verbindung gebracht, die ihre Bedeutung vielleicht erst in einem Rückblick erhielten. Die ErzählerInnen rekonstruierten im Moment des Interviews, wie sie geworden sind, wer sie heute sind und schilderten dabei jene Ereignisse und Prozesse ihres Lebens, die für ihre biographische Entwicklung aus der aktuellen Perspektive von Relevanz waren. Es hat sich in der Analyse der Einzelfälle auch gezeigt, dass die ErzählerInnen Entscheidungen und Handlungsschritte von denen sie berichteten, stets zu begründen versuchten, um die Nachvollziehbarkeit der Lebensgeschichte für die ZuhörerIn zu erhöhen. Ein anderes Motiv könnte sein, diese Entscheidungen vor sich selbst zu legitimieren und sie mit Sinnhaftigkeit zu versehen. Dies traf insbesondere auf jene Schritte zu, die sich nachträglich als falsch herausgestellt hatten. Gerade im Falle von Fehlentscheidungen versuchten die ErzählerInnen die Gründe zu rekonstruieren, um sie auch aus der aktuellen Situation wieder nachvollziehbar zu machen und vielleicht sogar zu rechtfertigen.

Die Lebensgeschichte als Schilderung eines progressiven Bildungsprozesses

Ein weiterer interessanter Aspekt, der sich im Verlauf der Forschung gezeigt hat, ist, dass die Erzählung der Lebensgeschichte auch gleichzeitig eine Schilderung eines Selbsterfahrungsprozesses war. Die Erlebnisse und Erfahrungen, die die Erzählenden mit sich und ihrer Umwelt gesammelt hatten, führten dazu, dass sie eine Vorstellung über sich und ihre Persönlichkeit entwickelten. Dies soll am Beispiel von Roberts Biographie dargestellt werden. In der Lebensphase, bevor Robert in die Handelsakademie übertrat, hatte er noch keine Vorstellung davon, worin seine beruflichen Interessen liegen und welche Tätigkeit seinen Begabungen entsprechen konnte. Er orientierte sich daher vorerst an dem Vorbild seines Vaters, der in der Wirtschaft arbeitete. Durch die Erfahrungen, die er schließlich in der Handelsakademie und in seiner Familie machte, erkannte er, dass er sich in dieser wirtschaftlichen Welt nicht wohlfühlte. Durch die finanziellen Turbulenzen und wirtschaftlichen Misserfolge des Vaters und der Großeltern erlebte er die Nachteile, die ein Leben, das auf Erfolg, Geld und Ansehen aufgebaut ist, mit sich bringen kann. Er konnte sich mit den Werten seiner Familie nicht mehr identifizieren. Auf diesen Erfahrungen bauten nun die Eindrücke der Zeit des Zivildienstes auf. Der Eintritt in die pädagogische Einrichtung eröffnete Robert eine soziale Welt, die ihm bisher unbekannt war. Er stammte aus einem sozialen Umfeld, in dem die Erwirtschaftung von Geld, Erfolg und Ansehen von Bedeutung war. In einer sozialpädagogischen Einrichtung, in der die Hauptaufgabe darin bestand, Menschen mit Behinderung zu betreuen, wurde Erfolg auf eine andere Weise definiert und hergestellt. Erfolg spiegelte sich in dem Befinden der KlientInnen wider und nicht in der Vermehrung von Kapital. In diesem sozialen Raum hatte Robert die Möglichkeit selbstständig und selbstbestimmt arbeiten zu können und erlebte sich dabei als sehr erfolgreich. Robert konnte sich mit dem pädagogischen Arbeitsumfeld und dem Aufgabengebiet identifizieren. Aus diesem Konglomerat an Erlebnissen entstand schließlich eine bestimmte Vorstellung, die Robert über sich selbst gewann. Dieses erworbene Selbstbild diente ihm in weiterer Folge dazu, eine Berufswahlentscheidung zu treffen. Er entschied sich für den sozialen Bereich und damit implizit auch dazu, dem Vorbild – speziell seines Vaters – nicht weiter zu folgen. Der Lebensweg, verstanden als Selbsterfahrungsprozess, offenbart daher auch die Geschichte eines Bildungsprozesses. Es ist eine Geschichte darüber, wie Robert sich zu der Person entwickelt hat, die er heute ist.

Die Diskrepanz zwischen Vorstellung und Erfahrung

Im biographischen Entwicklungsprozess spielt auch ein weiterer Aspekt eine tragende Rolle: die Diskrepanz zwischen Vorstellung und realer Erfahrung mit einer Tätigkeit. Die Vorstellung von einer bisher noch nie ausgeführten Aktivität und die in der Realität schließlich erlebte Tätigkeit können sich stark voneinander unterscheiden. Dies liegt daran, dass dabei zwei unbekannte Variablen eine Rolle spielen. Dies kann am Beispiel von Roberts Erzählung erläutert werden. Robert lehnte die Arbeit mit Menschen mit Behinderung vor seinem Zivildienst ab. Zu dieser Zeit hatte er lediglich eine abstrakte Vorstellung von dieser Tätigkeit, da er diese Arbeit noch nie zuvor selbst erlebt hatte. Dazu kam noch, dass er bis dahin auch noch nicht die Gelegenheit gehabt hatte, sich selbst im Vollzug dieser Arbeit zu erleben. Das Selbsterleben in der tatsächlichen Arbeit mit den Menschen in der Einrichtung war jedoch für ihn wider Erwarten sehr positiv. Das bedeutet, dass die Erfahrung stets nachgängig ist und sich auch erst nachträglich herausstellen kann, wie eine Person zu einer gewissen Tätigkeit steht. Gerade für Bildungs- und Berufswegentscheidungen kann dies problematisch sein, da sich die eingeschlagenen Wege erst nachträglich als richtig oder falsch herausstellen.

Beruf als persönlicher Entwicklungsraum

In der Analyse hat sich auch gezeigt, dass Erwerbsarbeit für alle vier ErzählerInnen ein höheres Ziel verfolgte als die reine Deckung der Lebenserhaltungskosten. Privat- und Berufsleben trennten sie nicht voneinander. Sie hatten den Anspruch, ihre persönlichen Werte und Interessen auch in ihrem Beruf verwirklichen zu können. Es fanden in den Lebensgeschichten auch einige Wechsel der Arbeitsplätze statt, was daran liegen könnte, dass die AkteurInnen auf der Suche nach neuen Herausforderungen waren, an denen sie wachsen konnten. Der Beruf wurde als Selbstverwirklichung und als Möglichkeitsraum zur Weiterentwicklung gesehen. Es wäre interessant zu erforschen, wie sich die Erwartungen an und die Vorstellungen von einem Beruf über die Generationen verändert haben. Aufgrund meiner alltäglichen Wahrnehmung gehe ich davon aus, dass in den letzten Jahrzehnten durch politische und gesellschaftliche Veränderungen ein Wandel des Berufsverständnisses stattgefunden hat. Um dies zu erforschen, könnte man biographisch-narrative Interviews mit Menschen aus unterschiedlichen Generationen durchführen und sie in Hinblick auf die Bedeutung des Berufes untersuchen.

Literaturverzeichnis

- Alheit, Peter; Hoerning, Erika M. (1989): Biographie und Erfahrung. Eine Einleitung. In: Alheit, Peter; Hoerning, Erika M. (Hrsg.): Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung. Frankfurt: Campus, S. 8-23.
- Bleher, Werner (2011): Übergänge im Bildungssystem: biografisch - institutionell – thematisch. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Blumer, Herbert (2004): Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus In: Strübing, Jörg; Schnettler, Bernt (Hrsg.): Methodologie interpretativer Sozialforschung: Klassische Grundlagentexte. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH., S. 319-385.
- Dausien, Bettina (1996): Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten. Bremen: Donat.
- Dausien, Bettina (1999): „Geschlechtsspezifische Sozialisation“ – Konstruktiv(istisch)e Ideen zu Karriere und Kritik eines Konzepts. In: Dausien (1999). S. 216-246.
- Dausien, Bettina (2004): Biographieforschung: Theoretische Perspektive und methodologische Konzepte für eine re-konstruktive Geschlechterforschung. In: Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden: VS Verlag, S. 314-325.
- Dausien, Bettina (2006): Biographieforschung. In: Behnke, Joachim; Gschwend, Thomas, Schindler, Delia; Schnapp, Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Empirische Methoden der Politikwissenschaft. Neuere qualitative und quantitative Analyseverfahren. Baden-Baden: Nomos, S. 59-68.
- Dewey, John (1964): Demokratie und Erziehung. Weinheim/Basel: Beltz.
- Eckert, Thomas (Hrsg.)(2007): Übergänge im Bildungswesen. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Felden, Heide von (Hrsg.)(2008): Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Felden, Heide von; Schiener, Jürgen (Hrsg.)(2010): Transitionen – Übergänge vom Studium in den Beruf. Zur Verbindung von qualitativer und quantitativer Forschung. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Filipp, Sigrund-Heide (2007): Kritische Lebensereignisse. In: Brandstädter, Jochen; Lindenberg, Ulman (Hrsg.): Entwicklungspsychologie der Lebensspanne. Stuttgart: Kohlhammer, S. 337-366.
- Fischer, Wolfram; Kohli, Martin (1987): Biographieforschung. In: Voges, Wolfgang (Hrsg.): Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung. Opladen: Leske und Budrich, S. 25-49.
- Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (1967): The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. Chicago: Aldine Publishing Company.

- Hahn, Alois (2000): Konstruktionen des Selbst, der Welt und der Geschichte. Aufsätze zur Kultursoziologie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hof, Christiane (2014): Pädagogik der Übergänge: Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe. Weinheim [u.a.]: Beltz Juventa.
- Hoerning, Erika M. (1989): Erfahrungen als biographische Ressourcen. In: Alheit, Peter; Hoerning, Erika M. (Hrsg.): Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung. Frankfurt/Main: Campus, S. 148-163.
- Kelle, Udo (1994): Empirisch begründete Theoriebildung. Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Kleemann, Frank; Krähnke, Uwe; Matuschek, Ingo (2013): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung in die Praxis des Interpretierens. Wiesbaden: Springer Verlag, 2. Auflage.
- Köck, Peter (2010): Übergänge von der Schule in Ausbildung, Studium und Beruf: Voraussetzungen und Hilfestellungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kohli, Martin (1985): Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 37 (1), S. 1-29.
- Lobe, Claudia (2015): Hochschulweiterbildung als biografische Transition. Teilnehmerperspektiven auf berufsbegleitende Studienangebote. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Mey, Günter (Hrsg.)(2011): Grounded Theory Reader. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2., aktualisierte und erw. Aufl.
- Piaget, Jean (1976): Die Äquilibration der kognitiven Strukturen. Stuttgart: Klett.
- Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München: Oldenbuch Verlag, 4. Aufl.
- Rosenthal, Gabriele (2008): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. Weinheim und München: Juventa.
- Schütze, Fritz (1981): Prozeßstrukturen des Lebensablaufs. In: Matthes, Joachim; Pfeifenberger, Arno; Stosberg, Manfred (Hrsg.): Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Nürnberg: Verlag der Nürnberger Forschungsvereinigung e.V., S. 67-156.
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. Online unter http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/5314/ssoar-np-1983-3schutze-biographieforschung_und_narratives_interview.pdf?sequence=1 [21.02.2016].
- Schütze, Fritz (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: Kohli, Martin; Robert, Günther (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit: Neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart: Metzler, S. 78-117.
- Stauber, Barbara (Hrsg.)(2007): Subjektorientierte Übergangsforschung: Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim [u.a.]: Juventa-Verl.

- Strauss, Anselm 1. (1991): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München: Fink.
- Truschkat, Inga (2013): Biografie und Übergang. In: Schröder, Wolfgang; Stauber, Barbara; Walther, Andreas; Böhnisch, Lothar; Lenz, Karl (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 44-63.
- Walther, Andreas; Weinhardt, M. (Hrsg.)(2013): Beratung im Übergang: zur sozialpädagogischen Herstellung von biographischer Reflexivität. Weinheim [u.a.]: Juventa.
- Welzer, Harald (1990): Zwischen den Stühlen. Eine Längsschnittuntersuchung zum Übergangsprozeß von Hochschulabsolventen. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Welzer, Harald (1993): Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse. Tübingen: Edition Diskord.

Internetquellen

- http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/bildungsabschluesse/index.html
- <http://sss-biwi.univie.ac.at/studierende/master-bildungswissenschaft/>
- <https://www.stipendium.at/studienfoerderung/beihilfe-beruf/selbsterhalterinnen-stipendium/>

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 – Biographisches Prozessmodell.....	93
---	----

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 - Tabellarische formale Textanalyse „Marion Wiesinger“.....	36
---	----

Zusammenfassung

Die Masterarbeit befasst sich mit den Biographien von AbsolventInnen des Bildungswissenschaftsstudiums an der Universität Wien. Es wird dabei der Frage nachgegangen, wie die ehemaligen Studierenden die Transition vom Studium in den Beruf gestaltet haben und wie dieser Übergang in den biographischen Verlauf eingebettet ist. Um eine Beantwortung dieser Frage zu erreichen, wurde ein qualitativ-interpretatives Forschungsdesign angewandt. Die Datenbasis bestand aus vier biographisch-narrativen Interviews mit ehemaligen Studierenden, die zum Zeitpunkt der Erzählungen bereits seit einigen Jahren in einem pädagogischen Tätigkeitsfeld beschäftigt waren.

Als Forschungs- und Auswertungsperspektive wurde die Grounded Theory in Kombination mit der Narrationsanalyse angewandt. Über den Vergleich der individuellen Deutungen der berufstätigen Studierenden ließen sich Erkenntnisse über die Transitionsprozesse erlangen. Die Analyse hat ergeben, dass der Übergang in einen vielschichtigen biographischen Prozess eingebettet ist. Es handelt sich um komplexe, langfristige biographische Entwicklungen, die schließlich zu dem Übergang in ein pädagogisches Arbeitsfeld geführt haben. Am Ende des Forschungsprozesses steht ein am Datenmaterial entwickeltes, gegenstandsbezogenes Prozessmodell, das für die analysierten Fälle die erlebten Transitionsprozesse im Kontext der jeweiligen Biographie nachzeichnet und deren Unterschiedlichkeiten erläutert.

Abstract

This master's thesis deals with the biographies of graduates of the University of Vienna's course of study 'Educational Sciences'. Within the framework of the thesis, the question of how former students dealt with the transition from student to professional life and how this transition is embedded in the respective biography, was examined. In order to be able to answer this question, a qualitative-interpretative study design was chosen. The data pool was made up of four biographic-narrative interviews conducted with former students who, at the time the interviews were conducted, had already been working in a pedagogical field of activity for several years.

The chosen perspective for both study and analysis was the grounded theory in combination with narrative analysis. Via the comparison of the individual interpretations by working students, knowledge on the transition processes could be gathered. The analysis showed that the

transition is embedded in a complex biographical process. Complex, long-term biographical developments eventually led to the transition in the pedagogical field of activity. At the end of the research process stands a subject-oriented process model, developed using the gathered data material, that details the experienced transition processes in the context of the respective biographies for the analysed cases and illustrates their differences.

Lebenslauf

Persönliche Daten	
Name	Nicole Haas
Geburtsdatum / -ort	27.11.1983, Wien
Ausbildung	
10/2013 – heute	Masterstudium Bildungswissenschaft Universität Wien Schwerpunkt: Bildung, Beratung und Entwicklung über die Lebensalter
03/2009 – 07/2013	Bachelorstudium Bildungswissenschaft
09/1999 – 06/2004	Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe Straßergasse 37–39, 1190 Wien Schwerpunkt: Fremdsprachen und Wirtschaft Abschluss: Matura
09/1994 – 06/1999	Gymnasium Feldgasse 6–8, 1080 Wien
09/1990 – 06/1994	Volksschule Burggasse 37, 1080 Wien
Berufliche Erfahrungen	
01/2016 – heute	Testtrainerin Verein in.come, Wien
09/2010 – heute	Flying Nanny Kinderbüro der Universität Wien Kinderbetreuung für Kinder im Alter von 0 – 12 Jahren
07/2007 – 02/2009	Projektassistentin Schieneninfrastruktur-Dienstleistungs GmbH, Wien
09/2004 – 06/2007	Abteilungsassistentin Werner Consult Ziviltechniker GmbH, Wien
Weiterbildungen	
03/2016 – 04/2016	Ausbildung zur Familienplanungsberaterin Österreichische Gesellschaft für Familienplanung (ÖGF)

Kenntnisse	
EDV-Kenntnisse	Microsoft Office Sehr gut
Sprachen	Deutsch Muttersprache
	Englisch Gut
	Italienisch Grundkenntnisse