



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Bildungsaufstieg zwischen Land und Stadt – Eine
biographietheoretische Fallstudie zu den Erfahrungen
und Aneignungsprozessen von Studierenden aus
ländlichen und ‚bildungsfernen‘ Milieus im Übergang in
das städtische und universitäre Milieu

verfasst von / submitted by

Mathias Grüner, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2023 / Vienna 2023

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

UA 066 848

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

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Bettina Dausien

Danksagung

Das Verfassen dieser Masterarbeit wäre ohne die Unterstützung verschiedener Personen nicht möglich gewesen, weshalb ich mich an dieser Stelle bedanken möchte.

Ein besonderer Dank gilt meiner Betreuerin Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Bettina Dausien, die mir stets hilfreiche Denkanstöße gegeben hat. Ihre langjährige Erfahrung in diesem Forschungsbereich hat mir geholfen, mich darin zurechtzufinden und ein tieferes Verständnis dafür zu entwickeln. Durch ihre engagierte Art und die damit verbundene Einladung in die Forschungswerkstatt des *StuVe-Projekts* konnte ich ebenso wichtige Einblicke in das empirische Arbeiten gewinnen. In diesem Zusammenhang möchte ich mich auch bei den Kolleginnen des *StuVe-Projekts* für den großartigen Austausch bedanken. Die Zusammenarbeit mit euch hat mir viel Freude bereitet und eure Perspektiven haben meine Sichtweisen stets erweitert.

Vielen Dank auch an meine Eltern, die mich während meiner Studienzeit auf verschiedene Arten unterstützt haben und mir mit viel Verständnis begegnet sind. Ebenso möchte ich mich bei meinem Bruder bedanken, der viele Wege vor mir beschritten hat und daher stets ein Vorbild für mich ist. Der Austausch mit dir und die Aufforderung, wissenschaftliches Arbeiten als kreativen Prozess zu betrachten, haben mir den Arbeitsprozess erleichtert.

Herzlich bedanken möchte ich mich auch bei meiner Freundin Iris. Du hast mich in schwierigen Phasen immer unterstützt und mir geholfen Abstand zur Arbeit zu gewinnen, wodurch ich neue Energie tanken konnte.

Außerdem möchte ich mich auch bei meinem Studienkollegen Matze bedanken. Die vielen anregenden Gespräche mit dir sowie die schnelle Hilfe bei Nachfragen haben mir nicht nur hinsichtlich der Arbeit geholfen, sondern generell in Bezug auf meine Studienzeit.

Ganz herzlich danke ich auch den Korrekturleser*innen Eva, Lukas und Fabian. Durch eure kompetente Hilfe habt ihr mich sehr unterstützt.

Besonderer Dank gilt auch meine Interviewpartnerinnen, die sich die Zeit genommen haben, Teil meiner Arbeit zu sein und mir durch das Erzählen ihrer Lebensgeschichten viel Vertrauen entgegengebracht haben.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Forschungsstand	2
3. Erkenntnisinteresse und Forschungsfrage	10
3.1. „Bildungsfern“ – ein problematischer Begriff	12
3.2. Erleben und Gestalten	13
3.3. Aufbau der Arbeit	14
I THEORETISCHER BEZUGSRAHMEN	16
4. Biographie	16
4.1. Biographie als wechselseitige Beziehung zwischen Individuum und Gesellschaft	16
4.2. Lern- und Bildungsprozesse aus biographietheoretischer Perspektive	19
4.3. Übergänge aus biographietheoretischer Perspektive	21
5. Bourdieus Betrachtung von Gesellschaft und Individuum	25
5.1. Die Struktur des sozialen Raumes	25
5.2. Der Habitusbegriff	31
5.3. Milieubegriff	36
5.4. Regionale Herkunft, kulturelles Kapital und Bildungschancen	37
II METHODOLOGISCHE VORGEHENSWEISE	39
6. Biographisch-narratives Interview als Erhebungsmethode	39
6.1. Grundannahmen des (biographisch-)narrativen Interviews	40
6.2. Voraussetzungen und Grenzen des biographisch-narrativen Interviews	45
6.3. Methodisches Vorgehen des biographisch-narrativen Interviews	46
7. Auswertungsmethode/-methodologie: Grounded Theory Methodolgy	48
7.1. Grundannahmen und Grundprinzipien der Grounded Theory Methodology	48
7.2. Besonderheiten der Anwendung der Grounded Theory auf Biographien	53
8. Dokumentation des Forschungsprozesses	55
8.1. Samplingstrategie und Fallauswahl	55
8.2. Datenerhebung mittels biographisch-narrativem Interview	57
8.3. Auswertung der Interviews	59
8.4. Reflexionen zum Vorwissen des Forschers	61
III DARSTELLUNG DER FÄLLE UND ERGEBNISSE	63
9. Falldarstellung Miriam Milović	63
9.1. Kontaktaufnahme und Interviewsituation	63
9.2. Biographisches Portrait	65
9.3. Sozialer Rahmen der Familie und des Herkunftsmilieus	67
9.4. Übergang in das städtische und universitäre Milieu	71

9.5. Beziehung zur Familie und zum Herkunftsmilieu.....	82
9.6. Biographische Sinnkonstruktion.....	92
9.7. Zusammenfassung der Falldarstellung Miriam Milović	96
10. Falldarstellung Anna Hofer	98
10.1. Kontaktaufnahme und Interviewsituation.....	98
10.2. Biographisches Portrait.....	99
10.3. Sozialer Rahmen der Familie und des Herkunftsmilieus.....	102
10.4. Übergang in das städtische und universitäre Milieu.....	106
10.5. Beziehung zur Familie und zum Herkunftsmilieu.....	120
10.6. Biographische Sinnkonstruktion – Ambivalenzen, Mittelwege, Suchprozesse	124
10.7. Zusammenfassung der Falldarstellung Anna Hofer	128
11. Falldarstellung Magdalena Reder.....	129
11.1. Kontext des Interviews.....	129
11.2. Biographisches Portrait.....	130
11.3. Sozialer Rahmen der Familie und des Herkunftsmilieus.....	132
11.4. Übergang in das städtische und universitäre Milieu.....	136
11.5. Beziehung zur Familie und zum Herkunftsmilieu.....	150
11.6. Biographische Sinnkonstruktion – sozialer Aufstieg mit Hindernissen.....	156
11.7. Zusammenfassung der Falldarstellung Magdalena Reder	159
12. Ergebnisse: Fallvergleiche und Abstraktionen	161
12.1. Veränderungswünsche als Motive hinter dem Übergang	162
12.2. Übergang in das neue Milieu – Aneignungsprozesse und Fremdheitserfahrungen.....	166
12.3. Habituelle und biographische Veränderungsprozesse	175
12.4. Ambivalentes und konfliktbehaftetes Verhältnis zur Familie und zum Herkunftsmilieu	184
12.5. Zusammenfassende Erkenntnisse.....	189
13. Fazit und Ausblick	193
Literaturverzeichnis.....	198
Transkriptionsregeln	206
Abstract	208
Abstract (english version).....	209

1. Einleitung

Der Wert von Bildung sowie von Bildungsabschlüssen ist gerade in hochkomplexen und stark ausdifferenzierten Gesellschaften von enormer Bedeutung und entscheidet über die zukünftige berufliche und soziale Teilhabe. Dass nicht alle Menschen dieselben Möglichkeiten und denselben Zugang hinsichtlich der Erreichung von Bildungsabschlüssen sowie der Teilhabe an Bildungsinstitutionen auf verschiedenen Ebenen haben, wird im bildungswissenschaftlichen und öffentlichen Diskurs schon seit mehreren Jahrzehnten thematisiert. Soziale Ungleichheit im Bildungsbereich und die Abhängigkeit der Bildungschancen von der sozialen Herkunft stellen zentrale Probleme von Bildungssystemen dar, wie dies beispielsweise der *Nationale Bildungsbericht* für Österreich aus dem Jahr 2021 deutlich zeigt (vgl. Neubacher & Wimmer 2021, S. 321). Immer noch stellen das unmittelbare soziale Umfeld, in dem Individuen sozialisiert werden und die dadurch vermittelten biographischen Erfahrungen sowie Denk- und Handlungsweisen die Weichen hinsichtlich des individuellen Bildungsverlaufs, wodurch Personen aus sozial benachteiligten und bildungsfernen Milieus bezüglich ihrer bildungsbezogenen Möglichkeiten eingeschränkt sind und sich nur mit zusätzlichen Anstrengungen über die durch die Herkunftsfamilie vorgegebene Bildungslaufbahn und soziale Position hinausbewegen können. Haben Personen aus bildungsfernen Milieus erst einmal die Hürden und Selektionsmechanismen der unteren Stufen des Bildungssystems erfolgreich bewältigt und somit den Zugang zum tertiären Bildungssektor erreicht, so ist für sie die Aufnahme und Absolvierung eines Studiums mit einem erheblichen Mehraufwand auf verschiedenen Ebenen verbunden (vgl. Brake & Büchner 2012, S. 160ff). Dies betrifft nicht nur finanzielle Aspekte, sondern auch die Anschlussfähigkeit der eigenen Erfahrungen und Fähigkeiten an die Anforderungen des universitären Milieus, woraus sich Passungsprobleme zwischen Studierenden und Hochschule ergeben können (vgl. Brake & Büchner 2012, S. 161; Schmitt 2010, S. 268).

Nicht nur der Aspekt der sozialen Herkunft, sondern gerade auch jener der regionalen Herkunft nimmt Einfluss auf den Bildungsverlauf bzw. das Bildungsverhalten (vgl. Meusbürger 1998, S. 291). Für den österreichischen Kontext zeigt sich allgemein, dass die Anzahl an Personen mit einem akademischen Abschluss in ländlichen Regionen weitaus geringer ist als jener in städtischen bzw. stadtnahen Gebieten, wodurch von einem Bildungsgefälle zwischen Stadt und Land gesprochen werden kann (vgl. Statistik Austria 2023, 98f). Dies bedeutet gleichzeitig, dass in ländlichen Gebieten der Anteil jener Kinder und jungen Erwachsenen aus

bildungsferneren Milieus deutlich höher ist als in Städten. Hinsichtlich des Zugangs zu höherer Bildung stellt neben der sozialen Distanz auch die geographische Distanz zu Hochschulen für Personen aus ländlichen Gegenden eine zusätzliche Hürde dar. Diese Studierende müssen sich im Zuge ihres Umzugs nicht nur an der Universität zurechtfinden, sondern auch den Übergang in das städtische Milieu vollziehen. Eine genauere Betrachtung des Umstands, dass Studierende aus bildungsfernen Milieus *und* ländlichen Regionen trotz der ungünstigen Voraussetzungen und des unwahrscheinlich erscheinenden Bildungsaufstiegs dennoch im tertiären Bildungssektor ankommen und ein Studium aufnehmen, scheint interessant zu sein. Im Zuge dieser Arbeit soll sichtbar werden, mit welchen Herausforderungen diese Studierenden nicht nur oberflächlich, sondern auch hinsichtlich ihres Handelns und Denkens konfrontiert werden und wie sie damit umgehen. Bevor jedoch das konkrete Erkenntnisinteresse sowie die forschungsleitende Fragestellung genauer erläutert werden, soll zunächst der aktuelle Forschungsstand hinsichtlich dieser Thematik aufgearbeitet werden.

2. Forschungsstand

Um einen Überblick bezüglich der zu bearbeitenden Thematik zu erhalten, lohnt es sich, einen Blick auf unterschiedliche Forschungsbefunde zu werfen und deren Ergebnisse hinsichtlich des Themas dieser Arbeit genauer zu betrachten. Der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolgen wurde bereits durch verschiedene Studien ausführlich untersucht und dargelegt (vgl. Brake & Büchner 2012, S. 50). Dabei ist jedoch die Anzahl jener Untersuchungen, die sich mit den konkreten sozialen Prozessen sowie dem subjektiven Erleben sozialer Ungleichheit in verschiedenen Bereichen des Bildungssystems beschäftigen, überschaubar. Hinsichtlich der Betrachtung von räumlichen bzw. regionalen Faktoren bezüglich der Aufnahme eines Studiums liegen vermehrt quantitative Studien vor, welche sich primär auf rationale Entscheidungsprozesse und somit auf Rational-Choice-Modelle stützen und deren Ergebnisse weitestgehend ähnlich ausfallen (vgl. Lörz 2008, Helbig 2017, Spiess & Wrohlich 2010;). Studien, welche sich mit den subjektiven Erfahrungen von Studierenden aus ländlichen und bildungsfernen Milieus im Übergang zur Universität befassen, lassen sich im deutschsprachigen Raum kaum finden. Gerade deshalb erscheint eine Untersuchung dieser Thematik im Rahmen

dieser Arbeit von Interesse zu sein, um neue Erkenntnisse bezüglich des Übergangs von Studierenden aus ländlichen und bildungsfernen Milieus gewinnen zu können.

Mit Bezug auf den gemeinsam mit Helmut Bremer entwickelten habitustheoretischen Zugang zur Thematik (vgl. u.a. Bremer 2004, Lange-Vester & Teiwes-Kügler 2004) untersuchte *Andrea Lange-Vester* (2007) anhand von Gruppenwerkstätten mit Studierenden und der Erhebung von Fragebögen die Heterogenität der sozialen Herkunft von Studierenden sozialwissenschaftlicher Fächer und fragte danach, wie sich soziale Ungleichheit im Studium reproduziert (vgl. Lange-Vester 2007, S. 77f). Im Zuge ihrer Arbeit konnte Lange-Vester zwischen verschiedenen Typen von Studierenden mit unterschiedlicher sozialer Herkunft unterscheiden. Studierende aus bildungsfernen Milieus ordnete sie dem „Bildungsunsicheren Typ“ zu (vgl. ebd., S. 86). Sie haben einen Mangel an akademischen Fähigkeiten (akademische Sprache, Aufbereitung wissenschaftlicher Texte usw.), wodurch ihnen eine erfolgreiche Bewältigung des Studiums schwerfällt (vgl. ebd.). Weiters orientieren sie sich in ihrer Wahrnehmung eher an konkreten und praxisnahen Erfahrungen, wodurch ihnen die durch das Studium vermittelten abstrakten Perspektiven eher fremd und äußerlich bleiben und sie sich im Studium auch vermehrt zurückhaltend verhalten (vgl. ebd.). Dadurch und durch die fehlende familiäre Unterstützung fühlen sich diese Studierenden im Studium ungenügend und besitzen ein geringes Selbstvertrauen. Es fehlt ihnen an Anerkennung und Rückhalt, was sich vor allem in der Erwartung einer fürsorglichen Haltung der Lehrenden widerspiegelt (vgl. ebd., S. 87). Ihr Bedürfnis nach Rückhalt und Unterstützung versuchen diese Studierenden durch die Gemeinschaft zu anderen zu stillen, weshalb dies für sie im Zuge der Bewältigung des Studiums eine wichtige Ressource darstellt (vgl. ebd.).

Auch *Lars Schmitt* (2010) untersuchte mit Verweis auf den habitustheoretischen Zugang von Bremer und Lange-Vester Erfahrungen, habituelle Konflikte sowie daraus resultierende Umgangsformen von Studierenden. Anhand von Interviews, Wochenberichten und beobachteten Studienberatungsgesprächen stellte er fest, dass Studierende aus bildungsfernen Milieus weitest stärker mit Passungsproblemen zwischen dem durch die soziale Herkunft erworbenen Habitus und den durch das akademische Milieu der Hochschule vermittelten Anforderungen konfrontiert werden, als dies für Studierende aus bildungsnahen Milieus der Fall ist (vgl. ebd., S. 267f). Aufgrund dieser Passungsprobleme und habituellen Konflikte entstehen Ängste und Zweifel, welche Schmitt auf das Fehlen von Anerkennung zurückführte (vgl. ebd.). Dennoch

begreifen die Studierenden ihr Studium auch als eine Emanzipation auf verschiedenen Ebenen (Familie, Schule usw.) (vgl. ebd., S. 269). Fleiß, die Suche nach Anerkennung sowie der Rückzug in das bekannte soziale Herkunftsmilieu (Familie, Partnerschaft, Mitstudierende die dieses Milieu repräsentieren usw.) sind Strategien, mit Hilfe derer versucht wird, diesen habituellen Konflikten zu begegnen (vgl. ebd., S. 269). Dennoch zeigten sich auch Konflikte mit Personen aus dem Herkunftsmilieu, welche im Zusammenhang mit „Scham- und Schuldgefühlen“ sowie der Befürchtung, sich zu sehr von seinem Herkunftsmilieu zu distanzieren, stehen und zu einer Auflösung dieser Verbindungen führen können (vgl. ebd., S. 270).

Aladin El-Mafaalani (2012) nimmt ebenso mit Verweis auf Lange-Vester und Bremer eine habitustheoretische Perspektive ein. Er betrachtete Bildungsaufsteiger*innen, die bereits beruflich etabliert sind und fragte danach, wie diese Personen „[...] die Restriktionen der sozialen Herkunft erfolgreich überwunden [...]“ (El-Mafaalani 2012, S. 15) haben und welche Unterschiede sich entlang der Dimensionen sozialer Herkunft, ethnischer Herkunft und Geschlecht ergeben. Er stellte eine Wandlung von Denk- und Handlungsmustern sowie eine Veränderung von Selbst- und Weltbezügen fest, welche er als Habitustransformationen begreift (vgl. ebd., S. 314). Generell arbeitete El-Mafaalani zwei verschiedene Modi der Habitustransformation heraus, welche er als „empraktische Synthese“ und als „reflexive Opposition“ bezeichnete (vgl. ebd., S. 316). Im Verarbeitungsmodus der „empraktischen Synthese“ findet die Habitustransformation durch einen sukzessiven Wandlungsprozess statt, in dem versucht wird, die bereits bestehenden habituellen Dispositionen mit den Bedingungen des neuen Felds zu verbinden, wodurch „[...] Differenzen durch Ausbalancieren bewältigt werden“ (ebd., S. 316). Im Modus der „reflexiven Opposition“ wird versucht, habituelle Differenzen durch eine „reflexiv-kritische Auseinandersetzung“ mit dem eigenen Habitus und der eigenen Herkunft zu bearbeiten, wodurch es zu einem „In-Opposition-Treten“ zum Herkunftsmilieu kommt und neue habituelle Praxisformen etabliert werden (vgl. ebd., S. 316). Weiters beschrieb El-Mafaalani drei verschiedenen Phasen der Habitustransformation, welche er als die Phase der „Irritation des herkunftsspezifischen Habitus“, die Phase der „Distanzierung“ von diesem Habitus und die Phase der „Stabilisierung“ des transformierten Habitus bezeichnete (vgl. ebd., S. 315f u. S. 318). In Bezug auf die drei untersuchten Ungleichheitsdimensionen zeigten sich zwischen Einheimischen und Migrant*innen lediglich in Bezug auf die sozialen Ausgangsbedingungen und die zurückgelegte habituelle Distanz Unterschiede und weniger in der Verarbeitung der Differenzen, welche sehr ähnlich abläuft (vgl. ebd., S. 321). Ebenso wurde deutlich, dass sich nur bei Migrantinnen

geschlechtsspezifische Unterschiede im Zuge des Aufstiegsprozesses feststellen ließen (vgl. ebd., S. 322). Allgemein zeigte sich, dass Aufsteiger*innen von einem „Veränderungsbedürfnis“ geleitet werden, welches mit einem Verlangen nach „persönlicher Weiterentwicklung“ zusammenhängt, weshalb Aufsteiger*innen Bildung auch nicht als bloßen funktionalen Wert (berufliche Aussichten, Streben nach Geld usw.), sondern als Erweiterung des eigenen „Denk- und Handlungsspielraums“ begreifen (vgl. ebd., S. 324f). Wie bereits Schmitt (2010) konnte auch El-Mafaalani nachweisen, dass Bildungsaufsteiger*innen mit Konflikten und Widerständen aus ihrem Herkunftsmilieu konfrontiert werden, von diesem keine oder nur geringe Hilfestellung bekommen und sich auf verschiedene Arten davon distanzieren (vgl. El-Mafaalani., S. 326f).

Anne Schlüter (1999) betrachtete anhand biographischer Leitfadeninterviews den Einfluss sozialer Strukturen auf die Bildungsverläufe von Studentinnen aus Arbeiterfamilien und fragte nach den „Bedingungen, Ressourcen und Strategien“, welche soziale Aufstiegsprozesse fördern oder hemmen können (vgl. Schlüter 1999, S. 13). Auch sie stellte eine Abgrenzung vom Herkunftsmilieu fest, welche sich zum Teil durch die Gestaltung der Lebensführung äußert (vgl. ebd., S. 338f). Auf inhaltlicher Ebene können die Herkunftsfamilien im Zuge des Aufstiegsprozesses meist keine Unterstützung leisten, weshalb sich gerade der emotionale Rückhalt und in diesem Sinne die emotionale Unterstützung als zentrale und bedeutsame Ressource der Herkunftsfamilie herausstellte (vgl. ebd., S. 315f). Weiters wird die Aufnahme eines Studiums aus der Sicht der Studentinnen als Eröffnung und Erweiterung ihrer Handlungsspielräume begriffen (vgl. ebd., S. 339). Generell konnte Schlüter verschiedene individuelle Handlungsstrategien herausarbeiten, welche für die Studentinnen notwendig sind, um die eigene soziale Herkunft verlassen und den Bildungsaufstieg bewältigen zu können (vgl. ebd., S. 310). Sie konnte beispielsweise eine offene und neugierige Haltung gegenüber dem neuen sozialen Feld, eine Orientierung an Leistung und Zeit, eine Rationalisierung von sozialen Differenzen sowie die Suche nach Anerkennung und Zugehörigkeit als Umgangsstrategien feststellen (vgl. ebd., 309ff). Die befragten Studentinnen verließen ihr Herkunftsmilieu und die durch ihre soziale Position vorgegebenen Möglichkeitsräume und passten sich an die durch das Bildungssystem vorgegebenen Anforderungen und Normen an, „[...] über die weitere Erwartungen an Lebenslauf und Lebensführung [...] vermittelt wurden.“ (ebd., S. 339)

Janika Grunau (2017) untersuchte mittels biographisch-narrativer Interviews die Unterschiede zwischen Studierenden aus akademischen und nicht-akademischen Elternhäusern. Sie konnte

vier verschiedene Typen herausarbeiten: *den aufstiegsorientierten Typus, den pragmatischen Typus, den bildungsetablierten Typus und den intellektualisierten Typus* (vgl. Grunau 2017, S. 178 – 189). Jene Studierende, welche dem *aufstiegsorientierten Typus* zugeordnet wurden, weisen eine bildungsferne soziale Herkunft auf und sind in ihrer Familie die ersten Personen, die ein Studium aufnehmen (vgl. ebd., S. 178). Sie betrachten Bildung als Mittel zum Aufstieg und zur Distanzierung von der sozialen Herkunft (vgl. ebd., S. 178). Weiters kennzeichnet sich dieser Typus in Bezug auf Bildungsinstitutionen als „leistungsorientiert“, wodurch dem Erreichen guter Noten ein hoher Wert beigemessen wird (vgl. ebd.). Wie bereits in den vorherigen Studien erwähnt (vgl. Schlüter 1999, S. 315f; Lange-Vester 2007, S. 87;) konnte auch Grunau feststellen, dass diese Studierenden nur bedingt mit familiärer Unterstützung rechnen können, da es den Eltern aufgrund ihrer Distanz zum akademischen Milieu schwerfällt, die Erfahrungen ihrer Kinder nachzuvollziehen (vgl. Grunau 2017, S. 179f). Vielmehr zeigte sich, dass Studierende aus nicht-akademischen Elternhäusern mit einem „familiären Akzeptanzproblem“ sowie einem „Rechtfertigungsbedarf“ hinsichtlich der Aufnahme eines Studiums konfrontiert werden (vgl. ebd.). Weiters konnte Grunau in ihrer Studie den bereits von El-Mafaalani (2012) beschriebenen Modus der „reflexiven Opposition“ nachweisen, wobei sie betont, dass eine völlige Wandlung nicht gänzlich gelingt, „[...] da sich die Spuren der Anstrengungen des Aufstiegsprozesses im Habitus niederschlagen.“ (Grunau 2017, S. 181).

Erika Haas (1999) beforschte aus einer geschlechts- und schichtspezifischen Perspektive Arbeiter- und Akademikerkinder an Universitäten. Mittels biographischer Leitfaden-Interviews untersuchte sie Studierende aus den Fachbereichen Mathematik, Informatik, Physik und Medizin. Haas stellte fest, dass sich Arbeiterkinder an Hochschule nicht so schnell eingewöhnen wie dies für Akademikerkinder der Fall ist (vgl. Haas 1999, S. 171). Weiters sind sie vermehrt mit Krisen und Problemen (Unwohlsein, Verunsicherungen usw.) im Verlauf des Studiums konfrontiert, welche aus dem Gefühl, sich zwischen zwei Welten – jener der sozialen Herkunft und jener des akademischen Feldes – zu befinden, resultieren (vgl. ebd., S. 162). Die wahrgenommene Entfernung von der sozialen Herkunft wird laut Haas durch die räumliche Entfernung, welche im Zuge des Umzugs zur Aufnahme eines Studiums stattfindet, verstärkt (vgl. ebd., S. 158). Gerade Arbeitertöchter haben am häufigsten mit Krisen und Problemen zu kämpfen, da sie auch hinsichtlich ihrer Geschlechtszugehörigkeit vermehrt mit Diskriminierungen und zusätzlichen Ungleichheiten konfrontiert werden, wodurch es ihnen schwerfällt, eine gefestigte Identität auszubilden (vgl. ebd., S. 234). Um mit diesen Unsicherheiten und Krisen umgehen

zu können, schließen sich Arbeiterkinder bereits bestehenden Gruppen (z.B.: Fachschaften usw.) an (vgl. ebd., S. 171). Generell konnte Haas jedoch beobachten, dass Arbeiterkinder Schwierigkeiten damit haben, soziale Beziehung an Universitäten aufzubauen, da ihnen das hierfür notwendige soziale und kulturelle Kapital fehlt (vgl. ebd., S. 232).

Mirjam Christine Merkel (2015) untersuchte anhand leitfadengestützter Interviews Bildungsungleichheit am Übergang in die Hochschule. Wie die bereits vorgestellten Studien konnte auch Merkel feststellen, dass Studierende, welche sie dem Typus der *direkten Bildungsaufsteiger*innen* zuordnet, mit Problemen im Zuge der Aufnahme eines Studiums konfrontiert werden. Zwar betont sie, dass der Studienbeginn für alle Studierende eine mehr oder weniger neue Situation darstellt und somit besonderer Aufmerksamkeit sowie Auseinandersetzung bedarf, jedoch hängt die Dauer und Geschwindigkeit der Eingewöhnung von der sozialen Herkunft und in diesem Sinne der Passung zwischen dem individuellen Habitus und den institutionellen Anforderungen sowie der Passung zu den Mitstudierenden ab (vgl. Merkel 2015, S. 335). Daher nimmt die Eingewöhnung der *direkten Bildungsaufsteiger*innen* aufgrund der Distanz zum akademischen Milieu mehr Zeit in Anspruch als dies für den Typus der *Bildungsbewahrer*innen* der Fall ist (vgl. ebd., S. 320). Weiters konnte die Autorin feststellen, dass die Wahl des Hochschulortes auf habituelle (Abgrenzung von der sozialen Herkunft) oder rationale (praktische Kosten-Nutzen Abwägung) Gründe zurückgeführt werden kann. „Je nach finanzieller Ausstattung suchen die Studierenden auch unabhängig von ihrer sozialen Herkunft den Bruch und einen gewissen Abstand zur Familie.“ (ebd., S. 331) Es stellte sich heraus, dass besonders für den Typus der *Bildungsaufsteiger*innen* eine räumliche Distanzierung von der Familie notwendig ist, um den sozialen Aufstieg bewältigen zu können, da es ihnen erst durch diesen Bruch möglich wird, sich dem ungewohnten Milieu der Hochschule anzunähern und sich darin zu entfalten (vgl. ebd.).

Jasmin Reiterer (2019) beschäftigte sich in ihrer Masterarbeit mit der Frage, wie Studierende, welche einen Bildungsaufstieg vollziehen, die Beziehung zu ihrer Herkunftsfamilie erleben und gestalten. Anhand zweier biographisch-narrativer Interviews konnte sie herausarbeiten, dass die Erwartungen der Herkunftsfamilien bezogen auf die Lebensgestaltung der Bildungsaufsteiger*innen einen Einfluss auf deren Beziehung zueinander wie auch auf die Motivation, ein Studium zu beginnen, nehmen (vgl. Reiterer 2019, S. 138). Eine Bestärkung hinsichtlich der Aufnahme eines Studiums kann die Beziehung zu dem jeweiligen

Familienmitglied intensivieren wie auch eigene Bedenken und Selbstzweifel vermindern. Hingegen können Desinteresse und Zweifel, welche von Familienmitgliedern artikuliert werden, eine Verschlechterung der Beziehung zueinander bewirken und auch eigene Unsicherheiten verstärken (vgl. ebd.). Reiterer zeigte somit, dass ähnliche Vorstellungen hinsichtlich des Lebens- und Bildungsverlaufs die Beziehung zwischen den Studierenden und ihren Familienmitgliedern stärken und intensivieren können und dass es bei verschiedenartigen Lebens- und Bildungsentwürfen zu einer Verschlechterung der Beziehungen kommen kann (vgl. ebd., S. 146). Somit ist im Zuge des Bildungsaufstiegs nicht nur die soziale Herkunft von Relevanz, sondern auch die erlebte Beziehungsqualität zu den Familienmitgliedern und deren Lebens- und Bildungsvorstellungen im Verhältnis zu jenen der Aufsteiger*innen.

Eine der wenigen Studien, welche regionale und herkunftsspezifische Faktoren hinsichtlich der Aufnahme eines Studiums und der Studierendenmobilität untersucht, ist jene von *Markus Lörz* (2008). Auf Grundlage eines quantitativen Forschungsdesigns (Fragebogenerhebung) und der Betrachtung der Studienwahl als einen „rationalen Entscheidungsprozess“ konnte Lörz für Deutschland zeigen, dass Studierende aus bildungsfernen Milieus vermehrt eine Hochschule in der Nähe ihres Heimatortes wählen und im Studienverlauf seltener auf andere Hochschulen wechseln, da dies mit einer Trennung von sozialen Verbindungen einhergeht (vgl. Lörz 2008, S. 429). Vor dem Hintergrund der bereits erwähnten Bedeutung sozialer Beziehungen (Gemeinschaft, Nähe zur Familie usw.) für Studierende aus bildungsfernen Milieus (vgl. Schmitt 2010, S. 269; Lange-Vester 2007, S. 87;) scheint dies nachvollziehbar zu sein und bildet gerade für mein Forschungsvorhaben einen interessanten Aspekt ab. Im Umkehrschluss wählen laut Lörz Studienberechtigte aus bildungsnahen Milieus vermehrt entferntere Hochschule und sind auch mobiler im Verlauf ihres Studiums (vgl. Lörz 2008, S. 430). Ebenso konnte Lörz feststellen, dass ein statistischer Zusammenhang zwischen der Bindung zum Heimatort und der Entfernung der gewählten Hochschule zum Heimatort besteht. Studierende, welche an einer von ihrem Heimatort weit entfernten Hochschule studieren, besitzen eine weniger starke Bindung zu ihrem Heimatort, als dies für Studierende, welche an einer näher gelegenen Hochschule studieren, der Fall war (vgl. ebd., S. 424).

Zu ähnlichen Ergebnissen kamen auch *Katharina Spiess* und *Katharina Wrohlich* (2010). Sie untersuchten für Deutschland anhand eines quantitativen Forschungsdesigns, ob die

Entfernung von Abiturient*innen zur nächstgelegenen Universität eine Rolle hinsichtlich der Aufnahme eines Studiums spielt (vgl. Spiess & Wrohlich 2010, S. 470). Sie kamen zum Ergebnis, dass die Distanz zur nächsten Hochschule hinsichtlich des Zugangs zur Universität einen benachteiligenden Effekt aufweist (vgl. ebd., S. 476). 57% jener Abiturient*innen, welche mehr als 12,5 km von der nächsten Hochschule entfernt sind, nehmen innerhalb von fünf Jahren nach dem Abitur ein Studium auf. Hingegen besuchen 70% jener Abiturient*innen, welche weniger als 6 km von der nächsten Hochschule entfernt wohnen, eine Universität (vgl. ebd.). Spiess und Wrohlich verweisen darauf, dass der Hauptgrund für diesen benachteiligenden Effekt der Distanz zur Hochschule in den zu leistenden Transaktionskosten liegt und somit vor allem auf einen finanziellen Mehraufwand hindeutet, welche diese Studierenden im Zuge der Aufnahme eines Studiums zu leisten haben (vgl. ebd.).

Fasst man nun die hier dargestellten Forschungsergebnisse zusammen, so kann gesagt werden, dass Studierende aus bildungsfernen Milieus mit vielschichtigen Herausforderungen hinsichtlich der Aufnahme und der Bewältigung eines Studiums konfrontiert werden. Aufgrund der herkunftsspezifischen Distanz zwischen dem familiären Bildungsmilieu und dem akademischen Milieu zeigen sich Passungsprobleme und habituelle Konflikte, welche zu Schwierigkeiten im Studium, Unsicherheiten sowie Selbstzweifeln führen können (vgl. Schmitt 2010, Lange-Vester 2007, Haas 1999, Merkel 2015). Die Suche nach Gemeinschaft und Anerkennung sowie eine leistungsorientierte Einstellung gegenüber dem Studium können als Umgangsstrategien herausgearbeitet werden, durch welche den Schwierigkeiten im Studium begegnet wird (vgl. Schmitt 2010, Lange-Vester 2007, Grunau 2017, Haas 1999). In den Studien konnte weiters eine Habitustransformation festgestellt werden, wodurch die habituellen Anforderungen des akademischen Milieus in Verbindung mit dem herkunftsspezifischen Habitus gebracht werden und sich Denk-, Handlungs- und Wahrnehmungsmuster verändern (vgl. El-Mafaalani 2012, Grunau 2017). Im Zuge des Aufstiegs werden diese Studierenden auch mit Widerständen, Konflikten und teilweise fehlender Unterstützung und Anerkennung durch das Herkunftsmilieu bzw. die Herkunftsfamilie konfrontiert, wobei die Distanzierung vom Herkunftsmilieu auch von den Studierenden selbst vollzogen wird, um den eigenen Aufstieg zu erleichtern (vgl. Schmitt 2010, El-Mafaalani 2012, Lange-Vester 2007, Schlüter 1999, Grunau 2017, Merkel 2015). Positive Beziehungen zur Herkunftsfamilie sowie ähnliche Lebens- und Bildungsvorstellungen wirken sich auch positiv auf den Bildungsaufstieg aus (vgl. Reiterer 2019). Zwar konnte hinsichtlich der räumlichen Dimension kein umfangreicher Forschungsstand erhoben werden, jedoch

zeigte sich in der vorgestellten Studie von Lörz, dass Studierende aus bildungsfernen Milieus vermehrt eine Hochschule in der Nähe ihres Heimatortes wählen und dies auch mit der emotionalen Bindung zu diesem Ort in Verbindung steht (vgl. Lörz 2008). Merkel stellte hier jedoch fest, dass es auch zu einer gewollten räumlichen Distanzierung von der Familie und in diesem Sinne vom Herkunftsmilieu kommen kann, da dieser „Bruch“ von den Studierenden als für den Bildungsaufstieg notwendige Entfernung vom Herkunftsmilieu betrachtet wird (vgl. Merkel 2015, S. 331). Spiess und Wrohlich konnte in Bezug auf die räumliche Dimension zeigen, dass sich die Distanz zur nächstgelegenen Hochschule umgekehrt proportional zur Wahrscheinlichkeit, ein Studium aufzunehmen auswirkt (vgl. Spiess & Wrohlich 2010).

Nach dieser Vorstellung verschiedener Forschungsbefunde hinsichtlich der Thematik dieser Arbeit sollen im folgenden Abschnitt das konkrete Erkenntnisinteresse sowie die forschungsleitende Fragestellung erläutert werden.

3. Erkenntnisinteresse und Forschungsfrage

Ausgehend von den dargestellten Forschungsbefunden zeigt sich, dass Studierende aus bildungsfernen Milieus aufgrund ihrer sozialen Herkunft mit verschiedenen Herausforderungen und Schwierigkeiten im Zuge ihres Bildungsaufstiegs konfrontiert werden, welche nach unterschiedlichen Umgangsstrategien verlangen. Ebenso wird deutlich, dass es zwar eine ausführliche Betrachtung des Übergangs von Studierenden aus bildungsfernen Milieus in das universitäre Milieu gibt, jedoch kaum qualitative Forschungsbefunde hinsichtlich des Übergangs von Studierenden aus bildungsfernen *und* ländlichen Milieus in das städtische Milieu der Universität existieren. Eine genauere Betrachtung der Übergangserfahrungen dieser Gruppe von Studierenden erscheint nicht nur aufgrund der Forschungslücke in diesem Bereich interessant, sondern auch aufgrund der Tatsache, dass diese Studierenden einen Übergang in zweifacher Hinsicht bewältigen müssen, wobei unklar ist, wie sie diese Herausforderungen erleben und bewältigen.

Allgemein kann gesagt werden, dass Übergänge (Schulwechsel, Ortswechsel, Übergang Ausbildung-Beruf usw.) im Leben von Menschen an verschiedenen Stellen auftreten und einen festen Bestandteil von Lebensläufen darstellen (vgl. Truschkat 2013, S. 48). Dabei werden

Individuen mit neuen, teilweise unbekannten Lebenslagen und somit mit Unsicherheiten und Unvorhersehbarkeiten konfrontiert, wodurch sie Orientierung und Sicherheit in Bezug auf die neue Situation herstellen müssen. Als Grundlage hierfür dienen bereits gemachte Erfahrungen, welche „den Wahrnehmungs- und Deutungshorizont für zukünftiges Erleben“ (ebd., S. 52) bilden, weshalb dem Herkunftsmilieu und dessen Bedingungen eine besondere Bedeutung für die Verarbeitung des Übergangs zukommt. Wie die Forschungsbefunde zeigen, scheinen die bereits gemachten Erfahrungen sowie die entwickelten Denk- und Handlungsstrategien von Studierenden aus bildungsfernen Milieus im Zuge des Übergangs in das universitäre Milieu nur bedingt Orientierung und Sicherheit zu bieten.

Wie bereits in den Studien von Spiess und Wrohlich (2010) sowie von Lörz (2008) deutlich wurde, hat auch die räumliche Entfernung zur Hochschule einen Einfluss auf die Aufnahme eines Studiums, da Studierende mit einer größeren Entfernung zum Studienort auch höhere Transaktionskosten auf sich nehmen müssen und somit mit der Aufgabe des gewohnten Umfelds und der damit verbundenen sozialen Sicherheiten konfrontiert sind. Daher ist es für Personen aus bildungsfernen *und* ländlichen Milieus unwahrscheinlicher, dass sie ein Studium aufnehmen, da die geographische und soziale Distanz möglicherweise als zu groß erscheint. Gerade aus diesem Grund ist es interessant danach zu fragen, wie und warum diese Studierenden dennoch diesen unsicheren und unwahrscheinlich erscheinenden Weg gehen. Wie schaffen diese Studierenden trotz ihrer milieuspezifischen Distanz den Übergang in ein für sie unbekanntes Milieu? Mit welchen Schwierigkeiten und Herausforderungen werden sie konfrontiert und wie gehen sie damit um? Wie werden die neuen Erfahrungen an die bereits bestehenden anschlussfähig gemacht? Wie wirken sich der Übergang und die Erfahrungen, die im unbekannten und ungewohnten Milieu gemacht werden, auf das Selbst- und Weltverhältnis und in diesem Sinne die eigenen Sichtweisen sowie auf die eigenen Denk- und Handlungsweisen aus? Vor dem Hintergrund dieser Fragen und Überlegungen bezieht sich mein Erkenntnisinteresse auf die Betrachtung der Erfahrungen, welche Studierende aus ländlichen und bildungsfernen Milieus im Zuge ihres Umzugs und Übergangs in das städtische und universitäre Milieu machen. Daher wird in dieser Arbeit folgender Forschungsfrage nachgegangen:

Wie erleben und gestalten Studierende aus ländlichen und bildungsfernen Milieus den Übergang in das städtische und universitäre Milieu?

Dabei wird eine biographietheoretische Perspektive eingenommen und einem qualitativen Forschungsdesign gefolgt, wodurch es möglich wird, die subjektiven Sichtweisen und Erfahrungen der Studierenden in den Blick zu nehmen, ohne diese durch bestimmte theoretische Annahmen in Form von Hypothesen im Vorhinein zu beschneiden. Dadurch können auch neue und bisher nicht beachtete Aspekte zum Vorschein kommen. Eine biographietheoretische Perspektive ist auch deshalb für diese Arbeit fruchtbar, da, wie erwähnt, die bereits gemachten Erfahrung für die Verarbeitung neuer Erfahrungen von Bedeutung sind, weshalb nicht nur die Übergangserfahrungen der Studierenden, sondern deren bisheriges Leben betrachtet werden muss. Diese Perspektive wird durch einen habitustheoretischen Zugang ergänzt, welcher es ermöglicht die Aspekte sozialer Ungleichheit, denen diese Studierenden in Bezug auf ihren Bildungsaufstieg ausgesetzt sind, miteinzubeziehen.

An dieser Stelle ist es wichtig, einige der in der Forschungsfrage enthaltenen Begrifflichkeiten kurz zu erklären und das dahinterliegende Verständnis mindestens in Ansätzen zu explizieren.

3.1. „Bildungsfern“ – ein problematischer Begriff

Im Zug dieser Arbeit und hinsichtlich der Forschungsfrage wird oftmals von *bildungsfernen Milieus* gesprochen. Dieser Begriff bedarf einer Reflexion hinsichtlich der darin enthaltenen defizitären Betrachtung von bestimmten Personengruppen und der damit einhergehenden (sprachlichen) Reproduktion sozialer Ungleichheitsverhältnisse.

Im wissenschaftlichen Diskurs werden mit dem Begriff bildungsfern meist „niedrige“ Bildungsabschlüsse wie beispielsweise Hauptschulabschluss oder Lehrabschluss sowie ein geringes kulturelles Kapital (siehe dazu Kap. 5) und damit einhergehend ein geringer Kontakt mit Kulturgütern wie Kunstwerken, Literatur, Theaterbesuche usw. assoziiert, wodurch mit diesem Begriff durchaus auch eine „defizitäre“ Betrachtungsweise einhergeht (vgl. Wiezorek 2009, S. 182). Der dahinterliegende Bildungsbegriff fokussiert vorwiegend auf formale Bildung und die damit erreichten Bildungsabschlüsse sowie auf „die Aneignung von und die Auseinandersetzung mit spezifischen Kulturgütern und Bildungsinhalten [...], die dem Bildungskanon ‚höherer‘ Schulformen vorbehalten sind“ (ebd., S. 183). „Bildungsfern“ soll somit die Distanz bestimmter Personengruppen zu dieser Art von Bildung beschreiben. Die Gefahr besteht, dass außer Acht gelassen wird, dass gerade im bildungswissenschaftlichen Diskurs der Bildungsbegriff viel weiter gefasst wird und somit auch non-formale Bildungsprozesse, welche sich auf die

Veränderung des Selbst- und Weltverhältnisses beziehen können, in den Blick genommen werden, wie dies gerade im Rahmen dieser Arbeit hinsichtlich der Betrachtung biographischer Bildungsprozesse (vgl. Kap. 4.2.) geschieht.

Dennoch verweist der Begriff „bildungsfern“ auf die Betrachtung des Aspekts der sozialen Ungleichheit. Der von der sozialen Herkunft abhängige Zugang zu („höheren“) Bildungsinstitutionen und Bildungsabschlüssen entscheidet in weiterer Folge über die berufliche und soziale Teilhabe sowie über die soziale Position (vgl. Kap. 5.), wodurch im Sinne dieser Arbeit der Begriff „bildungsfern“ gerade als Kategorie der Benachteiligung und der Chancenungleichheit gefasst wird. Dadurch soll klar werden, dass durch den Begriff „bildungsfern“ keine defizitäre Betrachtung hinsichtlich bestimmter Personengruppen vertreten und somit beispielsweise ein Lehrschulabschluss gegenüber einem akademischen Abschluss abgewertet wird. Vielmehr soll die gesellschaftliche Dimension in den Blick genommen und somit auf die sozialen Selektionsmechanismen von Bildungssystemen und die soziale Benachteiligung, welche mit der Distanz zu „höherer“ Bildung einhergeht, verwiesen werden.

Neben bildungsfernen *Milieus* wird in dieser Arbeit auch von *ländlichen* und *städtischen* sowie vom *universitären Milieu* gesprochen. Der *Milieubegriff* verweist auf Erfahrungsräume in denen Individuen mit ähnlichen Wissensbeständen sowie Handlungspraxen konfrontiert werden und ihrerseits kollektive Wissensbestände und Handlungspraxen ausbilden, wie in Kapitel 5.3. ausführlich beschrieben wird.

3.2. Erleben und Gestalten

Weiters wird in der Forschungsfrage auch von *erleben* und *gestalten* gesprochen. Der Begriff *Erleben* bezieht sich hier auf die Ebene der Wahrnehmung. Nach Junge et al (2008) bedeutet erleben, dass im Zuge eines Ereignisses oder einer Situation bestimmte Gedanken und Gefühle bezogen auf dieses Ereignis wahrgenommen werden (vgl. ebd., S. 16). Der Begriff Erfahrung muss dabei von Erleben unterschieden werden, da Erfahrungen gesammelt werden können und ein Erleben von Ereignissen voraussetzen, jedoch ein Erleben nicht dazu führen muss, dass auch Erfahrungen gemacht werden (vgl. ebd., S. 15). Das Erleben bezieht sich somit auf die äußere (mittels der Sinnesorgane) und auf die innere (Gefühle, Gedanken usw.) Wahrnehmung von Situationen und Ereignisse. Nur durch Kommunikation kann Zugriff auf das Erlebte gewonnen werden, weshalb gerade das Erzählen von Geschichten Auskunft über Erlebtes gibt (vgl.

ebd., S. 19). Es ist zu beachten, dass das Erleben auch immer mit der erlebenden Person zusammenhängt. „[D]ie Persönlichkeit und die Biographie dessen, der erlebt, fließen in seine Wahrnehmungen und Aktivitäten ein und machen so die individuelle, subjektive und einmalige Seite des Erlebnisses aus.“ (Dederich 1994, S. 24) In diesem Sinne wird das Erleben durch das Aufeinandertreffen eines Ereignisses und eines Subjekts durch dessen Persönlichkeit erzeugt, wodurch verschiedene Personen das gleiche Ereignis ganz unterschiedlich erleben können. Der Begriff *Gestalten* bezieht sich im Gegenzug dazu nicht auf einen wahrnehmenden Aspekt, sondern betrachtet die Ebene von Handlungen gegenüber äußeren und inneren Zuständen. Dies bedeutet, dass äußere Ereignisse dazu auffordern können, bestimmte Handlungen zu setzen. Ebenso können innere Zustände wie Gefühle oder Gedanken dazu führen, dass gewisse Handlungen unternommen werden, um Situationen zu verändern. Wird der Begriff *Gestalten* in Bezug auf Übergänge betrachtet, so wird deutlich, dass Individuen hinsichtlich dessen „biographische Arbeit“ (siehe dazu ausführlich Kap. 4.) leisten und somit weitere Schritte planen und Sicherheiten herstellen müssen, um mit der neuen Lebenssituation zurecht zu kommen (vgl. Truschkat 2013, S. 49). Auch das Gestalten von Situationen steht wie das Erleben im Zusammenhang mit den Vorerfahrungen und somit mit der Biographie der handelnden Person (vgl. ebd., S. 52). Ebenso sind die sozialen Kontexte für die Gestaltung der jeweiligen biographischen Situation von Relevanz, da sie Orientierungsrahmen zur Verfügung stellen, aber auch „Leerstellen“ aufweisen können, welche auslegungsbedürftig sind (vgl. ebd., S. 48).

3.3. Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit, welche der oben genannten Forschungsfrage nachgeht, ist folgendermaßen aufgebaut. Nach der bereits erfolgten Darstellung des aktuellen Forschungsstands (Kap. 2.) sowie der Vorstellung des Erkenntnisinteresses und der Forschungsfrage (Kap. 3.) folgt eine ausführliche Darstellung der theoretischen Perspektiven, mit denen der Forschungsgegenstand betrachtet wird. Hierzu wird zuerst auf das Konzept der Biographie als theoretischer Rahmen dieser Arbeit und die damit zusammenhängenden Begrifflichkeiten eingegangen (Kap. 4.). Weiters wird Bourdieus Betrachtung der Gesellschaft und deren Struktur genauer erläutert, um die Ungleichverteilung von Bildungschancen in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft darzustellen (Kap. 5.). Im darauffolgenden methodischen Teil werden das Erhebungs- und Auswertungsverfahren sowie das konkrete Vorgehen im Forschungsprozess vorgestellt

(Kap. 6. bis Kap. 8.). In weiterer Folge werden ausgewählte Fälle in ihren biographischen Eigenheiten hinsichtlich der forschungsleitenden Thematik dargelegt (Kap. 9. bis Kap. 11.), um im Anschluss daran Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Fällen herauszuarbeiten und diese auf einer abstrakteren Ebene theoretisch zu reflektieren (Kap. 12). Als Abschluss dieser Arbeit sollen nochmals die grundlegenden Erkenntnisse zusammengefasst werden und ein Ausblick hinsichtlich weiterführender Forschungen gegeben werden (Kap. 13).

I THEORETISCHER BEZUGSRAHMEN

4. Biographie

Den theoretischen Rahmen dieser Arbeit bildet unter anderem das theoretische Konzept der Biographie, das im Folgenden kurz erläutert werden soll. Dazu werden in einem ersten Schritt Grundannahmen des Biographiekonzepts dargestellt (Kap. 4.1.). Anschließend werden biographische Lern- und Bildungsprozesse (Kap. 4.2.) sowie die biographische Dimension von Übergängen im Lebenslauf (Kap. 4.3.) näher betrachtet, da diese Aspekte im Hinblick auf die Forschungsfrage relevant sind.

4.1. Biographie als wechselseitige Beziehung zwischen Individuum und Gesellschaft

Im Verlauf des Lebens werden Individuen mit verschiedenen Erlebnissen und Erfahrungen konfrontiert, welche sie gewissermaßen zu jenen Personen machen, die sie sind. Werden nun Menschen nach ihrer Lebensgeschichte gefragt, so machen sie sich selbst und ihre eigene Biographie zum Gegenstand der Betrachtung. Sie erzählen eine Geschichte über ihr Selbst, indem sie Verbindungen zwischen den verschiedenen Erlebnissen und Erfahrungen sowie ihren zukünftigen Plänen herstellen, wodurch sich der Lebenslauf zu einer strukturierten Erzählung formt und durch die Narration die eigene, individuelle Biographie erst konstruiert wird (vgl. Hahn 2000, S. 101). Diese Konstruktion entspricht jedoch nicht der Gesamtheit der erlebten Erfahrungen, sondern stellt eine „selektive Vergegenwärtigung“ des bereits Erlebten dar, welche sich nach für die Individuen bedeutsamen Kriterien richtet und vom jeweiligen sozialen Kontext, in dem erzählt wird, abhängig ist (vgl. ebd.).

Die biographischen Selbstauskünfte müssen nicht immer eine stringente und in sich kohärente Form aufweisen, sondern können auch durch Widersprüche, Ungereimtheiten sowie Vereinfachungen gekennzeichnet sein, da sie nicht die objektive Wirklichkeit widerspiegeln, sondern eine subjektive Konstruktion darstellen (vgl. ebd., S. 98/104). Biographische Selbstdarstellungen werden in verschiedenen sozialen Kontexten hergestellt, indem sogenannte „Biographiegeneratoren“ (Bewerbungsgespräch, Dating, Psychotherapie, biographisch-narratives

Interview usw.) zu einer Selbstthematisierung auffordern (vgl. ebd., S. 100). Biographien können jedoch auch unabhängig von sozialen Interaktionen mit anderen thematisiert werden, wenn wir beispielsweise über bestimmte Erfahrungen oder Lebensphasen reflektieren oder uns Pläne bezüglich zukünftiger Ereignisse machen.

Neben dieser individuellen „narrativen Konstruktion“ kann Biographie auch aus einer gesellschaftlichen Perspektive als soziale Konstruktion begriffen werden, wodurch das Biographiekonzept eine „doppelte Konstruiertheit“ aufweist, wobei beide Seiten miteinander in Verbindung stehen (vgl. Hanses 2003, S. 22). Wird von einer „gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit“ (vgl. Berger & Luckmann 2021) ausgegangen, so werden Individuen in eine bereits vorgeordnete und vorstrukturierte soziale Welt mit bestimmten sozialen Regeln und Wissensbeständen hineingeboren, welche historisch gewachsen sind und einem ständigen Wandel unterliegen (vgl. Fischer & Kohli 1987, S. 27). Diese vorstrukturierte soziale Wirklichkeit verlangt von den Individuen, sich im Zuge ihres Lebens und dessen Planung mit verschiedenen vorgegebenen Regeln und Wissensbeständen auseinanderzusetzen und sich damit zu arrangieren. Es gibt bestimmte sozial vermittelte „Deutungsperspektiven“ hinsichtlich der Art und Weise, wie das eigene Leben geführt werden kann und welche Stationen zu welchem Zeitpunkt durchlebt werden sollen (Schulbildung, Erwerbsarbeit, Pension usw.) (vgl. ebd., S. 28).

In diesem Zusammenhang spricht Martin Kohli (1985) auch von der „Institutionalisierung des Lebenslaufs“, wodurch er den Lebenslauf als sozial vermittelte „Strukturdimension“ begreift, welcher den Individuen im Sinne eines „Regelsystems“ gewisse standardisierte biographische Muster und Schemata in Bezug auf ihr Leben zur Verfügung stellt (vgl. Kohli 1985, S. 1). Das Konzept Biographie stellt somit ein „sozialweltliches Orientierungsmuster“ dar (Fischer & Kohli 1987, S. 26), welches den Individuen im Zuge des Modernisierungsprozesses und des damit einhergehenden gesellschaftlichen Strukturwandels Orientierung und Struktur in Bezug auf das eigene Leben geben soll (vgl. Kohli 1985, S. 4ff). Das Wissen bezüglich der verschiedenen Ausprägungen und Möglichkeiten im Lebenslauf wird durch die jeweiligen sozialen Kontexte, in denen sich die Individuen befinden, vermittelt. Die Verbindlichkeit der vermittelten Schemata und Orientierungsmuster verliert jedoch durch die Zunahme individueller Freiheiten und der Pluralisierung von möglichen Lebensverläufen zunehmend an Bedeutung (vgl. Kohli 1985 S. 22f; Beck 1986). Dort, wo keine institutionalisierten Deutungsmuster bzw. festen sozialen Gefüge mit vorgegebenen Regeln und Normen zur Orientierung hinsichtlich des eigenen Denkens und Handelns zur Verfügung stehen, „[...] wird das Individuum auf sich zurückgeworfen,

weil die bisher tragenden Ordnungen erschüttert werden.“ (Hahn 2000, S. 113) Dies verlangt von den Individuen eine stärkere eigenverantwortliche Herstellung von Sicherheiten und Erwartbarkeiten bezüglich der eigenen Lebensführung, wodurch bewusste Selbstthematisierungen in Form von biographischen Selbstdarstellungen an Relevanz gewinnen.

Die bereits erwähnte „doppelte Konstruiertheit“ (vgl. Hanses 2003, S. 22) verweist darauf, dass die Herstellung von Sinnhaftigkeit bezüglich des eigenen Lebens – trotz der zunehmenden Individualisierung und Pluralisierung – nicht völlig losgelöst von den gerade erwähnten institutionellen und gesellschaftlich zur Verfügung stehenden Orientierungsrahmen geschieht, wodurch Biographien nicht beliebig konstruierbar sind. Vielmehr besteht eine Wechselwirkung zwischen dem individuellen Entwurf der eigenen Lebensgeschichte und den soziokulturellen Strukturen und Kontexten, in denen Individuen eingebettet sind (vgl. Dausien 2011, S. 114). Wird beispielsweise die eigene berufliche Zukunft geplant, so erfolgt diese Konstruktion nicht unabhängig von der eigenen sozialen Position und den institutionell vorgegebenen Strukturen und Laufbahnen, wodurch sich die Herstellung von biographischem Sinn innerhalb dieser sozialen Grenzen bewegt und sich Individuen mit den sie umgebenden sozialen Kontexten auseinandersetzen müssen. Biographie ist somit das Produkt „biographischer Arbeit“ und in diesem Sinne die individuelle Verarbeitung gesellschaftlich vermittelter Schemata sowie institutioneller Strukturen vor dem Hintergrund bereits gemachter Erfahrungen, wodurch Individuen biographischen Sinn in Bezug auf die sie umgebenden sozialen Welten bewusst oder unbewusst herstellen (vgl. ebd.). Dabei ist es jedoch nicht in jeder Situation möglich, Sinn zu kreieren und eine sinnvolle Verbindung zwischen den eigenen Erfahrungen und den sozialen Kontexten, in denen sich Individuen befinden, herzustellen, weshalb es zu „Desorientierung“ kommen kann, da die Alltagswelt immer auch bestimmte „Leerstellen“ aufweist, welche einer individuellen Sinndeutung bedürfen, wodurch die Offenheit und Auslegbarkeit der sozialen Wirklichkeit sowie der eigenen Biographie deutlich werden (vgl. Fischer & Kohli 1987, S. 29/31). Daher muss die biographische Konstruktion auch als offener Prozess begriffen werden, welcher nicht völlig durch die sozial vorgegeben Strukturen und Schemata determiniert wird, sondern vielmehr einer „subjektiven Verarbeitung“ und in diesem Sinne einer individuellen Um- und Neubildung der sozialen Muster entspricht (vgl. ebd., S. 29). Dadurch wird deutlich, dass das Konzept Biographie das „[...] prozesshafte Ineingangegreifen von Individuation und Vergesellschaftung [...]“ beschreibt. (Alheit & Dausien 2009, S. 307)

4.2. Lern- und Bildungsprozesse aus biographietheoretischer Perspektive

Wenn es aufgrund der zunehmenden Individualisierung und Pluralisierung zu einer Auflösung und gleichzeitigen Diversifizierung von sozial vorgegebenen Lebensläufen und biographischen Mustern kommt (vgl. Kohli 1985, S. 22f; Beck 1986), werden Individuen vermehrt mit der eigenverantwortlichen Herstellung von biographischen Sinn konfrontiert, wodurch die aktive Auseinandersetzung mit den gemachten Erfahrungen und den sozialen Kontexten, in denen sich Individuen befinden, an Bedeutung gewinnt und die Relevanz biographischer Arbeit steigt. Das Konzept der biographischen Arbeit verweist auf eine grundlegende Fähigkeit moderner Individuen, welche Peter Alheit als „Biographizität“ bezeichnet. „Biographizität bedeutet, dass wir unser Leben in den Kontexten, in denen wir es verbringen (müssen), immer wieder neu auslegen können, und dass wir diese Kontexte ihrerseits als „bildbar“ und gestaltbar erfahren.“ (Alheit, 2003, S. 16) Als Individuen stellen wir biographischen Sinn vor dem Hintergrund bereits gemachter Erfahrungen und den jeweiligen sozialen Kontexten, in denen wir uns befinden, her. Alheit verweist jedoch auf den Umstand, dass uns nicht alle sinnvollen Verbindungen zwischen den individuellen Erfahrungen und den sozialen Kontexten auch bewusst zugänglich sind und realisiert werden, wodurch gewisse „Sinnüberschüsse“ in den Biographien von Individuen enthalten sind (vgl. ebd., S. 14/16). Gerade dieses „biographische Hintergrundwissen“ (vgl. ebd., S. 14) verweist auf den Begriff Biographizität und macht es möglich, dass das eigene Leben trotz vorgegebener sozialer Rahmen als gestaltbar erfahren wird. „Es kommt darauf an, die „Sinnüberschüsse“ unseres biographischen Wissens zu entziffern [...]“, wodurch dem biographischen Hintergrundwissen ein Lern- bzw. Bildungspotential innewohnt. (ebd., S. 16)

Generell kann zwischen biographischen Lern- und Bildungsprozessen unterschieden werden. Im Zuge von biographischen Lernprozessen werden neue Erfahrungen in die Struktur bereits vorhandener Erfahrungsaufschichtungen eingegliedert, was voraussetzt, dass diese neuen Erfahrungen auch anschlussfähig an die bereits gemachten Erfahrungen sind, wodurch sich das vorhandene biographische Wissen erweitert und verändert, jedoch die grundlegende biographische Struktur erhalten bleibt (vgl. Ecarius 2006, S. 106; Truschkat 2013, S. 57f;). Biographische Lernprozesse müssen nicht bewusst reflektiert werden, sondern können sich auch nebenher vollziehen (vgl. Ecarius 2006, S. 106). Biographische Bildungsprozesse hingegen beschreiben „Transformationsprozesse“, welche einer bewussten Reflexion der Individuen bedürfen

und zu einer Neustrukturierung des vorhandenen biographischen Wissens führen, wodurch es zu einer grundlegenden Transformation des „Selbst- und Weltbildes“ kommt (vgl. ebd., S. 105). Alheit spricht in diesem Kontext auch von „transitorischen Bildungsprozessen“, wodurch neue Erfahrungen den bereits bestehenden biographischen Wissensstrukturen nicht bloß hinzugefügt werden, sondern dieses „Wissensgebäude“ insgesamt eine neue Qualität erfährt (vgl. Alheit 2003, S.16). Mit Bezug auf den Begriff Biographizität meint biographisches Lernen bzw. biographische Bildung somit das Aufspüren des verdeckten „biographischen Hintergrundwissens“, wodurch sich nicht nur die Sichtweise auf die eigene Biographie und auf das eigene Selbst verändert, sondern es auch zu einer Transformation des sozialen Kontexts, in dem das eigene Leben stattfindet, kommt. Durch die Wahrnehmung bisher unbeachteter biographischer Wissensressourcen kann es dazu kommen, dass plötzlich Möglichkeiten sichtbar werden, welche zwar in der eigenen Biographie angelegt waren, jedoch nicht als solche erkannt wurden. Man betrachtet sich nun selbst aus einer anderen Perspektive, wächst beispielsweise über die sozial vermittelte Geschlechterrolle hinaus und legt die eigene Geschlechtsidentität neu aus, wodurch sich der eigene Bezug zur Welt verändert und in diesem Sinne der soziale Kontext mitgestaltet wird.

Wie hier deutlich wird, sind biographische Lern- und Bildungsprozesse immer auch mit den jeweiligen sozialen Kontexten, in denen sie stattfinden, verbunden und auf die darin befindlichen Interaktionspartner*innen bezogen, wodurch beispielsweise der Familie und den sozialen Milieus, in denen Individuen eingebettet sind, besondere Bedeutung für biographische Lern- und Bildungsprozesse zukommt (vgl. Ecarius 2006, S. 100). Laut Schulze können biographische Erzählungen (beispielsweise als Datenmaterial dieser Arbeit) auch als Lern- bzw. Bildungsgeschichten begriffen werden, wodurch es im Zuge der biographisch-narrativen Konstruktion zu einer Darstellung von Lern- und Bildungsprozessen kommt (vgl. Schulze 1993, S. 196). Solche Entwicklungsprozesse können auch durch „Differenzerfahrungen“ angestoßen werden, wenn die bisher gemachten biographischen Erfahrungen und die Wahrnehmung der sozialen Umwelt auseinandertreten, wodurch gerade biographische Übergänge, wie im nächsten Abschnitt gezeigt wird, ein besonderes Potential für biographische Lern- und Bildungsprozesse besitzen (vgl. Truschkat 2013, S. 57). Im Zuge der Beschäftigung mit Übergangserfahrungen von Studierenden scheinen daher die Konzepte biographischer Lern- und Bildungsprozesse gerade für diese Arbeit von besonderer Relevanz zu sein.

4.3. Übergänge aus biographietheoretischer Perspektive

Menschen werden im Zuge ihres Lebens mit verschiedenen Übergängen konfrontiert. Es kann sich beispielsweise um den Umzug in eine andere Stadt, um den Übergang von der Ausbildung in das berufliche Leben oder um den Übergang von einer partnerschaftlichen Beziehung in ein Leben als Single handeln. Übergänge stellen den „[...] sozial gerahmten Wechsel von einer sozialen Lebenslage in eine andere [...]“ dar. (Truschkat 2013, S. 48) Damit einher geht auch die Aufgabe gewisser Gewohnheiten und Erwartbarkeiten, welche durch die Stabilität der jeweiligen Statuspassage, in der man sich vormals befand, gegeben waren. Dies verlangt von den Individuen eine erneute Herstellung von Sicherheit und Stabilität in Bezug auf die neuen sozialen Kontexte, in denen sie sich befinden. Die sozial vorgegebenen biographischen Muster und in diesem Sinne der „institutionalisierte Lebenslauf“ (vgl. Kohli 1985) stellen bestimmte Schablonen zur Verfügung, an denen sich die Individuen orientieren können. Dadurch erfahren Übergänge eine soziale Rahmung, wodurch sich Individuen in bereits sozial vorgegebene und teilweise institutionalisierte Bahnen begeben (z.B.: Mittelschule – Gymnasium, Gymnasium – Studium, Studium – Beruf usw.), welche an gesellschaftlich vermittelte Normvorstellungen gekoppelt sind (vgl. Truschkat 2011, S. 365). Gerade dadurch werden Übergänge für Individuen zum Teil erwartbarer und planbarer.

Dies ist jedoch nicht immer der Fall, da zum einen nicht jeder Übergang ein klares soziales Muster besitzt, welches den Übergang rahmt und den Individuen Orientierung vermittelt und sich zum anderen die gesellschaftlich vermittelten Vorgaben durch die zunehmende Individualisierung und Pluralisierung von Lebenslagen vervielfältigen und Sicherheiten erodieren (vgl. Kohli 1985 S. 22f; Beck 1986), wodurch im Zuge von Übergängen bestimmte Ausgangspunkte nicht mehr zwingend zu erwartbaren und klar definierten Endpunkten führen. Die Verantwortung für die Planung und die gelingende Bewältigung der verschiedenen Übergänge im Lebenslauf wird somit vermehrt auf die Individuen selbst übertragen, wodurch sich diese permanent mit ihrer eigenen Biographie auseinandersetzen und biographische Arbeit leisten müssen, um Sicherheit und Orientierung herstellen zu können (vgl. Dausien 2011, S. 111). Aus der Vielzahl an Möglichkeiten hinsichtlich des weiteren Lebens müssen eigenverantwortlich jene Optionen ausgewählt werden, welche für die eigene Biographie von Bedeutung sind, wobei es jedoch kaum Sicherheit bezüglich des Gelingens des jeweiligen Lebensentwurfs gibt und die

Individuen ständig mit der „[...] Gefahr der gesellschaftlichen Desintegration [...]“ konfrontiert werden. (Truschkat 2013, S. 49)

Wird hier die Bewältigung von Übergängen als biographische Arbeit verstanden, so verweist dies darauf, dass es sich hierbei um „biographische Lernprozesse“ handelt (vgl. Dausien 2011, S. 111). Individuen werden im Zuge von Übergängen aus bisher gewohnten sozialen Kontexten herausgelöst und treffen auf neue, möglicherweise völlig unbekannte soziale Welten, welche die bisher gemachten Erfahrungen und das bisher gewonnene biographische Wissen irritieren und für die Deutung der neuen Lebenslage nur zum Teil brauchbar erscheinen lassen. Die neuen Erfahrungen sind nicht oder nur teilweise anschlussfähig an die bereits gewonnenen Erfahrungen, wodurch diese möglicherweise umstrukturiert und zu einem neuen Gesamtbild geformt werden müssen, um Orientierung herstellen zu können. Wie hier deutlich wird, werden durch Übergänge auch biographische Lern- sowie Bildungsprozesse in Gang gesetzt, welche eine Veränderung des Selbst- und Weltverhältnisses verlangen können.

Übergänge finden immer auch in gewissen sozialen Rahmungen statt, wodurch gerade den darin befindlichen sozialen Akteur*innen im Zuge des Übergangs eine besondere Rolle zu kommt. Diese sogenannten „Gatekeeper“ können unterstützend oder aber auch hemmend auf die Bewältigung des Übergangs wirken (vgl. Truschkat 2011, S. 370). Einerseits können Gatekeeper eine soziale Ressource darstellen, die den Individuen hilft, die Anforderungen des Übergangs zu bewältigen und zu verarbeiten (vgl. ebd.). Dies können beispielsweise Personen sein, welche sich in einer ähnlichen Übergangssituation befinden oder diese bereits erfolgreich bewältigt haben. Andererseits können Gatekeeper auch als Repräsentant*innen „gesellschaftlicher Normativität“ auftreten und somit bestimmte Anforderungen an die Individuen stellen, wodurch sie gewissermaßen über den Zugang zum neuen „Status“ entscheiden (vgl. ebd.).

Hinter den Übergängen können verschiedene Anlässe und Gründe stehen. Übergänge können aufgrund individueller biographischer Entscheidungen in Gang gesetzt werden. Dies kann beispielsweise die Entscheidung sein, seine Arbeit zu kündigen oder in eine andere Stadt zu ziehen. Auch können Übergänge durch „gesellschaftliche und institutionelle Normalitätserwartungen“ zustandekommen, wie dies beispielsweise im Zuge des Schulabschlusses oder der Erreichung des Pensionsalters der Fall ist (vgl. ebd., S. 373). Je nachdem, wie Individuen der neuen Situation begegnen und wie sie diese vor dem Hintergrund ihrer gesamten Biographie bewerten, können Übergänge verschiedene biographische Bewältigungsschemata nach sich

ziehen, wodurch unterschiedliche „Prozessstrukturen“ zum Tragen kommen (vgl. Schütze 1984, S. 92).

Beispielsweise kann die bewusste Absicht, in eine andere Stadt zu ziehen, ein „*biographisches Handlungsschemata*“ darstellen, welches einem bestimmten Plan und somit einer bewussten Entscheidung folgt, wodurch der neuen Situation auf eine selbstbestimmte und selbstbewusste Art begegnet wird (vgl. ebd.). Ebenso kann der Umzug als unerwarteter „*Wandlungsprozess*“ wahrgenommen werden, welcher zu einer Veränderung von „Erlebnis- und Handlungsmöglichkeiten“ führt, mit denen man nicht gerechnet hat (vgl. ebd.). Hingegen kann das plötzliche Auftreten einer Krankheit dazu führen, dass die Biographieträger*innen das Gefühl haben die Handlungsfähigkeit über ihr eigenes Leben zu verlieren, wodurch sie ins Strudeln kommen und in einer negativen „*Verlaufskurve*“ gefangen sind (vgl. ebd.). Auch können schulische Übergänge als „*institutionelle Ablaufmuster*“ erwartet und wahrgenommen werden, welche aufgrund gesellschaftlicher Normvorstellungen bewältigt werden müssen, wodurch die Realisierung der eigenen Lebensvorstellungen verzögert oder behindert wird, jedoch auch eine Beschleunigung erfahren kann (vgl. ebd.). Diese knappe Darstellung der vier verschiedenen „Prozessstrukturen des Lebenslaufs“ nach Schütze soll deutlich machen, dass sich die individuelle Verarbeitung von Übergängen in einer unterschiedlichen Art und Weise des Umgangs damit äußert, welche von der individuellen Sichtweise und von dem bereits gewonnen biographischen Wissen, abhängt. „So lassen sich Bearbeitungs- und Bewältigungsstrategien in Übergangssituationen als Ergebnisse von Verarbeitungen früherer (Übergangs-)Erlebnisse begreifen.“ (Truschkat 2013, S. 52)

Weiters müssen Übergänge nicht immer einzeln auftreten, vielmehr kann es auch zu einer zeitlichen Überlagerung von Übergängen kommen (vgl. Truschkat 2011, S. 368f). Gerade diese Überlagerung von Übergängen scheint im Rahmen dieser Arbeit von besonderer Bedeutung zu sein. Mit der Aufnahme eines Studiums durch Studierende aus ländlichen und bildungsfernen Milieus vollziehen diese einerseits den Übergang in das Milieu der Universität und zum anderen den Übergang in das städtische Milieu. Eine solche Überlagerung von verschiedenen Übergängen kann dazu führen, dass sich diese Übergänge gegenseitig beeinflussen und miteinander in Wechselwirkung stehen. Die unterschiedlichen Anforderungen der verschiedenen Teilübergänge können in Konflikt miteinander stehen, müssen jedoch gleichzeitig verarbeitet werden, was eine zunehmende Belastung für die Individuen darstellen kann (vgl. ebd.).

Wie hier deutlich werden sollte, sind Übergänge aus einer biographietheoretischen Perspektive als vielschichtige Prozesse zu begreifen, in denen Individuen mit einem hohen Maß an Eigenverantwortung sowie Arbeit in Bezug auf die Gestaltung und Planung ihrer eigenen Biographie konfrontiert werden. Auch wenn Übergänge mit gewissen Risiken und Unsicherheiten einhergehen, können sie als Lernanstoß und als eine Eröffnung neuer biographischer Perspektiven und Handlungsmöglichkeiten betrachtet werden.

5. Bourdieus Betrachtung von Gesellschaft und Individuum

Wenn im Zuge dieser Arbeit die Erfahrungen von Studierenden aus ländlichen und bildungsfernen Milieus im Übergang in das städtische und bildungsnahe Milieu der Hochschule untersucht werden, so lohnt es sich, neben der im vorherigen Kapitel dargestellten biographischen Perspektive den Fokus auch auf eine (nicht ausschließliche) strukturelle Betrachtung der Gesellschaft zu legen. Hierfür liefert der französische Soziologe Pierre Bourdieu mit seiner Betrachtung des sozialen Raums und dem damit zusammenhängenden Habituskonzept eine theoretische Perspektive, welche versucht, Aspekte und Mechanismen sozialer Ungleichheit sichtbar zu machen. Dafür wird in einem ersten Schritt Bourdieus Verständnis des sozialen Raums, der Positionierung der Individuen darin und die damit verbundenen Kapitalsorten genauer erläutert (Kap. 5.1.). Weiters werden das damit zusammenhängende Habituskonzept und die Möglichkeit auf Veränderungen des Habitus betrachtet sowie Anschlüsse zwischen Habituskonzept und der biographietheoretischen Perspektive geknüpft (Kap. 5.2.). Ebenso wird der in dieser Arbeit verwendete Milieubegriff und dessen Verbindung zu Bourdieus Betrachtungen dargestellt (Kap. 5.3.). Abschließend wird der Zusammenhang zwischen regionaler bzw. ländlicher Herkunft und Bildungschancen dargelegt (Kap. 5.4.).

5.1. Die Struktur des sozialen Raumes

Bourdieu begreift Gesellschaft als einen strukturierten sozialen Raum, in dem Individuen aufgrund gewisser Merkmale bestimmte soziale Positionen einnehmen und in Abhängigkeit dieser sozialen Position „Oben, Unten oder in der Mitte“ des sozialen Raums angesiedelt sind (vgl. Bourdieu 2005a, S. 35). Die Position der Akteur*innen im sozialen Raum wird durch drei verschiedene Aspekte bestimmt: 1) Kapitalvolumen, 2) Kapitalstruktur und 3) der sozialen Laufbahn (vgl. Schwingel 2011, S. 106). Bevor diese drei Punkte jedoch genauer erläutert werden, soll zuerst geklärt werden, was Bourdieu unter Kapital versteht.

5.1.1. Bourdieus Kapitalbegriff

Bourdies Kapitalbegriff geht über ein alltägliches Verständnis von Kapital im Sinne ökonomischer Ressourcen und Geld hinaus, da er zwischen drei verschiedenen Sorten von Kapital, welche er als a) *ökonomisches Kapital*, b) *kulturelles Kapital* und c) *soziales Kapital* bezeichnet,

unterscheidet. Die Individuen im sozialen Raum sind mit einer unterschiedlichen Zusammensetzung sowie mit einem unterschiedlichen Volumen hinsichtlich dieser drei Kapitalsorten ausgestattet.

a) Ökonomisches Kapital: Es kann als Anhäufung von Geld, aber auch von materiellem Eigentum wie beispielsweise Produktionsmittel oder Immobilien, welche direkt in Geld umtauschbar sind, betrachtet werden (vgl. Bourdieu 2005b, S. 52).

b) Kulturelles Kapital: Hinsichtlich des kulturellen Kapitals nimmt Bourdieu eine weitere Aufteilung vor und unterscheidet zwischen *inkorporiertem Kulturkapital (I)*, *objektiviertem Kulturkapital (II)* und *institutionalisiertem Kulturkapital (III)*. Kulturelles Kapital kann unter bestimmten Bedingungen in ökonomisches Kapital transformiert werden, wenn beispielsweise bestimmte Bildungstitel zur Ausübung bestimmter Berufe befähigen. Es wird vor allem durch die Familie sowie durch Bildungsinstitutionen weitergegeben und verteilt (vgl. ebd., S. 53f).

- I. Unter *inkorporiertem Kulturkapital* werden „körpergebundene“ und „verinnerlichte“ Eigenschaften verstanden, deren Aneignung persönlich investierte Zeit kosten (vgl. ebd., S. 56). Das bedeutet, dass diese Form des Kapitals nicht kurzfristig übertragbar ist oder durch die bloße Investition von ökonomischem Kapital erworben werden kann, sondern vielmehr der eigenständigen Erarbeitung bedarf. Konkret meint *inkorporiertes Kulturkapital* beispielsweise klassenspezifische Arten zu denken, zu sprechen, sich zu bewegen, aber auch Bildungsinhalte (z.B.: Latein, Mathematik usw.) oder gewisse klassenspezifische kulturelle Gepflogenheiten (z.B.: Tischetikette) zu beherrschen. Dabei gehen diese persönlich angeeigneten Eigenschaften nicht nur als Wissen in die Person über, sondern schreiben sich in den Körper ein und werden zu einem „festen Bestandteil“, zu einer dauerhaften Disposition des Individuums, zu dessen „Habitus“ (siehe dazu ausführlich Kap. 5.2.) (vgl. ebd., S. 56). Da kulturelles Kapital durch die Erziehung und Sozialisation in der Familie in Form der „sozialen Vererbung“ über die Zeit unbewusst weitergegeben wird, hängt das Ausmaß des akkumulierten kulturellen Kapitals auch stark von dem in der Familie zur Verfügung stehenden kulturellen Kapital ab (vgl. ebd., S. 57). Dies nimmt in weiterer Folge auch Einfluss darauf, wie leicht es gelingt, sich das durch die Schule vermittelte kulturelle Kapital anzueignen (vgl. ebd., S. 56). Ist beispielsweise der Abstand

zwischen der „schulischen Kultur“ und der „Kultur der Herkunftsfamilie“ groß, so muss mehr Zeit und Arbeit investiert werden, um dieselben Inhalte und Fähigkeiten zu erlernen, als dies für jene Personen mit einem geringeren Abstand der Fall ist (vgl. ebd.).

- II. Unter *objektiviertem Kulturkapital* werden materielle Objekte verstanden, die nicht nur einen ökonomischen Wert aufweisen, sondern vor allem einen kulturellen Wert besitzen. Es kann sich zum Beispiel um Gemälde, Musikinstrumente, Bücher usw. handeln, welche zwar in ökonomisches Kapital transferierbar sind, deren Aneignung jedoch besonderer Kenntnisse und Fähigkeiten und somit inkorporierten Kulturkapitals bedarf (vgl. ebd., S. 59). Um beispielweise ein philosophisches Buch verstehen zu können, werden bestimmte kulturelle Fähigkeiten benötigt, welche mit dem inkorporierten Kulturkapital zusammenhängen.
- III. Als dritte Unterform des kulturellen Kapitals kann das *institutionalisierte Kulturkapital* gesehen werden, worunter die durch Bildungsinstitutionen verliehenen Abschlüsse und Titel verstanden werden, welche als rechtliche Absicherungen und institutionalisierte Belege bezüglich des erworbenen kulturellen Kapitals gelten (vgl. ebd., S. 61). Dadurch wird das kulturelle Kapital zu einem gewissen Teil unabhängiger von dem inkorporierten Kulturkapital einer Person, da man zwar einen Bildungstitel haben kann, dies jedoch nichts über die tatsächlichen verfügbaren kulturellen Fähigkeiten aussagen muss. Besonders am Arbeitsmarkt besitzt das institutionelle Kulturkapital eine besondere Bedeutung, da es erst durch dessen institutionalisierte Form möglich wird, die verschiedenen Inhaber*innen kulturellen Kapitals miteinander zu vergleichen sowie den Wert des kulturellen Kapitals aufgrund vergleichbarer Bildungsabschlüsse zu bemessen und in ökonomisches Kapital umzuwandeln (vgl. ebd., S. 62).

c) Soziales Kapital: „Das Sozialkapital ist die Gesamtheit der aktuellen und potentiellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen gegenseitigen Kennens und Anerkennens verbunden sind [...]“ (ebd., S. 63) Die mit diesem sozialen Netz verbundenen Kapitalien können somit auch als Teil der eigenen Ressourcen betrachtet werden. Aufgrund der Zugehörigkeit zu einer Studentenverbindung ist es somit beispielsweise möglich, auch über deren kulturelle (Wissen bezüglich bestimmter Fachrichtungen) oder ökonomische (Gemeinschaftsräume)

Ressourcen zu verfügen und dadurch das eigene Kapitalvolumen indirekt zu erhöhen, wodurch das soziale Kapital einen „Multiplikatoreffekt“ in Abhängigkeit zum verfügbaren Kapital der mobilisierbaren Gruppe besitzt (vgl. ebd., S. 64). Dabei bedarf es einer ständigen Beziehungsarbeit, um die gegenseitige Anerkennung aufrechtzuerhalten, wodurch auch Ressourcen beispielsweise in Form von Zeit, Geld oder symbolischen Akten investiert werden müssen (vgl. ebd., S. 67). Der Zugang zu sozialem Kapital wird durch das eigene verfügbare ökonomische und kulturelle Kapital maßgeblich mitbestimmt (vgl. ebd., S. 63f).

Im Zusammenhang mit den drei hier vorgestellten Kapitalsorten nennt Bourdieu oftmals noch das *symbolische Kapital* als eine vierte Form des Kapitals. Das *symbolische Kapital* kann „[...] als wahrgenommene und als legitim anerkannte Form der drei vorgenannten Kapitalien (gemeinhin als Prestige, Renommee, usw. bezeichnet) [...]“ verstanden werden. (Bourdieu 1985, S. 11) So kann beispielsweise ein akademischer Titel (kulturelles Kapital) oder die Mitgliedschaft in einem angesehenen Verein (soziales Kapital) zu gesellschaftlicher Anerkennung und somit zu einem erhöhten symbolischen Kapital führen, wodurch die Bedeutung und die Erträge der anderen Kapitalsorten gesteigert werden können (vgl. Schwingel 2011, S. 92).

Die verschiedenen Kapitalsorten können ineinander umgewandelt werden, wobei im Zuge der Umwandlung Transaktionskosten in Form von Arbeitszeit (Zeit und Energie) anfallen und sich die verschiedenen Kapitalsorten auch nicht ohne Verlust in andere Kapitalsorten übertragen lassen (vgl. Bourdieu 2005b, S. 71f). Bourdieu begreift das ökonomische Kapital als Grundlage der anderen Kapitalformen, weshalb es durch dessen Investition möglich ist, alle anderen Sorten von Kapital unter der Berücksichtigung von „Transformationsarbeit“ zu erwerben (vgl. ebd., S. 70). Beispielsweise kann ökonomisches Kapital durch Bildungsinvestitionen in kulturelles Kapital umgewandelt werden, wobei dies auch Zeit und Arbeit kostet. Ebenso kann durch ökonomisches Kapital auch soziales Kapital erworben werden, wenn man beispielsweise ein Haus in einer angesehenen Gegend kauft, wobei jedoch auch hier wiederum Zeit und Beziehungsarbeit investiert werden muss. Generell kann gesagt werden, dass Kapital als „akkumulierte Arbeit“ betrachtet werden muss und somit immer mit gewissen Investitionen (Zeit, Energie, Investition anderer Kapitalsorten) verbunden ist (vgl. ebd., S. 50).

5.1.2. Klassen und Kräftespiel im sozialen Raum

Wie bereits erwähnt wird die Position der Akteur*innen im sozialen Raum durch deren 1) Kapitalvolumen, 2) Kapitalstruktur und 3) soziale Laufbahn vermittelt (vgl. Schwingel 2011, S. 106). Bourdieu stellt sich den sozialen Raum anhand eines Achsenkreuzes (vgl. Abbildung 1) mit einer x-Achse, welche die unterschiedliche Zusammensetzung von ökonomischem und kulturellem Kapital repräsentiert, und einer y-Achse, welche für das akkumulierte Kapitalvolumen steht, vor (vgl. ebd., S. 108f). Im oberen Bereich des sozialen Raumes sind Akteur*innen mit einem hohen Kapitalvolumen angesiedelt, im unteren Bereich jene Personen, welche ein geringes Kapitalvolumen besitzen. Rechts im sozialen Raum befinden sich jene Akteur*innen, welche über ein höheres ökonomisches als kulturelles Kapital verfügen. Links im Raum sind jene Personen positioniert, welche mit einem höheren kulturellen als ökonomischen Kapital ausgestattet sind.

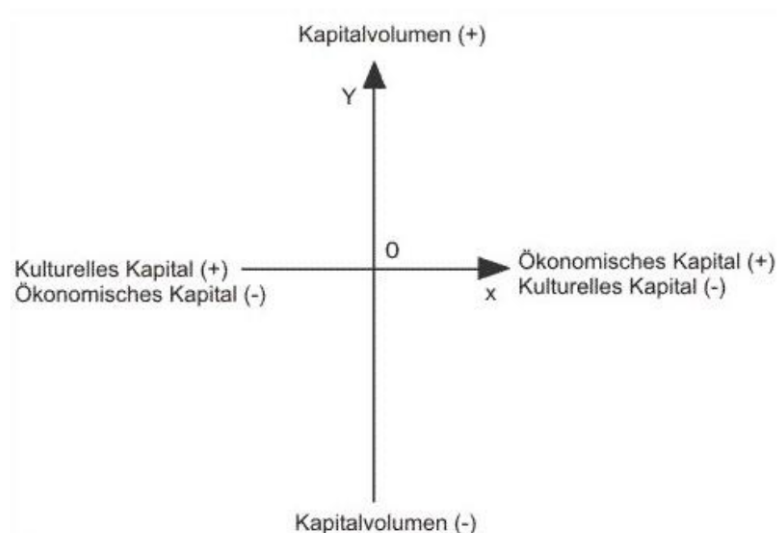


Abbildung 1 (Schwingel 2011, S. 108)

Beispielsweise befinden sich im linken oberen Bereich Hochschullehrer*innen, welche allgemein ein hohes Kapitalvolumen besitzen, wobei deren kulturelles gegenüber dem ökonomischen Kapital überwiegt. Im unteren rechten Bereich sind beispielsweise Handwerkerinnen und Landwirte angesiedelt, da diese über ein geringeres Kapitalvolumen verfügen und deren ökonomisches gegenüber dem kulturellen Kapital überwiegt.

Akteur*innen, welche an denselben bzw. an benachbarten Stellen im sozialen Raum verortet sind und somit eine ähnliche Kapitalausstattung besitzen, können zu Gruppen bzw. Klassen

zusammengefasst werden. Bourdieus Klassenverständnis geht dabei über jenes von Marx, welcher sich rein auf die ökonomischen und materiellen Besitzverhältnisse bezieht, hinaus (vgl. Schwingel 2011, S. 105). Für Bourdieu sind die Mitglieder einer Klasse aufgrund der gemeinsamen Positionierung im sozialen Raum ähnlichen Lebenszusammenhängen ausgesetzt, wodurch sie auch ähnliche Interessen und Dispositionen aufweisen (vgl. Bourdieu 1985, S. 12f). Ganz allgemein unterscheidet Bourdieu zwischen der herrschenden Klasse, der Mittelklasse und der Volksklasse (vgl. Schwingel 2011, S. 110f). Zwischen diesen großen Klassen im sozialen Raum herrschen Kämpfe um die verfügbaren Kapitalsorten und sozialen Positionen. Die herrschende Klasse, befindet sich im sozialen Raum oben und will ihre Position behalten, weshalb sich die Mitglieder dieser Klasse von anderen abgrenzen (Distinktion) und eine „Erhaltungsstrategie“ verfolgen (vgl. ebd., S. 98). Die Mittelklasse ist in der Mitte des sozialen Raums angesiedelt und von einer starken sozialen Mobilität im Sinne von sozialen Auf- und Abstiegsbewegungen geprägt. Die Volksklasse, welche als beherrschte Klasse begriffen werden kann, befindet sich im unteren Bereich des sozialen Raums und ist bestrebt, die Positionen der oberen Klassen einzunehmen und sozial aufzusteigen (vgl. ebd., S. 110f).

Es ist zu betonen, dass die hier dargestellten Klassen nicht als völlig voneinander abgrenzbare Gruppen zu begreifen sind. Vielmehr überlappen sich die Ränder dieser Klassen und gehen ineinander über. Ebenso dürfen die sozialen Positionen der Akteur*innen nicht als völlig festgelegt betrachtet werden, da der soziale Raum ein dynamisches Feld von Kräfteverhältnissen, Kämpfen und Zwängen darstellt, wodurch dieser einer ständigen Veränderung unterliegt (vgl. Bourdieu 2005a, S. 37). Die Möglichkeit, die eigene Position im sozialen Raum zu verbessern und aufzusteigen, steht in Verbindung mit dem bereits akkumulierten Kapital und ist „[...] nur um den Preis von Arbeit, Anstrengung und vor allem Zeit zu haben [...]“, weshalb man den sozialen Aufsteiger*innen ihre Anstrengungen des Aufstiegs ansieht. (Bourdieu 1985, S. 13) So bestimmen das Kapitalvolumen und die Zusammensetzung der einzelnen Kapitalsorten die „Handlungs- und Profitchancen“ der Akteur*innen im sozialen Raum (vgl. Schwingel 2011, S. 85).

5.1.3. Soziale Laufbahn

Die soziale Position sowie das zur Verfügung stehende Kapitalvolumen bestimmen auch die soziale Laufbahn der Akteur*innen. Die soziale Laufbahn kann als Abfolge verschiedener

Positionen im sozialen Raum gesehen werden, wodurch sich die Dynamik des sozialen Raums widerspiegelt und sich für die einzelnen Individuen Auf- bzw. Abstiegsbewegungen nachzeichnen lassen (vgl. Fröhlich & Rehbein 2014, S. 163). Gerade dadurch wird es möglich, die individuelle Entwicklung der Akteur*innen im sozialen Raum und somit Veränderungsprozesse zu beschreiben. Ebenso verweist die soziale Laufbahn auf den Zusammenhang zwischen der Struktur des sozialen Raums und den jeweiligen Verhaltensweisen der darin befindlichen Individuen, wodurch sich für die Individuen aufgrund ihrer sozialen Herkunft und ihrer jeweiligen Disposition gewisse mögliche Laufbahnen ergeben und andere ausgeschlossen werden (vgl. ebd., S. 163).

5.2. Der Habitusbegriff

5.2.1. Was wird unter Habitus verstanden?

Das Habituskonzept stellt die Verbindung zwischen den oben beschriebenen Strukturen des sozialen Raums und den darin befindlichen Individuen her, weshalb es von Bourdieu ähnlich dem Biographiekonzept als mögliche Überwindung des soziologischen Dualismus von Individuum und Gesellschaft begriffen wird (vgl. Schwingel 2011, S. 59). Wurde bisher der Blick eher auf die gesellschaftliche Seite gerichtet, so rückt mit dem Habitus die Seite der Individuen in den Fokus.

Ganz allgemein kann der Habitus einer Person als die in Abhängigkeit von der jeweiligen Position im sozialen Raum einverlebten „Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata“ begriffen werden (vgl. Bourdieu 1997, S. 101). Der Habitus wird durch die Struktur des sozialen Raums geformt, wodurch sich die für die jeweilige soziale Position charakteristischen Lebenszusammenhänge in den Habitus der Individuen einschreiben. Andererseits wirkt der Habitus selbst wiederum im Sinne individueller Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata und in Form konkreter Praxisformen auf den sozialen Raum zurück und gestaltet diesen mit. Bourdieu begreift daher Habitusformen als „[...] strukturierte Strukturen, die geeignet sind, als strukturierende Strukturen zu wirken [...]“. (Bourdieu 1976, S. 165)

In Bezug auf die Habitusgenese kommt der Familie und dem familiären Umfeld eine besondere Rolle zu. Gerade die Familie stellt für Heranwachsende einen „selektiven Ausschnitt“ der sozialen Welt dar und fungiert somit als Repräsentation des sozialen Lebens (vgl. El-Mafaalani

2012, S. 78). Die Gewohnheiten, Werte oder Vorlieben, welche durch die Familie weitergegeben werden und sich für die jeweilige soziale Position als nützlich erweisen, präsentieren sich dem Kind als festgesetzte Bedingungen seines Lebens, wodurch sich die dadurch vermittelten Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata in die Person einschreiben. Gerade dieser Umstand wurde bereits mit Bezug auf die verschiedenen Kapitalsorten erwähnt, welche nicht nur in Form von ökonomischem Kapital durch die Familie weitergegeben, sondern besonders in Form von inkorporiertem kulturellem Kapital sozial vererbt werden.

Es ist dabei wichtig zu betonen, dass der Habitus nicht als etwas den Individuen Bewusstes zu begreifen ist, sondern vielmehr als unbewusste und implizite Struktur des Bewusstseins und des Körpers (Körperhaltung, Bewegungen, Motorik usw.) betrachtet werden muss (vgl. Schwingel 2011, S. 62f). Ebenso darf der Habitus nicht im Sinne einer totalen Determination der sozialen Akteur*innen verstanden werden. Die Struktur des sozialen Raums, welche den Habitus formt, legt die Individuen nicht völlig fest, wodurch auch spontane und individuelle Reaktionen im Habituskonzept nicht ausgeschlossen werden. Der Habitus produziert somit keine konkreten Handlungen, sondern muss als ein Prinzip möglicher Praxisformen begriffen werden, wodurch er als innere Struktur ein Feld von Möglichkeiten und Grenzen eröffnet, in dem das Individuum sich hinsichtlich seiner individuellen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen bewegen kann (vgl. Bourdieu 1997, S. 102f).

Der Habitus dient als Orientierung hinsichtlich dessen, was für die jeweiligen Akteur*innen im sozialen Raum als möglich, nützlich und sinnvoll erscheint, weshalb er gewissermaßen als „sozialer Sinn“ betrachtet werden kann (vgl. Schwingel 2011, S. 63). Dieser soziale Sinn äußert sich beispielsweise dadurch, dass ein Handwerker, der im unteren Bereich des sozialen Raums angesiedelt ist, ein Gefühl dafür hat, welche Wohnviertel einer Stadt für ihn tabu sind und in welchen er sich niederlassen kann. Ein teures Villenviertel scheidet für ihn nicht nur aufgrund des fehlenden ökonomischen Kapitals aus, sondern auch aufgrund des fehlenden kulturellen Kapitals, da er eben ein Gefühl dafür hat, dass er dort nicht hingehört. Viel eher zieht er in eine Wohngegend, in der bereits Personen wohnen, welche seinem sozialen Status, seiner Kapitalausstattung und seinem Habitus entsprechen.

Bourdieu (1988) konnte mit seinem Werk *„Die feinen Unterschiede“* für die französische Gesellschaft des 20. Jahrhunderts zeigen, dass dies nicht nur für die Wahl der Wohngegend, sondern für den gesamten Lebensstil, welchen eine Person wählt, sowie deren möglichen Lebenslauf, gilt. Individuen an ähnlichen sozialen Positionen besitzen aufgrund der Ähnlichkeit ihrer

Lebenszusammenhänge auch ähnliche habituelle Dispositionen, wodurch es zu einer gegenseitigen Bestätigung der eigenen Verhaltensweisen der Mitglieder einer Gruppe bzw. eines Feldes kommt und sich diese dadurch von anderen Gruppen abgrenzen, womit die Strukturen des sozialen Raums wiederum reproduziert werden (vgl. Bourdieu 2001, S. 186). In diesem Sinne bleiben Personen mit ähnlichen habituellen Dispositionen auch eher unter sich und innerhalb ihres Herkunftsmilieus, da ihr Habitus sich an diese Bedingungen angepasst hat und sie sich dort am wohlsten fühlen.

5.2.2. Veränderungen des Habitus

Der Habitus als Erzeugungsstruktur verschiedener Praxisformen ist zwar nichts Statisches und Unveränderbares, da er sich aufgrund der Wechselwirkung mit den Strukturen des sozialen Raums durch eine Dynamik und ein Veränderungspotential auszeichnet, jedoch weist er aufgrund dessen, dass er seinen Entstehungsbedingungen ähnliche Situationen und Umwelten sucht, eine gewisse Stabilität und Trägheit auf. Habitusformen sind umso stabiler, je länger sich Personen in denselben oder ähnlichen sozialen Milieus und Lebenszusammenhängen befinden, da die eigenen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsstrategien eine permanente Bestätigung hinsichtlich ihrer Nützlichkeit und Wirkung im jeweiligen sozialen Feld erhalten (vgl. Schwingel 2011, S. 79).

Bourdieu betont, dass diese Passung zwischen sozialem Feld und Habitus jedoch einen „Sonderfall“ darstellt, „[...] der (in den uns vertrauten Universen) zwar besonders häufig auftritt, den man aber nicht verallgemeinern sollte.“ (Bourdieu 2001, S. 204) Gerade angesichts des raschen sozialen Wandels und der zunehmenden Pluralität verschiedener Lebensrealitäten ist es wahrscheinlicher geworden, dass soziale Akteur*innen mit ihren jeweiligen habituellen Dispositionen auf soziale Umwelten treffen, welche sich von den Bedingungen ihres Aufwachsens und ihrer Herkunft unterscheiden, wodurch auch Veränderungen und Irritationen des Habitus wahrscheinlicher geworden sind, da dieser auf neue, noch ungewohnte Situationen trifft (vgl. ebd., S. 206f). Ebenso kann es aufgrund sozialer Auf- oder Abstiegsprozesse dazu kommen, dass veränderte soziale Positionen eingenommen oder angestrebt werden, welche ungewohnte Anforderungen an die eigene Person stellen, wodurch es zu einer Nicht-Passung zwischen Habitus und der Position im sozialen Raum kommen kann.

Bourdieu spricht hier von „Doppelzwängen“, welche durch diese Nicht-Passung bzw. die Widersprüchlichkeit von angestrebten Positionen auf soziale Akteur*innen ausgeübt werden, wodurch diese eine innere „Zerrissenheit“ und „Gespaltenheit“ verspüren, weil sie nun gewissermaßen zwei Welten angehören (vgl. ebd., S. 206). Damit kann ein Gefühl des persönlichen Unwohlseins und der inneren Konflikte entstehen, was sich gerade auch durch Spannungen und Konflikte mit dem Herkunftsmilieu – wie dies in den dargestellten Forschungsbefunden (vgl. Kap. 2.) deutlich wurde – äußert. Diese inneren und äußeren Spannungen können auch dazu führen, über die eigene Herkunft, die ausgebildeten Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata und die Anforderungen der veränderten sozialen Position zu reflektieren und sich die eigenen habituellen Dispositionen teilweise bewusst zu machen, wodurch unpassende Verhaltensweisen korrigiert und der Habitus auf lange Sicht an die neue soziale Umgebung angepasst werden kann (vgl. ebd., S. 209).

El-Mafaalani geht in diesem Zusammenhang davon aus, dass eine fortwährende Irritation des Habitus aufgrund von sozialen Mobilitätsprozessen entweder zu einem „[...] Rückzug in das Herkunftsmilieu oder zu einem kreativen Lernprozess und schließlich zu einer Habitustransformation führen [...]“ kann. (El-Mafaalani 2012, S. 93) Es wird somit deutlich, dass der Habitus zwar eine bestimmte im Zusammenhang mit dem sozialen Feld seiner Genese stehende Stabilität aufweist, jedoch durch die Konfrontation mit veränderten Lebenszusammenhängen und sozialen Positionen und den damit einhergehenden Irritationen und Nicht-Passungen auch die Möglichkeit der Veränderung und Anpassung an neue Situationen in sich trägt.

Rosenberg verweist in diesem Zusammenhang mit Bezug zur Intersektionalitätsforschung darauf, dass eine „mehrdimensionale“ Betrachtung des Habitus ebenso die Möglichkeit von Habitustransformationen eröffnet. Wird die Entstehung des Habitus als eine Überlagerung unterschiedlicher sozialer Erfahrungsräume betrachtet, so kann es dazu kommen, dass sich die damit in Verbindung stehenden und produzierten Praxisformen widersprechen, irritieren und somit nicht ohne weiteres miteinander verbinden lassen (vgl. Rosenberg 2011, S. 79). Personen sind immer in verschiedenen sozialen Zusammenhängen eingebettet, welche von den Individuen ähnliche, aber oftmals auch unterschiedliche Formen des Denkens und Handelns verlangen, wodurch es zu widersprüchlichen Haltungen und Verhaltensweisen kommen kann. Beispielsweise kann der Habitus einer Studentin aus einer migrantischen, bildungsfernen Herkunftsfamilie, welcher durch ihre Geschlechtszugehörigkeit sowie durch das migrantische und bildungsferne Milieu, in dem sie aufwächst, geprägt ist, im Zuge des Bildungsaufstiegs auf

veränderte Anforderungen und Gegebenheiten treffen, welche innere Konflikte zwischen habituellen Dispositionen ihrer sozialen Herkunft, ihrer Geschlechtszugehörigkeit sowie ihrer migrantischen Lebenswelt erzeugen kann. „Damit bietet ein mehrdimensional strukturiertes Habituskonzept durch Differenzpotenziale Möglichkeiten zur Habitustransformation, insofern in der Differenz immer auch die Möglichkeiten einer Wandlung angelegt sind.“ (Rosenberg 2011, S. 79)

5.2.3. Biographie und Habitus

Wenn Biographie, wie bereits dargestellt (vgl. Kap. 4.), als eine subjektive Konstruktion des eigenen Lebens betrachtet werden kann, so ist zu beachten, dass dies nicht vor dem Hintergrund eines leeren Raums geschieht. Die individuellen Vorstellungen davon, welche Wege beschritten werden können oder wie mit bestimmten Situationen und Anforderungen umgegangen werden soll, müssen immer im Zusammenhang zu den jeweiligen sozialen Kontexten, in denen sich die Individuen befinden und sozialisiert wurden, betrachtet werden. Der Habitus eröffnet ein Feld von Möglichkeiten und Grenzen, vor dessen Hintergrund die Biographieträger*innen auch ihre eigene Biographie konstruieren. In diesem Zusammenhang sprechen Dausien und Alheit auch von einem „biographischen Habitus“ (vgl. Alheit & Dausien 2000, S. 274). Dieser biographische Habitus prägt „[...] die individuelle Wahrnehmung, Deutung und Verarbeitung sozialstrukturell vorgegebener Lebenswelten bzw. Milieus [...]“ und somit die Art und Weise, wie biographischer Sinn hergestellt wird. (El-Mafaalani 2012, S. 99) Das bedeutet, dass die eigene Biographie im Rahmen der durch die habituelle Struktur vorgegebenen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata gedacht und gestaltet wird.

Ein weiterer Verbindungspunkt zwischen Biographie und Habitus kann auch in der Verarbeitung der oben beschriebenen Habitustransformationen gesehen werden. Treten beispielsweise im Zuge von sozialen Auf- oder Abstiegsprozessen fehlende Passungsverhältnisse zwischen Habitus und veränderter sozialer Position auf, so können die damit einhergehenden Habitusirritationen als Anstoß fungieren, sich mit dem durch die soziale Herkunft erworbenen Habitus reflexiv auseinanderzusetzen, wodurch es zu einer bewussten biographischen Verarbeitung der dadurch entstehenden Spannungen und Konflikte kommen kann (vgl. Thiersch 2014, S. 85). Dadurch können Prozesse der Habitustransformation auch als eigenständige und individuelle Arbeit am Selbst gesehen werden, welche durch die Herstellung von

biographischem Sinn gestaltet und verarbeitet werden. Gerade diese individuelle Verarbeitung von Diskrepanzen zwischen Habitus und veränderten sozialen Strukturen kann für die in dieser Arbeit untersuchten Aufstiegsprozesse von Studierenden aus ländlichen und bildungsfernen Milieus von Bedeutung sein.

5.3. Milieubegriff

Wenn in den vorausgegangenen Darstellungen und in der Formulierung der Fragestellung immer wieder der Begriff Milieu verwendet wird, soll hier kurz geklärt werden, was unter Milieu verstanden wird. Der Begriff Milieu bezeichnet sozialräumliche Bereiche, in denen Individuen aufgrund ähnlicher struktureller Merkmale eine „strukturidentische Erlebnisschichtung“ aufbauen, wodurch sie dieselben oder sehr ähnliche Wissensbestände, Handlungspraxen sowie Orientierungsmuster miteinander teilen (vgl. Bohnsack 2014, S. 23f). Dies bedeutet, dass Menschen aus demselben Milieu aufgrund ähnlicher „sachlicher Bezugsrahmen“ auch ähnliche „Prinzipien der Lebensgestaltung“ (z.B.: Kleidungsstil, Sprachgebrauch, Bildungsorientierung usw.) haben (vgl. Grunau 2017, S. 48).

Diese Betrachtung erinnert dabei stark an die Ausführungen zum Habitus, welcher dem hier beschriebenen Verständnis nach sehr eng mit dem Milieubegriff zusammenhängt. Wie bereits erwähnt, wird Heranwachsenden im Zuge ihrer Sozialisation in der Familie ein „selektiver Ausschnitt“ des sozialen Lebens präsentiert (vgl. El-Mafaalani 2012, S. 78). Die Familie sowie das familiäre Umfeld ist in ein bestimmtes Milieu mit ähnlichen Lebensumständen eingebettet, weshalb die Personen aus diesem Milieu eine soziale Nähe aufweisen und eine „spezifische Alltagskultur“ erzeugen und miteinander teilen (vgl. ebd.). Menschen aus denselben oder ähnlichen sozialen Milieus besitzen somit aufgrund der ähnlichen sozialen Lebenszusammenhänge und Strukturen auch einen ähnlichen Habitus, wodurch Individuen die Struktur des Milieus durch ihren Habitus in sich tragen und miteinander teilen (vgl. Bremer 2005, S. 57).

Im Rahmen dieser Arbeit können die untersuchten Studierenden einem ländlichen und bildungsfernen Milieu zugeordnet werden, das ihnen bestimmte, für dieses Feld notwendige Denk-, Handlungs- und Wahrnehmungsmuster sowie milieuspezifische Kapitalsorten bzw. -zusammensetzungen vermittelt, von denen, wie im Folgenden gezeigt wird, ihre weiteren Bildungschancen abhängen.

5.4. Regionale Herkunft, kulturelles Kapital und Bildungschancen

Das Milieu der hier zu untersuchenden Gruppe der Studierenden kann nicht nur aufgrund des „niedrigen“ Bildungsniveaus der Eltern, sondern auch aufgrund der ländlichen Herkunft der Studierenden als bildungsfern bezeichnet werden. Die Anzahl an Personen mit einem akademischen Abschluss ist für den österreichischen Kontext in ländlichen Regionen weitaus geringer als jener in städtischen bzw. stadtnahen Gebieten, weshalb auch von einem Bildungsgefälle zwischen ländlichen und städtischen Regionen gesprochen werden kann (vgl. für Österreich: Statistik Austria 2023, 98f; für Deutschland: Reißig & Tillmann 2017, S. 310). In Anlehnung an Bourdieu weisen ländliche Milieus somit tendenziell geringere Kapitalvolumina an kulturellem Kapital auf als beispielsweise städtische Milieus, was sich auch auf den Zugang zu höheren Bildungsinstitutionen und deren Bewältigung auswirken kann.

Allgemein nimmt „[d]as regionale Angebot an Bildungseinrichtungen, die Qualität, Aufnahmekapazität und Erreichbarkeit von Schulen“ (Meusburger 1998, S. 291) Einfluss auf das Bildungsverhalten. Die Möglichkeiten weiterführender und höherer Bildungsangebote sind in ländlichen Gebieten aufgrund der geringen Dichte von Bildungsangeboten und der meist erhöhten räumlichen Distanz zu höheren Bildungsinstitutionen eingeschränkt (vgl. Lassnigg et al 2018, S. 69). Eltern mit niedrigem Bildungsniveau muten ihren Kindern den damit verbundenen längeren Schulweg meist nicht zu, wodurch es für diese Kinder auch unwahrscheinlicher scheint, höherer Schulen zu besuchen (vgl. Meusburger 1998, S. 293).

Im Zusammenhang damit steht auch die Größe der Gemeinde. Meusburger konnte feststellen, dass Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen Elternhäusern sowie aus kleinen Gemeinden mit hohem Agraranteil geringere Chancen haben, ein höheres Bildungsniveau (Matura, Universitätsabschluss;) zu erreichen als Personen aus städtischen Gebieten mit ähnlichem sozialem Hintergrund (vgl. ebd., S. 302). Zahlen aus dem Jahr 2018 konnten dies für Österreich in Bezug auf die Einwohnerzahl ohne Berücksichtigung des landwirtschaftlichen Anteils bestätigen. 45% der Schüler*innen aus Gemeinden mit weniger als zwanzigtausend Einwohner*innen besuchen eine höhere Schule. In städtischen Gebieten mit mehr als hunderttausend Einwohner*innen beträgt dieser Anteil rund 60% (vgl. Mayrhofer et al 2018, S. 137).

Es wird deutlich, dass neben der sozialen Herkunft auch die ländliche Herkunft den Zugang zu höherer Bildung aufgrund des geringen Bildungsangebots und der geringen Ausstattung mit kulturellem Kapital einschränkt, so dass die Aufnahme eines Studiums für Studierende aus

ländlichen Regionen nicht nur aufgrund der räumlichen Distanz unwahrscheinlich erscheint. Daher kann es auch dazu kommen, dass diese Studierenden im Zuge ihres Bildungsaufstiegs mit Schwierigkeiten und Konflikten aufgrund der veränderten Lebenszusammenhänge konfrontiert werden, wie dies in den Forschungsbefunden bereits deutlich wurde (vgl. Kap. 2.).

II METHODOLOGISCHE VORGEHENSWEISE

An dieser Stelle soll nun das methodologische sowie methodische Vorgehen der vorliegenden Arbeit erläutert werden. Hierfür werden das biographisch-narrative Interview als Erhebungsmethode (Kap. 6.) sowie die Grounded Theory als Auswertungsmethode (Kap. 7.) näher betrachtet. Abschließend wird das konkrete Vorgehen im Sinne einer Dokumentation des Forschungsprozesses dargestellt (Kap. 8.).

6. Biographisch-narratives Interview als Erhebungsmethode

Wenn in dieser Arbeit nach dem Erleben und der Gestaltung des Übergangs von Studierenden gefragt wird, so können nur die untersuchten Individuen selbst Auskunft über ihre Erfahrungen geben, wodurch die Datengewinnung dieser Arbeit bei der Befragung von Studierenden ansetzt. Da die Übergänge aufgrund der jeweiligen individuellen Vorerfahrungen sowie biographischer Wissensbestände von den jeweiligen Individuen vermutlich nicht auf dieselbe Art und Weise erlebt und bearbeitet werden, muss dieser Individualität im Zuge der Datengewinnung Rechnung getragen werden. Eine Befragung mittels standardisierter Fragebögen oder anhand eines Leitfadeninterviews würde der Eigenlogik der gemachten Erfahrungen der befragten Studierenden nicht gerecht werden, sondern diese vielmehr durch die Vorannahmen beschneiden. Daher wurde als Erhebungsmethode dieser Arbeit das biographisch-narrative Interview gewählt.

Allgemein folgt diese Arbeit einem qualitativen Forschungsdesign, welchem die Annahme zugrunde liegt, dass soziale Wirklichkeit kein immer schon vorhandenes naturgegebenes Faktum ist, sondern vielmehr erst von Individuen in der Interaktion mit anderen und auf Grundlage von geteilten Symbolen, Bedeutungen und Sinnzuschreibungen konstruiert wird (vgl. Flick et al. 2008, S. 20). In Abhängigkeit vom jeweiligen soziokulturellen Kontext interpretieren Individuen permanent, wenn auch meist implizit, die soziale Wirklichkeit und gestalten diese durch die Veränderung von Bedeutungen mit. Wenn soziale Wirklichkeit durch Interaktion und Kommunikation mit anderen hergestellt wird, dann wird es gerade durch kommunikative Verfahren wie dem biographisch-narrativen Interview möglich, diese Sinnkonstruktionen zu erfassen. Dabei wird versucht, „[...] über die Rekonstruktion der subjektiven Sichtweisen und

Deutungsmuster der sozialen Akteure [...]“ Zugang zu diesen Konstruktionsprozessen sozialer Wirklichkeit zu gewinnen. (Strübing 2018a, S. 200)

Das biographisch-narrative Interview bietet somit die Möglichkeit, auf die subjektiven Erlebnisse und Verarbeitungsprozesse der zu interviewenden Personen zuzugreifen und die innere Logik der gemachten Erfahrungen zu bewahren. Was genau unter dem biographisch-narrativen Interview zu verstehen ist und welche theoretischen Grundannahmen dieser Erhebungsmethode zugrunde liegen, soll im Folgenden geklärt werden.

6.1. Grundannahmen des (biographisch-)narrativen Interviews

Das biographisch-narrative Interview kann als Weiterentwicklung, des von Fritz Schütze in den 1970er Jahren entwickelten narrativen Interviewverfahren, gesehen werden. Zwischen dem theoretischen Konzept Biographie (vgl. Kap. 4.) und dem biographisch-narrativen Interview besteht eine enge Verwandtschaft, da sich beide auf den narrativen Charakter von Lebensgeschichten beziehen und Biographien erst durch Narration hervorgebracht werden (vgl. Küsters 2009, S. 29f).

Die Annahme ist, dass durch unvorbereitete Erzählungen, sogenannte „Stegreiferzählungen“, Individuen dazu gebracht werden, über gemachte Erfahrungen und Handlungsweisen so zu berichten, dass sie den „Orientierungsstrukturen“ der tatsächlichen Erfahrungen am ehesten entsprechen (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 80). Werden Erzählungen provoziert, welche sich auf gemachte Erfahrungen beziehen, jedoch unvorbereitet produziert werden (müssen), so bleibt als Orientierung und Strukturierung der Erzählung nur die Erinnerung an das faktisch Erlebte. In der Erzählung werden dadurch jene Ordnungsstrukturen und -schemata aktualisiert bzw. reproduziert, welche der Struktur der verarbeiteten Erfahrung entsprechen und der erlebten Situation am nächsten stehen, wodurch das Erzählte auch der Abfolge der erlebten Ereignisse folgt. Biographische Erzählungen sind daher nie als bloßes Abbild von Ereignissen und konkreten Situationen zu begreifen, sondern vielmehr als individuelle „interpretative Verarbeitung“ und Deutung dieser zu betrachten, wodurch sich auch die Selbst- und Weltsicht der interviewten Personen widerspiegelt (vgl. Schütze 1983, S. 285f).

Im Zuge des biographischen Erzählens und Erinnerns geraten die erzählenden Personen immer tiefer in die Struktur der eigenen Erfahrungsaufschichtung, da durch die miteinander verketteten Erlebnisse immer neue und längst vergessen geglaubte Ereignisse, Eindrücke und

Gefühle ins Bewusstsein geholt und wiedererlebt werden. Auch verdrängte sowie ausgeblendete Erlebnisinhalte kommen somit, wenn auch implizit und ungewollt, zur Sprache und können sich beispielsweise in nicht abgeschlossene Erzählungen, kurzen Erwähnungen oder, wie Schütze es nennt, in „Stümpfe der Erfahrung von Ereignissen und Entwicklung“ äußern (vgl. ebd., S. 286). Hierfür sind teilweise die sogenannten „Zugzwänge des Erzählens“ verantwortlich. Es kann zwischen dem „Detaillierungszwang“, dem „Gestaltschließungszwang“ und dem „Relevanzfestlegungs- und Kondensierungszwang“ unterschieden werden (vgl. Kallmeyer & Schütze 1977, S. 162).

Der *Detaillierungszwang* zwingt die erzählende Person dazu, das Erzählte so darzustellen, dass die zuhörende Person der Geschichte folgen kann. Dazu müssen bestimmte Details sowie Hintergrundinformationen erwähnt werden, damit das Erzählte auch für die nicht informierten Zuhörer*innen plausibel und nachvollziehbar wird. Aufgrund des *Gestaltschließungszwang* wird die erzählende Person mit der Erwartung konfrontiert, eine begonnene Geschichte auch zu Ende zu erzählen und deren Gestalt zu schließen. Ein abruptes Abbrechen würde zu Irritation auf Seiten der Zuhörer*innen führen, wodurch wiederum Fragen entstehen können. Der *Relevanzfestlegungs- und Kondensierungszwang* zwingt dazu, sich auf die relevanten Aspekte der erzählten Geschichte zu beschränken. Es können nicht alle Elemente einer Geschichte in ihrem gesamten Umfang und mit ihrem Detailreichtum erzählt werden, da der zuhörenden Person nicht unendlich viel Zeit und nur begrenzte Aufmerksamkeit zur Verfügung steht. Gerade deshalb wird eine Erzählung auf bestimmte relevante Aspekte, welche sich nach der Relevanzstruktur der erzählenden Person sowie nach dem sozialen Kontext, in dem erzählt wird, reduziert. Wie hier deutlich wird, führen die Zugzwänge des Erzählens dazu, dass die erzählende Person immer weiter in die eigene Erinnerung vordringt, wodurch es schwierig wird, gewissen Inhalten auszuweichen, ohne die Plausibilität des Erzählten gegenüber der zuhörenden Person einzubüßen.

Neben den Zugzwängen des Erzählens gibt es noch weitere „Organisationsprinzipien“, nach denen biographische Erzählungen ablaufen und welche Schütze als „kognitive Figuren“ bezeichnet (vgl. Schütze 1984, S. 114). Sie dienen dazu, die Rekapitulation der eigenen Erfahrungsaufschichtung so zu organisieren und zu strukturieren, dass daraus eine sinnvolle, zusammenhängende Geschichte entstehen kann, welche jedoch hinsichtlich der weiteren Entwicklungen in der Erzählung flexibel bleibt (vgl. ebd., S. 80). Hierbei kann zwischen folgenden vier kognitiven Figuren unterschieden werden (vgl. ebd., S. 84 – 108):

- a) Biographieträger*in, Ereignisträger*in und ihre Beziehung untereinander
- b) Erfahrungs- und Ereigniskette
- c) Soziale Rahmen: Situationen, Lebensmilieus und soziale Welten
- d) Gesamtgestalt der Lebensgeschichte

a) Biographieträger*in, Ereignisträger*in und ihre Beziehung untereinander

Im Zuge von lebensgeschichtlichen Erzählungen müssen verschiedene Akteure innerhalb der Geschichte eingeführt werden. Dies beginnt meist mit der Einführung des Biographieträgers bzw. der Biographieträgerin, also jener Person, welche über die eigene Biographie erzählt. Dabei findet zu Beginn der Erzählung eine biographische Verortung beispielsweise durch die Nennung des Geburtsortes, der Familienkonstellation und gewisser Kindheitserfahrungen statt, welche in sich wiederum auf verschiedene mögliche Erzählstränge verweisen (vgl. Schütze 1984, S. 84). Dadurch werden schon gewisse Relevanzsetzungen sowie Selbst- und Weltverhältnisse der erzählenden Person sichtbar. Ebenso werden im weiteren Verlauf der Erzählung verschiedene Ereignisträger*innen eingeführt, welche für die erzählende Person und deren biographische Entwicklung von Bedeutung sind, wobei es sich nicht unbedingt um Personen handeln muss, sondern ganz allgemein auch „soziale Einheiten“ wie die Zugehörigkeit zu einer Partei oder das selbstgebaute Haus als Ereignisträger fungieren können (vgl. ebd., S. 84). Diese müssen an den für die Erzählung relevanten Stellen eingeführt und vorgestellt werden, wodurch Eigenschaften der Ereignisträger*innen sowie die Beziehungen zwischen den Ereignisträger*innen untereinander und zur erzählenden Person zur Darstellung kommen.

b) Erfahrungs- und Ereigniskette

Schütze betont, dass Lebensgeschichten eine „sequentielle Struktur“ besitzen, wodurch verschiedene Ereignisse und Teilgeschichten nacheinander präsentiert werden und einen Anfang sowie ein Ende besitzen (vgl. Schütze 1983, S. 284). Durch sogenannte „Rahmenschaltelemente“, welche den Übergang von einer Sequenz zu einer anderen markieren, werden Verbindungen zwischen den einzelnen Teilgeschichten hergestellt und die einzelnen Ereignisse in die Gesamtgestalt der biographischen Selbstpräsentation eingebettet (vgl. ebd., S. 286). Diese sequentielle Struktur der Erzählung kann auch als „[...] eine Abfolge von Zustandsänderungen des Biographieträgers [...]“ (Schütze 1984, S. 88) betrachtet werden, wodurch biographische

Erzählungen Entwicklungsprozesse und Ereignisabläufe darstellen, welche sich als Aneinanderreihung von miteinander in Beziehung stehenden Einzelereignissen in Form von Ereignisketten äußern.

Die Art und Weisen, wie die verschiedenen Ereignisabläufe dabei erlebt, gedeutet und wiedergegeben werden, bezeichnet Schütze als „Prozessstrukturen des Lebenslaufs“ und können sich im Zuge der Erzählung abwechseln, wodurch deutlich wird, dass sich die „Gesamtdeutung“ des eigenen Lebens über die Zeit verändert (vgl. Schütze 1983, S. 284). Da die vier verschiedenen Prozessstrukturen des Lebenslaufs bereits im Kapitel zu biographischen Übergängen (vgl. Kap. 4.3.) genauer dargestellt wurden, sollen diese hier nur kurz erwähnt werden. Es kann zwischen *biographischen Handlungsschemata* (bewusste Entscheidungen), *Wandlungsprozessen* (unerwartete biographische Veränderungsprozesse), *institutionellen Ablaufmustern* (institutionell erwartete bzw. induzierte Zustandsänderungen) oder *Verlaufskurven* (überwältigende Ereignisabfolgen) unterschieden werden.

c) Soziale Rahmen: Situationen, Lebensmilieus, soziale Welten

Die durch die biographische Erzählung dargestellten Ereignisabläufe und Entwicklungen, finden innerhalb bestimmter sozialer Rahmungen statt, welche als „Vorstellungs- und Orientierungshorizonte“ betrachtet werden können und wodurch die erzählten Geschichten sozial verortet werden (vgl. Schütze 1984, S. 98). Dadurch wird den Erzählungen ein gewisser sozialer Charakter verliehen, welcher es der zuhörenden Person erst ermöglicht die dargestellten Veränderungen der präsentierten Lebensgeschichte zu erfassen und einzuordnen (vgl. ebd., S. 98). Diese sozialen Rahmungen können sich auf bestimmte „Interaktions- und Handlungssituationen, Lebensmilieus und soziale Welten“ beziehen, in denen die erzählende Person auf- bzw. hineinwächst oder sich diese aufgrund von Veränderungen aneignet (vgl. ebd., S. 98f).

d) Gesamtgestalt der Lebensgeschichte

Hierunter werden jene Ordnungs- und Strukturmomente verstanden, welche größeren Erzählungen oder der gesamten Lebensgeschichte eine gewisse Grundtönung und -richtung verleihen. Sogenannte „Erzählpräambeln“, welche als einleitende Worte einer Erzählung fungieren, geben ein bestimmtes Grundverständnis wieder, vor dessen Hintergrund die erzählte Geschichte von den zuhörenden Personen verstanden werden soll (vgl. Schütze 1984, S. 102). Ebenso können in „Vorkoda-Phasen“ (Sequenz vor dem Ende der Haupterzählung) oder

„Zwischenkoda-Phasen“ (Element zwischen verschiedenen Sequenzen) gewisse Bewertungen und Grundverständnisse der Erzählung vorgestellt werden, welche darüber Aufschluss geben, wie die erzählende Person das Erzählte versteht und bewertet (vgl. ebd., S. 102). Dadurch wird der Standpunkt der erzählenden Person sichtbar, von dem aus sie ihre eigene Biographie versteht und welche Grundhaltung (z.B.: leidend oder aufwärtsstrebend) sie gegenüber der eigenen Geschichte einnimmt (vgl. ebd., S. 103).

In biographischen Darstellungen kommen nicht nur Erzählungen zum Tragen, sondern auch argumentative und beschreibende Darstellungsformen. Der Fokus des biographisch-narrativen Interviews liegt jedoch im Vergleich zu anderen Formen der Interviewführung (z.B.: Experteninterviews) besonders auf Erzählungen, da diese für die Analyse von Erlebnissen und der individuellen Erfahrungsaufschichtung besonders geeignet sind. Argumentationen und Beschreibungen nehmen eher eine abstrahierende Perspektive ein, da sie sich weniger auf konkrete Erlebnisse und Prozesse beziehen (vgl. Küsters 2009, S. 25f). Durch Argumentationen werden die eigenen Vorstellungen und Bewertungen von bestimmten Sachverhalten dargestellt, wodurch sich die sprechende Person auf Distanz zu den gemachten Erfahrungen begibt und Argumentationen dadurch für die Analyse von konkreten Erfahrungen weniger geeignet sind (vgl. Rosenthal 2005, S. 139). Dennoch können sie in die Analyse miteinbezogen werden, da sie Aufschluss über die Sichtweise und Bewertung vergangener oder zukünftiger Ereignisse geben und somit die Haltung der Erzähler*innen widerspiegeln.

Mittels Beschreibungen werden häufige, sich wiederholende Erfahrungen und Abläufe zu einer „statischen Struktur“ verdichtet, hinter der die Lebendigkeit konkreter Erlebnisse und somit die Nähe zur erzählenden Person und den gemachten Erfahrungen verschwindet (vgl. ebd.). Dabei ist zu betonen, dass in biographisch-narrativen Interviews die verschiedenen Darstellungsformen oftmals nicht völlig ersichtlich und klar voneinander zu trennen sind, sondern von den interviewten Personen abwechselnd verwendet werden. In weiterer Folge sollen Grenzen und Voraussetzung des biographisch-narrativen Interviews kurz erläutert werden.

6.2. Voraussetzungen und Grenzen des biographisch-narrativen Interviews

Eine wesentliche Voraussetzung des biographisch-narrativen Interviews ist, dass die interviewte Person die Ereignisse auch selbst erlebt hat und darin involviert war. Nur so ist es auch möglich, dass im Zuge des Erzählens jene Verarbeitungs- und Ordnungsschemata reproduziert werden, welche im Erleben der konkreten Ereignisse wirksam waren (vgl. Küsters 2009, S. 30). Ebenso muss der zu untersuchende Gegenstand einen Prozesscharakter aufweisen, da mittels biographischer Erzählungen nur Prozesse und Entwicklungen darstellbar sind (vgl. ebd., S. 30). Routinen, Wünsche, Vorstellungen oder Ansichten können nicht erzählt, sondern nur beschrieben bzw. argumentiert werden. Daher scheint das biographisch-narrative Interview angesichts der Untersuchung von Übergangsprozessen als Methode der Datengewinnung für dieses Arbeit geeignet zu sein.

Ein biographisch-narratives Interview bedarf weiters einer ruhigen und vertrauensvollen Umgebung sowie Kommunikationsbasis, um es den erzählenden Personen zu ermöglichen, sich dem Erzählstrom hinzugeben und in die Struktur der eigenen Erfahrungsaufschichtung immer weiter vorzudringen. Es kann hinderlich sein, wenn sich Interviewer*in und interviewte Person in einem zu vertrauten Verhältnis zueinander befinden, denn dadurch werden möglicherweise bestimmte Details und relevante Aspekte aufgrund der Nähe zueinander ausgespart, weil mit der zuhörenden Person zu viele „lebensweltliche Selbstverständlichkeiten“ geteilt werden (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 84).

Ebenso kann es zur Einschränkung der biographischen Erzählung kommen, wenn Interviews mit bestimmten Personengruppen geführt werden. Es wird zwar davon ausgegangen, dass alle Menschen unabhängig von ihrer Kultur über eine Erzählkompetenz verfügen, die Charakteristiken der Erzählungen jedoch kulturelle Unterschiede aufweisen können, wie sich dies im Zuge von Erhebungen in Südostasien zeigte (vgl. ebd., S. 83). Auch kann es zu altersabhängigen Differenzen in der Ausprägung von biographischen Erzählungen kommen. Beispielsweise werden interviewte Jugendliche eher keine breiten Erzählungen über ihre Lebensgeschichte produzieren, sondern kleinere Abschnitte und Sequenzen schildern, als dies bei erwachsenen Personen der Fall ist (vgl. ebd.).

Ein weiteres Problem in Bezug auf das Verfahren des biographisch-narrativen Interviews stellen jene Personen dar, welche bereits darin geübt sind, ihre gesamte Lebensgeschichte oder

bestimmte Phasen davon in verschiedenen Kontexten wiederholt zu erzählen. Diese Einübung führt dazu, dass standardisierte Erzählungen hinsichtlich der eigenen Biographie präsentiert werden und somit der konkrete Erlebnischarakter bzw. das Nacherleben der gemachten Erfahrungen in der Erzählung verloren geht (vgl. ebd., S. 84). Dies kann beispielsweise für Personen mit Fluchterfahrung gelten, welche in verschiedenen Kontexten (alltägliche Gespräche, behördliche Settings usw.) ihre Lebensgeschichte wiederholt erzählen und sich möglicherweise schon standardisierte Formen der biographischen Selbstpräsentation angeeignet haben, um die für das Gegenüber relevanten Aspekte schnell und prägnant benennen zu können.

6.3. Methodisches Vorgehen des biographisch-narrativen Interviews

Wie bereits erwähnt stellt eine vertrauensvolle Interaktionsbasis eine Grundvoraussetzung für die Durchführung eines biographisch-narrativen Interviews dar (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 87). Diese kann vor allem durch einen verständnisvollen und transparenten Umgang mit den Interviewpartner*innen hergestellt werden. Hierfür sollte die Möglichkeit bestehen, in einem Vorgespräch offene Fragen zu klären und die Interviewpartner*innen über das Forschungsinteresse, die eigene Person sowie den konkreten Ablauf der Interviewsituation zu informieren. Ebenso sollte es zu einer schriftlichen Zusicherung der Bewahrung von Datenschutzrechten kommen. Die Wahl des Ortes, an dem das Interview stattfindet, ist ebenso entscheidend für das Gelingen eines biographisch-narrativen Interviews. Daher sollten mögliche Störquellen (Lärm, Unterbrechungen usw.) minimiert und ein ruhiger Ort gewählt werden, an dem sich die interviewte Person möglichst wohl fühlt. Der konkrete Ablauf des biographisch-narrativen Interviews gliedert sich in drei Phasen.

a) Erzählaufforderung und Haupterzählung (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 85)

Nach der Begrüßung der interviewten Person und einer kurzen Small-Talk-Phase kann das Aufnahmegerät gestartet und der sogenannte „Erzählstimulus“ gesetzt werden. Die Wahl des Erzählstimulus kann je nach Forschungsfrage variieren und sich entweder auf bestimmte Lebensabschnitte oder auf die gesamte Lebensgeschichte beziehen. Wichtig ist, dass diese Erzählaufforderung möglichst klar und offen formuliert wird, um es der interviewten Person zu

ermöglichen, ihre eigene Geschichte darzustellen. Die dadurch generierte Erzählung soll in weiterer Folge nicht durch Nachfragen unterbrochen werden, da es ansonsten dazu kommen kann, dass sich die interviewte Person an den gestellten Fragen der Forschenden orientiert und von ihrer eigenen Perspektive und Relevanzsetzung abweicht. Vielmehr soll durch aufmerksames Zuhören, welches durch Nicken oder sprachliche Ausdrücke wie „mhm“ markiert wird, der Erzählstrom am Laufen gehalten werden. Eventuelle Nachfragen auf Seiten der Forschenden oder interessante Aspekte können notiert und im Anschluss an die Haupterzählung thematisiert werden. Nach dem Ende der Haupterzählung, welche meist durch bestimmte Phrasen wie z.B. „Und jetzt bin ich hier“ oder „Das ist alles, was mir dazu einfällt“ markiert werden, folgt die Phase des immanenten Nachfragens.

b) Nachfrageteil I: Immanente Nachfragen (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 86)

In dieser Phase können nun Nachfragen gestellt werden, welche sich auf das bereits Erzählte beziehen und sich an der Relevanzstruktur der Haupterzählung orientieren sollen. Wurde beispielsweise die Wiederholung einer Schulstufe in der Haupterzählung nur kurz angesprochen, so könnte eine Nachfrage hier ansetzen und zur weiteren Erzählung darüber auffordern. Auch können Nachfragen zu Themen gestellt werden, welche als relevant erscheinen, jedoch in der Haupterzählung völlig ausgeklammert wurden (z.B.: die eigene Familie). Hierbei ist es besonders wichtig, dass diese Nachfragen möglichst offen gestellt werden, damit eine weitere Erzählung provoziert und das Thema nicht nur mit einem Satz beantwortet wird.

c) Nachfrageteil II: Exmanente Nachfragen (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 86f)

Im Anschluss an die immanenten Nachfragen können weitere für das Forschungsvorhaben relevante Aspekte erfragt werden, welche sich beispielsweise auf theoretische Vorannahmen beziehen oder die Bewertung des Erzählten durch die interviewte Person in den Fokus nehmen.

Die hier vorgestellten Aspekte sollen deutlich gemacht haben, dass das biographisch-narrative Interview, aufgrund des offenen Zugangs hinsichtlich der Erfahrungen der befragten Personen als Methode der Datengewinnung gerade für dieses Forschungsvorhaben geeignet ist. In weiterer Folge wird die Methode der Datenauswertung genauer dargestellt.

7. Auswertungsmethode/-methodologie: Grounded Theory Methodology

Für die Auswertung der biographisch-narrativen Interviews wurde im Zuge dieser Arbeit die *Grounded Theory Methodology*¹ gewählt. Aufgrund des offenen Zugangs, welchen die Grounded Theory bietet, wird sie einerseits dem qualitativen Forschungsprinzip der Offenheit (vgl. Strübing 2018b, S. 22f) gerecht, wodurch die Struktur sowie die Eigenlogik der zu interpretierenden biographisch-narrativen Interviews erhalten bleibt. Andererseits ist die Grounded Theory gegenüber dem Forschungsgegenstand und der Anwendung durch die Forschenden flexibel, da sie, dem hier noch zu explizierenden Verständnis nach, weniger ein konkretes Vorgehen, sondern vielmehr die Organisation des gesamten Forschungsprozesses beschreibt (vgl. Strauss 1998, S. 30). Jede*r Forschende besitzt andere Forschungserfahrungen und Voraussetzungen, wodurch auch die Art und Weise, wie den Daten begegnet wird, von der individuellen Art des Arbeitens der jeweiligen Forschenden abhängig ist. Im Zuge der Grounded Theory sollen sich die jeweiligen Forschenden nicht an konkrete methodische Regeln anpassen, sondern können in der Ausführung der Datenauswertung durchaus kreativ sein. Dies bedeutet jedoch nicht, dass der Forschungsprozess und die Datenauswertung völlig willkürlich geschehen, vielmehr kommen, wie die nachstehenden Ausführungen zeigen werden, bestimmte Grundprinzipien zum Tragen, welche als Leitlinien für die Gestaltung des Forschungsprozesses dienen (vgl. ebd., S. 32).

7.1. Grundannahmen und Grundprinzipien der Grounded Theory Methodology

Das Forschungskonzept der Grounded Theory wurde Ende der 1960er-Jahre von den US-amerikanischen Soziologen Anselm Strauss und Barney Glaser entwickelt. Die Idee war, dass empirisches Material nicht durch das bloße Überstülpen bestimmter theoretischer Vorannahmen im Zuge quantifizierender, standardisierter Auswertungsmethoden beschnitten werden soll,

¹ Die Begriffe *Grounded Theory Methodology* und *Grounded Theory* werden hier einfachheitshalber synonym verwendet, auch wenn der Begriff *Grounded Theory* vielmehr auf das Endprodukt des Forschungsprozesses verweist und der Begriff *Grounded Theory Methodology* das method(olog)ische Vorgehen meint.

sondern die empirischen Daten gerade in ihrer Eigenlogik und Komplexität betrachtet werden müssen, wodurch versucht wird, den im empirischen Material befindlichen Sinn zu erfassen. Strauss und Glaser strebten mittels Grounded Theory danach, das Verhältnis zwischen Empirie und Theorie zu verschränken, um soziologische Theorien zu entwickeln, welche nicht unabhängig von empirischen Daten entstehen, sondern anhand von Kodierungen und Kategorisierungen vielmehr aus diesen hervorgehen und an diese zurückgebunden sind (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 192). In diesem Sinne ist das Ziel, eine auf empirische Daten gegründete Theorie und somit eine *Grounded Theory* zu generieren, welche nicht (nur) bereits bekannte Gesichtspunkte und theoretische Perspektiven aufgreift, sondern vor allem neue, bisher unbekannte Aspekte und Zusammenhänge sozialer Wirklichkeit in den Daten zu entdecken versucht, ohne auf „spezielle Datentypen, Forschungsrichtungen oder theoretische Interessen“ gerichtet zu sein (vgl. Strauss 1998, S. 29, S. 50f).

Wie bereits erwähnt, kann die Grounded Theory als grundlegender Forschungsstil begriffen werden, wobei sich auch konkrete Auswertungsschritte (verschiedene Arten des Kodierens) hinsichtlich des Umgangs mit dem Material beschreiben lassen. Als Forschungsstil nimmt die Grounded Theory einen Einfluss auf die Gestaltung des Forschungsprozesses, welchem folgende Grundprinzipien der Durchführung zugrunde liegen (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 199ff):

1. Wechselseitiger Prozess von Datenerhebung und Auswertung
2. Theorieorientiertes Kodieren
3. Permanenter Vergleich von Daten und Konzepten
4. Verfassen von Memos
5. Verschränkung von Datenerhebung, Kodierung und Memoschreiben

1. Wechselseitiger Prozess von Datenerhebung und Auswertung

Die Grounded Theory darf nicht als linearer Forschungsprozess verstanden werden, welcher in nacheinander ablaufende Phasen eingeteilt wird. Vielmehr laufen verschiedene Phasen des Forschungsprozesses zeitgleich ab. Es kann nach einer ersten Datenerhebung und der darauf folgenden Auswertung dieser Daten zu einer erneuten Datenerhebung kommen, wodurch sich ein wechselseitiger Prozess zwischen Datenerhebung und Auswertung ergibt. Die aus einer ersten Analyse der Daten gewonnen Ideen und Konzepte dienen als Grundlage für die Suche

und Auswahl weiterer Daten, was als „theoretisches Sampling“ bezeichnet wird (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 200). Ziel ist es, im Zuge dieses theoretischen Samplings neue Fälle zu finden, welche das bereits gewonnene Wissen (Kategorien, Konzepte usw.) in Bezug auf das Forschungsinteresse erweitern, bis schlussendlich nichts mehr Neues im Material gefunden wird, was die bereits entwickelten Gedanken und Konzepte noch ergänzen könnte, wodurch eine „theoretische Sättigung“ erreicht wird (vgl. ebd.).

2. Theorieorientiertes Kodieren

Im Sinne der Grounded Theory werden die in den Daten enthaltenen Äußerungen, Phänomene oder Ereignisse analysiert, miteinander verglichen und zueinander in Beziehung gesetzt, wodurch die Phänomene in den Daten im Zuge des Kodierens in Konzepte und Kategorien übergeführt werden (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 201). Der Prozess des Kodierens kann in unterschiedliche Phasen eingeteilt werden, mit welchen unterschiedliche Formen der Spezifizierung einhergehen. Es wird zwischen *offenem Kodieren*, *axialem Kodieren* und *selektivem Kodieren* unterschieden.

Am Beginn der Auswertung steht besonders das **offene Kodieren**, wodurch die vorliegenden Daten sehr genau („Line-by-Line“) analysiert werden und versucht wird, erste Begriffe und Konzepte hinsichtlich der Daten zu entwickeln, weshalb alles erfasst werden kann, was interessant erscheint (vgl. Strauss 1998, S. 57f). Hierbei ist es wichtig, dass die analysierten Phänomene nicht bloß beschrieben, sondern vielmehr „aufgebrochen“ und „geknackt“ werden, wodurch die in den Daten enthaltenen Bedeutungen und Dimensionen zum Vorschein kommen und bereits vorläufige theoretische Konzepte auf einer abstrakteren Ebene entwickelt werden können (vgl. ebd., S. 59).

In der Phase des **axialen Kodierens** werden die vorläufigen Konzepte weiterentwickelt, modifiziert oder aber auch verworfen, wodurch der Blick vermehrt auf relevante Aspekte der bisherigen Analyse gerichtet wird. Es wird versucht, die verschiedenen Konzepte und Kategorien zu spezifizieren und miteinander in Beziehung zu setzen, wodurch gewisse Kernaspekte (Schlüsselkategorien) hervortreten (vgl. ebd., S. 63/101).

Das dritte Kodiervorgehen stellt das **selektive Kodieren** dar. Hier wird gezielt nach Schlüsselkategorien kodiert, wodurch die verschiedenen Kategorien selektiert und hinsichtlich der Schlüsselkategorien systematisch miteinander in Beziehung gesetzt werden (vgl. ebd., S. 63). In diesem Sinne „[...] wird ein großer Teil des Materials re-kodiert, um die Beziehungen der

verschiedenen gegenstandsbezogenen Konzepte zu den Kernkategorien zu klären und eine theoretische Schließung herbeizuführen.“ (Strübing 2021, S. 17)

Es ist an dieser Stelle wichtig zu betonen, dass diese drei Formen des Kodierens nach keiner strikten Reihenfolge oder strengen methodischen Regeln angewendet werden, sondern die vorherigen Ausführungen eher als Leitlinien zu verstehen sind und je nach Erfordernis und Stand der Forschung darauf zurückgegriffen wird, wobei am Anfang des Forschungsprozesses eher das offene Kodieren steht und es am Ende vermehrt zum selektiven Kodieren kommt.

Dabei begleitet das theoretische Vorwissen der Forschenden und die damit zusammenhängende „theoretische Sensibilität“ gegenüber den Daten den gesamten Forschungsprozess der Grounded Theory (vgl. Corbin & Strauss 1996, S. 26). Die Vorkenntnisse, welche sich Forschende durch eine bereits vorangegangene theoretische Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand (Lesen von Studien, vorangegangene Forschungen usw.) oder durch persönliche Erfahrungen sowie Alltagswissen angeeignet haben, dürfen nicht als etwas für den Forschungsprozess Hinderliches begriffen werden (vgl. ebd., S. 26ff). Vielmehr dienen diese Vorkenntnisse als Bezugsrahmen der Entwicklung von Konzepten und Kategorien, um ein breites Nachdenken über verschiedene Phänomene zu ermöglichen, wodurch gewisse Verbindungen in den Daten erst durch den Zugriff auf dieses Vorwissen hergestellt werden können (vgl. Strauss 1998, S. 36f). Hierbei ist vor allem ein bewusster und selbstreflexiver Umgang mit diesem theoretischen Vorwissen wichtig, um zu verhindern, dass bestimmte Konzepte unreflektiert aus dem eigenen Vorwissen übernommen und auf die Daten angewendet werden.

3. Permanenter Vergleich von Daten und Konzepten

Wie bereits angedeutet ist ein wesentlicher Bestandteil der Grounded Theory das ständige Vergleichen der entwickelten Konzepte mit den Daten, um die gebildeten Konzepte und Kategorien weiter zu präzisieren und an die Daten zurückzubinden, wodurch am Ende des Forschungsprozesses eine Theorie entwickelt werden soll, welche aus den Daten abgeleitet und anhand der Daten bestätigt wird (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 206). Neue Erkenntnisse können bereits bestehende Kategorien und Konzepte erweitern, was wiederum dazu führen kann, dass die zu analysierenden Daten aus einem anderen Blickwinkel betrachtet werden. Es kann zwischen zwei verschiedenen Arten des Vergleichs unterschieden werden, welche im Forschungsprozess gleichermaßen zum Tragen kommen.

Zum einen kann ein „minimaler Vergleich“ bzw. eine „minimale Kontrastierung“ durchgeführt werden, wodurch in der Fülle der Daten nach ähnlichen Phänomenen und Ausprägungen gesucht wird, welche bestimmte Gemeinsamkeiten trotz der Unterschiedlichkeit der Fälle aufweisen und wodurch die bereits entwickelten Konzepte und Kategorien präzisiert und bestätigt werden (vgl. Strübing 2018b, S. 128). Die zweite Art des Vergleichs stellt der „maximale Vergleich“ bzw. die „maximale Kontrastierung“ dar und kann als gezieltes Suchen nach Unterschieden und Abweichungen zu den bereits entwickelten Konzepten und Kategorien betrachtet werden, um einerseits diese wiederum weiterzuentwickeln und auch andere Fragen hinsichtlich des Materials aufzuwerfen und andererseits die Reichweite der bereits bestehenden Theoretisierung zu testen (vgl. ebd.).

Im Zuge des Forschungsprozesses bewegt man sich somit von der noch sehr offen formulierten Forschungsfrage durch die Analyse der Daten und der (Weiter-)Entwicklung von Konzepten und Kategorien in Form eines „iterativ-zyklischen“ Erkenntnisprozesses, welcher durch induktive, deduktive, abduktive und verifizierende Prozesse geprägt ist, immer weiter und generiert neues Wissen sowie neue Sinnzusammenhänge, welche nach und nach in ein festes theoretisches Gerüst integriert werden, bis sich eine theoretische Sättigung einstellt (vgl. ebd., S. 141ff).

4. Verfassen von Memos

Als weiterer wesentlicher Aspekt der Grounded Theory kann das permanente Schreiben von Memos betrachtet werden, welches den gesamten Forschungsprozess begleitet. Memos dienen einerseits dazu, Gedanken, Ideen sowie Zusammenhänge schriftlich festzuhalten, damit sie nicht verloren gehen, und andererseits die Entwicklung von Kategorien und Theorien voranzutreiben (vgl. Strauss 1998, S. 45). Das Verschriftlichen von Ideen zwingt dazu, die eigenen Gedanken auszuformulieren, wodurch im Zuge des Schreibens weitere Systematisierungsversuche und Denkprozesse angeregt werden. Memos werden möglicherweise vorerst noch sehr vage und wenig systematisch erscheinen und im Zuge des weiteren Forschungsprozesses zunehmend präziser und detaillierter werden. Es ist wichtig zu betonen, dass Memos nicht direkt auf die Daten verweisen, sondern bereits abstraktere Gestalt in Form von Konzepten und Kategorien annehmen sollen (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 207).

5. Verschränkung von Datenerhebung, Kodierung und Memoschreiben

Wie schon an verschiedenen Stellen angedeutet, darf die Grounded Theory nicht als linearer Forschungsprozess verstanden werden, in dem verschiedene Phasen nacheinander abgearbeitet werden. Vielmehr werden die bereits genannten Aspekte der Grounded Theory (Kodierung, Memoschreiben, theoretisches Sampling usw.) während des gesamten Forschungsprozess aufeinander bezogen und abwechselnd je nach Erkenntnisstand und Erfordernis ausgeführt (vgl. Strauss 1998, S. 46f). Somit kann es beispielsweise durch das Sortieren und Durchsehen von Memos dazu kommen, dass bestimmte Zusammenhänge erst entdeckt werden, welche durch eine erneute Analyse der Daten bestätigt und in Form von Memos festgehalten und ausgebaut werden. Somit finden die Schritte der Datenerhebung und Datenauswertung sowie das Schreiben von Memos permanent statt und stehen in einem wechselseitigen Austausch miteinander.

7.2. Besonderheiten der Anwendung der Grounded Theory auf Biographien

In den Ausführungen zur Grounded Theory in der Tradition von Strauss (vgl. 1998, S. 56f) sowie von Corbin und Strauss (vgl. 1996, S. 78f) wird ein Kodierparadigma vorgeschlagen, welches als ein Rahmenkonzept betrachtet werden kann, vor dessen Hintergrund den Daten mit einer bestimmten Haltung und mit bestimmten Fragen begegnet werden soll. Diesem Kodierparadigma liegen handlungstheoretische Annahmen² zugrunde, wodurch im Zuge der Auswertung die Forschenden eine interaktionstheoretische Perspektive einnehmen und den Blick auf die in den Daten ablaufenden Interaktionen richten, weshalb nach Ursachen, Kontexten, Strategien und Konsequenzen der beschriebenen Handlungsabläufe gefragt wird. Auch Biographien können gewissermaßen als eine Aneinanderreihung von Handlungsabläufen betrachtet werden, jedoch sind Lebensgeschichten auch mehr als diese bloße Aneinanderreihung, weshalb Dausien (1996) eine Modifizierung des handlungstheoretischen Kodierparadigmas für die Betrachtung von Biographien vorschlägt (vgl. S. 102 - 115).

² Dieses handlungstheoretische Rahmenkonzept kann einerseits als Verweis auf die Theorietradition des Symbolischen Interaktionismus durch welche Strauss stark geprägt wurde und andererseits auf die Untersuchung von Handlungsstrategien, welche den anfänglichen Studien von Strauss und Glaser zugrunde lagen, gelesen werden (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 194).

Biographien beinhalten neben der Darstellung von Handlungssequenzen bereits deren individuelle Deutung und Verarbeitung („Perspektivität“), welche von den Biographieträger*innen im Zuge des Erlebens und der narrativen Darstellung vollzogen und durch die biographische Analyse im Gegensatz zu interaktionstheoretischen Betrachtungen von Innen heraus rekonstruiert werden (vgl. ebd., S. 109f). Weiters sind sowohl Interaktionen als auch Biographien durch das Prinzip der „Prozessualität“ gekennzeichnet, welches besagt, dass einzelne Handlungen bzw. Teilsequenzen in ein zeitliches Vorher (Ursache bzw. Bedingungen) und Nachher (Konsequenzen) eingebettet und damit verbunden sind (vgl. ebd., S. 107). Für die Betrachtung von Biographien ergeben sich jedoch gewisse Besonderheiten. Einzelne (Handlungs-)Sequenzen biographischer Darstellungen müssen immer als Teil der gesamten Lebensgeschichte betrachtet und vor dem Hintergrund der biographischen Gesamtgestalt („Gestalthaftigkeit“) und der damit zusammenhängenden Perspektive der Biographieträger*innen (vgl. Prozessstrukturen nach Schütze Kap. 4.3.) interpretiert werden (vgl. ebd., S. 107f). Eine isolierte Betrachtung einzelner Handlungssequenzen nimmt keine Rücksicht auf die Gesamtgestalt der biographischen Darstellung, sondern zerstört diese vielmehr, wodurch gerade die für die Biographieforschung relevante Eigenlogik der jeweiligen Biographie sowie die Perspektivität der Erzähler*innen nicht mehr ohne weiteres rekonstruierbar sind.

Um die Prozessualität, Gestalthaftigkeit sowie Perspektivität von Biographien in der Analyse durch die Grounded Theory zu berücksichtigen, schlägt Dausien vor, das Kodierparadigma an den hier bereits beschriebenen kognitiven Figuren nach Fritz Schütze (vgl. Kap. 6.1.) zu orientieren (vgl. ebd., S. 111). Im Zuge der Entwicklung von Konzepten und Kategorien wird den kognitiven Figuren als Leitlinien des Kodierens gefolgt, um der Eigenlogik und Komplexität von biographischen Darstellungen gerecht zu werden. „Das Konzept der kognitiven Figuren liefert somit die *allgemeinen* Kategorien zur Analyse der *konkreten* Erfahrungsaufschichtung und narrativen Rekapitulationen eines Falles.“ (ebd., S. 115) Ganz im Sinne der Prinzipien qualitativer Sozialforschung wird dem Datenmaterial somit mit einer gewissen Offenheit und Gegenstandsbezogenheit begegnet, wodurch es auch zu einer flexiblen Kombination verschiedener methodischer „Tools“ kommt (vgl. Strübing et al. 2018, S. 86f).

8. Dokumentation des Forschungsprozesses

In diesem Abschnitt sollen die Gestaltung und Durchführung des Forschungsprozesses dargestellt und reflektiert werden. Als erstes wird auf die Samplingstrategie und die Fallauswahl eingegangen (Kap. 8.1.). Daran anschließend wird die Interviewdurchführung (Kap. 8.2.) sowie das Vorgehen im Auswertungsprozess (Kap. 8.3.) dargestellt. Ebenso wird das Vorwissen des Forschers reflektiert (Kap. 8.4.).

8.1. Samplingstrategie und Fallauswahl

Als Samplingstrategie dieser Arbeit wurde in einem ersten Schritt das „selektive Sampling“ angewendet, wodurch sich die Rekrutierung von Interviewpartner*innen auf die in der Fragestellung formulierten Kriterien stützte (vgl. Kelle und Kluge 2010, S. 50). Es wurde gezielt nach Studierenden gesucht, welche aus bildungsfernen Milieus stammen und deren Eltern über keinen höheren Bildungsabschluss (Matura, Abitur, akademischer Abschluss) verfügen. In Verbindung damit wurde nach Interviewpartner*innen gesucht, welche aus ländlichen Regionen stammen und somit keine räumliche Nähe zu großstädtischen Milieus aufweisen. Die Biographinnen der drei analysierten Interviews kommen aus Dörfern, welche weniger als 6000 Einwohner*innen zählen und (außer im Fall von Miriam Milović) sehr abgelegen liegen.

Der Kontakt zu den Interviewpartnerinnen bzw. zu den Interviews kam in allen drei Fällen über verschiedene Wege zustande, wie dies am Beginn der jeweiligen Falldarstellung genauer erläutert wird. In einem ersten Schritt wurde via Facebook in der Gruppe der Bildungswissenschaftsstudierenden eine Anfrage für ein biographisch-narratives Interview geteilt, welche die gerade beschriebenen Kriterien beinhaltete und auf den Rahmen dieser Arbeit (Masterarbeit im Bereich Bildungswissenschaft) sowie die vertrauliche Behandlung der Daten (Anonymisierung) verwies, woraufhin sich fünf Personen meldeten. Durch einen schriftlichen Austausch via Facebook versicherte ich mich nochmals bei den Studierenden, ob deren soziale und regionale Herkunft auch den Kriterien der Forschungsfrage entsprach. Zwei Personen haben sich daraufhin nicht mehr gemeldet und eine Person passte aufgrund ihrer regionalen Herkunft (Nähe zu einer Großstadt) nicht in das Profil dieser Arbeit, weshalb schlussendlich mit zwei Studentinnen ein Termin für ein Interview vereinbart wurde. Ebenso kam durch eine Bekannte meinerseits ein weiterer Kontakt zu einer Interviewpartnerin zustande, wodurch insgesamt

drei Interviews geführt wurden. Da ich im Zuge dieser Arbeit zum Teil in das Projekt *Studienverläufe und Studienerfahrungen in der Bildungswissenschaft*³ (StuVE) eingebunden war, war es mir möglich, auf Interviews, welche bereits im Rahmen des Projekts geführt wurden, zurückgreifen. Dadurch erhielt ich drei weitere Interviews, welche den Kriterien meiner Forschung entsprachen. Insgesamt lagen meiner Arbeit somit sechs Interviews zugrunde, wobei nur drei Interviews für die Analyse und Beantwortung der Fragestellung herangezogen wurden. Die Berücksichtigung aller sechs Interviews hätte vermutlich die gewonnenen Erkenntnisse erweitert und spezifiziert, jedoch war dies aufgrund des zeitlich begrenzten Rahmens dieser Abschlussarbeit nicht möglich, da die genaue Analyse biographisch-narrativer Interviews einen sehr zeitintensiven Arbeitsprozess darstellt.

Die Auswahl der drei Fälle richtete sich nach den bereits gewonnenen Erkenntnissen der zuvor analysierten Fälle, weshalb neben dem „selektiven Sampling“ in einem zweiten Schritt das im Forschungsstil der Grounded Theory vorgeschlagene „theoretische Sampling“ (vgl. Kap. 7.) angewendet wurde. Strübing (2018b) führt hinsichtlich der Grounded Theory aus, „[...] dass die methodischen Vorgaben der GT eben Leitlinien und keine starren, zwingenden Handlungsanweisungen [...]“ (S. 131) sind, weshalb diese auch je nach Forschungsvorhaben und Rahmenbedingungen angepasst werden können. Das theoretische Sampling bereits am Beginn des Forschungsprozesses anzuwenden, hätte im Fall dieser Arbeit zwei Probleme mit sich gebracht. Zum einen wäre dies aufgrund des begrenzten Rahmens dieser Arbeit nur schwer umsetzbar gewesen ohne die zeitlichen Ressourcen zu überschreiten. Zum anderen ist es bei biographisch-narrativen Interviews kaum möglich, festzustellen, ob die aus bereits durchgeführten Fallanalysen gewonnenen Kriterien, welche die weitere Fallauswahl leiten sollen, auch auf nachfolgende Fälle zutreffen (vgl. Strübing 2018b, S. 130f). Es ist nicht möglich, vor der Durchführung der Interviews zu wissen, welche Geschichte erzählt wird und ob sich darin relevante Aspekte, die das bereits vorhandene Wissen erweitern, befinden, weshalb die Durchführung des theoretischen Samplings in dieser Arbeit erst in einem zweiten Schritt sinnvoll erschien.

³ Das *StuVE-Projekt* wurde von 2019 bis 2022 von Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Bettina Dausien am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien geleitet und beschäftigte sich anhand quantitativer (Online-Fragebögen) und qualitativer Methoden (biographisch-narrative Interviews) mit Studienverläufen und Studienerfahrungen im Studiengang Bildungswissenschaft. <https://bildungswissenschaft.univie.ac.at/biographie-bildung-und-gesellschaft/forschung/stuve/>

Da ich den Inhalt aller Interviews bereits grob kannte, konnte ich auf Grundlage der ersten Fallanalyse (Miriam Milović) nach weiteren Fällen, welche sich von dem ersten Fall unterscheiden, suchen. Der Fall Anna Hofer wurde aufgrund ihrer Rückkehrtendenzen in das Herkunftsmilieu, welche bereits im Zuge der Interviewführung festgestellt wurden und sich von Miriam Milović unterscheiden, gewählt. Die Fälle von Anna Hofer und Miriam Milović ähnelten sich aufgrund der räumlichen Distanz zwischen Herkunftsort und Studienort, weshalb Magdalena Reder als dritter Fall ausgewählt wurde, da die Entfernung zwischen ihrem Herkunftsort und ihrem Studienort geringer ausfällt. Die dahinterliegende Überlegung war, dass die Entfernung möglicherweise einen Einfluss auf die Übergangsmotive und auf das Erleben des Übergangs nimmt. Dies konnte jedoch in weiterer Folge aufgrund der geringen Fallzahl nicht eindeutig festgestellt werden.

8.2. Datenerhebung mittels biographisch-narrativem Interview

Die drei selbstgeführten Interviews dieser Arbeit wurden zwischen Mai und Juni 2022 durchgeführt. Die Ortswahl wurde den Interviewpartnerinnen überlassen, welche jedoch entweder mir die Entscheidung übertrugen oder in einem Fall aus praktischen Gründen die Videotelefonie-Plattform *Zoom* wählten. Somit wurden zwei Interviews in Präsenz am Institut für Bildungswissenschaft und eines über die Videotelefonie-Plattform *Zoom* geführt. Die drei Interviews, welche dem *StuVE-Projekt* entnommen wurden, lagen zum Teil in bereits transkribierter Form oder als Audio-Dateien vor, weshalb über die Umstände der Interviews nichts Genaues gesagt werden kann. Jeder Interviewpartnerin wurde im Vorfeld des Interviews ein Vorgespräch zur Erläuterung des Forschungsvorhabens sowie zur Klärung von Fragen angeboten, was jedoch von allen abgelehnt wurde. Daraufhin wurde den Interviewpartnerinnen ein Informationsbrief⁴ mit Details zum Forschungsvorhaben sowie zur Durchführung der Interviews zugesandt. Ebenso erhielten alle eine Datenschutzerklärung, welche über die Datenschutzrichtlinien sowie den Anonymisierungsprozess informierte und von den Interviewpartnerinnen unterschrieben wurde. Jedes Interview begann mit einem kurzen Small-Talk, einer Aufklärung über das Forschungsthema sowie den Interviewverlauf. Nach Klärung von offenen Fragen wurde das

⁴ Der Informationsbrief sowie die Datenschutzerklärung wurden von Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Bettina Dausien im Rahmen des *StuVE-Projekts* zur Verfügung gestellt.

Aufnahmegerät aktiviert und der Erzählstimulus in Anlehnung an Rosenthal (2005, S. 144) nach folgendem Schema gesetzt:

„Ich würde dich bitten, mir von deiner Lebensgeschichte zu erzählen. Du kannst dir dabei so viel Zeit nehmen und so genau erzählen, wie du möchtest. Ich werde dich dabei vorerst nicht unterbrechen und mir nur ein paar Notizen machen, auf welche ich später noch zurückkommen werde.“

Wie hier deutlich wird, ging die Erzählaufforderung auf die gesamte Lebensgeschichte ein. Zwar liegt der Fokus dieser Arbeit primär auf den Übergangserfahrungen der Studierenden, jedoch sind gerade auch jene Erfahrungen von Bedeutung, welche vor dem Übergang gemacht wurden, da diese für die Verarbeitung neuer Erfahrungen von Relevanz sind. Das Erleben des Übergangs muss somit vor dem Hintergrund der bereits gemachten Erfahrungen verstanden werden, weshalb die Betrachtung der gesamten Lebensgeschichte zu einem tiefergehenden Verständnis der Übergangserfahrungen beiträgt. Auch die Interviews aus dem *StuVE-Projekt* folgten dieser Erzählaufforderung.

Im Anschluss an die Erzählaufforderung folgten ausführliche Stegreiferzählungen, weshalb die vorliegenden Interviews auch als gelungen betrachtet werden können, da sie durchgehende Erzählpassagen aufweisen und die Lebensgeschichte der Biographinnen zur Darstellung kam. Während der Haupterzählung wurden Notizen angefertigt, welche auf offene Fragen meinerseits eingingen und der Struktur der Erzählung folgten. Nach Abschluss der Haupterzählungen versuchte ich anhand dessen Nachfragen zu stellen, um weitere Erzählungen hinsichtlich interessanter Aspekte in Gang zu setzen. Dabei war es nicht immer leicht, die eigenen Gedanken zu notieren und gleichzeitig aufmerksam zuzuhören, weshalb ich erst im Zuge der Interpretation bemerkte, dass ich an manchen bedeutsamen Stellen keine Nachfragen stellte.

Abschließend wurden noch Fragen formuliert, die sich auf forschungsrelevante Aspekte bezogen und beispielsweise auf die Zukunftsperspektiven, den Stadt/Land-Unterschied oder die Gründe für den Übergang abzielten. Nach dem Ende des Interviews wurde das Aufnahmegerät abgeschaltet und es kam noch zu kurzen Gesprächen. Im Anschluss an das Interview wurde ein Postskript verfasst, welches alle relevanten Eindrücke während des Interviews und bereits erste interpretative Ideen beinhaltete. Ein solches Postskript existierte für den Fall von Magdalena Reder, welcher aus dem *StuVE-Projekt* stammt, nicht.

8.3. Auswertung der Interviews

In einem ersten Schritt wurden die durch die Interviews erhaltenen Audioaufnahmen verschriftlicht. Die Interpretation von Biographien bedarf nicht nur einer bloßen inhaltlichen Analyse, sondern auch einer sprachlichen Analyse, weshalb im Zuge der Transkription auch Pausen, Betonungen sowie parasprachliche Äußerungen (Lachen, Seufzen, Weinen usw.) notiert wurden, um die Bedeutung des Gesagten auf schriftlicher Ebene festzuhalten. Die Transkription folgte den Transkriptionsregeln, welche im Rahmen des *StuVE-Projekts* zur Verfügung gestellt wurden und sich im Anhang dieser Arbeit befinden. Während der Transkription wurden die Namen der Interviewpartnerinnen, die Ortsnamen sowie all jene Angaben, welche Rückschlüsse auf die konkrete Person ermöglichen, anonymisiert bzw. mit Kodennamen ersetzt. Jene Angaben, welche für das Verständnis des Falls oder bestimmter Situationen von Relevanz sind, wurden entweder mit einem äquivalenten Begriff ersetzt, deren Bedeutung in Fußnoten erläutert wird, oder in der Originalform belassen. Die interviewende Person wurde mit „I“ und die erzählende Person mit „E“ abgekürzt. Im Transkript wurden die Seiten mit einer Zeilennummerierung versehen, welche mit jeder neuen Seite bei 1 beginnt. Die verwendeten Interviewzitate werden in der Form „(Anfangsbuchstabe Nachname., Seitennummer/Zeilennummer)“ abgekürzt. Während der Transkription wurden bereits erste Interpretationsideen und Auffälligkeiten notiert, welche in die weiteren Analysen eingeflossen sind.

Nach Verschriftlichung aller Interviews⁵ wurde mit der genauen Interpretation der Interviews begonnen. Dieser Auswertungsprozess wurde offen gehalten und folgte keinem konkreten Vorgehen. Ebenso wurde auf ein genaues Kodieren nach dem Kodierparadigma der Grounded Theory verzichtet, da dies, wie bereits mit Verweis auf Dausien (1996) im Kapitel 7.2. dargestellt, die Eigenlogik und die Gesamtgestalt der jeweiligen biographischen Erzählungen zerstören würde. Die Grounded Theory, wie sie in dieser Arbeit verstanden wird, muss vielmehr als allgemeiner Forschungsstil betrachtet werden, dessen Vorgaben als Ratschläge und Leitlinien dienen.

Die konkrete Analyse jedes Interviews folgte einer Line-by-line-Interpretation, wodurch jede Zeile bzw. jeder Sinnabschnitt interpretiert und der dahinterliegende Sinn freigelegt wurde. Pro Sinnabschnitt entstanden zu Beginn mehrere Lesarten, welche der Grounded Theory folgend durch einen permanenten Vergleich verschiedener Interpretationsansätze nach und nach

⁵ Fünf Interviews wurden transkribiert. Ein Interview (Magdalena Reder) lag bereits in verschriftlichter Form vor.

spezifiziert, ergänzt, aber auch wieder verworfen wurden. Im Fokus standen vor allem die Haupterzählungen der Biographinnen, welche die Basis der Analyse darstellten. Die durch den Nachfrageteil provozierten Erzählungen dienten dazu, das durch die Haupterzählung gewonnene Wissen zu überprüfen sowie zu spezifizieren. Dieser Auswertungsprozess wurde durch ein permanentes Verfassen von Memos und Interpretationstexten begleitet, welche die eigenen Gedanken und Interpretationsideen festhielten, erweiterten und zusammenfassten. Nach und nach entstanden daraus zusammenhängende Interpretationstexte, welche die für die Forschungsfrage relevanten und andere damit verbundene Aspekte beinhalteten und in Form der nachfolgenden Falldarstellungen in diese Arbeit Eingang gefunden haben. Ebenso wurden während der Interpretation Verlaufsprotokolle verfasst, die dazu dienten, den Interviewtext in zusammenhängende Sinnabschnitte zu gliedern, um eine Übersicht über das gesamte Interview und die darin enthaltenen Themen zu gewinnen. Weiters wurde auch ein chronologischer Überblick erstellt, welcher im Sinne eines Lebenslaufs die verschiedenen Ereignisse den Jahreszahlen entsprechend chronologisch darstellt, woraus die in jedem Fall angeführten biographischen Portraits entstanden. Neben dem Schreiben von Interpretationstexten wurden auch Kategoriegerüste angefertigt, wodurch versucht wurde, zentrale sowie wiederkehrende Themen unter allgemeine Begriffe zusammenzufassen und die Verbindung zwischen den verschiedenen Kategorien zu verdeutlichen.

Dieses Vorgehen erfolgte in jedem der drei dargestellten Fälle. Im Anschluss an diese Einzelfallanalysen wurden die Fälle wiederum der Grounded Theory folgend miteinander verglichen, wodurch einerseits nach Unterschieden (maximale Kontrastierung) sowie Gemeinsamkeiten (minimale Kontrastierung) gesucht wurde, was teilweise bereits während der Analyse des zweiten und dritten Falls geschah und durch das Anfertigen von Memos begleitet wurde. Dieser Vergleich diente dazu, die bereits gewonnenen Erkenntnisse hinsichtlich der Forschungsfrage zu spezifizieren und auf einer allgemeinen, fallübergreifenden Ebene zu formulieren sowie Unterschiede zu markieren und zu begründen.

Auch wenn der Interpretationsprozess größtenteils eigenständig durchgeführt wurde, so war ich im Zuge meiner Arbeit in die von Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Bettina Dausien im Rahmen des *StuVE-Projekts* ins Leben gerufenen Interpretationswerkstatt eingebunden. Dies ermöglichte mir einerseits, mich in die Praxis der interpretativen Sozialforschung einzuarbeiten und das konkrete methodische Vorgehen einzuüben, wodurch mein Blick für den in den Interviews verborgenen Sinn geschärft wurde. Andererseits konnte ich im Zuge des gemeinsamen Interpretierens

meine eigenen Perspektiven überprüfen, erweitern sowie einen neuen Blick auf das Datenmaterial gewinnen, was sich für die Analyse als sehr fruchtbar erwies.

8.4. Reflexionen zum Vorwissen des Forschers

Hinsichtlich der Reflexion des Forschungsprozesses ist es wichtig, auch die eigene Rolle als Forscher sowie das eigene Vorwissen hinsichtlich der Forschungsthematik zu reflektieren, da diese Vorkenntnisse einen Einfluss auf die Perspektive, von der aus die Daten betrachtet werden, nehmen. Wie bereits in Bezug auf das Verständnis der Grounded Theory in Anschluss an Strauss und Corbin deutlich wurde (vgl. Kap. 7.), stellt das (theoretische) Vorwissen einen wichtigen Aspekt im Forschungsprozess dar, wodurch den Daten mit einer gewissen Sensibilität begegnet wird und relevante Aspekte sowie Verbindungen erst durch den Rückgriff auf dieses Wissen hervortreten können. Wird dieses Wissen jedoch nicht reflektiert, so besteht die Gefahr, nur mehr das zu sehen, was man sehen möchte. In meinem Fall bezieht sich dieses Vorwissen einerseits auf das theoretische Wissen bezüglich der Forschungsthematik und andererseits auf meine eigenen biographischen Erfahrungen.

Im Zuge meines Studiums sowie durch die Einarbeitung in das Forschungsfeld konnte ich mir bereits vor der Analyse der Interviews relevantes Wissen hinsichtlich biographischer Übergänge, Studienerfahrungen sowie des Aspekts sozialer Ungleichheit in Bildungssystemen (besonders Bourdieu) aneignen. Dieses Vorwissen diente mir als theoretische Brille, durch die ich das vorliegende Datenmaterial betrachtete, wodurch ich den Interviews mit einer gewissen Aufmerksamkeit hinsichtlich der Dimension sozialer Ungleichheit begegnete.

Ein weiterer Teil meines Vorwissens bezog sich auf meine eigene Übergangserfahrung. Wie die Studierenden dieser Arbeit stamme ich ebenso aus einem bildungsfernen sowie ländlichen Milieu, wodurch ich nicht nur den Übergang in das städtische und universitäre Milieu erfahren habe, sondern auch ein gewisses Bewusstsein gegenüber den in ländlichen und bildungsfernen Milieus sowie in städtischen und universitären Milieus relevanten Wissensbeständen, Strukturen und Regeln besitze. Besonders am Beginn des Forschungsprozesses, in dem das grundlegende Forschungskonzept ausgearbeitet wurde, hatte ich jedoch aufgrund meiner eigenen Erfahrung die unreflektierte Annahme, dass alle untersuchten Studierenden durch den Übergang einen abrupten biographischen Wandlungsprozess erleben und es zu grundlegenden Änderungen ihrer Selbst- und Weltverhältnisse kommen würde. Im Zuge der Interviewdurchführung

und spätestens in der Interpretationsphase bemerkte ich, dass diese Erfahrungen nicht unbedingt jenen der Biographinnen entsprachen. Daher versuchte ich, mein biographisches Vorwissen theoriegeleitet zu reflektieren, um nicht Gefahr zu laufen, die Perspektiven meiner eigenen Erfahrungen im Zuge der Interpretationen zu übernehmen. Ich verglich meine eigenen biographischen Erfahrungen *bewusst* mit jenen der Biographinnen, um mögliche Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede sichtbar zu machen, wodurch ich in weiterer Folge nach den (theoretischen) Hintergründen für diese Überschneidungen und Diskrepanzen fragte und somit ein tiefergehendes Verständnis entwickeln konnte.

In Bezug auf den Umgang mit meinem eigenen theoretischen und biographischen Vorwissen hat mich vor allem die Teilnahme an der Interpretationswerkstatt des *StuVE-Projekts* unterstützt, wodurch ich meine Vorannahmen in der Gruppe reflektieren und somit differenzierte Lesarten entwickeln konnte, die aus verschiedenen Perspektiven mit unterschiedlichen biographischen und theoretischen Hintergründen stammten. Diese methodengeleitete bewusste und kritische Reflexion meines eigenen Standpunkts begleitete den gesamten Forschungsprozess, wodurch meine Vorannahmen oftmals in einem positiven Sinne „ent-täuscht“ wurden.

III DARSTELLUNG DER FÄLLE UND ERGEBNISSE

In den vorangegangenen Abschnitten (I und II) wurden der theoretische Bezugsrahmen sowie das method(olog)ischen Vorgehen dargestellt. Im folgenden Teil (III) dieser Arbeit sollen die empirischen Ergebnisse präsentiert werden. Dazu werden in einem ersten Schritt die Einzelfallanalysen der ausgewählten Fälle (Miriam Milović, Kap. 9.; Anna Hofer, Kap. 10.; Magdalena Reder, Kap. 11.;) vorgestellt, welche ähnlich aufgebaut sind. Zunächst werden die Kontaktaufnahme und die Interviewsituation dargestellt (Kap. X.1.). Anschließend wird ein biographisches Portrait gezeichnet, das einen Überblick über die Lebensgeschichte der jeweiligen Biographin geben soll (Kap. X.2.). Danach wird der soziale Rahmen der Familie und des Herkunftsmilieus beschrieben (Kap. X.3.). Des Weiteren werden die Übergangserfahrungen in das städtische und universitäre Milieu und die damit verbundenen Dynamiken (Kap. X.4.) sowie das Verhältnis zur Familie und dem Herkunftsmilieu (Kap. X.5.) dargestellt. Im Anschluss daran wird auf die biographische Sinnkonstruktion eingegangen, wodurch die Art und Weise der biographischen Darstellung näher betrachtet werden soll (Kap. X.6.). Abschließend werden die jeweiligen Fallanalysen kurz zusammengefasst (Kap. X.7.).

Im Anschluss an die Einzelfalldarstellungen werden die gewonnenen Erkenntnisse miteinander verglichen, um diese auf einer abstrakteren Ebene zu verallgemeinern und somit Anschlüsse an bereits vorhandenes theoretisches und empirisches Wissen zu schaffen (Kap. 12.).

9. Falldarstellung Miriam Milović

9.1. Kontaktaufnahme und Interviewsituation

Der Kontakt zur Miriam Milović kam über eine Bekannte zustande, die vor einigen Jahren gemeinsam mit Miriam ein Seminar besucht hatte und mit ihr befreundet ist. Die Kommunikation mit Miriam war sehr unkompliziert. Ich schilderte ihr mein Vorhaben, bot ihr ein Vorgespräch an, welches sie jedoch dankend ablehnte und vereinbarte einen Interviewtermin mit ihr. Die Wahl des Interviewortes überließ ich Miriam. Da ihr dieser jedoch gleichgültig war, entschied ich mich für einen ruhigen Ort am Institut für Bildungswissenschaft in Wien. Das Interview wurde am 07.06.2022 geführt und dauerte ca. zwei Stunden und 30 Minuten.

Als wir uns trafen, wirkte Miriam anfänglich etwas nervös, dies legte sich aber nach kurzer Zeit. Nach einer kurzen Vorstellung meiner Person und einer Einführung in das Thema meiner Arbeit, klärte ich Miriam noch über die Datenschutzrichtlinien sowie über Grundlegendes zur narrativen Interviewführung auf und ließ sie das Datenschutzblatt unterschreiben. Dabei merkte Miriam an, dass sie bereits durch ihr Studium praktische Erfahrung hinsichtlich der Führung von biographisch-narrativen Interviews hatte. Ich erkundigte mich, ob es noch offene Fragen ihrerseits gebe, kündigte das Einschalten des Aufnahmegeräts an und begann mit dem Interview.

Nach der Erzählaufforderung, welche auf die gesamte Lebensgeschichte fokussierte, begann Miriam mit ihrer Erzählung. Die Haupterzählung wies keine thematische Ordnung im Sinne eines roten Fadens auf, sondern war vielmehr durch verschiedene inhaltliche Sprünge gekennzeichnet, welche immer wieder durch kurze Pausen und der Frage „Was könnte ich noch erzählen?“ (Interview Miriam M., 2/14-15; 3/7-8; 3/23-25)⁶ unterbrochen wurde. Das Wiederkehren dieser Frage könnte darauf hindeuten, dass Miriam versuchte, für mich und für mein Forschungsvorhaben interessante Aspekte ihrer Lebensgeschichte zu präsentieren. Dies könnte einerseits daran liegen, dass sie sich als Masterstudentin möglicherweise mit mir identifizierte und dazu verpflichtet fühlte, mich bei der Absolvierung meiner Masterarbeit zu unterstützen und ein gehaltvolles Interview zu produzieren. Ebenso könnte dies darauf zurückzuführen sein, dass der Kontakt zu Miriam durch eine Bekannte hergestellt wurde, wodurch sie sich möglicherweise auch gegenüber ihr verpflichtet fühlte, ein ertragreiches und interessantes Interview zu geben, um möglichen Erwartungen gerecht zu werden.

Im weiteren Verlauf des Interviews schweiften Miriam in ihren Erzählungen teilweise sehr weit aus, wodurch jedoch deutlich wurde, dass sie sich wohlfühlte und sich dem Erzählfluss hingeben konnte. Auffallend in der biographischen Darstellung Miriams ist, dass sie stark auf bildungsbezogene Aspekte ihrer Biographie fokussierte. Dies kann auf den Rahmen des Interviews zurückgeführt werden. Zum einen wurde der thematische Rahmen (Masterarbeit im Bereich Bildungswissenschaft) in dem das Interview stattfand, bereits bei der Interviewanfrage genannt und zum anderen wurde das Interview auch am Institut für Bildungswissenschaft durchgeführt, wodurch der Eindruck entstanden sein könnte, dass das Interesse besonders auf bildungsthematische Aspekte gerichtet ist. Miriam verwies auch selbst darauf, dass sie durch

⁶ In weiterer Folge wird die Zitation mit dem Anfangsbuchstaben des Nachnamens in der Form: (M., Seite/Zeile-Zeile) abgekürzt.

den Interviewort „geprimed“ (M., 15/26) und ihre Erzählung daher „sehr bildungslastig“ (M., 15/26) ist.

Das Hauptthema der Erzählung von Miriam, welches ihre gesamte biographische Darstellung dominiert, stellten die Konflikte mit ihrer Familie dar. Miriam lenkte ihre Erzählung immer wieder auf diese Konflikte, auch wenn der thematische Fokus der Nachfragen nicht darauf abzielte. Dadurch kam es zu detaillierten Darstellungen hinsichtlich der familiären Konflikte. Ebenso auffallend war, dass Miriam das Interview auf Hochdeutsch führte, obwohl sie aus einer ländlichen Region mit starkem Dialekt stammte. Nach Beendigung des Interviews führten wir noch Small Talk, gingen zusammen zur Straßenbahn und verabschiedeten uns dort.

9.2. Biographisches Portrait

Miriam Milović wurde 1994 in A-Bundesland geboren und verbrachte dort in einer kleinen Gemeinde in einer ländlichen Region ihre Kindheit und Jugendzeit. Sie hat einen zwei Jahre jüngeren Bruder und lebte gemeinsam mit ihren Eltern und Großeltern väterlicherseits im selben Haus.

Miriams Vater wurde in S-Land⁷ geboren und zog mit acht Jahren mit seinen Eltern nach A-Bundesland, wo er eine Tischlerlehre absolvierte. Miriams Mutter wurde in F-Bundesland geboren, absolvierte jedoch die Grundschule in S-Land, da ihre Eltern ebenso aus S-Land stammen und sich aufgrund „fehlender Ressourcen“ (M., 16/1) nicht in F-Bundesland um ihre Kinder kümmern konnten. Mit ca. 14 Jahren kam die Mutter zurück nach F-Bundesland und absolvierte dort ihr letztes Pflichtschuljahr. Mit 16 Jahren heiratete Miriams Mutter ihren Vater und wurde mit 18 Jahren mit Miriam schwanger. Nach einer längeren Zeit zu Hause arbeitete sie in verschiedenen beruflichen Feldern als Reinigungskraft, Verkäuferin und Schichtarbeiterin in einer Fabrik.

Miriam besuchte den Kindergarten und die Volksschule in ihrer Gemeinde. Ihr Leben spielte sich in ihrer Kindheit und Jugendzeit hauptsächlich im kleinen und gewohnten Rahmen des Herkunftsdorfs ab. Sie verbrachte „SEHR viel“ (M., 11/26) Zeit zuhause und pflegte eine enge Beziehung zu ihrer Mutter. Am Ende der Volksschule stand die Entscheidung zwischen

⁷ Land am Balkan, gehörte ehemals zu Jugoslawien.

Mittelschule und Gymnasium an, wobei Miriams Volksschullehrerin meinte: „Ja das Gymnasium ist schon zumutbar - aber sie vielleicht tut sie sich schwer.“ (M., 8/13-14) Nach gemeinsamer Beratung mit ihren Eltern entschieden sie sich dazu, dass Miriam das Gymnasium besuchen sollte. In einer fünf Kilometer entfernten Kleinstadt besuchte sie somit die Unter- und Oberstufe desselben Gymnasiums. Hinsichtlich des schulischen Lernens gab Miriams Mutter eine „klare Struktur“ (M., 8/27) vor, welche zuerst die Erledigung schulischer Aufgaben und dann erst Freizeitaktivitäten vorsah. Ebenso hatte die Mutter ihren „Blick über unserer Schulter“ (M., 8/31), konnte jedoch ab der dritten Klasse aufgrund des hohen schulischen Niveaus „nicht mehr mithelfen“ (M., 8/32).

In der sechsten Schulstufe des Gymnasiums musste Miriam gemeinsam mit ihrem Bruder, ihrer Cousine und ihrem Cousin das erste Mal eine Klasse wiederholen, woraufhin ihre Verwandten jedoch das Gymnasium verließen. Miriams Bruder absolvierte stattdessen eine Lehre und arbeitete in einem Betrieb. Etwas später schloss er die Abendmatura ab und begann ein Studium der Internationalen Betriebswirtschaftslehre (IBWL) an einer Fachhochschule in A-Bundesland. In der siebten Schulstufe musste Miriam erneut eine Klasse wiederholen und verbrachte somit 10 Jahren im Gymnasium.

Nach der Matura im Jahr 2013 entschloss sich Miriam zur Aufnahmeprüfung für das Studienfach Psychologie an der Universität L-Großstadt anzutreten. Sie bestand den ersten Antritt zur Aufnahmeprüfung jedoch nicht. Auf Anraten eines Bekannten, sich für Soziologie zu inskribieren, um sich in weiterer Folge gewisse Prüfungen für Psychologie anrechnen lassen zu können, begann Miriam ein Soziologiestudium. Nach zwei weiteren Antrittsversuchen für die Aufnahmeprüfung in Psychologie konnte sie diese bei ihrem insgesamt dritten Versuch positiv absolvieren und begann parallel zu ihrem Soziologiestudium mit ihrem Psychologiestudium.

Am Beginn ihrer Studienzeit lebte Miriam im Studentenwohnheim in L-Großstadt. Diese Zeit empfand sie als Herausforderung, da sie sehr zurückgezogen lebte und es für sie schwierig war, „Anschluss zu finden“ (M., 27/39-40). Nach Miriams erstem Studienjahr gründete sie im Jahr 2014 mit zwei Freundinnen aus dem Kreis ihrer Herkunftsgemeinde in A-Bundesland eine Wohngemeinschaft. Durch die im Zuge des Umzugs aufkommenden Herausforderungen und Schwierigkeiten war sie auf sich selbst gestellt, wodurch sie, wie sie selbst bemerkte, selbstständiger und aktiver wurde und vermehrt Anschluss in der Stadt und an der Universität fand. Miriam merkte allgemein, dass sie sich im Zuge ihres Umzugs nach L-Großstadt veränderte,

wodurch es auch zunehmend zu Konflikten mit ihren Eltern kam. Neben ihrem Studium arbeitete Miriam 20 Stunden im Büro eines kleinen Unternehmens.

Zum Zeitpunkt des Interviews befand sich Miriam am Ende ihres Masters in Soziologie und am Ende ihres Bachelors in Psychologie, wobei sie sich vorstellen konnte, auch den Master in Psychologie zu beginnen. Für ihre weitere Zukunft hat sie keine konkreten Pläne, kann sich jedoch vorstellen, von L-Großstadt wegzuziehen und mit ihrem Partner in sein Herkunftsland zu ziehen sowie im universitären Feld tätig zu werden.

9.3. Sozialer Rahmen der Familie und des Herkunftsmilieus

Das Leben von Miriam (vor ihren Umzug nach L-Großstadt) und ihren Eltern spielt sich im bekannten und gewohnten Kreis des Herkunftsdorfes ab. Miriams Vater zieht mit seinen Eltern von S-Land nach A-Bundesland und lebt seit seinem achten Lebensjahr in derselben Gemeinde. Er macht dort eine Lehre zum Tischler und arbeitet seitdem im selben Kleinbetrieb in der fünf Kilometer entfernten Kleinstadt, in der auch Miriam und ihr Bruder das Gymnasium besuchen. Miriams Mutter ist nach Abschluss der Pflichtschule als Kassiererin in einem Supermarkt tätig, absolviert jedoch keine Lehre oder weiterführende Ausbildung. Mit 16 Jahren heiratet sie Miriams Vater und wird mit 18 Jahren mit Miriam schwanger. Daran anschließend ist sie „lange Zuhause“ (M., 16/10) und beginnt dann als Reinigungskraft in der Gemeinde und später in einer Fabrik für Druckerzeugnisse zu arbeiten.

Miriams Kindergarten, Volksschule sowie ihre ersten Freund*innen befinden sich ebenso in der unmittelbaren Umgebung ihrer Gemeinde, dadurch ist für Miriam „alles sehr nahe und sehr - - also sehr zentriert auf diese kleine Gemeinde.“ (M., 16/12-13) Die Menschen in der Gemeinde kennen sich und unterstützen sich gegenseitig (vgl. M., 31/29-30), wodurch die soziale Gemeinschaft des Dorfes soziale Sicherheit bietet. Im Zusammenhang damit besteht innerhalb des Dorfes jedoch auch eine hohe soziale Kontrolle, da jeder „jedes versteckte Plätzchen im Wald“ (M., 25/32-33) kennt, womit Miriam zum Ausdruck bringt, dass es schwer ist, sich dem Zugriff der sozialen Gemeinschaft und der damit verbundenen Vorstellungen und Erwartungen zu entziehen. Miriam und ihre Familie verlassen selten dieses gewohnte und vertraute Umfeld der Gemeinde. Die benachbarte H-Stadt, in der Miriam das Gymnasium besucht und ab und zu ihre Freizeit verbringt, bezeichnet sie als „Erlebnisziel“ (M., 16/20), wodurch sie deutlich macht, dass es für sie nur durch das Verlassen des Dorfes möglich wird, etwas zu

erleben und unbekannte Erfahrungen zu machen. Eine Fahrt in die vierzig Kilometer entfernte C-Stadt (Landeshauptstadt von A-Bundesland) ist „schon so ein Ausflug“ (M., 16/18) und kommt nur selten vor, da dies „ein unbekannter Fleck“ (M., 16/23-24) ist, welcher außerhalb des „bekannten Sichtfelds“ (M., 16/28) der Eltern und besonders der Mutter liegt und daher nur in Begleitung mit anderen Freund*innen oder Verwandten besucht werden darf. Die familiären Erfahrungen sowie die biographischen Erfahrungen Miriams beziehen sich daher vor ihrem Umzug nach L-Großstadt primär auf den überschaubaren und vertrauten Rahmen des Herkunftsdorfes, welcher Miriam eine gewisse Sicherheit und Klarheit bietet, da sie kaum mit neuen, ungewohnten Lebensrealitäten und Erfahrungen konfrontiert wird, wodurch jedoch ihr Erfahrungsraum begrenzt und auf das gewohnte Umfeld ihrer Gemeinde beschränkt ist. Für Miriam hängen mit dem ländlichen Milieu auch gewisse biographische Entwürfe und Vorstellungen zusammen, welche ihr durch ihre Eltern vermittelt werden.

„[...] dass es in A-Bundesland halt so ein so ein Ideal gibt von guter vierzig Stundenjob -- ähm eine Familie mit ein zwei drei Kindern -- ähm einen Hund - ein zwei Autos und Garten und -- ähm -- wenn man das nicht will oder erreicht dann (P/4) es is jetzt weit hergeholt wenn ich sag hat mans nicht geschafft aber dann is es dann is es nicht der Norm entsprechend würd ich mal sagen. Und ich glaub viele -- was ich so gehört hab viele -- streben das auch an weils quasi -- ja gesetzter Standard ist [...]“ (M., 30/31-37)

„[...] quasi so ein sesshaftes - gesittetes Leben -- mit nine to five Job - fixes Einkommen ähm -- mit Einzahlung in die Pensionsvorsorge halt [...]“ (M., 19/41-42)

Gerade dieses Ideal eines geregelten sowie abgesicherten Lebens betrachten auch Miriams Eltern und besonders ihre Mutter als erstrebenswertes Ziel. Auch wenn Miriam diesen Idealen hinsichtlich ihres eigenen Lebensentwurfs, wie sie in ihrer biographischen Darstellung immer wieder deutlich macht, nicht folgt, so wird sie gerade durch die Erwartungen der Eltern dennoch damit konfrontiert. Sie betrachtet diese Vorstellungen als „gesetzte Standards“ ihres Herkunftsmilieus und assoziiert das Erreichen dieser Ideale mit sozialer Anerkennung innerhalb des Milieus. Dadurch wird deutlich, dass in Miriams Augen die Ablehnung dieser Vorstellungen auch mit einem Statusverlust innerhalb des Herkunftsmilieus einhergeht.

In Zusammenhang mit diesen milieuspezifischen Idealen steht auch der hohe Stellenwert, welchen Arbeit innerhalb der Familie einnimmt. Eine Vollzeitbeschäftigung dient nicht nur der sozialen Anerkennung und der Erfüllung der oben genannten Ideale, sondern besonders auch

der sozialen Absicherung durch ein „fixes Einkommen ähm - - - mit Einzahlung in die Pensionsvorsorge“ (M., 19/41-42). Für Personen, die im sozialen Raum niedrigere soziale Positionen einnehmen und somit kaum Vermögen besitzen, welches sie vor sozialem Abstieg schützt, stellt Arbeit und das damit verbundene finanzielle Einkommen eine Form der Absicherung und des Schutzes vor sozialem Abstieg dar. Daher wird Erwerbsarbeit auch mit Sicherheit verbunden, was gerade in der biographischen Darstellung von Miriam an verschiedenen Stellen zum Ausdruck kommt.

Damit verbunden sind auch die Bildungsambitionen der Eltern. Auch wenn die Eltern selbst keine höheren Bildungsabschlüsse haben, erkennen sie doch den besonderen Wert von Bildung für die Eröffnung zukünftiger Chancen und Möglichkeiten. Beispielsweise entscheiden sich die Eltern trotz der Bedenken der Volksschullehrerin dafür, dass Miriam das Gymnasium besucht, auch wenn sie aufgrund ihres Bildungsniveaus ab der dritten Klasse „nicht mehr mithelfen“ (M., 8/32) können. Ebenso wird Miriam hinsichtlich ihrer Entscheidung, ein Studium aufzunehmen, von ihren Eltern unterstützt.

„[...] als ich gesagt hab "Ich will die Matura abschließen und studieren gehen" die haben das immer sehr unterstützt und haben gesagt "Lern was damit du nicht so wie deine Eltern also damit du quasi weiterkommst als deine Eltern. Sonst musst du dann acht Stunden - - Schachtel schlichten oder acht Stunden Bretter tragen" [...]"
(M., 2/40-43)

Miriam, aber auch ihr Bruder, sollen sich weiterbilden, um „weiterzukommen“ als ihre Eltern und somit keine schwere körperliche Arbeit verrichten zu müssen. In diesem Zusammenhang wird Bildung als Mittel zum Zweck des sozialen Aufstiegs betrachtet. Der Auftrag der Eltern an ihre Kinder ist dieser soziale Aufstieg, welcher mit einer erhöhten (finanziellen) Sicherheit und Lebensqualität einhergehen soll und auch mit den oben genannten milieuspezifischen Idealen eines geregelten und abgesicherten Lebens in Verbindung steht.

Die Bildungsambitionen der Eltern zum Zweck des sozialen Aufstiegs können möglicherweise auch auf ein Ideal innerhalb der Familiengeschichte verweisen. Miriams Großeltern sowohl väterlicher- als auch mütterlicherseits sind unabhängig voneinander aus Jugoslawien nach A-Bundesland bzw. F-Bundesland migriert. Auch wenn im Interview keine genauen Hintergründe für diese Migrationsbewegung genannt werden, könnten möglicherweise die Verbesserung der ökonomischen Verhältnisse der Familie oder aber auch eine Flucht aus politischen Gründen als bedeutsame Motive betrachtet werden, was häufige Ursachen hinter der Emigration

aus Jugoslawien waren (vgl. Pichler 2015, S. 395). Folgt man dem Motiv der Verbesserung der ökonomischen Verhältnisse, so scheint ein sozialer Aufstieg innerhalb der Familiengeschichte ein erstrebenswertes Ideal darzustellen, welches nicht nur Miriams Eltern an ihre Kinder, sondern auch die Geschwister des Vaters an deren Kinder, welche dasselbe Gymnasium wie Miriam besuchen, weitergegeben haben.

Generell spart Miriam in ihren biographischen Ausführungen den s-ländischen Hintergrund der Familie größtenteils aus und erwähnt ihn nur hinsichtlich der Darstellung sowie Rechtfertigung bestimmter Verhaltensweisen und Dynamiken in der Familie. Sie bringt die s-ländische Herkunft der Familie mit konservativen sowie „traditionslastigen“ (M., 20/36) Einstellungen und „Denkmustern“ (M., 20/37) in Verbindung.

„[...] also das sind diese - - - ähm Wertvorstellungen oder diese Erwartungen die man Menschen gegenüber hat in diesen (P/3) in diesen s-ländischen - - Kontexten würde ich jetzt sagen. Also man erwartet von Frauen anderes als von Männern. Also Männer sind /würde ich behaupten/ in vielen Dingen privilegierter - - also man schaut ihnen nicht so auf die Finger und auf die Füße was sie machen - - - und die werden auch nicht so streng bewertet wie Frauen - also ich hab das erlebt dass mein Bruder beispielsweise machen konnten s_ also so gut wie alles was er wollte - - und ich war da schon eingeschränkter im Sinne von - - Ausgehen oder - - ähm wenn wir Besuch hatten - - musste ich meistens Zuhause bleiben und meine Mutter helfen oder einfach die Gäste irgendwie unterhalten oder bedienen und mein Bruder war so gut wie nie da. Und - - - bei ihm hat auch niemand nachgefragt "wieso ist der nicht da?" Bei mir gabs dann immer so eine - - so einen Drang zur Rechtfertigung "Ja sie ist nicht da weil sie - - irgendwas für die Schule macht."“ (M., 25/23-35)

Wie hier deutlich wird, bringt Miriam den s-ländischen Hintergrund mit gewissen geschlechtsspezifischen Vorstellungen in Verbindung. Frauen scheinen in diesem Kontext vermehrt mit festgelegten Erwartungen und Vorstellungen konfrontiert zu werden, wodurch sie sich häufiger beweisen und für ihr Handeln rechtfertigen müssen. Männer hingegen können sich freier bewegen und stehen weniger unter Rechtfertigungsdruck.

Auch wenn Miriam diese „konservativen“ Vorstellungen mit der s-ländischen Herkunft ihrer Eltern in Zusammenhang bringt, so scheinen diese nicht unbedingt nur in Verbindung damit zu stehen, sondern auch auf ein gängiges Frauenbild in ländlichen Regionen zu verweisen. Es entsteht hier der Eindruck, als ob Miriam durch den Verweis auf den s-ländischen Kontext, in dem sie aufwächst, das Verhalten sowie die Dynamiken innerhalb der Familie zu rechtfertigen versucht. Diese erklärende und rechtfertigende Haltung, welche Miriam in ihrer

biographischen Darstellung häufig einnimmt, wird am Ende dieser Falldarstellung (Kap. 9.6.1.) genauer betrachtet.

Generell berichtet Miriam in ihrer Erzählung über ihre Kindheit und Jugendzeit davon, dass sie häufig mit Erwartungen ihrer Eltern und besonders ihrer Mutter, mit der sie „sehr gut befreundet“ (M., 21/20) ist, konfrontiert wird. Dabei bleibt sie jedoch meist sehr allgemein und spricht nur von der oben genannten Situation sowie davon, dass sie ihrer Mutter im Gegensatz zu ihrem Bruder sagen musste, wohin sie geht, wenn sie das Haus verlässt (vgl. M., 12/16ff). Diese Konfrontation mit verschiedenen Erwartungen führt dazu, dass Miriam ihre eigenen „Bedürfnisse zurückgestellt“ (M., 12/22) hat und sich vermehrt nach ihren Eltern und besonders ihrer Mutter richtet. Vor diesem Hintergrund kann, wie noch genauer gezeigt wird, auch Miriams Wunsch nach mehr Selbstständigkeit und Unabhängigkeit hinsichtlich ihres Lebens erklärt werden.

9.4. Übergang in das städtische und universitäre Milieu

9.4.1. Gründe für die Entscheidung ein Studium in L-Großstadt aufzunehmen

Aus Miriams biographischer Darstellung können mehrere Gründe für die Entscheidung, ein universitäres Studium in L-Großstadt aufzunehmen, herausgearbeitet werden. Die bereits angesprochene Bildungsambition der Eltern zum Zweck des sozialen Aufstiegs kann als ein unterstützender Faktor hinsichtlich dessen betrachtet werden, da Miriams Eltern ihre Entscheidung, die Matura abzuschließen und ein Studium aufzunehmen, „immer sehr unterstützt“ (M., 2/41) haben.

Hierbei entscheidet sich Miriam rasch für die Institution der Universität und gegen eine Fachhochschule (FH). Ihre schulischen Erfahrungen stellt sie hinsichtlich dieser Entscheidung als ausschlaggebend dar.

„Hatte dann überhaupt keinen Bock mehr - weil es einfach immer dieselben Lehrer und die kennen dich halt schon vom Gesicht her und von - - früheren Erfahrungen also - - - so objektive Leistungsbewertung war da nicht mehr mit der Zeit - - - und ich war dann einfach froh als es vorbei war. Und das war dann auch so ein Punkt für mich - - wo ich gesagt hab ich will auf keine Fh - - weil dann hab ich das nochmal - - dass mich jeder mit Namen kennt - dass ich in einer Schulklasse bin - - und das wollt ich halt auf keinen Fall.“ (M., 1/38 – S.2/6)

Die persönliche und „emotionale“ (M., 36/21) Nähe zu den Mitschüler*innen und vor allem zu den Lehrenden, die sie nicht nach ihren „objektiven Leistungen“, sondern vielmehr aufgrund früherer Erfahrungen bewerten, ist für Miriam ein Grund, sich für ein Studium an einer Universität zu entscheiden. Möglicherweise sehen die Lehrkräfte aufgrund ihrer zweimaligen Klassenwiederholung sowie jener ihres Bruders, ihrer Cousine und ihres Cousins Miriam und ihre schulischen Leistungen in einem negativen Licht und erkennen ihre Fähigkeiten und Potentiale nicht, sodass Miriam sich in Bezug auf ihr Lernen und ihre persönliche Entwicklung von den voreingenommenen Urteilen der Lehrenden abhängig fühlt. Aus diesem Grund will sie „aus diesem System raus“ (M., 36/7-9) und erhofft sich an der Universität mehr Anonymität, wodurch primär ihre Leistungen im Vordergrund stehen sollen.

Diese Anonymität verbindet Miriam auch mit mehr Unabhängigkeit und Selbstständigkeit hinsichtlich der universitären Struktur.

„[...] also mir hat die Anonymität an der Uni gefallen. Dass ich verlass jetzt die Vorlesung wenn ich will oder wenn ich muss oder ich besuch sie gar nicht oder ich schreib die Prüfung oder ich schreib sie nicht ähm - - - das das war schon würd ich sagen ausschlaggebend dass ich nicht in so einem - - strikten System wieder bin.“ (M., 36/26-30)

Miriam schätzt die Unabhängigkeit und Selbstständigkeit, welche für sie mit einem universitären Studium einhergehen, sehr. Gerade an einer Fachhochschule befürchtet sie, ihr Studium und ihren Studienalltag kaum selbstbestimmt gestalten zu können, sondern sich wieder in einem „strikten System“ zu befinden, das ihr kaum Freiräume zur eigenständigen Gestaltung lässt. Miriam will sich selbst einen Plan hinsichtlich ihres Studiums machen und weitestgehend unabhängig von anderen über ihren Studienalltag bestimmen. Es wird deutlich, dass Anonymität und Autonomie für Miriam wichtige Rahmenbedingungen hinsichtlich institutioneller und formaler Lern- und Bildungsprozesse darstellen. Diese Aspekte scheinen gerade auch in Bezug auf die Gestaltung ihrer Biographie und der damit verbundenen Entfaltung ihrer Potentiale und Wünsche bedeutsam zu sein.

Wie bereits dargestellt, herrscht im überschaubaren Rahmen des Dorfes eine hohe soziale Kontrolle, da die Einwohner*innen einander kennen und es kaum Räume gibt, welche vor dem Zugriff der Gemeinschaft und deren Erwartungen und Vorstellungen geschützt sind. Ebenso wird Miriam im sozialen Rahmen ihrer Familie in ihrer Kindheit und Jugendzeit oftmals mit gewissen Erwartungen konfrontiert, was sie jedoch rückblickend „immer - - gestört“ (vgl. M., 25/35) hat, da sie sich vermehrt den Erwartungen ihrer Eltern, besonders der Mutter, anpasst

und die eigenen Bedürfnisse und Wünsche hintanstellt. Gerade vor diesem Hintergrund der elterlichen Erwartungen sowie der sozialen Kontrolle des ländlichen Rahmens kann auch die Entscheidung für den Umzug nach L-Großstadt und die damit einhergehende Distanzierung von den Eltern und dem ländlichen Herkunftsmilieu erklärt werden.

„[...] für mich wars irgendwie klar weil L-Großstadt halt größer ist [...] also mir hat L-Großstadt irgendwie ich hatte das Gefühl das hat mehr zu bieten - weils größer ist - vielfältiger [...]“ (M., 33/19-22)

An dieser Interviewstelle ist auffallend, dass Miriam sich für L-Großstadt aufgrund dessen Größe entscheidet. Dies kann zum einen darauf verweisen, dass ihr die Größe von L-Großstadt im Gegensatz zum vertrauten und überschaubaren Rahmen des ländlichen Herkunftsdorfes die Möglichkeit bietet, unerkannt zu bleiben. Die Anonymität des städtischen Milieus schafft somit einen Raum, in dem Miriam im Vergleich zu A-Bundesland nicht so sehr den (milieuspezifischen) Erwartungen und Urteilen anderer ausgesetzt ist.

Zum anderen assoziiert sie die Größe der Stadt mit einer gewissen Vielfalt, da das städtische Milieu mehr für sie zu bieten hat. Im kleinen und vertrauten Kreis des Herkunftsdorfes wird Miriam mit ähnlichen und gewohnten Erfahrungen sowie mit beschränkten Möglichkeiten konfrontiert. Im Gegensatz dazu konstruiert sie das städtische Milieu von L-Großstadt als „die unbekannte weite Welt“ (M., 33/10), wodurch deutlich wird, dass sie sich durch den Umzug eine Erweiterung ihres Erfahrungsraums sowie ihrer biographischen Möglichkeiten erhofft. Generell will Miriam „weiter raus“ (M., 33/32), wodurch sie nicht nur auf die geographische, sondern auch auf die sozialräumliche Distanz verweist und den Umzug nach L-Großstadt mit einem Verlassen der sozialen Position der Familie sowie den damit verbundenen milieuspezifischen Erwartungen und Möglichkeiten in Verbindung bringt.

Zwar wird durch den Vater auch die Möglichkeit im benachbarten F-Bundesland zu studieren aufgeworfen, da Miriam dort Verwandte hat, jedoch ist dies für sie keine befriedigende Option, da sie befürchtet, dadurch „wieder zu nahe Zuhause“ (M., 3/17-18) zu sein und „jedes Wochenende Nachhause“ (M., 33/20) zu fahren, wodurch sie wiederum dem elterlichen sowie milieuspezifischen Erwartungsrahmen ausgesetzt wäre. Ähnliche Bedenken äußert auch Miriams Mutter im Zuge einer gemeinsamen Reise nach L-Großstadt zwei Jahre vor Beginn ihres Studiums und ermutigt Miriam dazu, nach L-Großstadt zu ziehen, da sie in der kleineren F-Stadt nicht „diese Unabhängigkeit diese Selbstständigkeit dieses - - - Rausgehen“ (M., 33/16-

17) bekommen würde.

In ihrer biographischen Darstellung stellt sich Miriam innerhalb ihrer „Großfamilie“ als erste Person dar, welche die familiäre biographische Perspektive verlässt.

„[...] ich bin die erste die durch diese Tür gegangen ist - - rauszukommen aus A-Bundesland aus diesen - - - ich will jetzt mal grob verallgemeinernd sagen diesen typischen Ausbildungsverhältnissen die man in A-Bundesland hat [...]“ (M., 3/18-20)

Durch diese Darstellung konstruiert sich Miriam als Bildungsaufsteigerin, welche eine neue, in der Familie bisher unbekannte biographische Perspektive eröffnet, die aufgrund des fehlenden biographischen Wissens der Familie mit erhöhten Risiken des Scheiterns und Unsicherheiten einhergeht. Aus Miriams Perspektive ist ein „Weiterkommen“, ein soziales Aufsteigen, welches den elterlichen Bildungsambitionen zugrunde liegt, nur durch das Verlassen von A-Bundesland und den damit verbundenen milieuspezifischen (Ausbildungs-)Verhältnissen und Erwartungen (abgesichertes Leben, Haus, Garten, Familie, usw.) möglich. Sie verbindet mit der geographischen sowie sozialräumlichen Distanzierung vom Herkunftsmilieu nicht nur die Chance des sozialen Aufstiegs, sondern auch die Möglichkeit hinsichtlich der eigenen Lebensführung unabhängiger und selbständiger zu werden. Die Anonymität und Autonomie, welche sie hinsichtlich bildungsbezogener Kontexte benötigt, scheint Miriam in diesem Zusammenhang auch hinsichtlich der Gestaltung ihres Lebens zu brauchen, um sich entfalten zu können. Durch den erweiterten Erfahrungsraum und die erweiterten Möglichkeiten des städtischen Milieus kann sich Miriam hinsichtlich ihrer eigenen Person und Identität unabhängig von den elterlichen und milieuspezifischen Erwartungen vermehrt ausprobieren, weiterentwickeln und ihren eigenen Weg, welchen sie außerhalb des Herkunftsmilieus verortet, finden.

9.4.2. Anfangsphase des Übergangs in das „neue“ Milieu

Mit 20 Jahren zieht Miriam für ihr Studium nach L-Großstadt, was für ihre Eltern sowie für sie „echt ein Einschnitt“ ist (M., 16/30).

„[...] also das war dann schon eine Gewöhnungssache für uns alle - - und dadurch dass ich halt so zurückgezogen war in A-Bundesland auch so in dem ((niedliche Stimme)) kleinen behüteten Rahmen - - war die erste Zeit in L-Großstadt auch schwierig für mich in dem Sinn dass mich die Stadt verschluckt hat.“ (M., 16/34-37)

Miriam's Umzug nach L-Großstadt stellt zum einen für die Eltern eine neue Situation dar, da das Familiensystem eine Veränderung erfährt und die Eltern sich erst daran gewöhnen müssen, dass nun eines ihrer Kinder nicht mehr am selben Ort wohnt, sondern einen für die Familie unbekannten biographischen Weg beschreitet.

Zum anderen bedeutet der Umzug gerade deshalb auch für Miriam eine grundlegende Veränderung, da sie den „behüteten“ und vertrauten Kreis des ländlichen Herkunftsmilieus und die damit zusammenhängenden gewohnten Erfahrungsräume, biographischen Perspektiven und Möglichkeiten, an die sich ihr Habitus im Zuge der Sozialisation angepasst hat und welche ihr Sicherheit und Orientierung bieten, verlässt. In L-Großstadt taucht sie in ein für sie unbekanntes soziales Feld ein, in dem sie auf ungewohnte Erfahrungen sowie unbekannte biographische Perspektiven und Lebensrealitäten trifft. Es fällt ihr schwer, ihre bisherigen biographischen Erfahrungen und ihren Habitus mit den Erfahrungen und Anforderungen des neuen Feldes zu verknüpfen, wodurch für sie „alles neu und fremd“ (M., 17/4) erscheint. Miriam fühlt sich dadurch überfordert und von der Stadt vereinnahmt, worauf auch ihr Gefühl, von der Stadt „verschluckt“ zu werden, verweist, weshalb sie sich vermehrt zurückzieht und eine passive Haltung einnimmt.

Diese Überforderung sowie das Fehlen an biographischen und habituellen Bezügen zeigen sich besonders deutlich in der Erzählung über die Schwierigkeit, sozialen Anschluss zu finden. Erlebt sich Miriam in A-Bundesland als zurückgezogen und nicht viel „auf Trab“ (M., 11/35), da sie „SEHR viel“ (M., 11/26) Zeit zuhause sowie im überschaubaren Kreis ihrer Freund*innen verbringt, so ist es für sie eine ungewohnte Situation, soziale Kontakte eigenständig herstellen zu müssen. Gerade dies stellt jedoch in einer Übergangsphase in eine neue, unbekannte Umgebung ein bedeutsames biographisches Handlungsmuster zur Erschließung des neuen sozialen Feldes dar. Auch wenn eine Freundin von ihr bereits in L-Großstadt lebt, so hat diese kaum Zeit für Miriam, da sie „in ihrem Alltag drinnen“ (M., 16/41) ist, weshalb Miriam sich selbst „irgendwie zurechtfinden“ (M., 16/41f) muss. Zwar wohnt Miriam am Beginn ihrer Studienzeit in einem Studierendenwohnheim, jedoch scheint sie sich auch die dadurch vorhandenen sozialen Kontakte nicht erschließen zu können.

„[...] hab mich auch schwer getan Leute kennenzulernen im Studium -- aber ich glaub einfach weil ich stur bin und nicht so -- offen war -- also ich hab mich echt schwer getan ähm --- Leute -- in ihrer Andersartigkeit zu nehmen. Also ich war halt A-Bundesland gewohnt -- die zwanzig Gesichter die man halt kennt und dann hat man halt auch so Personenschemata -- und gabs dann im Studium halt Leute die irgendwie komplett anders waren und ich hatte

da - - also ich hab mir da ein bisschen schwer getan so Anschluss zu finden - - und - - war dann - - sehr zurückgezogen - - - hab wirklich wenig unternommen [...]“ (M., 27/34-40)

Wie hier deutlich wird, führt Miriam ihre Probleme hinsichtlich der Erschließung neuer sozialer Kontakte nicht nur auf ihre zurückgezogene Persönlichkeit zurück, sondern auch auf ihr ländliches Herkunftsmilieu. Sie konstruiert hier einen Gegensatz zwischen den bisher gewohnten Habitusformationen der Personen aus ihrem Herkunftsmilieu, mit denen sie im überschaubaren Rahmen ihres Dorfes in Kontakt kam, und jenen, die ihr im neuen Feld begegnen. Durch das städtische und universitäre Milieu vervielfältigt sich der Kreis an Personen, welche aus verschiedenen Lebenswelten und Milieus stammen, wodurch Miriam auf unbekannte Habitusformationen trifft. Sie scheint Schwierigkeiten zu haben, diesen erlebten Gegensatz zu überwinden und eine Verbindung zwischen diesen neuen Perspektiven sowie Vorstellungen und ihren eigenen Erfahrungen, Sichtweisen und somit zu ihrem eigenen Habitus herzustellen, da es ihr an Anschlüssen und Anknüpfungspunkte zu den Mitstudierenden fehlt.

Die Schwierigkeiten, soziale Kontakte zu knüpfen und sich generell das neue Feld zu erschließen sowie Orientierung und Sicherheit diesbezüglich herzustellen, kann als biographischer Bruch im Leben von Miriam begriffen werden. Diese Überforderung führt dazu, dass sie sich „sehr zurückgezogen“ und „wenig unternommen“ (M., 27/40) hat. Sie fühlt sich „einsam“ (M., 17/2) und berichtet auch von „Schlafproblemen“ (M., 17/8), welche sie in dieser Zeit hatte.

Hinsichtlich ihres Studiums hat Miriam in den ersten zwei Semestern „nur so die Hauptsachen erledigt“ (M., 28/4f) und aufgrund ihrer Schlafprobleme „auch schon Seminare verschlafen“ (M., 17/14). Gleichzeitig hat sie durch das Wissen, nun Studentin zu sein, ein „beflügelndes Gefühl“ (M., 34/21), da sie „diese andere Art von Wissensvermittlung“ (M., 34/23-24) genießt, welche ihr gerade vor dem Hintergrund ihrer schulischen Erfahrungen mehr Anonymität, Unabhängigkeit und Selbstbestimmung ermöglicht. Ebenso ist sie sich auch über den sozialen Status einer Universität und über „das Privileg zu studieren“ (M., 10/27) bewusst, da ein Studium vor dem Hintergrund ihrer sozialen Herkunft keine Selbstverständlichkeit darstellt. Dieses Bewusstsein zeigt sich auch in ihrem „Pflichtgefühl“, eine „ordentliche“ Studentin zu sein.

„[...] irgendwie - - ähm - - - hat ich so ein Pflichtgefühl dem schon auch nachzukommen auch glaub ich unbewusst - weil ich quasi jetzt geh ich schon von Zuhause so weit weg "Machs richtig. Machs also verschlaf nicht die ganzen Seminare oder schwänz nicht die Vorlesungen machs richtig" [...]“ (M., 35/4-7)

Da sich Miriam nicht nur geographisch, sondern auch sozial von der Position ihres Herkunftsmilieus entfernt, fühlt sie sich verpflichtet, diese Chance auch zu nutzen, die darin angelegten Möglichkeiten wahrzunehmen sowie die Bildungsambitionen der Eltern zu verwirklichen, weshalb sie ihr Studium „richtig machen“ will. Eine andere Lesart dieses „Pflichtgefühls“ könnte auch auf eine verstärkte Orientierung am universitären Milieu verweisen, mit der Miriam versucht, Anerkennung und Sicherheit zu erlangen, welche ihr aufgrund ihrer mangelnden biographischen Erfahrungen im neuen Feld fehlen, weshalb sie beispielsweise gerade zu Beginn ihres Studiums noch jede E-Mail der Universität vom Anfang bis zum Ende liest (vgl. M., 34/27ff).

„[...] aber damals war ich so - - weils so neu war für mich ähm wollt ich alles aufsaugen - - also ich wollt auf dem neuesten Stand sein wenns Events gab oder Veranstaltungen - obwohl ich auch wenn ich nicht hingegangen bin - - wars mir wichtig irgendwie einen Überblick zu haben - - und - - anfangs bin ich auch in jede Vorlesung gegangen [...]“ (M., 34/30-34)

Gerade durch das Wort „aufsaugen“ macht Miriam deutlich, dass sie aufgrund ihres fehlenden Wissens hinsichtlich des neuen Feldes möglichst viele Erfahrungen und Informationen sammeln und aufnehmen will, um sich ein umfassendes Bild hinsichtlich des universitären Milieus zu machen und somit Orientierung herstellen zu können.

Nachdem Miriam im dritten Semester ein Nicht-Genügend in einer Prüfung erhält, setzt ein Reflexionsprozess ein und sie fragt sich: „Was mach ich eigentlich hier?“ (M., 17/16) Miriam stellt hier ihre Entscheidung für L-Großstadt und für ein Studium infrage. Möglicherweise hat sie sich das Studium und die Zeit in L-Großstadt ganz anders vorgestellt. Sie ist unzufrieden mit ihrer Situation, fühlt sich am falschen Platz und zweifelt daran, ob ein Studium und L-Großstadt das Richtige für sie sind, da es ihr schwierig erscheint, Anschlusspunkte hinsichtlich des städtischen und universitären Milieus zu finden.

In dieser Phase ihres Lebens fehlt es Miriam an Orientierungsmöglichkeiten, Anknüpfungspunkten und an geeigneten biographischen Handlungsmustern bezüglich des Übergangs, wodurch sie primär eine passive Haltung einnimmt. Miriam hat sich zwar für ein Studium und für den Umzug nach L-Großstadt entschieden, jedoch zieht sie sich in der neuen Lebenssituation vorerst vermehrt zurück, wodurch der Eindruck entsteht, dass sie sich gegenüber dem neuen sozialen Feld ohnmächtig und in ihren Handlungsmöglichkeiten eingeschränkt fühlt. Ein Wendepunkt hinsichtlich ihrer biographischen Situation tritt erst durch den Umzug in eine

Wohngemeinschaft mit Freund*innen aus ihrem Herkunftsort in A-Bundesland ein, welcher im folgenden Abschnitt genauer betrachtet werden soll.

9.4.3. Biographischer Wendepunkt

Kennzeichnen sich Miriams biographische Erfahrungen in den ersten zwei Semestern in L-Großstadt durch eine zurückgezogene und passive Haltung ihrerseits sowie durch Fremdheits-erfahrungen und dem Gefühl, am falschen Ort zu sein, so illustriert sie dies in ihrer biographischen Erzählung durch das Bild des „Kokons“.

„[...] ich hab mich ziemlich einsam gefühlt -- und das Aufwachen - also ich hab mich ich war wie in so einem Kokon [...]“ (M., 17/2-3)

Durch dieses Bild verweist sie indirekt darauf, dass die nachfolgende Phase von ihr als Phase der Veränderung und des Wachsens betrachtet wird, in der sie „aufwacht“, wodurch es ihr in weiterer Folge möglich wird, sich das städtische und universitäre Milieu vermehrt anzueignen und sich persönlich zu entfalten.

Zu Beginn des dritten Semesters ihres Studiums zieht eine Freundin aus Miriams Heimatort in A-Bundesland, die sie bereits aus der Schulzeit kennt, nach L-Großstadt und bietet ihr an, mit ihr und ihrer Schwester eine Wohngemeinschaft zu gründen. Dies bezeichnet Miriam als „einschneidendes Erlebnis“ (M., 17/19). Im Zuge des Umzugs ist Miriam gezwungen, ihre zurückgezogene Position aufzugeben und eine aktivere und selbstständigere Haltung einzunehmen.

„Und -- ich glaub die Änderung kam dann mit der -- neuen Wohnung -- also mit der Selbstständigkeit dass wir die Wohnung gesucht haben - eingerichtet haben - ähm das ganze bürokratische selbst erledigt haben also dass ich da gefordert war -- ähm --- irgendwie aufzuwachen wirklich was zu machen - also aktiv Initiative zu ergreifen und was zu tun -- weil im Studentenheim war das einfach unterschreiben und die Miete wurde dann halt automatisch überwiesen - es gab nie irgendwelche Dinge die ich zu erledigen hatte was das Zimmer anbelangt.“ (M., 28/7-13)

Der Umzug und die damit zusammenhängenden Aufgaben, Probleme und Schwierigkeiten fordern Miriam, wodurch sie aktiv Initiative ergreifen und sich selbstständig um ihr Leben kümmern muss und will. Ist sie es vormals gewöhnt, dass vieles von ihren Eltern oder von den Verantwortlichen im Studierendenwohnheim für sie erledigt wird, so entscheidet sie sich in

dieser Phase bewusst dagegen, „dass meine Eltern - - Dinge für mich erledigen“ (M., 17/26-27). Sie lehnt die Ratschläge und die Hilfsangebote der Eltern ab, bindet sie in den Prozess der Wohnungssuche kaum ein und organisiert den Umzug sowie die Einrichtung der neuen Wohnung selbst. Dadurch muss sie sich selbstständig und unabhängig von den elterlichen Erwartungen einen Plan davon machen, wie sie nicht nur ihre Wohnung, sondern generell ihr Leben gestalten möchte.

Der eigenständige Umzug kann als Anstoß für diese Auseinandersetzung gesehen werden, wodurch sich Miriam nach und nach von dem behüteten Rahmen ihrer Familie und ihres Herkunftsdorfes sowie von den damit zusammenhängenden Vorstellungen emanzipiert. Dadurch kann Miriam auch die Erfahrung machen, dass sie durchaus aktiv und selbstständig sein kann, auch wenn sie bisher und in Bezug auf die Anfangsphase in L-Großstadt eher gegenteiliges von sich gewohnt war. Generell stellt sie in dieser Zeit fest: „Ok. Ich wach langsam auf“ (M., 17/25), womit sie darauf verweist, dass sie aus ihrer zurückgezogenen Haltung, ihrem „Kokon“, austritt. Sie beginnt ihr Leben nach ihren eigenen Vorstellungen zu gestalten, sich das neue Feld anzuzeigen und sich im Austausch mit dem sie umgebenden sozialen Rahmen zu entfalten und weiterzuentwickeln.

Dazu tragen auch die durch die Mitbewohnerinnen neugewonnen sozialen Kontakte bei, die ihren Veränderungsprozess ebenfalls anstoßen und unterstützen. Mit den Mitbewohnerinnen teilt sie aufgrund des ähnlichen Herkunftsmilieus auch ähnliche Vorstellungen, Erfahrungen und Sichtweisen, wodurch das „neue“ Milieu in L-Großstadt nicht mehr völlig fremd erscheint. Diese Vertrautheit kann somit auch als sozialer Rückhalt hinsichtlich des immer noch unbekannten und fremden Milieus betrachtet werden, auch wenn dies Miriam in ihrer biographischen Darstellung nicht explizit benennt. Neben diesem Aspekt scheint auch das gemeinsame Durchleben einer ähnlichen Lebensphase für Miriam ein bedeutsamer Faktor hinsichtlich der positiven Bewältigung des Übergangs zu sein, worauf auch die „Wir-Perspektive“ an dieser Stelle ihrer Erzählung verweist.

„[...] und - - - das hat mir auf jeden Fall geholfen [...] dass ich dann mit zwei Personen zusammen gelebt hab - wir haben dann wirklich viel unternommen - - viel neues probiert was Essen anbelangt was - - Unternehmungen anbelangt und - - - das hat mich irgendwie - - also ich war dann viel wacher und viel unternehmungslustiger [...]“ (M., 28/15-19)

Auch wenn Miriam zu diesem Zeitpunkt bereits ein Jahr in L-Großstadt lebt, so muss sie nun nicht mehr allein diese Phase des Übergangs bewältigen, sondern kann damit einhergehende Probleme und Schwierigkeiten mit anderen Personen teilen, welche sich in einer ähnlichen Situation des Übergangs befinden. Miriam unternimmt mit ihren Mitbewohnerinnen verschiedene Ausflüge und Unternehmungen, wodurch sie sich im neuen sozialen Feld des städtischen Milieus ausprobieren und sich dieses gemeinsam mit ihren Freundinnen erschließen kann. So können sie sich gegenseitig unterstützen sowie gemeinsam Verarbeitungsmechanismen entwickeln, um mit den neuen Erfahrungen und Möglichkeiten umzugehen, wodurch der Prozess des Aneignens des neuen sozialen Feldes gemeinsam und im Austausch bewältigt wird. Aufgrund dieser durch die Mitbewohnerinnen vermittelten Unterstützung, Sicherheit und Orientierung kann sich Miriam gegenüber dem städtischen und universitären Milieu zunehmend öffnen. Sie fühlt sich wohler, wird offener gegenüber Anderen, knüpft neue soziale Kontakte an der Universität (vgl. M., 28/19f) und findet auch vermehrt ihren Platz im Studium (vgl. M., 28/28f), wodurch sie sich auch das universitäre Milieu aneignen kann.

„[...] wurde auch irgendwie aktiver im Sinn von - - - ähm - - - mitarbeiten in den Seminaren und wirklich ähm - - - Sachen zu machen und zu belegen die mich interessiert haben und bevor ich mit Leute in Austausch kam - - - ähm im Gegensatz zu einfach nur Prüfungen schreiben und Ects sammeln - - - ähm (P/5) genau dann hab ich auch durch die Gruppenarbeiten Freundschaften geschlossen [...]“ (M., 28/31-35)

Betrachte Miriam das Studium zu Beginn noch als „Pflicht“ (M., 34/39) und setzte sich unter Druck, die damit einhergehenden Möglichkeiten auch zu nutzen, so scheint sie nach und nach einen entspannteren Umgang hinsichtlich ihres Studiums gefunden zu haben. Vermutlich traut sich Miriam aufgrund der neugewonnenen Sicherheit, sich in ihrem Studium vermehrt einzubringen, da sie weniger Angst hat zu versagen, sondern den sozialen Rückhalt ihrer Mitbewohnerinnen spürt. Dadurch fühlt sie sich im Studium „wohler“ (M., 35/33), kann sich Wissen bezüglich des universitären Betriebs und seiner Abläufe aneignen, wodurch sie gelassener und das Studium immer mehr zu einer „Gewohnheit“ (M., 34/29) wird.

Ebenso verändert sich ihre Perspektive auf das Studium, da sie es nun nicht mehr als Mittel zum Zweck des sozialen Aufstiegs, wie dies auch in den elterlichen Bildungsambitionen angelegt ist, begreift, sondern es vermehrt als Selbstzweck und als Erweiterung ihres Wissens sowie ihrer Perspektive auf die Welt betrachtet.

„Früher hab ich halt geschaut ok was muss ich belegen damit ich irgendwie schneller fertig werd oder damit ich dieses Semester füll und ich hab dann gegen Ende des Bachelors und - - ziemlich ja in der Mitte des Masters - also so versetzt gemerkt ok das interessiert mich - ich brauchts zwar nicht aber - - wo bekomme ich sonst nochmal die Möglichkeit das so gut lernen oder wirklich lernen im Sinne von verinnerlichen [...]“ (M., 35/37 – S. 36/1)

Analytisch gesprochen äußert Miriam hier eine Veränderung ihres Habitus, welcher sich zunehmend von den familiären und milieuspezifischen Denkweisen entfernt, wodurch es ihr gelingt, die mit dem universitären Milieu verbundenen Potentiale unabhängig von einer beruflichen Perspektive und eines ökonomischen Kalküls für sich zu nutzen. Generell bemerkt Miriam, dass „das Privileg zu studieren - - viel gemacht hat“ (M., 10/27), womit sie allgemein auf die damit zusammenhängenden persönlichen Veränderungen verweist.

„Und durch die Menschen die ich dann kennengelernt hab im Studium hat sich ja auch meine Sichtweise irgendwie ähm - - breiter geöffnet dass ich halt - - Lebensgeschichten gehört hab oder ähm - - Einstellungen die ganz anders waren als wie ichs gewohnt war aus A-Bundesland oder von meiner Familie und - - - ich glaub das und auch - - dass Soziologie an sich - - ähm mit den unterschiedlichen Perspektiven hat - - irgendwie - - mein Denken soweit verändert dass ich - - würd ich behaupten offener geworden bin und auch kritischer dem Gewohnten gegenüber ähm - - dass quasi nicht alles so ist wie wirs kennen [...]“ (M., 28/20-26)

Miriam stellt hier einen Veränderungsprozess dar, welchen sie auf die Konfrontation mit unterschiedlichen Perspektiven, Lebensrealitäten und Einstellungen, mit denen sie im städtischen und besonders im universitären Milieu in Verbindung kommt, zurückführt. Der bisher überschaubare und gewohnte soziale Kreis ihres Herkunftsdorfes wird durch den Lebenszusammenhang im neuen Feld aufgebrochen, da Miriam in ihrem Studium mit Personen in Kontakt kommt, welche sich außerhalb ihres Herkunftsmilieus befinden, wodurch sich dieses „enge bekannte ein bisschen gelockert hat“ (M., 29/15-16) und sich ihre gewohnten Sichtweisen erweitern. Auch kann sie durch die vermehrte Aneignung des universitären Feldes und die im Studium vermittelten Inhalte verschiedene Perspektiven kennenlernen und in weiterer Folge ebenso ihren eigenen Horizont erweitern. Die Übung im reflektierten und kritischen Denken verändert auch Miriams Denkmuster, da sie im universitären Feld andere Praxisformen hinsichtlich ihres Denkens erlernt.

Wie hier deutlich wird, kann Miriam durch die Etablierung eines aktives Handlungsmusters und des Gewinns von sozialen Ressourcen (Mitbewohnerinnen) vermehrt Orientierung und Sicherheit herstellen und sich in Austausch mit dem neuen Feld begeben. Durch diese

Konfrontation mit dem erweiterten Erfahrungsraum, den neuen Perspektiven und kritischen Denkweisen vollzieht sie einen biographischen Lern- und Bildungsprozess, welcher zu einer Veränderung ihres Habitus und ihres Selbst- und Weltbezugs führt, wodurch das städtische und universitäre Milieu zu einem Lern- und Bildungsort wird. Diese Veränderungen spielen auch hinsichtlich der Beziehung zu ihren Eltern bzw. zu ihrem Herkunftsmilieu eine große Rolle, wie im folgenden Abschnitt dargestellt werden soll.

9.5. Beziehung zur Familie und zum Herkunftsmilieu

Das zentrale Thema in der biographischen Darstellung von Miriam stellt das ambivalente und „komplexe Verhältnis“ (M., 25/16) zu ihrer Familie (besonders zu ihrer Mutter) sowie zu ihrem Herkunftsmilieu dar, welches von Miriam als „Herausforderung“ (M., 4/37) erlebt wird. Immer wieder kehrt Miriam in ihrer Erzählung zu dieser Thematik zurück, auch wenn keine gezielten Fragen dazu gestellt werden. Dadurch wird deutlich, dass dieser Aspekt in ihrem Leben ein sehr aktuelles und noch nicht abgeschlossenes Thema darstellt, mit welchem sie sich auch im Zuge des Interviews immer wieder auseinandersetzt.

In der Erzählung über ihre Kindheit und Jugendzeit berichtet Miriam kaum von Konflikten mit ihren Eltern. Vielmehr ist sie besonders mit ihrer Mutter „sehr gut befreundet“ (M., 21/20), was Miriam darauf zurückführt, dass sie „SEHR viel Zuhause“ (M., 11/26) ist und ihre Mutter keine „Freunde hat“ (M., 21/18), weshalb sie „sehr fest“ (M., 21/19) an Miriam festhält. Diese enge Beziehung erfährt durch Miriams Übergang in das städtische und universitäre Milieu eine Veränderung. Es kommt vermehrt zu Konflikten, welche auf eine Diskrepanz zwischen Miriams eigenen Lebensvorstellungen und jenen der Eltern zurückgeführt werden können. Miriam wird von ihren Eltern immer wieder mit verschiedenen Vorstellungen konfrontiert, denen sie hinsichtlich ihrer Lebensführung jedoch nicht entspricht, wodurch sie zunehmend die elterlichen Erwartungen irritiert und sich für ihren biographischen Entwurf rechtfertigen muss. Diese Dynamik und die damit verbundenen Konflikte sollen im Folgenden dargestellt werden.

Aufgrund der milieuspezifischen Distanz zwischen dem Herkunftsmilieu und dem städtischen und universitären Milieu, fehlt es den Eltern an Einsicht und biographischem Wissen hinsichtlich des neuen Feldes, in dem Miriam lebt, wie in diesem Zitat in Bezug auf das universitäre Milieu deutlich wird:

„Meiner Mama gehts glaub ich einfach darum -- momentan -- dass sie was in der Hand hat wofür ich jetzt diese ganzen Jahre --- weg bin von Zuhause oder wofür ich diese Jahre jetzt gearbeitet hab -- dass sie wirklich schwarz auf weiß etwas zu sehen hat. Dass ich wirklich was gemacht hab und was ich gemacht hab. Weil inhaltlich -- kennen sie sich beide nicht aus und wissen das nicht und fragen auch nicht was ich zum Beispiel -- behandle in meiner Masterarbeit. Wenn ich dann mal zu erzählen beginn -- dann kommen so Scherze so "Ah ich habe eh keine Ahnung wovon du da redest." -- Und wenn ich so einen Stapel Bücher mitnehm nach A-Bundesland und auf dem Tisch liegen hab dann sagen sie nur "Ja ja -- geh du zu deinen Büchern." [...] Also es is schon ähm für sie was fremdes [...]" (M., 4/13-23)

Wie Miriam hier darstellt, besitzt das Studium für ihre Eltern etwas Vages, wodurch sie sich nichts Konkretes hinsichtlich der Inhalte und Tätigkeiten vorstellen können. Gerade deshalb scheint es besonders für ihre Mutter wichtig zu sein, dass Miriam einen Abschluss hat, wodurch sich das Studium in etwas Konkretem und Handfesten manifestiert und sie eine Bescheinigung hinsichtlich der für sie schwer nachvollziehbaren studentischen Tätigkeiten Miriams erhält. Ebenso markiert der Studienabschluss für die Eltern das Erreichen des in ihren Bildungsambitionen formulierten Ziels des sozialen Aufstiegs und der sozialen Absicherung, auch wenn Miriam gegenüber ihren Eltern betont: „Naja Soziologie ist jetzt nicht das bestbezahlteste.“ (M., 20/10-11).

Das Studium stellt für die Eltern aufgrund ihrer fehlenden Erfahrungen etwas Äußerliches und Fremdes dar, das sie kaum verstehen und fassen können. Auch wenn sich Miriam von Seiten der Eltern eine tiefergehende Auseinandersetzung mit ihrem Studium zu wünschen scheint, bleibt dies aufgrund des fehlenden Verständnisses aus. Stattdessen zeigt sich, dass ihre Lebensrealität eher scherzhaft abgewertet oder verallgemeinert und ihr das „Label“ der Studentin (M., 5/23) aufgedrückt wird, wodurch die jeweiligen Familienmitglieder eine Abgrenzung zwischen ihrer Lebenswelt und jener von Miriam, welche sie als „Bücherwelt“ bzw. „Uniwelt“ (M., 4/25-26) bezeichnen, vornehmen. Durch dieses fehlende Interesse an ihrer studentischen Lebensrealität fühlt sich Miriam nicht ernstgenommen, wodurch es ihr auch an Anerkennung ihres Lebensentwurfs von Seiten ihrer Familie mangelt. Vor dem Hintergrund dieser Abgrenzungen und der Angst, dass Miriam durch den sozialen Aufstieg die Verbindung zu ihrer Herkunft verliert, versuchen die Eltern, sie immer wieder auf den Boden ihrer eigenen (Lebens-)Realität zurückzuholen.

„[...] gleichzeitig versu_ versuchen sie mich irgendwie auch wieder so auf den Boden zum bringen im Sinne von -- "Mach mal weiter. Also verlier dich da nicht in zu viel ähm --- ja in deiner Bücherwelt oder in deiner -- in deiner

Uniwelt wo man halt fünf Sachen studieren kann und nichts abschließt. So bleib in der Realität" [...]" (M., 4/23-27)

Wie hier deutlich wird, soll sich Miriam nicht zu sehr in ihrer neuen Lebensrealität verlieren. Sie soll nicht abheben und zu sehr aufsteigen, sondern auf den Boden der Realität der Eltern zurückkehren und in Kontakt mit ihrer Lebensrealität bleiben. Zwar wird der soziale Aufstieg von den Eltern im Sinne ihrer Bildungsambitionen und hinsichtlich der Erreichung einer sozialen und finanziellen Absicherung akzeptiert, jedoch wird die damit einhergehende Distanzierung von der Lebenswelt der Eltern nicht angenommen, sondern vielmehr als Gefahr des Verlusts der Verbindung zueinander betrachtet. Möglicherweise haben die Eltern auch gar nicht damit gerechnet, dass sich Miriam im Zuge des Aufstiegs auch von den elterlichen und milieuspezifischen Lebensentwürfen distanziert und sich hinsichtlich ihrer Perspektiven und Einstellungen verändert.

Dieser Versuch des Zurückholens in die Lebensrealität der Eltern äußert sich in ständigen Auseinandersetzungen, in denen die Eltern Miriam mit ihren Vorstellungen, Erwartungen und biographischen Entwürfen konfrontieren. Im Zusammenhang damit machen sich die Eltern auch Sorgen darüber, dass sich Miriam hinsichtlich ihrer eigenen biographischen Vorstellungen auf Abwegen befindet, wie dies auch durch die konfliktbehaftete Thematik ihrer Wohnungssituation deutlich wird. Als ihre Eltern zum ersten Mal auf Besuch in ihrer neuen Wohnung sind, können sie Miriams Entscheidung für den Umzug nicht nachvollziehen.

„Also ich kann mich erinnern dass meine Mutter durch das Stiegenhaus hoch gegangen ist in den vierten Stock - weil der Lift hat nicht funktioniert - - ähm - - und sie hat dann so ähm - - - so Löcher in den Wänden gesehen und hat gesagt „Bha dass du vom Studentenheim hier eingezogen bist ich kanns nicht glauben. Wieso hast du das gemacht?“ Also es war so ein Abstieg obwohl ich mich in der Wohnung viel wohler gefühlt hab als im Studentenheim [...]" (M., 18/19-23)

Auch wenn für Miriam der Umzug in die Wohngemeinschaft eine Bereicherung darstellt und sie sich dort aufgrund des gemeinschaftlichen Lebens und der daraus entspringenden biographischen Erfahrungen und Möglichkeiten wohler fühlt als im Studierendenwohnheim, so können Miriams Eltern und besonders ihre Mutter diese Entscheidung nicht nachvollziehen. Lebt Miriam in einem für das städtische und studentische Milieu durchaus üblichen Wohnverhältnis, so scheint dieses in den Augen der Eltern aufgrund des Erscheinungsbilds der Wohnung vielmehr einen sozialen Abstieg darzustellen, da der Zustand der Wohnung nicht ihren

Vorstellungen entspricht. Dadurch befürchten die Eltern, dass ihre Tochter entgegen ihren Erwartungen nicht sozial auf-, sondern vielmehr abgestiegen ist. Durch diese Erzählung macht Miriam wiederum deutlich, dass es zwischen den Vorstellungen der Eltern und ihren eigenen Lebensvorstellungen eine Diskrepanz gibt und ihre Lebenssituation keine Anerkennung erfährt.

Am deutlichsten kommen die Konflikte sowie die Befürchtungen der Eltern in den Auseinandersetzungen bezüglich Miriams neuer Frisur sowie hinsichtlich ihres Partners zum Ausdruck. In ihrer Kindheit und Jugendzeit hat Miriam „sehr lange Haare“ (M., 21/36), worauf ihre Mutter „sehr stolz“ (M., 21/38) ist. Mit der Zeit werden Miriams Frisuren immer kürzer, bis sie schließlich ihre Haare 2021 bis „auf fünf Millimeter“ (M., 21/42) abrasiert, wodurch es zu Auseinandersetzungen besonders mit ihrer Mutter kommt.

„[...] da gabs - - einen richtigen Krach - - also das war - - als hätt ich meine Mutter beleidigt - als hätt ich sie - - - als wollt ich ihr was schlechtes antun damit ähm - - "was in mich gefahren ist dass ich so etwas mache - ob ich nicht normal bin" [...]“ (M., 21/43 – S. 22/2)

Durch Miriams neue Frisur entfernt sie sich von dem einstigen Bild, welches ihre Mutter von ihr hatte, da sie nun nicht mehr länger das Mädchen mit den langen Haaren ist. Die Frage der Mutter, ob Miriam „nicht normal“ sei, verweist auf ihre Distanzierung von den milieuspezifischen Vorstellungen und Perspektiven der Eltern. Auch wenn ihre neue Frisur für Miriam vor dem Hintergrund der städtischen Lebensrealität möglicherweise etwas „Normales“ darstellt, so scheint dies für die Mutter aufgrund ihrer milieuspezifischen Verortung keinesfalls eine „Normalität“ zu sein, sondern vielmehr etwas Ungewohntes und Untypisches. Die Mutter spürt, dass sich Miriam mehr und mehr verändert und sich von ihren Vorstellungen, ihrer Lebensrealität und ihrer vormals engen Beziehung entfernt, was sie als Entwertung und Enttäuschung des Bildes von Miriam erfährt. In diesem Zusammenhang kann Miriams Frisur als äußere Manifestation der Distanzierung von den Eltern und vom Herkunftsmilieu betrachtet werden, welche die Mutter nun nicht mehr leugnen kann.

Auch könnte hier ein Zusammenhang zu den geschlechtsbezogenen „konservativen“ Vorstellungen der Eltern, welche Miriam mit ihrer s-ländischen Herkunft in Verbindung bringt, hergestellt werden. Ihre neue Frisur widerspricht nicht nur dem Bild, welches die Mutter von ihrer Tochter hat, sondern auch ihrem Frauenbild. Ebenso könnten die häufigen Konfrontationen mit den Vorstellungen der Eltern auf diese „konservativen“ Geschlechterrollen zurückgeführt

werden, da Frauen, wie im Abschnitt „sozialer Rahmen“ (vgl. Kap. 9.3.) dargestellt, in diesem Kontext vermehrt Bewertungen durch anderen ausgesetzt sind und sich auch vermehrt für ihr Handeln rechtfertigen müssen. Diese Interpretationen bleiben eher vage und können nicht konkretisiert werden, da Miriam selbst in ihrer Darstellung nicht darauf verweist.

Ebenso einschneidend ist der Konflikt bezüglich des zwei Jahre jüngeren, aus R-Land stammenden Partners von Miriam, der ebenfalls studiert und aufgrund seiner Herkunft, seiner Religionszugehörigkeit sowie des Altersunterschieds „quasi allen [...] Eckdaten die sie sich für einen Partner wünschen“ (M., 23/7-8) widerspricht.

„[...] hab ich dann meiner Mutter gesagt ich will dass sie ihn kennenlernt - weil es mir ernst ist mit - - und dann dann wars RICHTIG - - dann gings wirklich heiß her - - ähm - - sie haben mich ab dem Moment - - ähm behandelt wie ein Kleinkind das irgendwie - also wie so ein zwölfjähriges Kind das irgendwie in die falsche Clique kommt und nicht mehr weiß was es tut - - so bald meine Mama fertig war mit der Arbeit um vierzehn Uhr hat sie mich angerufen und wenn ich einmal nicht abgehoben hab dann wars Textterror [...]“ (M., 23/15-20)

Auch hier zeigt sich wiederum, dass es aufgrund von Diskrepanzen zwischen den elterlichen Lebensentwürfen sowie Miriams Lebensrealität zu Konflikten kommt. Miriams Partner widerspricht den Vorstellungen, welche ihre Eltern hinsichtlich ihres Partners für sie haben, weshalb sie sich um Miriam sorgen und Angst haben, dass sie auf die „falsche Schiene“ (M., 23/33) gerät und sich mit den falschen Menschen umgibt. Vor dem Hintergrund ihrer eigenen Biographie und der frühen Heirat und Schwangerschaft hat die Mutter in diesem Zusammenhang möglicherweise die Befürchtung, dass Miriam ihr Studium abbrechen würde, wenn sie mit ihrem Partner zusammenzieht (vgl. M., 23/44ff), weshalb sich die Mutter vermehrt um sie sorgt, da sie den sozialen Aufstieg gefährdet sieht. Durch den regelmäßigen Kontakt per Telefon versucht die Mutter vermutlich, die Distanz zu verringern und den Kontakt zu Miriam zu halten, da die Sorge besteht, dass Miriam ansonsten gänzlich die Verbindung zu ihrer Familie und den damit verbundenen Einstellungen und Sichtweisen verliert. Die Emanzipation von den elterlichen und milieuspezifischen Vorstellungen und Erwartungen scheint somit für die Eltern zu weit zu gehen, weshalb sie sich Sorgen machen und Miriam immer wieder auf den Boden ihrer eigenen Lebensrealität zurückholen wollen.

Durch die kontrollierende Haltung der Mutter fühlt sich Miriam wie ein Kind, dessen Eltern ein wachsames Auge auf ihr Kind haben und es mit ihren eigenen Vorstellungen konfrontieren, so

wie sie es in ihrer Kindheit und Jugend erlebt hat. Diese Verhaftung in der Kinderrolle führt sie auch auf die fehlende Erfüllung der elterlichen und milieuspezifischen Ideale zurück.

„[...] aber dadurch dass ich - - quasi noch studier und noch kein Haus oder keine Eigentumswohnung und kein Auto besitz- - ähm bin ich immer noch ein bisschen in dieser Kinderrolle verhaftet.“ (M., 12/3-5)

Dadurch, dass Miriam nicht den Vorstellungen ihrer Eltern entspricht, hat sie auch das Gefühl, nicht selbstständig und unabhängig von ihren Eltern über ihr Leben bestimmen zu können, da sich die Eltern aus Sorge, ob Miriam ihre Vorstellungen überhaupt erreichen wird, immer mehr in ihr Leben einmischen. Die durch den Umzug nach L-Großstadt erreichte Unabhängigkeit und Selbstständigkeit und die damit verbundene Distanzierung von den Eltern und dem Herkunftsmilieu scheint ihr durch das Verhalten der Eltern teilweise wieder genommen zu werden.

Die Fremdheit, welche Miriams Lebensrealität und ihr Lebensentwurf für die Eltern besitzt, wird vor allem von Miriams Mutter als Störung der milieuspezifischen Vorstellungen und Sichtweisen der Familie betrachtet, wie dies in der Nacherzählung über eine Aussage der Mutter deutlich wird.

„[...] also dass ich mit meinen neuen - - ähm - - Handlungen - Einstellungen - - - quasi - - Unbekanntes - - in die Familie bring und irgendwie so als Eindringling einfach so das Gleichgewicht störe [...]“ (M., 22/22-25)

Miriam's veränderter Habitus und ihr Lebensentwurf „erschüttern“ (M., 24/41) die Vorstellungen der Mutter. Sie fordert durch ihr Verhalten und ihre Perspektiven den milieuspezifischen Habitus der Eltern heraus und stellt den damit zusammenhängenden elterlichen Lebensentwurf infrage, wodurch sie in die bisher unangetastete, behütete und sich im Gleichgewicht befindliche familiäre Lebenswelt eindringt und diese „zu rütteln beginnt“ (M., 24/42). Da diese Irritationen jedoch nur ausschnittsweise stattfinden, wenn Miriam ihre Eltern besucht, bleiben ihre Sichtweisen äußerst stabil und erfahren kaum Veränderungen, wie dies auch durch die fortwährenden Konflikte zwischen Miriam und ihren Eltern deutlich wird. Gerade durch dieses Gefühl des Fremdseins, welches Miriam durch die Rolle des „Eindringlings“ vermittelt wird, macht sie auch immer wieder die Erfahrung, dass ihr Lebensentwurf sowie ihre Lebensrealität von ihren Eltern nicht verstanden und anerkannt werden.

Diese äußeren Konflikte erzeugen bei Miriam auch innere Spannungen, welche auf das Bedürfnis des Erfüllens der elterlichen Erwartungen verweisen. Wie bereits im Abschnitt 9.3.

erwähnt, wird Miriam in ihrer Kindheit und Jugendzeit von ihren Eltern mit verschiedenen Erwartungen konfrontiert, sodass sie ihre eigenen Bedürfnisse zurückstellt (vgl. M., 12/21ff). Dieses Zurückstellen begleitet Miriam auch während ihres Studiums, wodurch sie das Gefühl hat, in ihrer Jugend den adoleszenzspezifischen „Abnabelungsprozess“ (M., 11/41) verpasst zu haben, weshalb sie sich auch in einem inneren „Zwiespalt“ befindet.

„Ich merk aber schon dass ich immer noch in diesem - - äh in diesem Zwiespalt bin von - - - Endnabelung und - - Erwartungen gerecht werden und gleichzeitig aber meinen - - meinen Vorstellungen und Werten nachzukommen. Also irgendwie bin ich da noch ähm - - dazwischen - - also das fällt mir schwer [...]“ (M., 24/9-12)

Während sich die äußeren Umstände durch den Umzug verändert haben und sich dadurch auch Miriam verändert hat, scheint sich die Beziehungsdynamik zwischen Miriam und ihrer Mutter kaum gewandelt zu haben, weshalb sie weiterhin das Bedürfnis verspürt, den elterlichen Idealen zu entsprechen. Es fällt ihr jedoch schwerer, den elterlichen sowie milieuspezifischen Erwartungen *und* ihren eigenen Vorstellungen, die sich auf das neue Feld beziehen, zu folgen, weshalb sie sich in einer inneren „Dysbalance“ (M., 13/10), einem inneren Loyalitätskonflikt befindet. Sie fühlt sich im städtischen und universitären Milieu wohl und hat dort ihren Platz gefunden, welcher sich durch eine Abgrenzung von ihrem Herkunftsmilieu kennzeichnet und den sie nur durch die Distanzierung davon halten kann. Durch die Beziehung zu ihrer Familie bleibt sie jedoch teilweise mit ihrem Herkunftsmilieu und den damit verbundenen Einstellungen und Erwartungen verhaftet, wodurch es ihr schwerfällt, ihren eigenen Lebensentwurf völlig losgelöst davon zu verfolgen.

Obwohl Miriam diese Schwierigkeit immer wieder auf ihren verpassten Ablösungsprozess von den Eltern zurückführt, scheint doch die milieuspezifische Distanz zwischen Miriam und ihren Eltern ein wesentlicher Bestandteil dieser inneren und äußeren Konflikte zu sein. Miriam befindet sich somit sowohl in der aufstiegsspezifischen Phase der Distanzierung vom Herkunftsmilieu wie auch der damit einhergehenden adoleszenzspezifischen Phase der Ablösung von den Eltern, wodurch sie hier zwei Ablösungsprozesse zu bewältigen und zu verarbeiten hat. Gerade durch die häufige Thematisierung der Auseinandersetzung mit den Eltern wird in der biographischen Darstellung Miriams deutlich, dass dieser innere Zwiespalt eine gewisse Aktualität in Miriams Leben besitzt und sie dies fortwährend beschäftigt. Deshalb bringt sie diese Konflikte auch in ihrer Erzählung zur Darstellung, da sie diese noch nicht völlig verarbeiten und somit keinen befriedigenden Umgang damit finden konnte.

Der Versuch, eine Balance zwischen den eigenen Vorstellungen und jenen der Eltern zu finden, geht für Miriam mit dem Bedürfnis einher, die Verbindung zu den Eltern und besonders zur Mutter aufrechtzuerhalten.

„[...] also ich versuch halt so ein Annähern und Distanzieren soweit's - - soweit's sichs für mich gut anfühlt - weil ich hab schon auch manchmal die Angst gehabt dass ich dann so abkühl - - dass ich dann den Zugang zu ihr komplett verlier [...]“ (M., 27/19-22)

Aufgrund der Angst vor dem völligen Verlust des Zugangs zur Mutter fällt es Miriam schwer, einen für sie zufriedenstellenden Umgang mit den elterlichen Erwartungen und ihren eigenen Vorstellungen zu finden, wodurch sie sich in einem Verhältnis der Annäherung und Distanzierung befindet, da sie die Beziehung nicht völlig abbrechen möchte. Diese Vermeidung eines Abbruchs könnte einerseits mit der vormals engen Beziehung zur Mutter, welche Miriam gewohnt ist, zusammenhängen. Ebenso könnte Miriam hier auch einer gesellschaftlichen Vorstellung einer intakten Familie folgen, welche es ihr verbietet, die Beziehung zu ihren Eltern aufgrund der Verfolgung des eigenen Lebensentwurfs abubrechen, weshalb sie stattdessen diese inneren Spannungen aushält. Ein Hinweis hierfür kann beispielsweise darin gefunden werden, dass Miriam negativ konnotierte Darstellungen ihrer Mutter und der Beziehung zu ihr mit folgenden Aussagen kommentiert: „das klingt jetzt echt dreist“ (M., 26/19), „es klingt irgendwie gemein oder?“ (M., 26/29).

In Miriams Umgang mit den elterlichen Erwartungen spiegelt sich auch diese Angst vor dem Verlust der Verbindung und des Zugangs zueinander wider. Auch wenn gewisse Konflikte offen ausgetragen werden und zu Spannungen zwischen Miriam und ihren Eltern führen, so wird dennoch von beiden Seiten vermehrt versucht, die Thematisierung konfliktbehafteter Themen zu vermeiden und darüber zu schweigen.

„Und das ist auch etwas was die Beziehung zwischen mir und meiner Mutter erschwert weil ich - - also sie fragt mich beispielsweise jeden Tag "Wie gehts? Passt alles? Alles ok?" so in der Art so wie läuft's - - und ich sag dann "Gut." - - weil ich ihr nicht sagen will wenn mir was auf dem Herzen liegt und weil ich auch davon überzeugt bin - dass sie nicht hören will oder kann was mir auf dem Herzen liegt - - und dann - - wird das halt totgeschwiegen. Und solange man nicht darüber spricht - - gibts das Problem auch nicht.“ (M., 24/15-20)

Wie Miriam hier deutlich macht, gestaltet sich die vormals enge Beziehung zu ihren Eltern und besonders zu ihrer Mutter eher oberflächlich und distanziert. Sie hat das Gefühl, dass ihre

Mutter sie nicht verstehen will und kann, weshalb keine „tiefen Gespräche“ (M., 22/35) stattfinden und dies besonders von Miriams Seite auch nicht „initiiert“ (M., 22/36) wird. Die Strategien der Vermeidung und Distanzierung haben den Zweck, die Verbindung zwischen Miriam und ihren Eltern, wenn auch nur oberflächlich, aufrechtzuerhalten und eine weitere Distanzierung zu vermeiden. Durch das Schweigen über die konfliktbehafteten Themen werden somit auch die familienfremden Themen von der Familie ferngehalten, wodurch die Eltern ihre eigene Lebensvorstellung und die Vorstellungen bezüglich Miriams Leben zum Teil bewahren können. Dadurch verschwindet zumindest an der Oberfläche die Distanz zwischen Miriams Lebensrealität und jener der Eltern, wodurch möglicherweise auch die bewussten Ängste und Sorgen der Eltern geringer werden. Ebenso kann auch Miriam durch diese oberflächliche Beziehung zu den Eltern die Verbindung zu ihnen aufrechterhalten und gleichzeitig ihren eigenen Lebensentwurf folgen. Gerade auch die geographische Distanz scheint ein unterstützender Faktor hinsichtlich der Abgrenzungsversuche zu sein, wodurch es Miriam auch leichter gelingt, ihr Leben nach ihren eigenen Vorstellungen zu leben.

Ähnlich verhält sich dies, wenn Miriam in ihr Herkunftsmilieu zurückkehrt. Miriam fährt nicht regelmäßig zu ihren Eltern, sondern besucht diese nur circa dreimal im Jahr.

„[...] ich glaub das macht es - - ähm - - für mich manchmal schwierig Zuhause so zu sein wie ich bin - - also ich verstell mich jetzt nicht überaus ähm weit - - aber ich halt mich zurück. Jetzt nicht dass ich was unterdrück oder verschweig sondern ähm (P/4) ich bin einfach irgendwie ruhiger und rede wenig - - ähm - - und dadurch dass mein Alltag und mein Lebensmittelpunkt hier [L-Großstadt; Anm. M.G.] ist ähm - - bring ich die Themen von hier auch nicht unbedingt nach A-Bundesland mit - - also es is mehr so ein Besuch Zuhause und ich fall manchmal in diese Rolle von früher zurück - - ähm - - - aber als Person ähm entfalt ich mich dort nicht so sehr.“ [...] (M., 37/6-13)

Wenn Miriam ihre Familie besucht, so nimmt sie ihre eigene Person zurück und eine eher passive Haltung ein, da sie nicht das Gefühl hat, dass sie so sein kann, wie sie ist. Gerade darin spiegelt sich wiederum die oberflächliche Gestaltung der Beziehung zwischen Miriam und ihren Eltern wider. Sie bringt kaum Themen aus ihrer Lebensrealität in L-Großstadt, in der sie auch ihren Lebensmittelpunkt sieht, nach A-Bundesland, sondern trennt vielmehr beide Lebenswelten. Zum einen versucht Miriam dadurch, Konflikte mit ihrer Familie zu vermeiden. Zum anderen scheint auch eine Verständigung mit ihren Eltern aufgrund der milieuspezifischen Distanz von Miriam zu ihrem Herkunftsmilieu schwierig zu sein, da sie kaum über studienspezifische Inhalte oder Erkenntnisse spricht (vgl. M., 37/13ff).

Es fällt Miriam schwer, sich in A-Bundesland bei ihren Eltern wohlfühlen, sie selbst zu sein und sich zu entfalten, da die Lebensrealität des Herkunftsmilieus und die damit verbundenen Vorstellungen und Perspektiven nicht mehr ihren eigenen entsprechen, weshalb sie auch vermehrt alte Rollen annimmt. Dieses Zurückfallen in alte Muster verweist einerseits wiederum auf die Vermeidung von Konflikten. Andererseits scheint eine Rückkehr in das vormalig gewohnte Familiengefüge auch mit einer Aktualisierung bereits bestehender Beziehungsdynamiken innerhalb der Familie verbunden zu sein, weshalb Miriam sich in alte Muster gedrängt fühlt und wiederum ihre Rolle als Tochter annimmt. Sie passt sich für die Zeit ihres Besuchs an die Umstände, Regeln und Erwartungen ihrer Familie sowie jene des Herkunftsmilieus an, auch wenn diese nicht ihrer gegenwärtigen Lebensrealität und ihrem Selbstverständnis entsprechen.

Nach dieser ausführlichen Darstellung der Beziehung Miriams zu ihren Eltern und ihrem Herkunftsmilieu kann zusammenfassend gesagt werden, dass sich Miriam im Zuge des Umzugs nach L-Großstadt und der Aufnahme eines Studiums verändert und von den elterlichen sowie milieuspezifischen Vorstellungen entfernt hat. Aufgrund der geographischen und milieuspezifischen Distanz der Eltern fällt es diesen schwer, Miriams veränderte Handlungs- und Denkweisen sowie allgemein gesprochen ihren veränderten Habitus nachzuvollziehen. Durch die damit einhergehenden Sorgen und Ängste der Eltern, dass Miriam den falschen Weg beschreitet und somit nicht ihren eigenen Vorstellungen eines gelungenen Lebens folgt, wird Miriam fortwährend mit den elterlichen und milieuspezifischen Erwartungen konfrontiert. Diese versucht Miriam, wie bereits in ihrer Kindheit und Jugendzeit, zu erfüllen, gerät jedoch in einen inneren Konflikt hinsichtlich des Verfolgens der eigenen Vorstellungen und jener der Eltern. Durch diesen Loyalitätskonflikt fällt es Miriam schwer, sich von den Eltern und der Erfüllung ihrer Erwartungen loszulösen, auch wenn sie weiß, dass ihr Lebensentwurf für sie der richtige ist. Der Umgang mit den Erwartungen der Eltern und den damit zusammenhängenden Konflikten äußert sich von beiden Seiten in einer vermeidenden und distanzierenden Haltung, auch wenn Miriam dennoch versucht die Verbindung zu ihren Eltern zumindest auf einer emotionalen Ebene zu halten.

9.6. Biographische Sinnkonstruktion

In diesem Abschnitt sollen abschließend zum einen die sprachliche Gestaltung der biographischen Erzählung (Kap 9.6.1.) und zum anderen die Art und Weise, wie Miriam hinsichtlich ihrer Biographie und der Darstellung davon Sinn kreiert (Kap. 9.6.2.), genauer betrachtet werden.

9.6.1. Hoher Reflexionsgrad in der biographischen Gestaltung

Miriam nimmt in ihrer biographischen Darstellung neben einer erzählenden Haltung oftmals auch eine reflektierende Haltung ein, welche vor allem hinsichtlich ihrer Darstellungen der Beziehung zu ihren Eltern und zu ihrem Herkunftsmilieu zum Tragen kommt. Diese Reflexionen sowie das Aufstellen von Erklärungshypothesen verweisen auf die Veränderung ihres Habitus hin zu einem reflexiven Habitus, welchen Miriam im Zuge ihres Soziologie- und Psychologiestudiums ausgebildet hat. Ebenso zeigt sich, dass sich Miriam im Zuge der Übergangserfahrung mit ihrer Biographie und ihrem Selbst reflexiv auseinandersetzt, was als Hinweis auf die im Zuge des sozialen Aufstiegs stattfindenden biographischen Bildungsprozesse gelesen werden kann. Dies bringt sie auch performativ im Rahmen des Interviews zum Ausdruck. Diese reflexive Haltung geht mit einem erhöhten Abstraktionsniveau sowie Reflexionsgrad ihrer Denkmuster einher, welche sie auf die Ereignisse sowie Akteure ihrer Biographie anwendet. Dadurch löst sich Miriam in ihren Darstellungen oftmals von den unmittelbaren Erlebnissen und geht auf Distanz dazu, wodurch sie ihre eigene Lebensgeschichte mit einer durch das Studium geprägten wissenschaftlichen Perspektive betrachtet und ihre eigenen Theorien und Sichtweisen dazu explizit darstellt. An gewissen Stellen weist Miriam die Theorien und Interpretationen sogar deutlich als ihre „Hypothesen“ (M., 21/19) aus.

Auch können diese Reflexionen auch als Erklärungen und Rechtfertigungen betrachtet werden. Die permanente Thematisierung der Beziehung zwischen Miriam und ihren Eltern verweist auf die ungelösten inneren Konflikte, mit welchen Miriam aufgrund ihrer Veränderung und der damit einhergehenden elterlichen Konflikte konfrontiert wird. Vor diesem Hintergrund kann der Übergang von narrativen Passagen hin zu einer reflektierenden Haltung als ein Suchen nach Erklärungen betrachtet werden, um sich selbst über die Gründe der ambivalenten Beziehung zu den Eltern bewusst zu werden. Miriam versucht dem Interviewer und sich selbst das Verhalten ihrer Eltern und besonders ihrer Mutter zu erklären, um ihre inneren Konflikte

zumindest teilweise aufzulösen. Vermutlich braucht Miriam diese Erklärungen und Rechtfertigung auch, um die Verbindung zu ihren Eltern trotz der Konflikte und Ambivalenzen gerade auch in ihrer biographischen Darstellung aufrechterhalten zu können. Ebenso rechtfertigt sie dadurch ihre Distanzierung und die damit einhergehende Kränkung der Erwartungen und Vorstellungen der Mutter, welche sie vermutlich aufgrund der vormals engen Bindung zu ihrer Mutter auch als schwierig erlebt. Das Fehlen einer zusammenhängenden Geschichte bzw. deren häufige Unterbrechung durch reflektierende und argumentative Passagen verweist somit auf die Thematisierung sowie Lösung der inneren Konflikte, welche im Zuge des Interviews eine Aktualisierung erfahren.

9.6.2. Biographisches Selbstverständnis und Handlungsmuster

Immer wieder verweist Miriam in ihrer biographischen Darstellung explizit und implizit darauf, dass sie die Konstruktion ihrer Biographie als „eigensinnig“ (M., 29/35) und entgegen äußerer Strukturen und Vorgaben begreift. Dies zeigt sich beispielsweise im Verlassen des durch die Familie und das Herkunftsmilieu vorgegebenen biographischen Weges. Auch schließt Miriam das Gymnasium nicht innerhalb der vorgegebenen Struktur ab, da sie zweimalig eine Klasse wiederholen muss. Ebenso betrachtet sie sich nicht als „typische Studentin“ (M., 29/36), da sie aus ihrer Sicht nicht der „vorgegebene[n] Struktur“ (M., 29/35) folgt, sondern länger als die vorgegebene Regelstudienzeit braucht und auch eine Prüfung aufgrund von Problemen mit einer Lehrperson in einem fachfremden Studium abschließt (vgl. M., 35/13-20).

Durch diese Darstellungen wird deutlich, dass Miriam ihrem Selbstverständnis nach in ihrer biographischen Konstruktion ihrem eigenen Sinn folgt, welcher sich meist außerhalb milieuspezifischer Erwartungen sowohl von Seiten des universitären Milieus, als auch von Seiten des Herkunftsmilieus bewegt. Dies stellt jedoch nichts Ungewöhnliches dar, da Individuen generell ihren eigenen biographischen Sinn in Auseinandersetzung mit der sie umgebenden sozialen Rahmung herstellen. Das Interessante ist jedoch, dass sie dies explizit betont und hervorhebt. Dieses „eigensinnige“ biographische Selbstverständnis könnte auf die Übergangserfahrung und die damit zusammenhängende Distanzierung von ihrem Herkunftsmilieu verweisen, wodurch Miriam merkt, dass sie sich außerhalb der familiären und milieuspezifischen Rahmenbedingungen bewegt. Im Zuge dessen muss sie ihre Biographie aktiv und „eigensinnig“ gestalten, da der biographische Orientierungsrahmen der Familie und des Herkunftsmilieus an

die Gegebenheiten im neuen Felde kaum anschlussfähig ist, weshalb sie eines reflexiven und bewussten Umgangs mit der eigenen Biographie und ihrer neuen sozialen Umgebung bedarf, um Orientierung und biographische Sicherheit herstellen zu können. Diese biographische Verarbeitung und Integration der neuen Erfahrungen, welche kaum Verbindungen zu dem Herkunftsmilieu aufweisen, könnte Miriam somit als „eigensinnige“ Konstruktion ihrer Biographie verstehen.

Weiters könnte dieses Gefühl auch durch eine äußere Zuschreibung von Seiten ihrer Familie verstärkt worden sein.

„[...] und ich hab dann auch oft - - von meinem Bruder von meinem Vater von meiner Mutter diese Titel bekommen "Ja ja Hippiestudentin. Ja ja die macht einfach alles irgendwie" [...]“ (M., 18/37-39)

Gerade solche Aussagen könnten Miriam vermitteln, dass sie einen Weg unabhängig von vorgegebenen Strukturen und Vorstellungen beschreitet und alles „irgendwie“ macht. Möglicherweise muss sie sich auch selbst so konstruieren, da es für sie erst dadurch möglich wird, den für die Herkunftsfamilie ungewöhnlichen Lebensweg zu beschreiten und diesen auch in den Zusammenhang ihrer Lebensgeschichte einzubetten. Nur wenn sie sich in der Rolle jener Person sieht, welche entgegen der vorgegebenen Strukturen lebt, wird es für sie auch möglich, die dadurch freiwerdenden biographischen Potentiale und Möglichkeiten anzunehmen und umzusetzen, was nicht möglich wäre, wenn sie sich immer noch als „typische“ A-Bundesländerin begreifen würde.

In Zusammenhang mit diesem „eigensinnigen“ Selbstverständnis steht auch ein etabliertes biographisches Handlungsmuster, welches Miriam gerade im Umgang mit Widerständen und Hindernissen immer wieder an den Tag legt. Beispielsweise bricht Miriam trotz der zweimaligen Klassenwiederholung die Schule nicht ab und beginnt auch keine Lehre, obwohl ihr Bruder diese Möglichkeit wahrnimmt. Ebenso ist Miriam dreimal zum Aufnahmetest für das Psychologiestudium angetreten und hat diesen erst beim dritten Versuch bestanden. Trotz dieser Widerstände, Hindernisse und Konflikte lässt sich Miriam kaum von ihren Wegen und Vorstellungen abbringen. Vielmehr nimmt sie eine Haltung des „Durchboxens“ (M., 9/5) an, wodurch sie ihre eigenen Vorstellungen verfolgen kann. Vermutlich stellt dies generell für Bildungsaufsteiger*innen ein wichtiges biographisches Handlungsmuster bzw. eine biographische Grundhaltung dar. Nur wer beharrlich bleibt und Durchhaltevermögen beweist, kann die Hindernisse im Zuge der sozialen Aufwärtsbewegung auch bewältigen. Möglicherweise wäre es ohne diese

Perspektive auf das eigene Leben kaum möglich gewesen, den sozialen Aufstieg zu bewältigen, da Miriam bei größeren Hürden wie beispielsweise der zweimaligen Klassenwiederholung sonst umgekehrt und in der sozialen Position des Herkunftsmilieus verblieben wäre.

Neben diesem für den sozialen Aufstieg notwendigen Selbstverständnis einer „eigensinnigen“ biographischen Sinnkonstruktion und dem damit zusammenhängenden Durchhaltevermögen scheint für Miriam die Verortung im städtischen und universitären Milieu nur durch die Herstellung einer Distanz zu ihrem Herkunftsmilieu möglich zu sein, welche sie auch in der Gestaltung ihrer biographischen Darstellung zum Ausdruck bringt. Miriam beginnt ihre Lebensgeschichte wie folgt.

„Ok. Alles klar. -- Ähm ich bin 28 --- bin in A-Bundesland geboren in A-Bundesland aufgewachsen bis ich zwanzig war. Ich hab im Gymnasium zweimal wiederholt -- und bin dann zweitausendunddreizehn nach L-Großstadt gekommen - um eigentlich Psychologie zu studieren --- hab den Aufnahmetest gemacht - hab ihn nicht geschafft -- hab dann Soziologie begonnen [...]“ (M., 1/8-11)

Miriam beginnt ihre biographische Darstellung mit der Nennung ihres Alters in der Gegenwart und geht nur kurz auf ihre Kindheit und Jugendzeit in A-Bundesland ein. Daran anschließend beginnt eine etwas ausführlichere und detailliertere Erzählung über das Studium. Erst nach dieser Darstellung springt Miriam wiederum zu ihrer Kindheit und Jugendzeit und erzählt von ihren schulischen Erfahrungen. Dieser Fokus, den sie hier auf die bildungsbezogenen Aspekte ihrer Biographie legt, hängt, wie bereits in Kapitel 9.1. erwähnt, mit dem Rahmen des Interviews zusammen.

Eine andere Lesart dieser biographischen Einführung könnte auch auf die in Miriams Biographie vorhandenen Distanzierung und Abgrenzung von der Familie und vom Herkunftsmilieu verweisen. Möglicherweise will sich Miriam nicht über ihre A-bundesländische Herkunft einführen und verorten, da dies kein wesentlicher Teil ihres Selbstverständnisses ist, über welchen sie sich identifiziert. Weitere Hinweise hierfür können darin gefunden werden, dass Miriam kaum Ortsnamen nennt, wodurch ihr Herkunftsort, im Vergleich zu anderen Interviews dieser Arbeit, in der biographischen Darstellung fremd und entfernt erscheint. Auch spricht Miriam während des gesamten Interviews trotz ihrer ländlichen Herkunft, welche üblicherweise mit einem starken Dialekt einhergeht, Standarddeutsch. Möglicherweise ist sie es gewohnt, dass sie aufgrund ihres Dialekts nicht verstanden wird, weshalb sie sich in der Interviewsituation anpasst und Hochdeutsch spricht. Dies könnte jedoch auch daran liegen, dass Miriam hier

ebenso Distanz schaffen will und ihre Herkunft verschleiern möchte. Ebenfalls kommen Miriams Zukunftspläne ohne eine geplante Rückkehr in das ländliche Herkunftsmilieu aus. Vielmehr möchte sie ihren Erfahrungsraum noch mehr erweitern und neue Orte und Lebensrealitäten kennenlernen, weshalb sie sich vorstellen kann, auch in das Herkunftsland ihres Partners nach R-Stadt oder nach M-Stadt zu ziehen (vgl. M., 39/24ff).

Vor dem Hintergrund ihrer gesamten Biographie entsteht somit der Eindruck, dass eine gelungene Aneignung sowie Identifikation mit dem städtischen und universitären Milieu, welche ihr zu Beginn noch schwerfiel, nur aufgrund dieser Distanzierungen zum Herkunftsmilieu möglich sind. Die Herstellung einer Verbindung oder aber eine völlige Abgrenzung zwischen beiden Welten fällt Miriam aufgrund der emotionalen Beziehung zu ihren Eltern schwer, weshalb sie mit äußeren und inneren Konflikten konfrontiert wird. Ebenso muss sie sich als „eigensinnige“ Konstrukteurin ihrer Biographie begreifen, um die Verhaftung mit dem biographischen Orientierungsrahmen und den Entwürfen ihres Herkunftsmilieus aufgeben und somit den vor dem Hintergrund ihrer sozialen Herkunft unsicheren sowie ungewissen sozialen Aufstieg beschreiten zu können.

9.7. Zusammenfassung der Falldarstellung Miriam Milović

Miriam Milović hat vor dem Hintergrund ihrer ländlichen und bildungsfernen Herkunft, welche sie mit einem beschränkten Erfahrungsraum sowie biographischen Möglichkeiten in Verbindung bringt und in dem sie vielfach den elterlichen und milieuspezifischen Erwartungen ausgesetzt ist, einen Wunsch nach Veränderung und nach einer Distanzierung vom Herkunftsmilieu. Dieser Veränderungswunsch wird durch die elterlichen Bildungsambitionen angetrieben und gewissermaßen unterstützt.

Im Zuge des Übergangs in das städtische und universitäre Milieu, in dem sie sich mehr Anonymität und Autonomie hinsichtlich ihrer bildungsbezogenen und persönlichen Entwicklung erhofft, erfährt sie anfänglich einen starken Einschnitt, da sie mit einer unbekannten Lebenswelt, hinsichtlich der es ihr an biographischen und habituellen Verbindungen fehlt, konfrontiert wird. Aufgrund der Überforderung und des Fehlens von geeigneten (biographischen) Handlungsmustern zur Erschließung des neuen sozialen Feldes zieht sich Miriam vermehrt zurück und stellt ihre Entscheidung des Umzugs infrage.

Erst durch den Umzug in eine Wohngemeinschaft und die dadurch neugewonnene Aktivität und Selbstständigkeit sowie die damit einhergehende soziale Sicherheit in Form der Mitbewohnerinnen gelingt es ihr nach und nach, sich das städtische und universitäre Milieu anzueignen und ihren Platz darin zu finden. Miriam wird offener gegenüber den neuen Erfahrungen, Lebensrealitäten, Perspektiven und Denkweisen, mit denen sie im städtischen und universitären Feld konfrontiert wird, wodurch eine Veränderung ihres Habitus sowie ihres Selbst- und Weltverhältnisses eintritt.

Sie distanziert sich durch diese Veränderungen auch auf sozialer Ebene von ihrer Familie und ihrem Herkunftsmilieu, wodurch es jedoch vermehrt zu Konflikten mit ihren Eltern aufgrund von Diskrepanzen hinsichtlich der jeweiligen biographischen Perspektiven und Vorstellungen kommt. Im Zusammenhang damit erfährt Miriam durch ihre Eltern kaum Anerkennung für ihren Lebensentwurf, wodurch sie sich vermehrt von ihren Eltern und ihrem Herkunftsmilieu entfernen muss, um ihren Weg gehen und ihre Position halten zu können. Eine Verbindung zur Familie und zum Herkunftsmilieu besteht nur mehr auf einer rein, wenn auch distanzierten, emotionalen Ebene und aus einer moralischen Verpflichtung heraus, da Miriam immer wieder versucht, trotz der Diskrepanzen den Erwartungen der Eltern gerecht zu werden, um den Kontakt zu ihnen nicht zu verlieren und sie nicht zu sehr zu kränken, wodurch es jedoch vermehrt zu inneren Konflikten kommt.

10. Falldarstellung Anna Hofer

10.1. Kontaktaufnahme und Interviewsituation

Der Kontakt mit Anna Hofer kam über eine öffentliche Anfrage in einer studentischen Facebook-Gruppe, in der ich über das Thema meiner Masterarbeit informierte, zustande. Nach der Klärung von Formalitäten sowie dem Zusenden eines Info-Briefs bezüglich der Durchführung des Interviews bot ich Anna ein Vorgespräch an, jedoch wollte sie direkt einen Termin für das Interview vereinbaren. Die Wahl des Interviewortes überlies ich Anna. Da sie aber einen Park sowie ein Kaffeehaus vorschlug, was ich aus Lärmgründen ablehnte, einigten wir uns darauf, dass wir das Interview am Institut für Bildungswissenschaft in Wien durchführen. Wir vereinbarten einen Termin und trafen uns am 18.05.2022 zum Interview. Das Interview dauerte circa eine Stunde und 40 Minuten.

Ich holte Anna im Treppenhaus des Instituts ab und wir gingen zusammen zum reservierten Besprechungsraum. Dort führten wir kurz Small Talk. Ich stellte meine Forschungsvorhaben nochmals kurz vor und wir gingen die Datenschutzerklärung durch, welche Anna unterschrieb. Dabei fragte sie mich aufgrund meines Dialekts, ob ich auch aus ihrer Herkunftsregion, stamme. Ich verneinte, aber sagte, dass ich ursprünglich aus einer benachbarten Region komme. Dies fand Anna gut, da sie sich somit laut eigener Aussage nicht bemühen müsse, „schön“ zu sprechen, sondern in ihrem Dialekt sprechen könne. Von diesem Zeitpunkt an versuchte Anna nicht mehr Standarddeutsch zu sprechen, sondern drückte sich im Dialekt ihrer Herkunftsregion aus, wodurch sie sich in den Worten ihres Herkunftsmilieus und ihrer erlernten sprachlichen Ausdrucksweise, welche ihren Erlebnissen und Erfahrungen am nächsten kommt, äußern konnte. Anna gab dadurch auch ihre ländliche Herkunft preis, da sie sich im Vergleich mit anderen Interviews dieser Arbeit sprachlich nicht verstellte, sondern ihre Verbindung zum Herkunftsmilieu markierte.

Bevor wir mit dem Interview begannen, sprachen wir kurz über das Bildungswissenschaftsstudium, wobei mir Anna erzählte, dass sie nur den Bachelor in Bildungswissenschaft absolviert hatte und gerade mit dem Master in Internationaler Entwicklung begonnen hatte. Im Zuge dessen fragte sie mich, wie mir das Masterstudium in Bildungswissenschaft gefällt und ob dies sehr theoretisch sei. Anna erwähnte hier weiters, dass sie es schade finde, dass das Studium so theoretisch und wenig praxisbezogen sei. Dieser Punkt taucht im Zuge der biographischen

Darstellung Annas immer wieder auf und stellt einen relevanten Aspekt ihrer Biographie dar. Ich erkundigte mich, ob es noch offene Fragen ihrerseits gab, kündigte das Einschalten des Aufnahmeegeräts an und begann mit dem Interview.

Nach dem Setzen des Erzählstimulus, welcher auf die gesamte Lebensgeschichte fokussierte, begann Anna mit ihrer Erzählung. Die Haupteerzählung Annas war sehr ausführlich und ohne Unterbrechung. In ihrer Erzählung folgte sie einem chronologischen Ablauf. Sie begann mit ihrer Geburt und endete mit der Darstellung ihrer gegenwärtigen Lebenssituation. Das Hauptthema der Erzählung Annas kann in der ausführlichen Darstellung ihres ländlichen Herkunftsdorfes gesehen werden, wovon sie oftmals ihre städtische Lebensrealität abgrenzte. Die Fokussierung auf diesen Aspekt liegt möglicherweise an dem der Arbeit zugrundeliegenden Forschungsthema, über welches ich Anna vor dem Interview informiert hatte und wodurch möglicherweise schon eine grobe Themensetzung hinsichtlich Annas Darstellung vorgenommen wurde.

Anna wirkte während des Interviews locker und erzählte mit viel Enthusiasmus. Durch ihre oftmals zu mir vorgebeugte Körperhaltung sowie ihre Gestik entstand der Eindruck, dass sie sich dem Erzählstrom hingeben konnte und immer tiefer in die Struktur der eigenen Erfahrungsaufschichtung vordrang. Nach Beendigung des Interviews bzw. der Aufnahme sprachen wir noch über das Forschungsthema. Wir unterhielten uns darüber, wie es ist, in ländlichen Regionen aufzuwachsen und welche Gegebenheiten es dort gibt. Das Gespräch verlief sich, ich bedankte mich bei Anna für das Interview und wir verabschiedeten uns.

10.2. Biographisches Portrait

Anna Hofer wurde Ende der 90er Jahre in B-Region, einer Region von C-Land, geboren. Sie wuchs im kleinen, ländlich gelegenen B-Dorf auf. Dort lebte sie zusammen mit ihrem Bruder, ihren Eltern und ihrer Großmutter, zu welcher sie eine sehr enge Bindung hatte, auf einem Bauernhof. Ihr Vater ist gelernter Kfz-Mechaniker, arbeitet jedoch mittlerweile im Bau-Bereich und betreibt im Nebenerwerb den Bauernhof. Annas Mutter absolvierte eine Basisausbildung zur Krankenpflegerin, hat jedoch keine Matura. Ihr Bruder ist vier Jahre älter als Anna und hat eine abgeschlossene Maurerlehre.

Annas Leben spielte sich in ihrer Kindheit hauptsächlich im „behüteten“ (Interview Anna H., 2/2)⁸ und vertrauten Kreis von B-Dorf ab. Sie verbrachte seit ihrer Kindheit viel Zeit am Bauernhof, arbeitete dort bereits früh mit, beschäftigte sich gerne mit den Schafen und Pferden am Hof und ritt auch selbst.

Anna besuchte in der nahegelegenen F-Gemeinde drei Jahre lang den Kindergarten, da es in ihrem Heimatdorf aufgrund der geringen Anzahl von Kindern keinen Kindergarten gab. Anschließend absolvierte sie die in C-Land vorgesehene 5-jährige Grundschule in ihrem Heimatdorf. Dort gab es circa 18 Schüler*innen, weshalb die verschiedenen Altersgruppen gemeinsam unterrichtet wurden. Nebenher besuchte Anna gemeinsam mit ihrer engen Freundin die Musikschule in F-Gemeinde, wohin sie abwechselnd von ihren Eltern oder den Eltern der Freundin gefahren wurden. Eine öffentliche Verkehrsverbindung nach F-Gemeinde gab es erst, als Anna mit 15 Jahren das Gymnasium besuchte.

Nach der 5-jährigen Grundschule in B-Dorf absolvierte Anna die 3-jährige Mittelschule in F-Gemeinde. Dort kam sie mit Kindern aus anderen Dörfern in Kontakt und schloss enge Freundschaften. Am Ende der Mittelschule beschloss Anna, mit einer Freundin das 5-jährige Sprachgymnasium in der 30 Kilometer entfernten A-Gemeinde zu besuchen. Die einstündige Anfahrt von ihrem Heimatdorf war für Anna anfangs „gewöhnungsbedürftig“ (H., 2/39) und „anstrengend“ (H., 2/41). Sie erlebte die Zeit im Sprachgymnasium als „sehr positiv“ (H., 3/11), da sie gerne zur Schule ging, leicht lernte und neugierig war. Neben der Schule bzw. in den Sommerferien arbeitete Anna als Erntehelferin oder in der Gastronomie.

Da Anna neugierig sowie wissensdurstig war, war es für sie klar, nach Abschluss des Gymnasiums ein Studium aufzunehmen. Hierbei interessierte sie sich für die Studienfächer Ernährungswissenschaft sowie Psychologie und entschied sich schlussendlich für letzteres. Da sie sich nach einer größeren Stadt sehnte und auch ihr Partner sowie Freund*innen nach L-Großstadt zogen, entschied sich Anna dazu, die Aufnahmeprüfung für Psychologie in L-Großstadt zu absolvieren. Sie bestand diese jedoch nicht und informierte sich daher zwei Wochen vor Studienbeginn über andere Studienfächer, wodurch sie auf das Studienfach Bildungswissenschaft stieß, welches ihr Interesse weckte.

Anna begann daher mit 19 Jahren mit dem Bachelorstudium Bildungswissenschaft in L-Großstadt. Im Allgemeinen fand sie den Beginn ihrer Studienzeit in L-Großstadt sehr aufregend und

⁸ In weiterer Folge wird die Zitation mit dem Anfangsbuchstaben des Nachnamens in der Form: (H., Seite/Zeile-Zeile) abgekürzt.

interessant. Sie fand schnell Freund*innen und Anschluss in ihrem Studium und fühlte sich in der Stadt wohl. Anna verfolgte ihr Studium sehr „ambitioniert und zielstrebig“ (H., 5/42) und schloss es innerhalb von 6 Semestern ab. Nebenher absolvierte sie eine Ausbildung zur Reitpädagogin in L-Großstadt.

Aufgrund des Studienabschlusses sowie der Auflösung ihrer Wohngemeinschaft zog Anna im Juli 2019 zurück nach B-Region. Sie wollte nicht gleich mit dem Master beginnen, sondern sich ein Jahr Auszeit nehmen, um sich hinsichtlich ihrer weiteren Bildungslaufbahn zu orientieren und Erfahrungen zu sammeln. Von September bis Oktober 2019 bereiste Anna daher K-Land⁹ und absolvierte dort mit Freundinnen ein Praktikum in einer Nachmittagsbetreuungsstätte. Im Januar 2020 begann Anna an einer Schule in O-Stadt (Landeshauptstadt von B-Region) als Erzieherin zu arbeiten, wobei die Stelle auf ein Semester befristet war. Als mit März 2020 die Coronapandemie ausbrach, wechselte Anna ins Homeoffice und zog nach B-Dorf zu ihren Eltern, da die Lockdownregeln in C-Land sehr streng waren und sie aufgrund der Entlegenheit ihres Heimatdorfes dort mehr Bewegungsfreiheit besaß als in O-Stadt. Neben dem Homeoffice half Anna am Hof mit und betreute ihre Großmutter. Im August 2020 starb ihre Großmutter, weshalb diese Zeit etwas „schwierig“ (H., 8/11) für Anna war. Im Sommer arbeitete sie wiederum im Café. Im September 2020 bewarb sich Anna für das Studium Kulturosoziologie in G-Stadt. Sie fuhr vorab dorthin und sprach mit einer Dozentin, fühlte sich jedoch in der Stadt, hinsichtlich des Studiums und auch angesichts der bestehenden Unsicherheiten aufgrund der Corona-Pandemie nicht wohl, weshalb sie sich noch vor Semesterbeginn davon abmeldete. Anna setzte sich zu diesem Zeitpunkt etwas unter Druck, da sie unbedingt wissen wollte, welche weitere Ausbildung sie verfolgen sollte. Da sie sich jedoch nicht bereit für ein Masterstudium fühlte, entschied sie sich dazu, weiterzuarbeiten und Erfahrungen zu sammeln. Im Herbst 2020 begann Anna als Vertretungslehrerin an verschiedenen Grundschulen in ihrer Heimatregion zu arbeiten. In dieser Zeit bewarb sie sich für verschiedene Praktika und war dann von Januar 2021 bis Januar 2022 in B-Region bei einer NGO im Bereich Bildung tätig. Am Ende des Praktikums im Januar 2022 lernte Anna ihren derzeitigen Partner kennen, welcher aus B-Region stammt. Mit Februar 2022 entschied sich Anna dazu, das Masterstudium Internationale Entwicklung in L-Großstadt aufzunehmen.

⁹ Land im Süden Afrikas

Hinsichtlich ihrer Zukunft möchte Anna in ihren Zwanzigern noch viel erleben und Erfahrungen sammeln. Sie kann sich jedoch vorstellen, dass sie später in eine Kleinstadt mit Nähe zum ländlichen Raum ihrer Herkunftsregion zieht.

10.3. Sozialer Rahmen der Familie und des Herkunftsmilieus

Anna spricht in ihrer biographischen Darstellung immer wieder davon, dass sie in einem „behüteten“ (H., 2/2) Umfeld aufgewachsen ist und ihre Kindheit und Jugendzeit als „unbeschwert“ (H., 13/35) empfindet. In ihrer Kindheit hält sie sich viel zu Hause sowie im Dorf auf und unternimmt viel mit ihrer Familie (vgl. H., 11/19f). Ihre Familiensituation erfährt sie als „recht stabil“ (H., 11/20) und berichtet daher kaum von Problemen, Schwierigkeiten oder Konflikten innerhalb der Familie. Dazu trägt vor allem auch die enge Bindung zu ihrer Großmutter bei, welche im selben Haus wohnt und für Anna eine „sehr wichtige Bezugsperson“ (H., 18/39) darstellt, von der sie viel über „die Zeit von fria“ (H., 19/5) lernt. Neben diesem behüteten Familienklima beschreibt Anna auch das Aufwachsen im ländlichen Herkunftsdorf aufgrund dessen Abgeschlossenheit als sehr behütet, da es kaum „Kontakt mit der Außenwelt“ (H., 2/3) gibt.

B-Dorf liegt relativ abgeschieden auf circa 1600 Metern Seehöhe in einem Tal in B-Region und zählt ungefähr 150 Einwohner*innen. In die nächste Ortschaft (F-Gemeinde), in der sich Einkaufsmöglichkeiten, Schulen sowie ein Bahnhof befinden, benötigt man mit dem Auto circa zehn Minuten. Zwar besucht Anna den Kindergarten in der nahegelegenen F-Gemeinde, wodurch sie das Dorf verlässt, absolviert jedoch die 5-jährige Grundschule in ihrem Heimatdorf und hält sich somit im Alter von 6 bis 11 Jahren vorwiegend in B-Dorf auf. Eine öffentliche Verkehrsanbindung besteht erst, als Anna mit 15 Jahren das Gymnasium besucht, weshalb sie hinsichtlich ihrer Mobilität stark eingeschränkt und von ihren Eltern abhängig ist. Erst als sie mit etwa 18 Jahren den Führerschein macht und ihre Eltern ihr ein kleines Auto kaufen, wird sie flexibler und autonomer, was Anna als „sehr schön“ (H., 14/10) erlebt.

Wie sich hier zeigt, spielt sich Annas Kindheit aufgrund der Abgeschlossenheit ihres Dorfes und der eingeschränkten Mobilität vorwiegend im gewohnten Rahmen des Dorfes ab. Im Zusammenhang damit, ergibt sich für Anna das „Behütete“ ihrer Kindheit gerade auch durch die Abschottung von der Außenwelt. Diese Konstruktion eines Innen und Außen spiegelt den

„geschützten“ und vertrauten Rahmen des Dorfes, welchen Anna im Zuge des Aufwachsens erlebt, wider, wodurch das Innere ihr bekannt und gewohnt erscheint.

„Jo des isch holt aso i man es Dorf des hot man isch so geschützt anfoch. Man kriegt ah - - man isch selten mol mit ana ondren Lebensrealität konfrontiert - - fost jede Person hot die gleiche Lebensrealität wie du im Dorf und des isch schon - - ah a Privileg weil i denk mir (P/4) mir hobn nie irgendwelche Sorgen kobt [...]“ (H., 12/17-20)

Anna wird im Zuge ihres Aufwachsens kaum mit anderen, unbekannten biographischen Erfahrungen und Entwürfen konfrontiert, da das vertraute Umfeld aufgrund dessen Abgeschlossenheit kaum durch äußere Einflüsse gestört wird. Auch wenn sie dies als „Nochteil“ (H., 12/40) betrachtet, da es dadurch innerhalb des Dorfes „kan Verständnis für ondre Lebensrealitäten“ (H., 13/2-3), welche sich außerhalb der Sphäre der dörflichen Lebensrealität befinden, gibt, so begreift sie damit zusammenhängende Sorglosigkeit auch als „Privileg“. Sie nimmt den Rahmen der Familie und des Dorfes als unbeschädigtes „Nest“ (H., 12/33) sowie als geschützten Raum wahr, wodurch ihr Sicherheit und Stabilität vermittelt wird.

Im Zusammenhang mit dieser Beschränkung ihres Erfahrungsraums begreift Anna auch die (biographischen) Möglichkeiten in ihrem Herkunftsmilieu als sehr begrenzt.

„[...] die Möglichkeiten sein schon sehr eingeschränkt - - wenn man ähm - - sich selber amol ah bissl erproben will und bissl ausprobieren will [...]“ (H., 10/33-34)

Die eingeschränkten Möglichkeiten werden von Anna gerade im Hinblick auf ihre Identitätsentwicklung als Defizit erlebt, da sie sich nur in einem überschaubaren und vorgegebenen Rahmen von Möglichkeiten bewegen kann und somit kaum auf alternative und unbekannte Erfahrungen stößt, die eine Erweiterung ihres Horizonts bedeuten würden und durch die sie sich weiter entfalten könnte.

Diese ambivalente Erzählung über das abgeschottete und zugleich als beschützend erfahrene ländliche Herkunftsmilieu dominiert Annas Haupterzählung. Dabei dienen die Darstellungen der Einschränkungen, die Anna durch ihr ländliches Herkunftsmilieu erfährt, dazu, ihre anschließende Erzählung über ihre Entscheidung nach L-Großstadt zu ziehen, zu begründen. Sie muss, wie dies im nächsten Kapitel genauer erläutert wird, das geschützte Innen verlassen, um mit dem Außen in Kontakt zu kommen, da sie sich „erproben“ und „ausprobieren“ möchte und dies für sie nur in Kontakt mit der (Außen-)Welt möglich ist.

Trotz der durch den abgeschotteten sozialen Rahmen des Herkunftsdorfes wahrgenommenen Einschränkungen ihres Erfahrungsraums und ihrer biographischen Möglichkeiten erfährt Annas Erfahrungsraum nicht nur durch die im Zuge der Absolvierung des Führerscheins gewonnenen Unabhängigkeit eine Erweiterung, sondern auch durch den Besuch der Mittelschule in F-Gemeinde sowie des Sprachgymnasiums in A-Gemeinde.

„[...] de drei Joa Mittelschuale hon i donn wieder in F-Gemeinde verbrocht - also in do Gemeinde - weil do san anfoch von viele Dörfer die Schüler Schülerinnen zommkemma und - - des isch donn ah bissl a größere Schul ah gwesn [...] Und do bin i donn ah mit ondere - - ondere Jugendliche in Kontakt kemma von ondere Dörfer - weil sunscht woan man holt elf Joa long meistens lei mit mit - - bestimmte Kinder zomm und hot nit so viel ondere kennenglernt [...]“ (H., 2/20-27)

Durch den Besuch der Mittelschule bewegt sich Anna über den Rahmen ihres Heimatdorfes hinaus, wodurch sich der Kreis ihrer sozialen Beziehungen erweitert und sie mit anderen Personen als jenen in B-Dorf in Kontakt kommt. Ebenso hat Anna auch durch den Besuch des Sprachgymnasiums „nuie Leit kennenglernt“ (H., 2/42). Möglicherweise macht Anna durch ihre Schulwechsel die biographische Erfahrung, dass das Verlassen des gewohnten Kreises ihres Herkunftsdorfes mit einer Erweiterung ihres Erfahrungsraums und ihrer biographischen Möglichkeiten einhergeht.

Einen weiteren Aspekt hinsichtlich des sozialen Rahmens von Annas Herkunftsmilieu stellt das bäuerliche Milieu, in dem Anna aufwächst, dar. In ihrer Kindheit verbringt Anna viel Zeit am Bauernhof und ist „viel in do Natur“ (H., 1/36).

„[...] am Bauernhof i woa sehr viel ähm involviert so i woa sehr gern im Stoll ah und hon selbo grittn ah und woa sehr gern ba die Pferde [...]“ (H., 2/13-15)

Anna arbeitet bereits seit ihrer frühen Kindheit am Hof mit und verbringt gerne Zeit mit den Tieren und hier besonders mit den Pferden, weshalb sie auch zu reiten beginnt. An dieser Stelle bringt sie ihre Naturverbundenheit zum Ausdruck, welche mit der ländlichen Umgebung wie auch mit dem Aufwachsen am Bauernhof in Zusammenhang steht, weshalb sie auch an verschiedenen Stellen ihrer Biographie immer wieder versucht, Anschlüsse dahingehend herzustellen.

Ebenso stellt der bäuerliche Arbeitsalltag für Anna einen gewohnten Teil der familiären Lebensrealität dar, wodurch das Mithelfen am Hof ihr bereits „in die Wiege gelegt“ (H., 11/26)

wurde und zu einer gewohnten Erfahrung im Zuge ihres Aufwachsens gehört. Aufgrund der begrenzten Möglichkeiten im Dorf sowie der bäuerlichen Lebensrealität der Familie hat Anna „net unbedingt ondre Optionen“ (H., 11/26) als am Hof mitzuarbeiten, wodurch sie bereits in ihrer Kindheit erste Arbeitserfahrungen sammelt und früh mit konkreten Tätigkeiten in Berührung kommt, die sich durch einen konkreten Praxisbezug auszeichnen. Dieser Bezug zu Arbeit und zu praxisbezogenen Tätigkeiten spiegelt sich auch im besonderen Stellenwert, den Arbeit innerhalb der Familie und im Leben von Anna einnimmt, wider.

„[...] mein Familie isch sehr arbeits_ ((schmunzelt)) was soll i sogn - - orbeiten hot imma an großn Stellenwert schon gehabt - also i glab des isch anfoch so ah bissl des Bauernding - - ähm des mein Papa und meine Mama also viel ah mei Ma_ mei Papa schun sehr - - äh - - - schnell ah glernt hot äh er isch so sozialisiert worden glab i dass man anfoch im Leben orbeiten muas und sel isch so der Lebensinhalt - - und er hot ah seit er fünfzehn isch ähm - - - an neun Stundentog und ah we_ donn kimmt er Heim und mocht sem holt weiter und isch noch beim Bauernhof tätig und - - deswegen isch viel ah vielleicht so subtil einem schon so vermittelt worden - - - du muasch holt od_ orbeiten isch schon wichtig im Leben.“ (H., 11/27-39)

Anna reflektiert an dieser Stelle des Interviews die soziale Herkunft der Eltern und stellt ihre eigenen Theorien hierzu auf. Sie führt den besonderen Stellenwert, welchen Arbeit im biographischen Entwurf und dem Selbstverständnis des Vaters einnimmt, auf das bäuerliche Milieu, in dem er sozialisiert wurde, zurück. Diese Perspektive überträgt sich auch auf Anna. Dies äußert sich darin, dass Anna bereits seit ihrem 15. Lebensjahr verschiedenen Jobs nachgeht und beispielsweise als Erntehelferin, Babysitterin oder in einem Café arbeitet und sie Arbeit auch als Teil ihres Selbstverständnisses und ihres biographischen Entwurfs begreift (vgl. H., 4/26-29). Der besondere Stellenwert von Arbeit verweist auch auf die damit einhergehende soziale Absicherung. Für Annas Eltern ist es „sehr wichtig“ (H., S. 15/14-15), dass sie eine Ausbildung absolviert, welche mit konkreten Berufsaussichten in Verbindung steht, damit sie „amol an Job“ (H., 15/15) hat und sozial abgesichert ist, wodurch Arbeit in Zusammenhang mit sozialer Sicherheit steht.

Der soziale Hintergrund der Familie ist durch ein niedriges Bildungsniveau gekennzeichnet. Annas Vater und ihr Bruder haben beide eine Lehre abgeschlossen. Annas Mutter ist zwar Krankenpflegerin, hat hierfür jedoch nur eine zweijährige Ausbildung ohne Matura absolviert. Die Einführung ihrer Familie platziert Anna im Interview an jener Stelle, an der sie über ihre Entscheidung, ein Studium aufzunehmen, spricht. Durch diese Darstellung grenzt sich Anna von dem sozialen Hintergrund ihrer Familie ab, da sie im Gegensatz zu ihren Eltern, welche „beide

nit studiert“ (H., 3/16) haben, ein Studium aufnehmen möchte und somit eine soziale Aufwärtsbewegung vollzieht.

Auch wenn Anna hierzu nichts Konkretes erwähnt, so können den Eltern dennoch auch gewisse Bildungsambitionen zugeschrieben werden. Dies wird zum einen dadurch deutlich, dass Anna während ihrer Grundschulzeit, welche sie in B-Dorf verbringt, die Musikschule in der benachbarten F-Gemeinde besucht. Dadurch nehmen die Eltern in Kauf, dass sie Anna für den Musikunterricht regelmäßig dort hinfahren müssen, wodurch vermutet werden kann, dass den Eltern (musikalische) Bildung ein Anliegen ist. Ebenso scheinen die Eltern auch Annas Wunsch, ein Gymnasium besuchen sowie ein Studium aufnehmen zu wollen, zu unterstützen, da sie über keine Auseinandersetzungen diesbezüglich berichtet, sondern vielmehr davon spricht, dass ihre Eltern dahingehend „ziemlich locker“ (H., 3/31) sind.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Anna in einem ländlichen sowie bäuerlichen Milieu sozialisiert wird. Den abgeschotteten und geschützten Rahmen ihres Herkunftsdorfes verbindet sie mit Sicherheit und Stabilität, jedoch auch mit einer Einschränkung ihrer biographischen Möglichkeiten sowie ihres Erfahrungsraums. Durch das Aufwachsen am Bauernhof hat Anna einen starken Bezug zur Natur sowie zu Tieren und macht bereits früh erste Arbeitserfahrungen, welche sich durch einen konkreten Praxisbezug kennzeichnen, wodurch Anna einen anwendungsbezogenen Habitus ausbildet. Dies und der soziale Hintergrund der Familie, welcher sich durch niedere Bildungsabschlüsse kennzeichnet, vermitteln Anna auch die besondere Bedeutung von Arbeit. Vor diesem sozialen Hintergrund müssen die nachfolgenden Darstellungen des Übergangs in das städtische und universitäre Milieu betrachtet werden.

10.4. Übergang in das städtische und universitäre Milieu

10.4.1. Gründe für die Entscheidung ein Studium in L-Großstadt aufzunehmen

Hinsichtlich der Entscheidung ein Studium aufzunehmen, verweist Anna in ihrer biographischen Darstellung auf ihre positiven schulischen Erfahrungen.

„[...] die Oboschulzeit hon i eigentlich sehr positiv in Erinnerung - i bin gern Schual gongen eigentlich i bin sehr neugierig und - - hon ah sehr viel mitgenommen aus der Zeit ähm Oberschule - - - und - - jo im leschn also mir woar olbn kloar dass i irgendwie no weiter mochn mecht noch do Schual - also i woa hon mi ah olbn ziemlich leicht

ton in da Schual odor hon gern mir neues Wissen angeeignet und no woa irgendwie schun do Wunsch do studieren zu gehn [...]" (H., 3/11-16)

Anna begreift sich als neugierige und wissensdurstige Person. Sie lernt leicht und hat kaum Schwierigkeiten in der Schule, weshalb sie aus ihrer Schulzeit „viel mitnehmen“ kann. Mit dieser Phrase verweist sie darauf, dass es ihr durch die Schule zunehmend gelingt, sich kulturelles Kapital außerhalb des sozialen Rahmens der Familie anzueignen und damit einen Habitus zu entwickeln, der eine Passung zu höheren Bildungsinstitutionen aufweist. Ebenso wird durch ihre positiven Darstellungen ihrer schulischen Erfahrungen deutlich, dass Anna ein positives Selbstbild hinsichtlich formaler Bildungsprozesse aufbauen und eine positive Verbindung zu Bildungsinstitutionen herstellen kann. Vermutlich scheint es gerade deshalb für Anna klar zu sein, nach Abschluss des Gymnasiums ein Studium zu beginnen, da ihr Bildung Spaß bereitet und sie ihren Wissenshorizont erweitern will. Auch gibt es für Anna im Anschluss an die Oberschule kaum biographische Perspektiven, die ohne ein Studium auskommen, da sie durch das Sprachgymnasium keine abgeschlossene Berufsausbildung hat (vgl. H., 14/21-28). Die Aufnahme eines Studiums kann somit auch als institutionelles Ablaufmuster betrachtet werden, welchem Anna folgt. In diesem Sinne muss sie sich über den beschränkten Erfahrungsraum und die begrenzten Möglichkeiten ihres Herkunftsmilieus hinausbewegen, um ihren Wissensdurst stillen und ihre biographischen Möglichkeiten erweitern zu können.

Anna ist innerhalb ihrer Familie die erste Person, die die biographische Perspektive eines Studiums aufnimmt, weshalb die Familie kein biographisches Wissen hinsichtlich des universitären Milieus besitzt. Daher orientiert sich Anna bezüglich der Wahl eines Studienfachs an ihren schulischen Interessen (vgl. H., 14/34ff) sowie den damit zusammenhängenden beruflichen Aussichten, wodurch sich die Studiengänge Ernährungswissenschaft sowie Psychologie herauskristallisieren.

„[...] ähm es hot schon immer geheißen weil i ah so ah bissl in da Familie gredet hon wos moch i jetzt und so - - "Jo Ernährungswissenschaften sem findesch holt ba ins do koane Orbeit und ähm - - - Diätologen werdn eh net so viele gebraucht" - - und so es woa schon imma so i muas eppes studieren ((klopft auf den Tisch) wo i nochher ah ((klopft auf den Tisch)) fix an Job find [...] isch mir eben ah so vermittelt wordn und die Entscheidung donn gegen Ernährungswissenschaft woa sicher eben dass Psychologie jo eben in meiner damaligen - - Lebensrealitäten hot man so Psychologen Psychologinnen kennt des woa eppes wo man - - also i glab i hetz kane Diätologin kennt oder koan Diätologen [...]" (H., 15/8-20)

Anna interessiert sich aufgrund der schulischen Inhalte und Vorlieben in Biologie und Psychologie für die Studiengänge Ernährungswissenschaft und Psychologie (vgl. H., 14/36f). Hinsichtlich ihrer endgültigen Entscheidung für das Studienfach Psychologie ist die vermeintlich sicherere berufliche Perspektive ausschlaggebend, mit welcher gerade Annas Eltern den Studiengang verbinden. Aufgrund der fehlenden biographischen Erfahrungen und Entwürfe hinsichtlich eines Studiums orientiert sich ihr studienbezogenes Wissen an allgemeinen Vorstellungen und Erfahrungen. Mit dem Studium Ernährungswissenschaft verbinden die Eltern eher geringe berufliche Aussichten im sozialen Umfeld der Herkunftsregion, da es ihnen hierzu auch an Wissen und an Kontakt zu Personen, welche in diesem Bereich tätig sind, fehlt. Im Gegensatz dazu kennt Annas Familie Psycholog*innen, wodurch dieser Studiengang näher und nicht ganz so fremd erscheint. Anna und ihre Familie können sich somit unter dem Studiengang Psychologie eher etwas vorstellen und eine berufliche Perspektive damit verbinden. Diese Betonung der Wichtigkeit, ein Studium zu beginnen, welches mit einer konkreten beruflichen Aussicht verbunden ist, verweist auf den sozialen Rahmen des Herkunftsmilieus, an dem sich Anna orientiert, weshalb sie sich schlussendlich auch für den Studiengang Psychologie und damit für eine sicher scheinende berufliche Perspektive entscheidet.

Hinsichtlich der Entscheidung nach L-Großstadt zu ziehen, können in der biographischen Darstellung von Anna mehrere Gründe gefunden werden. Mit 18 Jahren besucht Anna im Zuge einer Städtereise gemeinsam mit ihren Eltern L-Großstadt, wodurch ihr Interesse für die Stadt geweckt wird und sie „schnell begeistert von der Stadt“ (H., 4/13-14) ist. Ebenso zeigen auch ihre Freund*innen sowie ihr damaliger Partner ein Interesse an L-Großstadt, weshalb sich Anna gemeinsam mit ihnen dazu entscheidet, dorthin zu ziehen.

„[...] und i hon in do fünften Klasse eben nochan -- ähm an Freind kobt und der hot no a so Interesse an L-Großstadt zagt und nochan woan do no zwa guate Freunde de ah gsogt hobn sie gehn noch L-Großstadt - donn woa des so bissl ah Gruppending wir olle gehn noch L-Großstadt ((lacht)) [...]“ (H., 4/14-17)

Aufgrund ihrer sozialen Herkunft hat Anna kaum konkrete Vorstellungen und Perspektiven hinsichtlich des universitären Milieus, weshalb sie sich bezüglich ihres Studiums, neben den oben genannten milieuspezifischen Vorstellungen, auch an ihren Freund*innen und an ihrem Partner orientiert. Dabei kann das Motiv der Aufrechterhaltung der sozialen Beziehungen als bedeutender Faktor hinsichtlich der Motivation, nach L-Großstadt zu ziehen, gesehen werden. Mit der Bezeichnung „Gruppending“ verweist Anna darauf, dass sie den Umzug in das

städtische Milieu als gemeinschaftliche Aktivität betrachtet, wodurch sie in der Phase des Übergangs nicht alleine ist, sondern auf ihr vertrautes soziales Netz zurückgreifen kann.

Zwar spielt sie auch mit dem Gedanken für ihr Studium in die weitaus nähergelegene C-Stadt zu ziehen, jedoch verwirft sie diese Idee wieder.

„C-Stadt gehn bei ins fost - also damals hob i no so es Gefühl kobt geht jeder zum Studieren und i hon a bissl weiter weg gewellt weil - - mir is weil des woa so a bissl a Reiz die große die größere Stodt als C-Stadt.“ (H., 4/10-12)

Die Aufnahme eines Studiums in C-Stadt scheint gerade in Annas Herkunftsregion ein gängiger biographischer Entwurf zu sein, weshalb auch Anna diese Möglichkeit in Betracht zieht. Sie sucht jedoch die Distanz zu ihrem Herkunftsmilieu und wählt nicht die für ihre Herkunftsregion gängige Option. Möglicherweise befürchtet sie, dass sie durch ein Studium in C-Stadt wiederum mit bekannten Denkweisen, Einstellungen und Perspektiven, welche für ihr Herkunftsmilieu typisch sind, konfrontiert wird, da sie in C-Stadt auf Personen aus B-Region trifft. Ebenso scheint ihr C-Stadt auch geographisch zu nahe bei ihrem Herkunftsmilieu zu liegen, weshalb sie „weiter weg“ will und sich nicht nur räumlich, sondern auch sozial von ihrem Herkunftsmilieu und den damit verbundenen biographischen Perspektiven distanzieren möchte. Ebenso reizt Anna gegenüber C-Stadt die Größe von L-Großstadt, was als weiterer Faktor für die Entscheidung, nach L-Großstadt zu ziehen, gesehen werden kann. Mit dieser Distanzierung vom Herkunftsmilieu sowie der Größe von L-Großstadt verbindet Anna eine Erweiterung ihres Erfahrungsraums sowie ihrer (biographischen) Möglichkeiten.

„[...] und weil i schun holt glab i neugierig Person bin isch holt irgendwann des aufkemmen i mog ah a ondre Lebensrealität sehen [...]“ (H., 12/26-28)

Wie hier wiederum deutlich wird, begreift sich Anna als neugierige Person, weshalb sie auch auf andere Lebensrealitäten als die bisher gewohnten treffen möchte. Aufgrund des kleinen und überschaubaren Kreises ihres Herkunftsmilieus hat Anna das Gefühl, dass sie schon „olls gesehen [hat; Anm. M.G.] wos do im Umkreis von sechzig Kilometer passiert“ (H., 13/36-37), wodurch sie das Potential an vorhandenen Erfahrungen und Möglichkeiten als bereits ausgeschöpft betrachtet. Es lässt sich somit ein Veränderungswunsch bei Anna feststellen, welcher auf die Erweiterung ihres Erfahrungsraums sowie ihrer biographischen Möglichkeiten abzielt, weshalb sie sich erhofft, in L-Großstadt vermehrt mit der (Außen-)Welt in Kontakt zu kommen,

auf verschiedene Lebensrealitäten zu treffen und ihren „Weg zu finden“ (H., 10/37). Dies macht deutlich, dass Anna das städtische Milieu als biographischen Lern- und Bildungsraum konstruiert, durch den sie sich eine Veränderung ihres Selbst- und Weltbezugs sowie die Entfaltung ihrer Persönlichkeit erhofft, was für sie in ihrem Herkunftsmilieu nicht auf diese Weise möglich ist.

Dass für Anna der Aspekt des Umzugs nach L-Großstadt gegenüber der Wahl des Studienfachs überwiegt, wird hinsichtlich des nicht bestandenen Aufnahmetests in Psychologie nochmals deutlich. Anna besteht den Aufnahmetest für ihr gewähltes Studienfach Psychologie nicht. Da sie dies jedoch erst kurz vor Semesterbeginn erfährt, hat sie nur mehr zwei Wochen Zeit, sich für eine Alternative zu entscheiden. Anna informiert sich über das Internet und stößt auf den Studiengang Bildungswissenschaft, welcher für sie „ganz interessant“ (H., 4/41) klingt, weshalb sie diesen auch aufnimmt. In ihrer biographischen Erzählung betont sie, dass es ihr zu diesem Zeitpunkt jedoch „mehr so um des weg gehn noch L-Großstadt“ (H., 4/43-44) und weniger um das „wos i donn konkret moch“ (H., 4/44) geht. War es Anna anfänglich noch wichtig, dass sie ihr Studium mit konkreten Berufsaussichten verbinden kann, so scheint dies nun nicht mehr von Bedeutung zu sein. Möglicherweise freut sich Anna bereits auf ihre neue Lebensphase gemeinsam mit ihren Freund*innen in L-Großstadt. Daher entscheidet sie sich in erster Linie aufgrund ihres sozialen Netzes (Freund*innen und Partner) sowie aufgrund der Distanzierung zu ihrem Herkunftsmilieu und der damit einhergehenden Überwindung des bisher begrenzten Erfahrungs- und Möglichkeitsraums für den Umzug nach L-Großstadt, wodurch sie sich erproben sowie ihren „Weg“ finden möchte und sich somit eine Veränderung ihres Selbst- und Weltverhältnisses erhofft.

10.4.2. Übergangsphase in das „neue“ Milieu

Anna entscheidet sich aufgrund des nicht bestandenen Aufnahmetests im Studienfach Psychologie dazu, Bildungswissenschaft zu studieren, hält sich jedoch die „Option offen“ (H., 5/3), nochmals zum Aufnahmetest in Psychologie anzutreten. Da sie die Inhalte interessant findet und ihr das Studium der Bildungswissenschaft gut gefällt, beschließt sie, dass sie „des Studium weitermochn wird“ (H., 5/4).

Generell beschreibt Anna den Beginn ihrer Studienzeit in L-Großstadt als „sehr interessant“ (H., 5/8) und „sehr aufregend“ (H., 16/6). Der Übergang in das städtische und universitäre

Milieu stellt für Anna den Übertritt in ein neues und für sie bisher unbekanntes soziales Feld dar. Sie besitzt hinsichtlich des neuen Feldes keine biographischen Erfahrungen oder kontextspezifisches Wissen, weshalb es ihr am Beginn auch an Orientierung fehlt: „[...] jo i hon nit gwisst wies weat [...]“ (H., 5/9). Auch für Annas Familie stellt das städtische und universitäre Feld eine „fremde Welt“ (H., 3/38) dar, weshalb es ihren Eltern und besonders ihrer Mutter nicht leichtfällt, ihr Kind „hetz do in do groaßn Stodt zu lossn“ (H., 5/37-38). Dies liegt einerseits daran, dass Anna durch den Umzug eine Ablösung von ihren Eltern vollzieht, was gerade auch für ihre Eltern eine Veränderung bedeutet. Andererseits scheint die für die Eltern unbekannte Welt des neuen Milieus auch für sie mit einer gewissen Orientierungslosigkeit einherzugehen, weshalb sie hinsichtlich dessen auch Sorgen und Ängste haben. Da Anna jedoch gemeinsam mit ihren Freund*innen sowie mit ihrem Partner nach L-Großstadt zieht, sind ihre Eltern etwas beruhigter (vgl. H., 5/39-40).

Im Allgemeinen fällt es Anna trotz der Distanz ihres Herkunftsmilieus sehr leicht sich das städtische und universitäre Milieu zu erschließen und sich dort zurechtzufinden. Sie hat sich „von Unfong recht wohlgeföhlt“ (H., 16/28) in L-Großstadt. Dies liegt einerseits an ihrem lösungsorientierten biographischen Handlungsmuster und andererseits an den sozialen Ressourcen in Form ihrer Freund*innen und ihres Partners. Anna beschreibt sich gegenüber neuen und unbekannten Situationen als offene Person.

„[...] mir hobn obo so neue Situationen nie so wirklich obgschreckt - also i woa hetz net so "Ok des woas hitz. Isch mir total fremd des moch i nit." sondern mi hot des imma ah bissl greizt des zu erleben - - und genau in L-Großstadt - - hon i donn eigentlich - - - mi recht schnell zurecht gfunden weil i jo anfoch sehr - also i kann guat - - i bin holt sehr lösungsorientiert und versuch donn mit der Situation die mir - - wo i jetzt net weiter weiß donn aktiv ah Lösung zu suachn [...]“ (H., 16/14-19)

Auch wenn es Anna zu Beginn in L-Großstadt an Orientierung fehlt und sie „anfoch bissl planlos unterwegs“ (H., 5/15) ist, so schreckt sie das unbekannte soziale Feld nicht ab, sondern sie empfindet es vielmehr als Reiz, weshalb sie gerade auch den Übergang in das städtische und universitäre Milieu als spannend erlebt und ihm mit einer positiven Haltung gegenübertritt. Anna ist „euphorisch de neue Welt kennenzulernen“ (H., 20/33-34), da dies auch ihrem Verlangen, mit der Welt in Kontakt zu treten, nachkommt. Sie versucht selbstständig eine Lösung für ihre Probleme zu finden und Unklarheiten sowie Unsicherheiten durch Nachfragen zu klären. Dieses lösungsorientierte und selbstständige Handlungsmuster, welches sie hier expliziert,

hilft ihr während des Übergangs, sich schnell zurechtzufinden.

Aufgrund dessen, dass sie sich als „strukturierter Mensch“ (H., 20/34) begreift und „schon immer versucht [...] sehr selbstorganisiert zu sein“ (H., 21/1), weist Anna auch eine positive Passung zur universitären Organisations- und Lernkultur auf. Die im Aufbau des Studiums „mit vorhandenen Strukturen“ (H., 20/35-36) und die Aufforderung zur eigenständigen Organisation des Studiums stellen für sie aufgrund ihrer Selbstständigkeit keine Herausforderungen dar, weshalb sie sich schnell zurechtfindet. Ebenso konnte sie bereits durch ihre positiven Schulerfahrungen und die damit verbundene Aneignung von kulturellem Kapital einen Habitus und ein positives bildungsbezogenes Selbstbild ausbilden, die eine Passung zum universitären Milieu aufweisen, weshalb sie auch eine positive Beziehung zu ihrem Studium aufbaut.

„[...] bin gern in die Vorlesungen gongon wo eben ah sehr bemüht und holt gwellt des äh - - olls richtig mochn und äh - - und mitschreiben und in jede Vorlesung gehen [...]“ (H., 20/31-33)

Wie in diesem Interviewausschnitt deutlich wird, fühlt sich Anna im Studium wohl, muss sich aber aufgrund ihrer mangelnden Erfahrung im neuen Feld dessen Spielregeln erst aneignen und ihren Umgang damit finden. Aufgrund der damit zusammenhängenden Unsicherheit und Orientierungslosigkeit versucht sie sich anzupassen und „alles richtig zu machen“, um Orientierung herzustellen. Auf die gleiche Weise kann ihre „bemühte“ Haltung in diesem Zusammenhang betrachtet werden. Anna begreift sich hinsichtlich ihres Studiums als „ziemlich ambitioniert“ (H., 5/42). Dadurch reagiert sie vermutlich auf mögliche Probleme und Schwierigkeiten im Studium mit der Investition von Zeit und Energie und versucht Unsicherheiten durch Fleiß zu kompensieren.

Neben diesen Umgangsstrategien können auch die sozialen Ressourcen, auf welche Anna im Zuge des Übergangs zurückgreifen kann, als bedeutsamer Unterstützungsfaktor hinsichtlich der Erschließung des neuen Milieus betrachtet werden. Wie bereits erwähnt, zieht Anna mit Freund*innen aus ihrem Herkunftsmilieu sowie ihrem damaligen Partner nach L-Großstadt.

„[...] i glab mein Freund wo damals ah große Stütze für mi ah weil - - generell eben de ondren Freunde de ah do woan in L-Großstadt - weil in Unfong isch man schon nit so gonz kloa kemmen ((schmunzelt)) [...]“ (H., 5/9-11)

Anna betont an verschiedenen Stellen des Interviews die Wichtigkeit ihrer Freund*innen und ihres Partners hinsichtlich des Übergangs. Das großstädtische Milieu stellt im Vergleich zu

ihrem Herkunftsmilieu einen starken Kontrast dar, wodurch Anna am Beginn auch nicht „ganz klarkommt“ und es ihr an biographischen Bezügen fehlt. Gerade in der Anfangszeit fungieren ihre Freund*innen sowie ihr Partner als eine soziale Ressource, welche sozialen Rückhalt und Orientierung vermitteln. Einerseits durchleben auch Annas Freund*innen und ihr Partner eine ähnliche Lebensphase und müssen auch den Übergang in ein für sie unbekanntes soziales Milieu vollziehen. Dadurch ist Anna hinsichtlich der Bewältigung der Übergangsphase sowie der Verarbeitung der neuen Eindrücke nicht auf sich allein gestellt, sondern kann die im Zuge des Umzugs auftauchenden Schwierigkeiten und Probleme gemeinsam mit ihrem sozialen Netz verarbeiten und sich das neue soziale Feld mit ihnen erschließen.

Andererseits können Annas Freund*innen und ihr Partner auch als Repräsentant*innen ihres Herkunftsmilieus betrachtet werden, wodurch die neue Lebensrealität nicht völlig fremd erscheint. Dies erwähnt Anna auch explizit hinsichtlich der Community aus B-Region in L-Großstadt sowie ihrer Mitbewohner*innen, mit denen sie zu Beginn in L-Großstadt zusammenwohnt und welche zufälligerweise auch aus ihrer Herkunftsregion stammen.

„I woa im Onfong ziemlich viel mit Leuten aus B-Region - also es sein doch recht viele aus B-Region do ah in L-Großstadt ((lacht)) [...] und vor ollem ah a poa de i schon gekennt hob und ah poa de mir lei so bekonnt woan und mit de man sich nochan besser mit denen man sich ongefrendet hot oder de man besser kennenglernt hot - - do woa schon des aus B-Region sein so etwas Verbindendes was i irgendwie schon so ah Eisbrecher woa. Man hot sich donn holt ah - vielleicht ah weil man eben so in da groaßn Stodt jetzt isch und donn glei schon äh zu dem hingezogen fühlt oder glei schon wo man glei schon vertraut [...]“ (H., 5/24-34)

Aufgrund ihrer regionalen Herkunft findet Anna in L-Großstadt leicht Anschluss zu Personen aus B-Region. Die Identifikation über die gemeinsame Herkunftsregion fungiert als „Eisbrecher“, wodurch schnell eine Verbindung zueinander hergestellt werden kann, da es aufgrund der ähnlichen Herkunft ein gegenseitiges Verständnis gibt. Es besteht nicht nur bezüglich des gemeinsamen Dialekts und somit hinsichtlich des sprachlichen Aspekts ein gegenseitiges Verstehen, sondern auch aufgrund der ähnlichen Sozialisationsbedingungen im Herkunftsmilieu, wodurch Anna mit den Personen aus B-Region möglicherweise ähnliche Ansichten, Einstellungen und Denkweisen oder generell gesprochen einen ähnlichen milieuspezifischen Habitus teilt. Durch diesen Kontakt zu dem gewohnten und vertrauten Herkunftsmilieu erhält das neue und fremde soziale Feld auch etwas Vertrautes, wodurch Anna wiederum soziale Unterstützung und Orientierung erfährt.

Ebenso gewinnt sie durch die soziale Ressource der B-Region Community Zugang zum neuen sozialen Feld. Durch die Verbindung aufgrund der gemeinsamen Herkunftsregion kann sie auch auf das soziale Kapital sowie die milieuspezifischen Wissensressourcen der Gruppe zurückgreifen. Dadurch lernt Anna wiederum neue Menschen kennen und erfährt nützliches Wissen hinsichtlich des städtischen und universitären Milieus, wodurch ihr die Bewältigung der Phase des Übergangs kaum Probleme bereitet und sie sich schnell einlebt und wohlfühlt.

Neben den sozialen Ressourcen der Community aus B-Region, Annas Freund*innen und Annas Partner können auch die durch das Studium erworbenen sozialen Beziehungen als ein unterstützender Faktor hinsichtlich der Erschließung des neuen Feldes betrachtet werden. Anna lernt bereits am ersten Tag ihres Studiums Lisa, eine für sie immer noch sehr enge Freundin, kennen, zu der sie „recht schnell schon a Freindschoft“ (H., 20/27) aufbaut und woraus sich auch weitere studienbezogenen Bekanntschaften entwickeln.

„mir hobn ins donn ah eben bissl gegenseitig unterstützt oder ah nochan tauscht man sich aus "Ok was mochscho du für Kurse? Welln ma mol miteinond lernen?" und so. Des hot sich olls im ersten Semester so gefestigt dass mir äh --- so im im Studium so Bezugspersonen für einond worn“ (H., 20/27-31)

Anna tauscht sich mit Lisa über verschiedene studienspezifische Aspekte aus. Sie unterstützen sich gegenseitig und werden füreinander zu Bezugspersonen hinsichtlich des Studiums. Dadurch kann Anna mögliche Unklarheiten und Probleme bezüglich organisatorischer wie auch inhaltlicher Aspekte klären. Diese soziale Ressource vermittelt ihr somit wiederum sozialen Rückhalt sowie Orientierung und trägt dazu bei, dass sie sich schnell im Studium zurechtfindet und sich das universitäre Milieu ohne größere Probleme aneignen kann.

10.4.3. Fehlende biographische Perspektive und die Suche danach

Wie im vorherigen Abschnitt deutlich wurde, hat Anna bei der Bewältigung des Übergangs in das neue soziale Feld aufgrund ihrer sozialen Ressourcen, ihres lösungsorientierten Handlungsmusters und ihrer Passung zum universitären Milieu kaum Probleme, weshalb sie diese Zeit auch „sehr positiv in Erinnerung“ (H., 16/36) hat. Ebenso kann sie sich das universitäre Milieu gut aneignen und absolviert ihr Studium sehr „ambitioniert und zielstrebig“ (H., 5/42) innerhalb von sechs Semestern. Trotz dessen berichtet Anna auch von Zweifeln hinsichtlich ihres Studiums.

„[...] es Studium wo schon holt sehr wissenschaftlich so -- was jo -- eigentlich eh klar isch obo für viele net de des im Unfong mochn -- für mir hot sel ah guat passt weil i mi gern so mit da Theorie auseinandersetzen -- oba jo -- i bin donn decht olba so ah bissl mit an Auge äh hon i decht no noch Alternativen gsucht hon oba donn nie wos wirklich ongfongen bis i donn im dritten Joa also im fünften Semester hon i gleichzeitig nochan no ah Ausbildung zu Reitpädagogin ongfongen [...]“ (H., 6/6-12)

Aufgrund des wissenschaftlichen und theoretischen Charakters ihres Studiums fehlt es Anna an konkreten Praxisbezügen, mit welchen sie die angeeigneten Theorien in Verbindung bringen kann. Diese Thematik erwähnt sie auch im Vorgespräch des Interviews, wenn sie den Interviewer fragt, ob das Masterstudium in Bildungswissenschaft sehr theoretisch sei. Ihr Bedürfnis nach Praxisbezügen und anwendungsbezogenen Inhalten kann mit ihrem Habitus in Verbindung gebracht werden.

Anna macht aufgrund der bäuerlichen Lebensrealität bereits früh erste Arbeitserfahrungen, welche sich durch einen konkreten Praxisbezug kennzeichnen sowie auf konkrete Aufgaben gerichtet sind und weniger nach abstrahierenden Denkweisen verlangen. Dadurch bildet sie einen anwendungsbezogenen Habitus aus, welcher hinsichtlich des universitären Milieus Passungsprobleme aufweist. Auch wenn Anna mit den theoretischen und abstrakten Inhalten des Studiums gut zurechtkommt, bemerkt sie dennoch, dass es ihr an Anschlüssen hinsichtlich ihres Habitus sowie an der für ihre Familie und ihr Herkunftsmilieu so wichtigen beruflichen Perspektive fehlt. Durch den Verweis Annas, dass sie einerseits den wissenschaftlichen Charakter ihres Studiums etwas bemängelt und sich andererseits dennoch gern mit der Theorie auseinandersetzt, zeigt sich ihre ambivalente biographische Haltung, welche sich in ihrer Erzählung immer wieder erkennen lässt und am Ende dieser Falldarstellung (vgl. Kap. 10.6.) ausführlicher besprochen wird.

Um ihr Verlangen nach konkreter Praxis zu stillen und somit habituelle und biographische Verbindungen herstellen zu können, sieht sie sich während ihres Studiums nach alternativen Studiengängen um und überlegt, ob sie nicht doch Ernährungswissenschaft oder Soziale Arbeit studieren sollte (vgl. H., 6/4f). Diese Perspektiven verfolgt sie jedoch nicht, sondern absolviert neben ihrem Studium eine Ausbildung zur integrativen Reitpädagogin, welche sie nach zwei Semestern erfolgreich abschließt. Durch diese praktische Ausbildung kann sie eine Verbindung zu ihrem anwendungsbezogenen Habitus sowie zu ihrer biographischen Erfahrung mit Pferden herstellen, weshalb ihr diese Ausbildung auch „super guat“ (H., 6/16) gefällt. Dies scheint ihr

auch mehr Sicherheit hinsichtlich einer konkreten beruflichen Perspektiven zu geben, da sie auch dies als Mangel ihres Studiums begreift.

Anna kann gerade zu Beginn ihres Studiums kaum „an Bezug zur ana Orbeit herstellen“ (H., 21/22-23), wenn sie „irgendwie so an Text von an Philosophen“ (H., 21/23) liest. Dadurch zeigt sich wiederum, dass Anna aufgrund ihres Habitus, welcher das Feld des Denkbaren absteckt, sowie der biographischen Vorbilder in ihrem Herkunftsmilieu eine berufliche Perspektive nur in Verbindung mit einer konkreten Anwendbarkeit und Praxisbezogenheit entwerfen kann, was ihr jedoch hinsichtlich der abstrakten Inhalte ihres Studiums nicht gelingt. Dadurch fehlt es ihr nach Abschluss des Bachelors im Juni 2019 an einer konkreten beruflichen sowie biographischen Aussicht, weshalb sie sich dazu entschließt, eine Auszeit vom Studium zu nehmen, um sich zu orientieren.

„[...] i hon anfoch mir jetzt gewellt amol ah Zeit geben wo i wirklich ah ausfinden kann wos i gern später tat oder mi anfoch bissl orientieren so. - - Und deswegen hon i des ähm - - des eine Jahr praktisch also net glei mitn Master weitergmocht wobei eben ah schon olbn kloa woa dass i in Master mochn will - - i hon anfoch gern studiert [...]“ (H., 6/40 – S.7/1)

Wie Anna hier darstellt, scheint die Aufnahme eines Masterstudiums für sie gerade aufgrund ihrer positiven Einstellung zum Studieren selbstverständlich zu sein. Eine andere Erklärung für diese Selbstverständlichkeit könnte auch in den besseren beruflichen Aussichten, die ein abgeschlossenes Masterstudium mit sich bringt, gesehen werden, wodurch Anna auch im Sinne eines institutionellen Ablaufmusters ihr Bachelorstudium mit einem Masterstudium fortsetzen möchte. Dies möchte sie jedoch erst tun, wenn sie eine biographische Perspektive entwickelt hat, mit der sie sich identifizieren kann und die ihr Sicherheit hinsichtlich ihrer beruflichen Zukunft gibt.

Der Abschluss des Studiums fällt mit der Auflösung der Wohngemeinschaft, in der Anna lebt, zusammen, da die Vermieterin die Wohnung selbst benötigt, weshalb nicht nur ihre berufliche Perspektive, sondern auch ihre Wohnsituation unklar erscheint. Daher entschließt sie sich, in ihre Heimatregion zurückzukehren, um dort eine einjährige Pause einzulegen und „verschiedene Erfahrungen sammeln“ (H., 7/13) zu können, wodurch sie sich mehr Klarheit und Orientierung erhofft. Der schützende und behütende Rahmen der Familie und des Herkunftsmilieus scheint ihr hinsichtlich ihrer gegenwärtigen unsicheren biographischen Situation eine sichere Basis zu bieten, von der aus sie ihren weiteren Lebensweg planen kann. In der darauffolgenden

Erzählung schildert Anna die Aufnahme einer Vielzahl verschiedener praxisbezogener Tätigkeiten mit Bezug zum Bereich Bildung und Erziehung. In dieser Phase des Ausprobierens versucht sie permanent biographischen Sinn, Orientierung sowie eine biographische Perspektive herzustellen, was ihr jedoch nicht gänzlich gelingt, wodurch sie sich zunehmend unter Druck setzt. Im Herbst 2019 verweist Anna mit einer Freundin nach K-Land und absolviert dort ein Praktikum in einer Nachmittagsbetreuung. Im Januar 2020 zieht sie nach O-Stadt (Landeshauptstadt von B-Region) und beginnt dort als Erzieherin an einer Schule zu arbeiten, wobei die Stelle auf ein Semester befristet ist. Als mit März 2020 die Coronapandemie ausbricht, wechselt Anna ins Homeoffice und zieht nach B-Dorf zu ihren Eltern, da die Lockdownregeln in C-Land sehr streng sind und sie aufgrund der Entlegenheit ihres Heimatdorfes dort mehr Bewegungsfreiheit besitzt als in O-Stadt. Mit Herbst 2020 ist Annas einjährige Auszeit vorbei, weshalb sie sich für den Studiengang Kulturosoziologie in G-Stadt bewirbt. Als sie G-Stadt zum ersten Mal besucht und sich vor Ort über das Studium informiert, merkt Anna, dass das Studium nichts für sie ist und sie sich auch in der Stadt nicht wohlfühlt, weshalb sie sich angesichts der bestehenden Unsicherheiten aufgrund der Corona-Pandemie dazu entschließt, sich noch vor Semesterbeginn wieder vom Studium abzumelden. Anna macht sich in dieser Zeit „selber bissl an Druck“ (H., 8/43), da sie sich durch die fehlende berufliche Perspektive unsicher fühlt und sie nach einem Jahr Auszeit immer noch nicht weiß: „[W]ie gehts jetzt weita?“ (H., 8/33)

Dieser Druck verweist auf Annas Verlangen nach einer biographischen bzw. beruflichen Perspektive. Das Fehlen einer solchen Perspektive geht für sie mit biographischer Unsicherheit und Desorientierung einher, weshalb sie sich auch gerade durch das Überschreiten ihrer einjährigen Pause, vermehrt unter Druck setzt. Anna erkennt jedoch für sich: „[D]ass es anfoch kann Sinn mocht wenn i jetzt des Joa anfoch an Master mocht [...]“ (H., (43-44)). Statt ohne konkrete Perspektive ein Studium zu beginnen, verlängert Anna ihre Orientierungsphase, weshalb sie wiederum praktischen Tätigkeiten im Feld Erziehung und Bildung nachgeht, um weitere Erfahrungen zu sammeln. Auch kann die Aufnahme von praxisbezogenen Tätigkeiten als Verbleib in einem für sie bekannten Feld betrachtet werden, welches ihr somit in einer unsicheren Zeit vermehrt Sicherheit und Sinn gibt, da sie aufgrund ihrer biographischen Erfahrungen Arbeit gewohnt ist.

Im Herbst 2020 beginnt Anna als Vertretungslehrerin an verschiedenen Grundschulen in ihrer Heimatregion zu arbeiten. Nebenbei bewirbt sie sich für verschiedene Praktika und ist dann von Jänner 2021 bis Jänner 2022 in B-Region in einer NGO im Bereich Bildungsarbeit tätig. Die

Festanstellung bei der NGO gibt Anna zumindest für ein Jahr eine konkrete Perspektive, mit der sie sich identifizieren kann, weshalb sie diese auch als Entlastung erfährt, da sie „nimma so den Druck verspürt“ (H., 9/15), sich akut einen konkreten Plan hinsichtlich ihres weiteren Lebens machen zu müssen. In dieser Zeit findet bei Anna ein Reflexionsprozess statt, da sie durch die Arbeit in der NGO merkt, dass der Bezug zu praktischen Tätigkeiten für sie wichtig ist, sie „gern operativ“ (H., 10/7) tätig ist und auch „gern Sochn umsetzt“ (H., 10/7-8), womit sie wiederum auf ihren anwendungsbezogenen Habitus Bezug nimmt. Vermutlich findet gerade aus dieser neu gewonnenen Erfahrung und der damit zusammenhängenden Erweiterung des eigenen Selbstverständnisses auch die Konstruktion der biographischen Darstellung statt, wodurch sie ihre Passungsschwierigkeiten im Studium in ihrer Erzählung diesem Selbstbild zuordnet.

Auch wenn Anna durch ihre zweijährige Auszeit und die damit verbundenen (beruflichen) Erfahrungen merkt, dass der Bezug zu praktischen Tätigkeiten für sie wichtig ist und sie sich damit besser identifizieren kann, beginnt sie dennoch im Anschluss an ihr Praktikum im März 2022 mit dem theoretischen Masterstudiengang Internationale Entwicklung. Möglicherweise sehnt sie sich nach zweieinhalb Jahren in der Umgebung ihres Herkunftsmilieus wieder nach dem städtischen Milieu und den damit einhergehenden erweiterten Möglichkeiten und Erfahrungsräumen, durch die es ihr leichter gelingt, „ihren Weg zu finden“, worauf auch ihre Aussage: „[A]lso i bin wido froh in L-Großstadt zu sein [...]“ (H., 10/19), verweist. Trotz aller Unsicherheiten scheint ein Studium in L-Großstadt für Anna auch eine bekannte und sichere Perspektive darzustellen. Möglicherweise setzt sie sich auch etwas unter Druck, nach dem zweieinhalbjährigen Suchprozess einen Plan hinsichtlich ihres weiteren Lebens haben zu müssen, weshalb sie trotz der fehlenden Orientierung einen Schritt nach vorne geht und verschiedene biographische Optionen ausprobiert. Konkrete Aussagen können hier leider nicht getroffen werden, da Anna auf die dahinterliegenden Motive in ihrer biographischen Darstellung nicht weiter eingeht.

Im Zuge des Vorgesprächs und während des Interviews äußert Anna jedoch auch gewisse Unsicherheiten hinsichtlich ihres aktuellen Studiums der Internationalen Entwicklung, weshalb sie sich auch „für die FH in L-Großstadt Soziale Arbeit im Master“ (H., 10/15-16) beworben hat.

„[...] vielleicht isch sowos anfoch ähm - - für mi als Person geeigneter also i will hetz goa net es Studium an sich kritisieren - weil es isch anfoch ah wissenschaftliches Studium und ähm - - isch ah ok und vielleicht ischs anfoch net is richtige Format für mi - - - genau.“ (H., 10/16-19)

Hier wird nochmals deutlich, dass sich Anna aufgrund ihres Habitus nach praxisbezogenen Studiengängen, mit denen sie auch eine konkrete berufliche Aussicht verbinden kann, umsieht. Gerade das Studium der Sozialen Arbeit erscheint ihr in diesem Zusammenhang ein geeigneteres Studium zu sein, zu dem sie habituelle Anschlüsse sowie eine konkrete berufliche Perspektive herstellen kann, wodurch es ihr möglicherweise auch gelingt hinsichtlich ihres Suchprozesses anzukommen. Durch ihre reflektierende Haltung merkt Anna auch explizit die Nicht-Passung zwischen ihrem habituell geprägten Verlangen nach Praxisbezug und den Inhalten sowie Anforderungen eines universitären Studiums an, wenn sie davon spricht, dass ein wissenschaftliches Studium nicht das richtige Format für sie ist. Diese Konstruktion scheint es ihr zu ermöglichen, eine andere Perspektive einzunehmen und somit auch ein Studium abseits des universitären Kontexts aufzunehmen.

10.4.4. Veränderung des Selbst- und Weltverhältnisses sowie des Habitus im Zuge des Übergangs

Trotz der habituellen Passungsprobleme und der fehlenden beruflichen Perspektive kann sich Anna das universitäre sowie auch das städtische Milieu aneignen und findet sich dort gut zurecht. Sie konstruiert das neue soziale Feld als Erweiterung ihres Erfahrungsraums sowie ihrer biographischen Möglichkeiten, wodurch sie das städtische und universitäre Milieu als biographischen Lern- und Bildungsraum betrachtet und im Zusammenhang damit eine Veränderung ihres Selbst- und Weltbezugs sowie ihres Habitus erfährt.

„[...] je länger i nochan in L-Großstadt gwesen bin umso - - stärker isch ma donn ah da Kontrast aufgfolln zu mein Heimatort und L-Großstadt - - vor ollem wenn i donn wieder zurück kemmen bin - - - und i ähm meine Perspektive holt ah bissl verändert hon gewisse Dinge - weil man eben mit ondere - - Leit in Kontakt kimmt mit de man Daham nie in Kontakt kemmen war oder ah amol äh Erfohrungen mocht de man Daham net mochn konn [...] und - - - jo i glab - - so im Studium hon i ah so des kritische Denken und des Reflektieren - - hon i schun - - isch schun ah Kompe_ ah Eigenschaft oder eppes was i glab i mir vorollem im Bachelorstudium ah ungeeignet hon - - und was i ah no - - so ah bissl of Daham angewandt hon ((lacht)) [...] also ok wie isch do eigentlich is Leben wie - - - wie isch die Gesellschaft - wieso isch des so unterschiedlich und ähm - - also des isch ma schon bold amol aufgfolln dass es do anfoch ah große - - - an großen Unterschied gibt ähm zwischen der Lebensrealität von Daham und L-Großstadt so - - - genau“ (H., 17/6-21)

In L-Großstadt wird Anna im Vergleich zu dem abgeschotteten und beschränkten Rahmen ihres Herkunftsdorfes mit einem vielfältigen Angebot an ungewohnten Erfahrungen, Lebensrealitäten, Sichtweisen und Einstellungen konfrontiert, wodurch ihre bisher gewohnten und vertrauten Perspektiven irritiert werden und sich verändern. Auch durch ihr Studium und die damit verbundenen Inhalte und (kritischen) Denkweisen, welche für sie vor dem Hintergrund ihres Herkunftsmilieus neue habituelle Praxisformen des Denkens darstellen, wird ihr bisher gewohnter Blick auf die Welt und ihr Selbst verändert. Dies äußert sich gerade auch in Annas reflektierter Haltung, welche sie gegenüber ihrer biographischen Darstellung einnimmt. Sie versucht immer wieder, ihr eigenes Handeln sowie jenes der dargestellten Akteur*innen zu reflektieren, wodurch es oftmals den Anschein macht, als würde sie die im Studium gelernten Theorien und Sichtweisen auf ihre eigene Biographie anwenden und somit aus einer sozialwissenschaftlichen Perspektive betrachten. Diese reflektierte Haltung verweist auf ihren reflexiven Habitus, welchen sie sich durch ihr Studium angeeignet hat, wodurch ihr sozialer Aufstieg und die damit zusammenhängenden Veränderungen ihres Habitus deutlich werden.

Mit zunehmendem Verbleib im neuen Milieu verfestigen sich diese veränderten Denkformen und Perspektiven, da sie innerhalb des neuen Feldes eine permanente Bestätigung erfahren. Dabei scheint bei Anna besonders durch die Rückkehr in den sozialen Rahmen ihrer Familie und ihres Herkunftsmilieus ein Reflexionsprozess einzusetzen, wodurch sie ihre veränderten Sichtweisen und Vorstellungen bewusst wahrnimmt und diese als Kontrast zu ihrem Herkunftsmilieu begreift. Dieser Reflexionsprozess kann als biographischer Bildungsprozess verstanden werden, welcher zu einer Veränderung des Selbst- und Weltverhältnisses führt und sich bei Anna besonders in einem veränderten Verhältnis zu ihrem Herkunftsmilieu und ihrer Familie äußert. Wie im folgenden Kapitel noch genauer gezeigt wird, beginnt Anna die sozialen Gegebenheiten ihrer Herkunftsregion von einem anderen Standpunkt aus zu betrachten und – gerade vor dem Hintergrund ihrer im Studium erworbenen Denkweisen – kritisch zu reflektieren. Ebenso reflektiert sie dadurch ihre eigene Gewordenheit, wodurch sich ihr Verständnis von sich selbst verändert, da sie sich selbst nicht mehr als Teil ihres Herkunftsmilieus begreift.

10.5. Beziehung zur Familie und zum Herkunftsmilieu

Wie durch die vorherigen Ausführungen bereits deutlich wurde, stellt das städtische und universitäre Milieu für Annas Herkunftsmilieu und für ihre Familie eine „ziemlich fremde Welt“

(H., 3/38) dar. Vor allem das universitäre Milieu scheint ein unbekanntes Feld zu sein, wie dies durch die folgende Interviewpassage deutlich wird:

„[...] wenn i mi donn für Bildungswissenschaft inskribiert hon woa nochan schun - - - woa donn schun viel Daham "Wos wos isch des überhaupt? Und wos mocht man do?" und und im Unfong hon i holt irgendwos gsogt wos auf da Website gstondn isch ((lacht)) [...] Meine Eltern worn ah imma so "Jo wenn die Leit frogn wos du studiersch i was nie wos i sogn soll. I sog holt imma sel und nochan schaugn se mi mit so große Augen un (...) jo wos isch des jetzt überhaupt." ((lacht)) [...]" (H., 15/23-32)

An dieser Stelle ihrer biographischen Erzählung stellt Anna erneut die Distanz zwischen ihrem Herkunftsmilieu und dem städtischen sowie universitären Milieu dar, womit sie auf ihre im Zuge des sozialen Aufstiegs zurückgelegte soziale Distanz und auf das Fehlen von Verbindungen zwischen beiden Welten verweist, wodurch es zu Verständnisschwierigkeiten und Konflikten kommt. Können Annas Familie sowie im Allgemeinen Personen aus ihrem Herkunftsmilieu hinsichtlich ihres Wunschstudiums der Psychologie noch eher Anschlüsse zu ihrem (biographischen) Wissen herstellen und sich darunter etwas vorstellen (vgl. Kap. 10.4.1.), da es ein gängiges Verständnis hinsichtlich des Fachbereichs Psychologie gibt, so gelingt dies für das Studium Bildungswissenschaft nicht. Die Eltern besitzen keine Einsicht und kein Verständnis bezüglich der Inhalte, des Aufbaus sowie der beruflichen Aussichten des Studiums, da es ihnen hierfür an eigenen biographischen Erfahrungen fehlt.

Annas Familie ist aufgrund der Fremdheit, welche nicht nur das universitäre, sondern vor allem auch das städtische Milieu für sie besitzt, „ah bissl besorgt“ (H., 19/39), wodurch sie „bissl Ongst“ (H., 19/41) um Anna haben. Diese Ängste werden gerade auch durch die mediale Berichterstattung, die die familiären Vorstellungen hinsichtlich des städtischen Milieus prägen, verstärkt, wie Anna dies mit Bezug auf ihre Großmutter und deren Nachrichtenkonsum erläutert (vgl. H., 19/23ff). Trotz dieser Ängste der Familie wird Anna von ihren Eltern hinsichtlich ihrer Entscheidung nicht bevormundet, jedoch wirken sie auch nicht „bestärkend“ (H., 19/42) auf Anna ein. Die elterlichen Sorgen äußern sich vielmehr in besorgten Nachfragen hinsichtlich ihrer Entscheidung, nach L-Großstadt zu ziehen.

Ihr Verhältnis zur Familie und zum Herkunftsmilieu nach dem Übergang bringt Anna besonders durch die Darstellung ihrer Rückkehr in das Herkunftsmilieu im Zuge ihres pandemiebedingten Homeoffices im März 2020 zum Ausdruck. Dies bezeichnet sie in ihrer biographischen Darstellung nicht nur aufgrund der allgemeinen pandemiebedingten Situation als „seltsam“ (H., 7/36)

und „schwierig“ (H., 17/31), sondern gerade auch wegen des Rückkehrs in ihr Herkunftsmilieu und den damit einhergehenden Konflikten und Fremdheitserfahrungen.

„[...] wenn i zruckkemmen bin donn ischs mas holt - - und donn eben länger Daham woa - - donn woas holt oft schwierig für mi - weil i gspürt hon wie i wida in alte Muster verfall irgendwie olte Rollen annimm mit de i mi oba nimma identifiziert hon. I woa anfoch nimma - - - die Jugendliche Anna de ähm - - Daham lebt sondern i hon anfoch mittlerweile mit - - - i bin eigenständig gwordn i bin unabhängig gwordn von Daham i hon - - äh i woa in meiner Wahrnehmung nimma so geprägt von von meine Eltern oder vom Dorf - sondern i hon anfoch ah gspürt dass i durch die Erfahrungen de i in L-Großstadt gmocht hon - ah ondre Sicht auf die Dinge kriegt hon und des hom meine Leit Daham net so erfohrn wie i und nochan hot man sich anfoch bissl ondast entwickelt - - - und donn ischs für einem ah in dem behüteten Dorf oft ah bissl befremdlich gwesen [...] weil i anfoch gmerkt hon es gibt do anfoch ah bissl ah unterschiedliche Wohnnehmung oder ah Haltung zu bestimmte Einstellungen politisch oder ah sonst - - und ähm - - - und i hon holt ah gmerkt dass es ah meine Eltern hobn des ah logisch oder meine Familie des so wohrgenommen dass i vielleicht in gewisser Hinsicht des isch des sein schon banale Sochn wie i bin donn anfoch vegetarisch gwesen - - woas holt zerst nit und wieso bin i jetzt aufeinmal vegetarisch - - also des isch jetzt gonz ah banales Beispiel - - obo ähm sie hobn holt glab i ah gmerkt dass i - - äh - - - Verholtenweisen oder Ansichten de sie mir beibrochtn hobn hinterfrog und des jetzt anders moch als sie - - und ähm vielleicht sich ah oft ah bissl angegriffen gfühlt weil i Sochn kritisiert hon und so und des Friedenwillens isch man donn anfoch in olte Rollen zurückgerutscht - - - ähm - - oder ah so unbewusst vielleicht hot man wieder so Muster ungenommen [...]“ (H., 17/30 – 18/9)

In dieser Interviewpassage nimmt Anna wiederum eine reflektierende Haltung ein und erklärt sich die Konflikte und Irritationen im Zuge ihrer Rückkehr durch einen unterschiedlichen Entwicklungsprozess zwischen ihren Eltern sowie den Personen aus ihrem Herkunftsmilieu und ihr, wodurch es zu einer milieuspezifischen Distanzierung kommt, welche für sie mit einem Erleben von Fremdheitserfahrungen und Konflikten einhergeht.

Im Zuge der Rückkehr in das vormals gewohnte und vertraute Herkunftsmilieu bemerkt Anna, dass sich ihre Perspektive auf ihr Selbst und vor allem auf die Welt, wie bereits im vorherigen Abschnitt dargestellt, verändert hat. Durch den Umzug nach L-Großstadt ist Anna nicht nur hinsichtlich ihrer Wohnsituation sowie ihrer alltäglichen Lebensführung von ihren Eltern unabhängiger und eigenständiger geworden, sondern gerade auch in ihren Denkweisen, in ihrer Wahrnehmung und in ihren Sichtweisen. Anna verweist somit nicht nur auf einen entwicklungspezifischen, sondern auch auf einen milieuspezifischen Ablösungsprozess von den Eltern und deren Perspektiven und Einstellungen. Im Gegensatz zu ihr haben sich ihre Familie sowie die Personen aus ihrem Herkunftsmilieu nicht über den gewohnten und vertrauten Rahmen

des Herkunftsdorfes hinausbewegt, weshalb sie ihre Perspektiven und Einstellungen nicht in dem Ausmaß und auf diese Weise verändern konnten, wie dies bei Anna der Fall ist, wodurch sie feststellt, dass sich ihre Eltern und sie in verschiedene Richtungen und gewissermaßen auseinanderentwickelt haben.

Durch diese wahrgenommene Distanz hinsichtlich ihrer Denk-, Handlungs- und Wahrnehmungsweisen sowie ihrer Weltsicht fühlt sich Anna in dem vormals gewohnten Kreis ihres Heimatortes und ihrer Familie fremd. Sie kann sich nicht mehr völlig mit den Perspektiven und Einstellungen des in ihrer Kindheit und Jugendzeit so vertrauten und behüteten Rahmens des Herkunftsdorfes identifizieren, wodurch es ihr auch schwer fällt, einen Platz in dem bisher so vertrauten Heimatdorf zu finden und sie mit Fremdheitserfahrungen konfrontiert wird. Dadurch, dass Anna durch ihr Denken und ihre Handlungsweisen den Perspektiven der Eltern kritisch gegenübertritt und diese irritiert, machen auch die Eltern in Bezug auf Anna Fremdheitserfahrungen. Sie entspricht nicht mehr jenem Bild und somit jenen Sichtweisen und Einstellungen, welche ihr durch ihre Eltern vermittelt wurden. In diesem Interviewausschnitt bringt Anna dies vor allem durch ihren Vegetarismus zum Ausdruck, welchen ihre Eltern möglicherweise gerade vor dem Hintergrund der bäuerlichen Lebensrealität nicht nachvollziehen können. Anna trifft mit ihren veränderten Sichtweisen und Einstellungen aufgrund der Distanz zu ihrem Herkunftsmilieu auf Unverständnis, wodurch sie sich vermehrt erklären und rechtfertigen muss.

Ebenso spricht sie davon, dass sie vermehrt in alte Rollen und Muster fällt. Dies kann einerseits in Zusammenhang mit bereits bestehenden familiären Beziehungsdynamiken, welche sich im Zuge der Rückkehr in den Kreis der Herkunftsfamilie aktualisieren, erklärt werden, wodurch Anna wiederum ihre Rolle als Tochter annimmt. Andererseits, und gerade darauf verweist Anna auch explizit, übernimmt sie diese Rolle und diese in ihrer Jugendzeit etablierten Muster deshalb, um die elterliche Lebensrealität und die damit zusammenhängenden Perspektiven und Einstellungen nicht zu sehr zu irritieren und somit Konflikte mit ihrer Familie zu vermeiden. Anna wird im Zuge der Rückkehr und der damit verbundenen Fremdheitserfahrungen sowie dem Zurückfallen in alte Muster auch mit „inneren Konflikten“ (H., 18/21) konfrontiert. Sie bemerkt, dass die Einstellungen ihres Herkunftsmilieus nicht mehr ihren eigenen entsprechen, sie aber dennoch eine Verbindung zu ihrem Herkunftsmilieu spürt und aus Gewohnheit und zur Konfliktvermeidung in alte Muster verfällt. Diese inneren Konflikte können auch als Loyalitätskonflikte betrachtet werden, welche sich aufgrund der unterschiedlichen habituellen

Anforderungen verschiedener Felder (Herkunftsmilieu und neues soziales Feld) ergeben, wodurch es Anna schwer fällt, ihren Platz zu finden.

Auch wenn sich Anna in dieser ausgeführten Darstellung hinsichtlich der Distanz zu ihrem Herkunftsmilieu primär auf ihre Familie bezieht, so sind diese Erfahrungen im Zuge der Rückkehr nicht nur auf diese beschränkt. Gerade hinsichtlich gesellschaftspolitischer Themen wie Migration, Klimawandel oder Feminismus (vgl. H., 23/29-38) macht Anna „innerhalb in Freindeskreis“ (H., 23/37-38) und somit im sozialen Umfeld ihres Herkunftsmilieus immer wieder die Erfahrung, dass „man schon unterschiedliche Meinungen hot“ (H., 23/35). Im Zuge dessen trifft Anna auf Unverständnis und wird immer wieder damit „konfrontiert sich - - recht zu fertigen oder in eigenen Standpunkt klorzumoch“ (H., 24/3-4). Sie äußert generell, dass sie „schun gern Daham“ (H., 18/14) ist, aber, „dass des lei auf kurze Zeit funktioniert“ (H., 18/15). Zu groß scheint für Anna die Distanz zwischen ihren Perspektiven und Einstellungen sowie ihren Denk- und Handlungsweisen und jener ihres Herkunftsmilieus zu sein, weshalb eine Rückkehr nur in Form eines kurzen Besuchs möglich ist und von inneren Konflikten begleitet wird. Dass sich Anna trotz des Abstands zu ihrem Herkunftsmilieu nicht gänzlich davon distanziert, sondern gerade hinsichtlich ihrer biographischen Sinnkonstruktion und ihrer Zukunftsperspektive eine ambivalente Haltung einnimmt, soll abschließend dargestellt werden.

10.6. Biographische Sinnkonstruktion – Ambivalenzen, Mittelwege, Suchprozesse

Annas biographische Sinnkonstruktion kennzeichnet sich durch Ambivalenzen und einen Suchprozess hinsichtlich ihrer milieuspezifischen Verortung. Sie grenzt in ihren Darstellungen ihr ländliches Herkunftsmilieu immer wieder stark von dem städtischen Milieu von L-Großstadt ab, versucht jedoch hinsichtlich des Entwurfs einer biographischen Zukunftsperspektive Verbindungen zwischen den Erfahrungen in beiden Welten herzustellen, was sich gewissermaßen in einem biographischen Mittelweg äußert.

Anna weiß, dass sie „früher odo später schon mol zurück will“ (H., 10/26) in die Umgebung ihres Herkunftsmilieus, da sie „schon eher - - - ähm ah Londmensch oda ah Kleinstadtmensch als ah Großstodtmensch“ (H., 10/27-28) ist.

„Find anfoch die Lebensqualität bei ins isch sehr guat - - und i geh gern in die Natur - bin gern draußen konn i in L-Großstadt zwoa ah - obo die Berg fahlen mir schon a bissl. ((lacht)) [...]“ (H., 10/28-30)

Durch Annas Aufwachsen im bäuerlichen Milieu von B-Dorf beziehen sich ihre biographischen Erfahrungen in ihrer Kindheit und Jugendzeit primär auf den ländlichen Rahmen ihres Herkunftsmilieus. Die Natur und die Landschaft, mit der sie dort in Kontakt kommt, scheinen einen nachhaltigen Eindruck hinterlassen zu haben, weshalb sie auch dorthin zurückkehren möchte, da ihre „Leidenschaften“, das „Wandern“ und „Natur genießen“, hinsichtlich der damit verbundenen Lebensqualität ihres Herkunftsmilieus für sie wichtige Aspekte darstellen (vgl. H., 25/8ff). Ebenso verbindet Anna das ländliche Milieu mit mehr Ruhe, da es im Vergleich zum städtischen Milieu „net so turbulent“ (H., 11/11) ist. Diese Aspekte der Natur und Ruhe gewinnen für Anna vermutlich vor dem Hintergrund der kontrastierenden biographischen Erfahrungen des städtischen Milieus vermehrt an Bedeutung, weshalb sie sich aus ihrer gegenwärtigen Perspektive hinsichtlich ihrer Zukunft auch in der Nähe zu ihrer Herkunftsregion verortet. Eine völlige Rückkehr in den Rahmen ihres Herkunftsdorfes schließt Anna jedoch aus (vgl. H., 25/14f), weshalb sie in ferner Zukunft in ein (klein-)städtisches Milieu in einer ländlichen Umgebung ziehen möchte. Dies begründet sie gerade vor dem Hintergrund ihrer biographischen Erfahrungen, die sie in L-Großstadt gemacht hat.

Das städtische Milieu besitzt für Anna gegenüber dem ländlichen Milieu eine Vielfalt an unterschiedlichen Erfahrungen und Optionen, was sie auch mit einer gewissen „Weltoffenheit“ (H., 22/19) in Verbindung bringt. Das abgeschottete soziale Feld ihres Herkunftsmilieus zeichnet sich hingegen für Anna durch dessen „Verschlossenheit“ (H., 22/25) aus, wodurch es auch an „Offenheit gegenüber Neuem“ (H., 22/3) fehlt und man „mit monche Realitäten anfoch net in Berührung kimmt“ (H., 12/41). Im Zusammenhang damit steht für Anna auch die „Anonymität von do Stodt“ (H., 22/26), welche sie im ländlichen Raum vermisst, wodurch sie das Gefühl hat, dass sie sich im städtischen Milieu für ihr Denken und Handeln gegenüber anderen kaum rechtfertigen muss. Die Anonymität sowie der erweiterte Erfahrungs- und Möglichkeitsraum des städtischen Milieus bieten Anna die Möglichkeit verschiedene Erfahrungen zu sammeln, „sich amol selbst auszuprobieren“ (H., 22/30-31) und sich freier zu entfalten. Gerade deshalb scheint Anna auch für ihr Studium der Internationalen Entwicklung wieder in das städtische Milieu zurückgekehrt zu sein.

„[...] i bin jetzt eben gern no do [in L-Großstadt; Anm. M.G.] um ah - - no Erfahrung zu sammeln de i bei uns [in B-Region; Anm. M.G.] ah nit sammeln könnte also - - die Möglichkeiten sein schon sehr eingeschränkt - - wenn man ähm - - sich selber amol ah bissl erproben will und bissl ausprobieren will tut man sich schon schwer ähm - - in meinem Heimatort oder in da Region - - eben wenn i jetzt amol B-Region nennen kann jo. Sem irgendwie ah - - viele Optionen hot man dort net tat i sogn - wenn man äh - - jo anfoch sein Weg finden will und in L-Großstadt hon i de schun so des Gefühl dass i do anfoch mehr Möglichkeiten hon mehr Optionen.“ (H., 10/32-38)

Gerade in ihren „Zwanzigern“ (H., 24/39) möchte Anna noch Erfahrungen sammeln, sich erproben und „so ah bissl die Welt erkunden“ (H., 24/39-40). Der für Anna offene und erweiterte Erfahrungs- und Möglichkeitsraum des städtischen Milieus scheint für sie gerade in der Phase der Postadoleszenz, welche als erweiterte Phase der Adoleszenz betrachtet werden kann und daher auch mit einer vermehrten Suche nach Sinn und Identität einhergeht (vgl. Eschenbeck & Knauf 2018, S. 31f), von Bedeutung zu sein, da sie sich in diesem Feld vermehrt ausprobieren und mit verschiedenen biographischen Entwürfen experimentieren kann. Dennoch betont Anna, dass das Bedürfnis, die Welt zu erkunden sowie Erfahrungen zu sammeln, nicht für immer besteht, sondern vielmehr auf ihre „Zwanziger“ beschränkt ist.

„[...] i kann mir ah vorstellen dass sich des ah amol legt und dass man irgendwann ah amol wieder zur Ruhe kommen will oda holt dass i sel will und deswegen glab i isch für später amol ah ländlichere Gegend für mi besser oda zumindestens so ah Stodt wie C-Stadt zum Beispiel oda O-Stadt - - wo man anfoch ähm - - ah schnell afn Lond isch und äh die Berge in da Nähe hot und net so turbulent olles isch genau. Und trotzdem no ah poa Möglichkeiten hot - - sich zu verwirklichen - - ja.“ (H., 11/7-12)

Wie hier deutlich wird, hat der Verbleib in L-Großstadt für Anna ein Ablaufdatum. Auch wenn sie die vielfältigen Erfahrungsmöglichkeiten sowie das „Turbulente“ des städtischen Milieus aus ihrer gegenwärtigen Perspektive zu schätzen weiß und genießt, so scheint es für sie auch einen Punkt der Sättigung zu geben, an dem sie genug Erfahrungen gesammelt hat und zur Ruhe kommen will. Wie bereits erwähnt, schließt Anna eine völlige Rückkehr in ihr Heimatdorf aufgrund der Abgelegenheit, dem damit verbundenen eingeschränkten Erfahrungs- und Möglichkeitsraum sowie ihrer milieuspezifischen Distanz zum Herkunftsmilieu aus. Vielmehr wählt sie vor dem Hintergrund ihres ambivalenten Verhältnisses zwischen dem städtischen Milieu und dem ländlichen Herkunftsmilieu einen Mittelweg, welcher beide Welten zu verbinden versucht. Anna kritisiert zwar aufgrund ihrer veränderten Perspektiven und Einstellungen besonders die sozialen Aspekte des ländlichen Milieus (Verschlossenheit, Einschränkungen, fehlende

Anonymität usw.), jedoch scheinen dessen landschaftliche Aspekte vor dem Hintergrund der kontrastierenden Erfahrungen im städtischen Milieu für Anna an Bedeutung gewonnen zu haben. Daher kann sich Anna hinsichtlich ihrer ferneren Zukunft auch vorstellen, sich in der im Vergleich zu L-Großstadt kleineren O-Stadt oder C-Stadt, welche beide eine geographische Nähe zu ihrer Herkunftsregion aufweisen, niederzulassen, da ihr diese Städte die Vielfalt an Erfahrungen und (beruflichen) Möglichkeiten, die Anonymität sowie Offenheit, welche sie auch aus L-Großstadt kennt, bieten. Gleichzeitig weisen diese Städte auch eine Nähe zu ländlichen Gegenden und zur Natur und Bergen auf.

Durch diesen Mittelweg versucht Anna, die durch das Aufwachsen im ländlichen Raum sowie durch den Umzug in das städtische Feld erfahrenen positiven Aspekte des jeweiligen Milieus zumindest hinsichtlich des Entwurfs einer biographischen Zukunftsperspektive miteinander zu verbinden. Auch wenn dadurch der Eindruck erzeugt wird, als könne sie die Erfahrungen beider Welten hinsichtlich ihrer biographischen Selbstkonstruktion in ein sinnvolles Ganzes bringen, so scheint ihr dies nicht ohne weiteres zu gelingen. Hierauf verweist gerade auch das biographische Hin- und Herpendeln zwischen dem städtischen und ländlichen Milieu.

Anna verlässt den beschränkten Rahmen des ländlichen Herkunftsmilieus und erhofft sich im städtischen Milieu eine Erweiterung ihres Erfahrungsraums und ihrer Möglichkeiten, um sich ausprobieren und „ihren Weg finden“ zu können. Dennoch kehrt sie nach Abschluss ihres Studiums wieder zurück in das Umfeld ihres Herkunftsmilieus, da es ihr an einer biographischen Perspektive fehlt und sie sich orientieren möchte. Nach zweieinhalb Jahren beschließt sie erneut in das städtische Milieu zu ziehen, um dessen erweiterten Erfahrungs- und Möglichkeitsraum für sich zu nutzen. Sie beginnt wiederum mit einem „wissenschaftlichen“ und „theorielastigen“ Studium, obwohl sie weiß, dass es ihr an Praxisbezügen und anwendungsbezogenen Tätigkeiten fehlt.

Diese Ambivalenzen verweisen auf einen biographischen Suchprozess, welcher sich zwischen den Erfahrungen im ländlichen und bäuerlichen Herkunftsmilieu und jenen im städtischen und universitären Milieu abspielt, bei dem es Anna jedoch (noch) nicht gelingt, eine für sie sinnvolle biographische Perspektive zu entwerfen. Vor dem Hintergrund ihrer biographischen Selbstdarstellung wird deutlich, dass es Anna schwerfällt, sich einer der beiden Welten völlig zuzuordnen, da sie sich aufgrund ihrer Veränderungen nicht mehr völlig mit dem Herkunftsmilieu identifizieren, aber sich durch ihre soziale Herkunft auch nicht gänzlich mit dem städtischen und universitären Milieu verbinden kann. Es gelingt ihr nicht ohne weiteres, den

erlebten Übergang in das städtische und universitäre Milieu und den damit einhergehenden sozialen Aufstieg in ihre biographische Sinnkonstruktion zu integrieren, weshalb sie aufgrund ihrer sozialen Herkunft mit Unsicherheiten und fehlenden Orientierungsmöglichkeiten hinsichtlich der Herstellung einer für sie sinnstiftenden biographischen Perspektive konfrontiert wird.

10.7. Zusammenfassung der Falldarstellung Anna Hofer

Anna Hofer hat vor dem Hintergrund ihrer Sozialisation im ländlichen und bäuerlichen Herkunftsmilieu, welches sie mit einem beschränkten Erfahrungs- und Möglichkeitsraum verbindet und in dem sie aufgrund der bäuerlichen Lebensrealität und früher Arbeitserfahrungen einen anwendungsbezogenen Habitus ausbildet, einen Wunsch nach Veränderung. Sie begreift sich als neugierig und wissensdurstig und möchte daher mit der (Außen-)Welt in Kontakt kommen, um Erfahrungen zu sammeln, sich zu erproben und ihren Weg zu finden. Daher entscheidet sie sich nach L-Großstadt zu ziehen und dort ein Studium aufzunehmen. Der Übergang in das für sie unbekannte städtische und universitäre Milieu gelingt ihr aufgrund ihres lösungsorientierten biographischen Handlungsmusters, ihrer neugierigen Persönlichkeit und ihrer sozialen Ressourcen (Freund*innen, Partner, B-Region Community) ohne größere Schwierigkeiten und Probleme, wodurch sie sich gut im neuen sozialen Feld zurechtfindet. Durch die neuen Erfahrungen, Denkweisen, Perspektiven und Einstellungen, mit welchen sie durch das städtische und universitäre Milieu konfrontiert wird, verändert sich ihr Selbst- und Weltverhältnis sowie ihr Habitus, weshalb es auch zu Konflikten und Fremdheitserfahrungen hinsichtlich ihres Herkunftsmilieus kommt. Dennoch fehlt es ihr aufgrund ihrer sozialen Herkunft sowie ihres anwendungsbezogenen Habitus an Praxisbezügen sowie konkreten beruflichen Perspektiven im Studium, weshalb sie nach Abschluss ihres Bachelors in ihr Herkunftsmilieu zurückkehrt, welches ihr Sicherheit und Stabilität in einer durch Unsicherheit und fehlender Orientierung gekennzeichneten Lebensphase bietet. Durch verschiedene praxisbezogene Tätigkeiten im Bereich Bildung und Erziehung versucht sie hier Erfahrungen zu sammeln und eine biographische Perspektive zu entwerfen. Dies gelingt ihr jedoch nicht völlig, weshalb sie sich immer wieder unter Druck setzt und schlussendlich wieder nach L-Großstadt zieht, um dort ein Studium aufzunehmen und durch den erweiterten Erfahrungs- und Möglichkeitsraum eine sinnstiftende biographische Perspektive entwerfen zu können.

11. Falldarstellung Magdalena Reder

11.1. Kontext des Interviews

Im Unterschied zu den beiden bereits dargestellten Fällen wurde das Interview von Magdalena Reder aus dem Datenmaterial des bereits erwähnten Projekts *Studienverläufe und Studienerfahrungen in der Bildungswissenschaft (StuVE)* entnommen. Da das Interview nicht von mir geführt wurde, gab es im Vergleich zu den vorherigen Interviews kaum konkrete Angaben bzw. Dokumentationen zur Kontaktaufnahme und der konkreten Interviewsituation, so dass eine umfassende Beschreibung und Rekonstruktion der Interviewsituation nicht möglich war, was aber für die weitere Auswertung kein Problem darstellte. Ebenso lag das Interview bereits in transkribierter Form vor, wodurch eine erste Interpretation hinsichtlich der sprachlichen Ausdrucksweise (Betonungen, unverständliche Passagen usw.) bereits durch die transkribierende Person vorgenommen worden war.

Im Gegensatz zu den bereits dargestellten Interviews kam es im Zuge der Kontaktaufnahme und möglicher Vorgespräche zu keiner thematischen Verengung, da sich der Rahmen, in dem dieses Interview stattfand, auf die sehr offen angelegte Thematik von Studienerfahrungen bezog, wodurch sich die interviewte Person möglicherweise in ihrer biographischen Darstellung nicht so sehr auf ihre ländliche und bildungsferne Herkunft sowie auf den Übergang in das städtische und universitäre Milieu bezog. Ein negativer Aspekt dieses Falles ist, dass Nachfragen, welche hinsichtlich meiner Forschungsthematik von Relevanz sind, nicht möglich waren, was jedoch durch die ausführlichen biographischen Darstellungen und deren Analyse zum Teil ausgeglichen werden konnte.

Das Interview wurde am 19.06.2020 über die Videokonferenz-Software Zoom geführt und dauerte circa eine Stunde und 30 Minuten. Der Erzählstimulus wurde sehr offen gehalten und bezog sich auf die Darstellung der gesamten Lebensgeschichte, ohne auf bildungsbezogene Aspekte zu fokussieren. Die Haupterzählung des Interviews dauert circa 18 Minuten. Die biographische Darstellung wurde durch die Einführung des ländlichen und bäuerlichen Herkunftsmilieus eröffnet, wobei Magdalena Reder hier besonders auf die Ausbildungen und Berufe ihrer Eltern sowie den landwirtschaftlichen Betrieb, auf dem sie aufwuchs, einging. Im weiteren Verlauf der Haupterzählung orientierte sich Magdalena in ihrer Erzählung an ihrem Bildungsweg.

11.2. Biographisches Portrait

Magdalena Reder wurde Anfang der 90er Jahre in A-Region in S-Bundesland geboren und wuchs in einer ländlichen Gegend in einem kleinen Dorf auf. Dort lebte sie mit ihren Eltern und ihrem zwei Jahre jüngeren Bruder auf einem landwirtschaftlichen Betrieb. Der Vater schloss eine Ausbildung zum Forstfacharbeiter sowie den Meister für landwirtschaftliche Berufe ab und führt den landwirtschaftlichen Betrieb im Haupterwerb. Die höchste Ausbildung der Mutter stellt der einjährige polytechnische Lehrgang nach der Hauptschule dar, weshalb die Mutter keine Lehre abschloss und als Reinigungskraft arbeitet.

Mit dreieinhalb Jahren besuchte Magdalena den Kindergarten und ging anschließend vier Jahre lang in die Volksschule, wobei sie in der ersten Klasse aufgrund der geringen Anzahl von Kindern zusammen mit Schüler*innen aus der zweiten Klasse unterrichtet wurde. Anfangs hatte Magdalena eine „schreckliche Lehrerin“ (Interview Magdalena R., 2/3)¹⁰, welche sie schlecht benotete. Dies änderte sich jedoch, als sie aufgrund einer Schulzusammenlegung einen anderen Lehrer erhielt. Nach der Volksschule entschied sich Magdalena dazu, jene Hauptschule zu besuchen, auf welche auch ihre Freund*innen gingen. Ein Besuch des 15 Kilometer entfernten Gymnasiums kam für Magdalenas Eltern aufgrund dessen Entfernung nicht in Frage. In der Hauptschule lernte Magdalena nicht gerne, absolvierte diese jedoch mit durchschnittlichen schulischen Leistungen.

Mit etwa 13 Jahren äußerte Magdalena den Wunsch, nach der Hauptschule eine höhere Schule für Elementarpädagogik besuchen zu wollen. Dies lehnte ihr Vater jedoch ab, da er die Sinnhaftigkeit eines Maturaabschlusses nicht nachvollziehen konnte (vgl. R., 3/22ff) und die Schule für Elementarpädagogik zu weit entfernt war (circa eine Stunde und zwanzig Minuten Autofahrt). Er wollte, dass Magdalena aufgrund ihres früheren Interesses am landwirtschaftlichen Betrieb diesen übernimmt, weshalb er ihr vorschlug, eine dreijährige berufsbildende mittlere Schule, welche bereits von ihm besucht wurde, zu absolvieren. Nach vielen Diskussionen besuchte Magdalena schlussendlich die „Mädchenfachschole“ (R., 4/7), wodurch sie in den Bereichen Gartenbau, Kochen, ländliche Hauswirtschaft und Kinderbetreuung ausgebildet wurde.

¹⁰ In weiterer Folge wird die Zitation mit dem Anfangsbuchstaben des Nachnamens in der Form: (R., Seite/Zeile-Zeile) abgekürzt.

Nach Abschluss der Schule arbeitete Magdalena aufgrund ihres Alters (17 Jahre) zuerst als Kellnerin sowie in einem Modegeschäft. Erst nach ihrem 18. Geburtstag begann sie in ihrer Herkunftsregion bei A-Sozialbetrieb als Tagesmutter zu arbeiten und blieb dort eineinhalb Jahre lang, bis ihr Partner, welcher eine vierjährige Fachschule abgeschlossen hatte, beschloss, nach L-Großstadt zu ziehen, um dort seine Matura nachzuholen, da dies in A-Region aufgrund fehlender Angebote nicht möglich war.

Magdalena zog mit ihrem Freund nach L-Großstadt und bewarb sich dort in verschiedenen Kindergärten und erhielt aufgrund Personalmangels sowie einer Ausnahmeregelung eine befristete Stelle als Gruppenleitung. Allgemein merkte Magdalena, dass L-Großstadt „ganz anders“ (R., 11/17) als A-Region war. Es fehlte ihr in L-Großstadt an sozialen Kontakten, an der gewohnten dörflichen Gemeinschaft sowie dem Bezug zur Natur. Dies änderte sich, als Magdalena mit ihrem Partner in eine andere Wohnung in einen der Außenbezirke von L-Großstadt zog.

Nach einem halben Jahr als Kindergartenpädagogin hatte Magdalena den Wunsch, ein Lehramtstudium zu absolvieren, da sie sich jedoch den Maturabschluss sowie ihr Studium nicht leisten konnte, bat sie ihren Vater um finanzielle Unterstützung. Es kam zu Diskussionen mit ihrem Vater, da dieser wiederum die Sinnhaftigkeit einer Matura und eines Studiums infrage stellte. Der Vater verlangte, dass Magdalena ihre schriftliche Einwilligung zum Erbverzicht hinsichtlich des landwirtschaftlichen Betriebs gab, damit bei einem frühzeitigen Ableben des Vaters der Betrieb nicht auseinandergerissen werde. Dem willigte Magdalena nur unter der Bedingung ein, dass ihr Vater sie hinsichtlich der Berufsreifeprüfung und ihres Studiums finanziell unterstütze. Der Vater stimmte zu und Magdalena begann mit der Vorbereitung auf die Berufsreifeprüfung.

In dieser Zeit wollte Magdalena in Bildungskarenz gehen, damit sie sich völlig auf ihre Matura konzentrieren konnte, um möglicherweise anschließend das Kolleg für Elementarpädagogik zu absolvieren und als vollwertige Kindergartenpädagogin arbeiten zu können. Da jedoch das Kindertagessystem auf ein bilinguales System geändert wurde, konnte Magdalena nach ihrer Bildungskarenz nicht mehr übernommen werden. Generell wollte sie jedoch nicht mehr als Kindergartenpädagogin arbeiten, weshalb sie sich für das Studium Volksschullehramt bewarb und angenommen wurde. Die letzte Prüfung ihrer Matura fand jedoch erst nach Semesterbeginn statt, weshalb Magdalena wieder abgelehnt und ihr stattdessen empfohlen wurde, sich in

einem Jahr erneut zu bewerben und als Überbrückung Bildungswissenschaft zu studieren, wodurch sie sich gewisse Fächer anrechnen lassen könne.

Magdalena begann mit circa 23 Jahren mit dem Studium der Bildungswissenschaft. Da ihr jedoch für das Lehramtsstudium kaum Leistungen aus dem Bildungswissenschaftsstudium angerechnet und das Studiensystem von Lehramt auf ein Bachelor-/Mastersystem umgestellt wurde, wollte Magdalena nicht mit dem Lehramtsstudium beginnen, da sie nicht „bis dreißig Vollzeit studieren“ (R., 8/22) wollte. Nachdem ihr das Bildungswissenschaftsstudium Spaß machte, entschied sie sich dazu, dabei zu bleiben und absolvierte daraufhin den Bachelor in sieben Semestern. Zwar wollte Magdalena nach dem Bachelor nicht mit dem Masterstudium beginnen, jedoch ließ sie sich von ihren Studienkolleginnen und Freundinnen dazu überreden. Für den Abschluss des Studiums fehlte ihr nur mehr die Masterprüfung, zur welcher sie bereits zweimal antrat, diese jedoch aufgrund von „einigen Differenzen“ (R., 8/26) mit dem Vorsitz nicht positiv absolvieren konnte. Daher suchte sie Abstand zum Studium und arbeitete seit eineinhalb Jahren als Integrationslehrerin an einer Volksschule in L-Großstadt.

Hinsichtlich ihrer Zukunft möchte Magdalena ihren Master abschließen und mit ihrem Partner wieder nach A-Region ziehen, um dort zu arbeiten und ein Haus zu bauen.

11.3. Sozialer Rahmen der Familie und des Herkunftsmilieus

Magdalena Reder wächst in einem ländlichen und bäuerlichen Milieu in A-Region auf. Den Rahmen des ländlichen Herkunftsmilieus stellt Magdalena in ihrer biographischen Erzählung vorwiegend durch die im städtischen Milieu erlebten Differenzerfahrungen hinsichtlich ihrer ländlichen Herkunft dar. Das ländliche Herkunftsmilieu zeichnet sich „mit nur 20 Häuser“ (R., 2/21) durch eine geringe Siedlungsdichte sowie eine dörfliche Gemeinschaft aus.

„[...] wir sind als Kinder von Nachbarn von einem Haus zum anderen hin und her gelaufen [...] jeder kannte jeden - du hast mit jedem geredet [...]“ (R., 12/8-11)

Die wenigen im Dorf lebenden Menschen kennen einander und stehen miteinander in Beziehung. Das daraus entspringende soziale Netz und die dörfliche Gemeinschaft begreift Magdalena gerade vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen im städtischen Milieu als vertrauten und

geschützten Rahmen, welcher ihr Sicherheit und sozialen Rückhalt vermittelt. Durch die geringe Einwohnerzahl und die Überschaubarkeit des ländlichen Herkunftsmilieus kommt sie kaum mit unbekannten Lebensrealitäten in Kontakt, wodurch Magdalena das ländliche Milieu in ihrer Erzählung als einen überschaubaren Erfahrungsraum konstruiert.

„Also ich bin wirklich in einem Dorf aufgewachsen - ich hatte ein einziges ausländisches Kind in meiner Klasse - also -- sonst hatten wir überhaupt nie mit wirklich anderen Kulturen - also bei uns gibts weiß ich nicht in ganz A-Region hats in der Zeit wie ich runter gekommen bin zwei Familien gegeben pro pro Bezirk die keine - gebürtigen A-Regionerinnen oder F-Länderinnen waren.“ (R., 11/ 17-21)

Diese Aussage tätigt Magdalena vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen im städtischen Milieu von L-Großstadt. Auch wenn sie sich hier vorwiegend auf den Kontakt zu „anderen Kulturen“ bezieht, so macht sie dennoch deutlich, dass sie in ihrem ländlichen Herkunftsmilieu aufgrund des überschaubaren Rahmens kaum mit für sie fremden Gewohnheiten, Sichtweise oder Einstellungen konfrontiert wird. Die Personen aus ihrem ländlichen Herkunftsmilieu teilen vielmehr sehr ähnliche Sichtweisen oder biographische Entwürfe, wodurch Magdalenas gewohnte Perspektive auf die Welt kaum durch Einflüsse, welche außerhalb ihres Herkunftsmilieus liegen, irritiert wird. Wurde dies in den vorherigen Falldarstellungen von den Interviewpartnerinnen als Einschränkung des eigenen Erfahrungsraums erlebt, so erfährt Magdalena das Überschaubare des ländlichen Raumes nicht als Einschränkung, sondern verbindet dies vielmehr mit einer gewissen Vertrautheit und mit dem Gefühl der sozialen Sicherheit, wie dies hinsichtlich ihres Übergangs in das städtische Milieu noch ausführlicher dargestellt werden soll.

Aufgrund des kleinen Rahmens und der Entlegenheit des ländlichen Herkunftsdorfes konstruiert Magdalena ihre biographischen Möglichkeiten als eingeschränkt.

„[...] die nächste Hauptschule ist entfernt vier Kilometer und die nächste AHS ist entfernt 14 Kilometer.“ (R., 2/22-23)

Wie Magdalena hier zum Ausdruck bringt, ist der Zugang zu höherer Bildung wie beispielsweise einer AHS (Gymnasium) aufgrund der räumlichen Entfernung sehr eingeschränkt. Ähnliches erwähnt sie auch hinsichtlich ihres Wunsches, auf eine höhere Schule für Elementarpädagogik zu gehen, um dort zu maturieren. Ihre Eltern lehnen diesen Wunsch unter anderem

aufgrund der Entfernung der Schule zum Heimatort ab, da eine Autofahrt dorthin „eine Stunde zwanzig“ (R., 3/19) dauern würde. Auch die Möglichkeit „irgendwelche Bildungsabschlüsse nachzuholen ist - - ist sehr schwierig“ (R., 5/17) in A-Region, da es hierfür kaum ein bildungsbezogenes Angebot gibt.

Es wird dadurch deutlich, dass Magdalena aufgrund der Entlegenheit ihres Herkunftsdorfes hinsichtlich ihrer biographischen und insbesondere ihrer bildungsbezogenen Möglichkeiten stark eingeschränkt ist. Es ist für sie nur schwer möglich, jene (bildungs-)biographischen Wege zu beschreiten, welche sich abseits von den für ihr Herkunftsmilieu typischen Ausbildungsverhältnissen sowie Bildungsabschlüssen befinden, wodurch der Zugang zu höherer Bildung (Matura, Hochschulzugang;) sowie die Aneignung von kulturellem Kapital außerhalb des Herkunftsmilieus beschränkt ist. Nur durch die Investition von Zeit (Fahrzeit zur Schule) und Geld (Kosten für ein Internat) wäre es für Magdalena möglich, die räumliche Distanz zu überwinden und einen Zugang zu höheren Schulen zu erhalten und einen anderen (bildungs-)biographischen Weg als den durch ihr Herkunftsmilieu vorgegeben einzuschlagen.

Ein weiterer Aspekt des ländlichen Herkunftsmilieus von Magdalena bezieht sich auf den landwirtschaftlichen Betrieb und dem damit einhergehenden Bezug zur Natur.

„[...] was wir noch hatten riesige Felder und Wiesen und einen Bach vor der Tür.“ (R., 11/24-25)

Durch das Aufwachsen am Bauernhof kommt Magdalena bereits früh mit landwirtschaftlichen Tätigkeiten in Kontakt, wodurch sie sich früher „relativ viel dafür interessiert“ (R., 1/25) hat. Sie verbindet die Landwirtschaft auch mit einer Nähe zur Natur, in der sie als Kind viel Zeit verbringt. Das idyllische Bild ihres Herkunftsdorfes, welches Magdalena hier durch den Bezug zu den Feldern und Wiesen zeichnet, kann auch mit mehr (Bewegungs-)Freiheit sowie mit einem Gefühl der Sorglosigkeit, wie dies bereits hinsichtlich der dörflichen Gemeinschaft dargestellt wurde, in Zusammenhang gebracht werden.

Neben dem ländlichen Herkunftsmilieu muss auch das bäuerliche Milieu als bedeutungsvoller Aspekt hinsichtlich ihrer Biographie betrachtet werden. Noch bevor Magdalena über ihre Familie oder ihre ländliche Herkunft spricht, stellt sie bereits in den ersten Sätzen ihrer biographischen Erzählung den landwirtschaftlichen Betrieb und dessen Bedeutung für die Familie und besonders für ihren Vater dar.

Der Bauernhof ist „schon jahrelang in Familienhand“ (R., 1/21) und hat eine lange familiäre Tradition sowie einen emotionalen Wert für Magdalenas Vater. Er hat den vormals kleinen

bäuerlichen Betrieb von seinem Vater übernommen und zu einem großen „Biobetrieb mit Weidehaltung“ (R., 1/15-16) erweitert, wodurch davon ausgegangen werden kann, dass er viel Zeit und Geld in den Ausbau investiert hat. Der Vater führt den Bauernhof im Haupterwerb, weshalb dieser die Haupteinnahmequelle der Familie darstellt. Dadurch wird deutlich, dass der landwirtschaftliche Betrieb nicht nur für den Vater, sondern generell in der familiären Lebenswirklichkeit einen besonderen Stellenwert einnimmt. Die biographische Perspektive des Vaters ist stark auf die Landwirtschaft bezogen, wie sich an jenen Interviewstellen zeigt, in denen Magdalena über die Konflikte mit ihrem Vater hinsichtlich des Wunsches, die Schule für „Kindergartenpädagogik“ zu besuchen, spricht.

„[...] mein Papa wollte dass ich die Landwirtschaft übernehm ich wollte Kindergartenpädagogik machen die Fach_ also die ahm BHS und mein Papa hat gesagt „nein kommt auf keinen Fall in Frage weil erstensmal was tust du mit einer Matura und zweitensmal die Schule ist so weit entfernt“ [...]“ (R., 3/15-18)

Da Magdalena das ältere der zwei Kinder ist und bereits früh Interesse am landwirtschaftlichen Betrieb zeigt, ist es für den Vater klar, dass Magdalena den Hof übernehmen wird (vgl. R., 1/22ff). Dadurch wird Magdalena von ihrem Vater bereits ein biographischer Weg vorgegeben, welcher sich stark auf diese familiäre Lebensrealität bezieht. Magdalena möchte jedoch einen anderen Weg einschlagen und daher die höhere Schule für Elementarpädagogik besuchen, wobei ihr Vater den Sinn einer Matura in Frage stellt. Da er selbst keine Matura hat und sich seine biographischen Erfahrungen primär auf die Lebensrealität des landwirtschaftlichen Betriebs beziehen, mangelt es ihm an einer Perspektive hinsichtlich höherer Bildung und der damit verbundenen biographischen Möglichkeiten. Ein Maturaabschluss macht für den Vater keinen Sinn, da dies für die Arbeit am Hof keinen Nutzen bringt. Vielmehr erscheint für ihn höhere Bildung nur ein sinnloser Zeitfresser zu sein, welcher Magdalena davon abhält, bereits früh einer Arbeit nachzugehen und Geld zu verdienen, wie er dies vermutlich aus seinen eigenen biographischen Erfahrungen kennt.

„[...] also er [der Vater; Anm. M.G.] ist halt ja ich könnt schon solange Geld verdienen und ich hätt mit fünfzehn schon arbeiten gehen können und ahm Kinder und Haus und was auch immer [...]“ (R., 9/8-10)

Dieser Interviewausschnitt stammt aus Magdalenas Erzählung über die Diskussionen mit ihrem Vater hinsichtlich ihres Studiums. Wie hier nochmals deutlich wird, gibt es innerhalb der

Familie keine Bildungsambitionen hinsichtlich höherer Bildung, vielmehr nimmt aufgrund des bäuerlichen Milieus Arbeit gegenüber Bildung einen höheren Stellenwert ein.

Mit dem biographischen Entwurf des Vaters hängen auch gewisse Vorstellungen zusammen, mit denen Magdalena aufgrund ihres abweichenden Entwurfs konfrontiert wird. Neben dem besonderen Stellenwert von Arbeit stellen ein eigenes Haus sowie die Gründung einer Familie einen ebenso wichtigen Bestandteil dieser biographischen Perspektive dar. Ein früher Einstieg in die Erwerbsarbeit scheint gerade die finanzielle Voraussetzung für den Bau eines Hauses zu sein, wodurch wiederum deutlich wird, dass das Streben nach höherer Bildung und der damit einhergehende spätere Einstieg in das Arbeitsleben diesem Lebensentwurf zu widersprechen scheinen.

Dem Vater fällt es generell schwer, einen biographischen Entwurf, welcher sich abseits der für ihn gewohnten und vertrauten Lebensrealität des landwirtschaftlichen Betriebes bewegt, vorzustellen, weshalb er auch immer wieder den Sinn höherer Bildung infrage stellt und den besonderen Stellenwert von Arbeit hervorhebt: „[...] was bringt dir Matura schau dass d' was arbeiten gehst.“ (R., 3/23-24) Er möchte, dass Magdalena seinen Weg einschlägt, sich dahingehend weiterbildet und den Hof übernimmt, weshalb Magdalena schlussendlich nicht die höhere Schule für Elementarpädagogik besucht, sondern die „Mädchenfachschole“ (R., 4/7), und die weibliche Abteilung jener Schule absolviert, welche bereits ihr Vater besucht hat.

Wie sich hier zeigt, ist der soziale Rahmen, in dem Magdalena aufwächst, mit einem geringen kulturellen Kapital ausgestattet. Dies wird nicht nur durch das „niedrige“ Bildungsniveau des Vaters deutlich, sondern auch durch das Bildungsniveau der Mutter, welche nach der Hauptschule nur einen einjährigen polytechnischen Lehrgang besucht und keinen Lehrabschluss hat (vgl. R., 1/17ff). Magdalenas biographische Perspektive, welche ihr durch die Familie und besonders durch ihren Vater vermittelt wird, ist stark durch das bäuerliche Milieu der Familie geprägt, welche höherer Bildung gegenüber Arbeit einen geringeren Wert zuschreibt, weshalb für sie der Zugang zu höherer Bildung nicht nur aufgrund der räumlichen Entfernung hierzu, sondern gerade auch aufgrund der sozialen Distanz des bäuerlichen Milieus erschwert ist.

11.4. Übergang in das städtische und universitäre Milieu

Wie deutlich wurde, besitzt Magdalena bereits in ihrer Jugend das Verlangen, den durch ihr Herkunftsmilieu und besonders durch ihren Vater vorgegebenen biographischen Weg zu

verlassen. Da ihr jedoch der Besuch der höheren Schule für Elementarpädagogik aufgrund der geographischen Entfernung sowie des biographischen Entwurfs des Vaters verwehrt bleibt, kommt sie dem Verlangen ihres Vaters nach und besucht die dreijährige berufsbildende mittlere Schule, in der sie in den Bereichen Gartenbau, Kochen, ländliche Hauswirtschaft und Kinderbetreuung ausgebildet wird und welche sie mit 17 Jahren abschließt. Nach ihrem Abschluss versucht sie im Bereich der Kinderbetreuung zu arbeiten. Da sie jedoch erst mit 18 Jahren in diesem Bereich tätig werden darf, arbeitet sie in der Zwischenzeit als Kellnerin sowie Verkäuferin und beginnt kurz nach ihrem 18. Geburtstag als Tagesmutter in einer sozialen Einrichtung in A-Region zu arbeiten, wodurch sie ihrem ursprünglichen Berufswunsch nachkommen kann. In dieser Zeit absolviert Magdalenas Partner eine 4-jährige Fachschule. Nach seinem Abschluss beschließt er, nach L-Großstadt zu ziehen, um dort die Matura nachzuholen, da dies in A-Region „sehr schwierig“ (R., 5/17) ist und es dort kaum Möglichkeiten hierfür gibt. Magdalena beschließt mit ihrem Partner nach L-Großstadt zu ziehen, da sie sich denkt: „[G]ut ist ja egal dann geh ich mit.“ (R., 5/20) Wie sie durch diesen den Ausdruck deutlich macht, scheint sie in A-Region nicht viel zu halten. Auch wenn ihre Tätigkeit als Tagesmutter eine Nähe zu ihrem ursprünglichen biographischen Entwurf, als Kindergartenpädagogin arbeiten zu wollen, aufweist, so scheint sie dennoch keine konkrete biographische Perspektive hinsichtlich dessen sowie hinsichtlich des Verbleibs in A-Region zu besitzen, weshalb es ihr im ersten Moment auch leicht fällt, A-Region zu verlassen und ihre Anstellung als Tagesmutter aufzugeben.

Möglicherweise nimmt Magdalena auch aufgrund der Entscheidung ihres Partners bereits zu diesem Zeitpunkt die Möglichkeit wahr, dass sie ebenso die Matura nachmachen könnte, wodurch sie durch den Umzug und der damit verbundenen Erweiterung ihrer biographischen Möglichkeiten ihrem ursprünglichen Wunsch nach höherer Bildung sowie dem Verlassen der milieuspezifischen biographischen Perspektive nachkommen kann. Magdalenas Partner eröffnet somit für sie die biographische Perspektive, die Matura im zweiten Bildungsweg zu absolvieren, was sie nach einem halben Jahr in L-Großstadt auch umsetzt. Magdalenas Entscheidung, in das städtische Milieu von L-Großstadt zu ziehen, wird somit teilweise durch ihren Partner und der damit zusammenhängenden Erweiterung ihrer bildungsbiographischen Möglichkeiten angestoßen.

Im Vergleich zu den bereits dargestellten Fällen muss Magdalena den Übergang in das städtische und universitäre Milieu nicht zeitgleich bewältigen, da sie mit ihrem Studium erst nach

Abschluss ihrer Matura beginnt, weshalb es hier auch zu einer getrennten Darstellung dieser beiden Übergangsphasen kommt.

11.4.1. Übergang in das städtische Milieu

Mit etwa zwanzig Jahren zieht Magdalena von ihrem ländlich geprägten Herkunftsmilieu in A-Region nach L-Großstadt und wird im Zuge des Übergangs in das städtische Milieu mit verschiedenen Differenzerfahrungen konfrontiert.

„I: Wie war das als du nach L-Großstadt gekommen bist? Kannst du mir was über die Zeit erzählen?

E: Also es war ganz anders. Also ich bin wirklich in einem Dorf aufgewachsen - ich hatte ein einziges ausländisches Kind in meiner Klasse - also - - sonst hatten wir überhaupt nie mit wirklich anderen Kulturen [...]. Und das war für mich am Anfang schon okay diese Religion isst das nicht - das ist ganz anders [...]" (R., 11/17-22)"

Das städtische Milieu von L-Großstadt erfährt Magdalena im Vergleich zu ihrem ländlichen Herkunftsmilieu als „ganz anders“, wodurch sie den immer wieder konstruierten Gegensatz zwischen dem ländlichen und städtischen Milieu hervorhebt. In L-Großstadt wird Magdalena mit verschiedenen Erfahrungen konfrontiert, welche für sie fremd und unbekannt erscheinen. Dies führt Magdalena besonders anhand ihrer Erfahrungen mit „anderen Kulturen“ und deren Essgewohnheiten, welche sie im Zuge ihrer Arbeit im Kindergarten macht, aus. Wurde sie im vertrauten und überschaubaren Rahmen ihrer ländlichen Herkunftsregion mit sehr ähnlichen Einstellungen und Sichtweisen konfrontiert, so trifft sie gerade im städtischen Milieu auf vielfältige Lebensrealitäten sowie soziokulturelle Hintergründe, die ihr fremd erscheinen.

Immer wieder erwähnt Magdalena in diesem Zusammenhang den Begriff „Ausländer“, wodurch der Eindruck entsteht, dass „Ausländer“ für Magdalena stellvertretend für ihre Differenz- und Fremdheitserfahrungen in L-Großstadt stehen und sie nicht nur durch den Kontakt mit „anderen Kulturen“ ungewohnte Erfahrungen macht, sondern sich dies generell auf ihre Erfahrungen im städtischen Milieu bezieht. Die Konfrontation mit unbekannten Lebensrealitäten sowie Gewohnheiten scheint für Magdalena keine Bereicherung in Form einer Erweiterung ihres Erfahrungsraums sowie ihrer Weltsicht zu sein, sondern vielmehr eine Irritation ihrer gewohnten Perspektiven sowie eine Überforderung darzustellen, wodurch sie sich fremd fühlt und ihre Übergangserfahrungen primär im Kontext von Fremdheits- und Differenzerfahrungen äußert, wie dies auch an diesem Zitat deutlich wird.

„[...] es war irgendwie so okay - was mach ich jetzt hier? Wie bin ich auf die also so teilweise so die Frage gestellt wie bin ich auf diese Idee gekommen dass ich nach L-Großstadt geh oder was hat mich dazu veranlasst ja?“ (R., 12/5-7)

Aufgrund der Fremdheitserfahrungen und der fehlenden biographischen Anschlüsse im städtischen Milieu kann Magdalena die Gründe für den Umzug nicht mehr nachvollziehen, weshalb sie ihre Entscheidung hinterfragt, darüber reflektiert und an ihrem Platz in L-Großstadt zweifelt.

Das Fremdheitsgefühl sowie die fehlenden Verbindungen zwischen ihren biographischen Erfahrungen und dem städtischen Milieu werden gerade durch das Fehlen von sozialen Kontakten verstärkt.

„[...] für mich wars okay ja gut ich muss da alles neu aufbauen ich muss neu kennenlernen ja meine Tante war noch herunten die hat uns die Wohnung damals auch organisiert und so aber ahm es war trotzdem irgendwie ein ganz komisches Gefühl einfach von den vielen hunderten Sozialkontakten jedes Wochenende mit wem andren treffen - Familie Oma Freunde - auf eigentlich okay null runter.“ (R., 12/22-26)

Hat Magdalena in ihrer Herkunftsregion ein großes soziales Netz, welches aus Freund*innen und Verwandten besteht, so fehlt es ihr in L-Großstadt an sozialen Kontakten, weshalb sie zu Beginn ihres Übergangs auch kaum ausgeht, obwohl sie in A-Region an den Wochenenden viel unterwegs ist (vgl. R., 12/14f). Trotz ihrer Arbeitskolleg*innen, ihres Partners und ihrer Tante, welche vor Ort wohnt, ist dies quantitativ und qualitativ nicht mit ihren sozialen Beziehungen vor ihrem Umzug vergleichbar. Ein solches Netzwerk muss sich Magdalena wieder erarbeiten, was ihr jedoch erst durch die Aufnahme des Studiums so richtig gelingt, wodurch Magdalena „ur viele Freunde kennenlernt“ (R., 14/2-3) mit denen sie „bis jetzt noch Kontakt“ (R., 14/3) hat. Bis dahin fehlt es ihr an sozialen Anknüpfungspunkten, wodurch sie sich vermehrt fremd fühlt. Neben ihrem Partner hat Magdalena vor Ort niemanden, mit dem sie ihr Leben teilen kann, wodurch es ihr gerade in der Phase des Übergangs, welche mit einer erhöhten Unsicherheit und Desorientierung einhergeht, an sozialem Rückhalt fehlt. Daher fährt Magdalena anfangs „fast jedes zweite Wochenende“ (R., 12/26f) von L-Großstadt nach A-Region, um dort Freund*innen und Verwandte zu treffen. Diese regelmäßige Rückkehr in das Herkunftsmilieu,

welche mit der Zeit ab nimmt, kann als Rückkehr in das Bekannte und Gewohnte betrachtet werden, wo Magdalena vermehrt nach Orientierung und Sicherheit sucht.

Soziale Beziehungen besitzen im Leben von Magdalena allgemein einen besonderen Stellenwert. Dies wird gerade dadurch deutlich, dass sie häufig aus einer „Wir-Perspektive“ spricht und sich in verschiedenen sozialen Zusammenhängen, wie beispielsweise der dörflichen Gemeinschaft, der Beziehung zu ihrem Partner oder der Beziehungen zu ihren Studienkolleginnen, eingebettet darstellt. Vor diesem Hintergrund scheint es für Magdalena aufgrund der mangelnden sozialen Kontakte und der Anonymität des städtischen Milieus schwer zu sein, Sicherheit und Orientierung selbstständig herzustellen, weshalb sie sich auch vermehrt unwohl fühlt, wie dies auch hinsichtlich ihrer Wohnsituation deutlich wird.

„[...] wir sind als Kinder von Nachbarn von einem Haus zum anderen hin und her gelaufen [...] jeder kannte jeden - du hast mit jedem geredet und dann kamen wir in eine Wohnung rein der ahh wo ein Großteil auch Ausländer waren - die Nachbarn keinen Kontakt zueinander ja also das heißt du kommst da nach L-Großstadt und bist da eigentlich zu zweit ganz alleine wo du vorher eigentlich ur viele Leute gekannt hast [...]“ (R., 12/8-14)

Wie sich hier zeigt, war Magdalena in ihrem Herkunftsmilieu aufgrund der Bekanntschaft mit den Personen aus dem Dorf sowie mit den Nachbar*innen in die soziale Gemeinschaft des Dorfes eingebettet. Aufgrund der Anonymität des städtischen Milieus wird Magdalena jedoch mit einem Wegfall dieser sozialen Integration und des damit verbundenen Rückhalts konfrontiert, wodurch ihr Fremdheitsgefühl in L-Großstadt verstärkt wird.

Ein weiterer Aspekt, den Magdalena im Zusammenhang mit ihrer Wohnsituation als Differenzierung im städtischen Milieu erlebt, ist der fehlende Naturbezug sowie die Größe ihrer Wohnung.

„[...] also wir hatten [in A-Region; Anm. M.G.] ein Haus mit zweihundert Quadratmetern eine Landwirtschaft vor der Tür und - was wir noch hatten riesige Felder und Wiesen und einen Bach vor der Tür. Und das war halt alles okay wir haben uns eine Wohnung angeschaut - - sind in diese Wohnung eingezogen - diese Wohnung hatte fünfzig Quadratmeter es war also irgendwie - okay ja gut wie bringst du deine Sachen auf fünfzig Quadratmeter unter was zwei haben?“ (R., 11/23 – S. 12/2)

Magdalena verweist an dieser Interviewstelle auf ein beengendes Gefühl, welches sie mit dem städtischen Milieu assoziiert. War sie in ihrem Herkunftsmilieu von Natur umgeben und

konnte sich darin frei bewegen, was mit einer gewissen Lebensqualität in Verbindung gebracht werden kann, so scheint ihr dies hinsichtlich ihrer Wohnsituation im innerstädtischen Gebiet zu fehlen. Ebenso macht Magdalena hinsichtlich der Wohnungsgröße eine Differenzierung, da sie es bisher gewohnt war, in einem großen Bauernhaus zu wohnen, in dem sie viel Platz hatte. In ihrer fünfzig Quadratmeter großen Wohnung, welche sie mit ihrem Partner teilt, hat sie weitaus weniger Raum zur Verfügung, weshalb sie sich auch die Frage stellt, wie sie ihre Sachen sowie jene des Partners unterbringen kann. Dadurch wird wiederum deutlich, dass Magdalena im städtischen Milieu mit einer neuen und für sie ungewohnten (Wohn-)Situation konfrontiert wird, für die es ihr an biographischen Erfahrungen fehlt und welche sie als überfordernd und beengend erlebt.

Wie sich hier zeigt, schien sich Magdalena aufgrund ihrer Fremdheitserfahrungen im städtischen Milieu nicht wohlfühlen, was einerseits durch die bereits dargestellte Infragestellung der Sinnhaftigkeit des Umzugs und andererseits durch die vorwiegend negative Konstruktion des städtischen Milieus gegenüber dem ländlichen deutlich wird. Es fehlt ihr besonders an sozialem Anschluss und an einem sozialen Netz, welches ihr Sicherheit und Orientierung in einer Phase der Unsicherheit und Desorientierung bietet. Daher versucht Magdalena im Zuge des Umzugs in eine andere Wohnung durch die Herstellung von biographischen und milieuspezifischen Bezügen vermehrt Sicherheit und Orientierung zu gewinnen.

Magdalena und ihr Partner müssen aus ihrer bisherigen Wohnung im innerstädtischen Bereich ausziehen, weshalb sie sich auf die Suche nach einer neuen Wohnung begeben, wobei für sie klar ist: „[W]ir wollen nicht in die Stadt.“ (R., 13/7-8). Daher sehen sie sich nach einer Wohnung in einem der Außenbezirke von L-Großstadt um und werden dort fündig.

„[...] sind dann eben auch in C-Bezirk gezogen und wohnen eigentlich total im Grünen also viel besser als früher - direkt an A-Naturgebiet also wir sind in fünf Minuten an A-Naturgebiet schwimmen wenn wir wollen - und was wirklich ein riesen Vorteil ist was jetzt viel besser ist also wir haben fünf Wohnungen pro Haus wir haben einen Block mit zehn Häusern die so gefasst sind fünf Wohnungen pro Haus und wir haben jetzt alle echt gute Kontakte mit den Nachbarn was jetzt wirklich ein riesen Vorteil ist im Gegensatz zur alten Wohnung [...]“ (R., 13/18-23)

Diese Veränderung der Wohnsituation kann als Herstellung von biographischen Verbindungen betrachtet werden, wodurch es Magdalena gelingt, die vormalige Wohnsituation im innerstädtischen Bereich, welche sie als beengend erfährt und in der sie sich sozial isoliert fühlt, zu überwinden. Durch den Umzug in die aus zehn Häusern bestehende Wohngegend, welche

durch diesen kleinen und überschaubaren Rahmen und dem damit zusammenhängenden Kontakt zu den Nachbar*innen an den dörflichen Charakter des Herkunftsmilieus erinnert, gelingt es Magdalena, eine Verbindung zu ihren biographischen Erfahrungen aufzubauen. Ebenso kann sie auch aufgrund der Nähe zu einem Naturgebiet biographische Anschlüsse zu ihren naturbezogenen Erfahrungen im Herkunftsmilieu herstellen. Magdalena verändert somit ihre Wohnsituation so, dass das städtische Milieu aufgrund der Ähnlichkeiten zu ihrem Herkunftsmilieu nicht mehr so fremd wirkt und sie sich durch die neugewonnene soziale Integration und das gemeinschaftliche Leben wohler fühlt sowie mehr soziale Sicherheit erfährt. Gerade durch die zweimalige Betonung des „riesen Vorteils“ dieser neuen Wohnsituation verweist Magdalena auf diese Bereicherung und die große Bedeutung, welche diese Veränderungen für sie haben.

Der Übergang in das städtische Milieu ist für Magdalena jedoch nicht nur mit Einschränkungen, Fremdheitserfahrungen und negativen Aspekten verbunden. Auch wenn Magdalena positive Aspekte hinsichtlich des städtischen Milieus nicht explizit erwähnt, so können dennoch die durch den Umzug nach L-Großstadt einhergehenden Erweiterungen ihrer biographischen Möglichkeiten also solche betrachtet werden. Im Gegensatz zu ihrer ländlichen Herkunftsregion hat Magdalena im städtischen Milieu nicht nur die Möglichkeit ihre Matura nachzuholen sowie ein Studium aufzunehmen, auch ist es für sie in L-Großstadt aufgrund einer Ausnahmeregelung möglich, als Gruppenleiterin in einem Kindergarten zu arbeiten, was Magdalena „eigentlich eh immer [...] machen wollte“ (R., 6/4-5), wodurch sie ihrem ursprünglichen Berufswunsch nachkommen kann.

Neben diesem Übergang in das städtische Milieu, der für Magdalena mit Differenz- und Fremdheitserfahrungen verbunden ist, die gerade durch das Fehlen biographischer und vor allem sozialer Anknüpfungspunkte verstärkt werden, die sie aber durch die Herstellung von Anschlüssen reduzieren kann, soll im Folgenden der Übergang in das universitäre Milieu näher betrachtet werden.

11.4.2. Übergang in das universitäre Milieu

Nach dem Umzug nach L-Großstadt bewirbt sich Magdalena in „vielen Kindergärten“ (R., 5/21) und erhält aufgrund von Personalmangels sowie einer Ausnahmeregelung trotz ihrer unzureichenden Qualifikation eine befristete Stelle als Gruppenleitung, wodurch sie ihrem

ursprünglichen Wunsch, als Kindergärtnerin zu arbeiten, nachkommen kann. Nach einem halben Jahr als Kindergartenpädagogin möchte sie jedoch „entweder aufs Lehramt gehen oder [...] auf die Pädagogik“ (R., 6/10). Was sie mit dem Studienfach „Pädagogik“ genau meint, bleibt im Interview offen. Möglicherweise verweist sie damit auf ihre Perspektive, die Ausbildung zur Kindergartenpädagogin berufsbegleitend nachzuholen, wie sie dies auch im Interview äußert.

Ihr Verlangen, sich trotz des erfüllten Berufswunsches dennoch weiterzubilden und eine Ausbildung oder ein Studium zu beginnen, deutet darauf hin, dass sie sich ihrer eingeschränkten beruflichen Möglichkeiten aufgrund ihres Fachschulabschlusses bewusst ist. Daher möchte sie sich weiter qualifizieren, um eine höhere berufliche Position sowie eine Erweiterung ihrer beruflichen Chancen zu erreichen. Ebenso könnte die durch Magdalenas Partner eröffnete biographische Perspektive, die Matura nachzuholen, als Anstoß für diese Entscheidung gelesen werden, weshalb auch Magdalena dies tun möchte, um die Möglichkeit zu haben, ein Studium aufzunehmen oder die Ausbildung zur Kindergartenpädagogin nachzuholen. Daher sucht sie um Bildungskarenz bei ihrem Arbeitgeber an, damit sie sich völlig auf ihre Reifeprüfung konzentrieren kann.

Aufgrund der Änderung des Kindergartensystem auf ein bilinguales System wird Magdalena nach ihrer Bildungskarenz nicht mehr übernommen. Da sie jedoch „eigentlich [...] nicht zurück“ (R., 7/13-14) will, sondern vielmehr den Entschluss gefasst hat, Volksschullehramt zu studieren, bewirbt sie sich hierfür. Die letzte Prüfung ihrer Matura findet jedoch nach Semesterbeginn statt, weshalb sie trotz positiv bestandener Aufnahmeprüfung nicht angenommen wird und ihr stattdessen empfohlen wird, als einjährige Überbrückung mit dem Bachelorstudium Bildungswissenschaft zu beginnen, um sich in der Zukunft einige Fächer anrechnen lassen zu können. Da Magdalena nach einem Jahr Studium jedoch kaum Leistungen aus ihrem Bildungswissenschaftsstudium angerechnet werden und das Lehramtstudium auf ein Bachelor-Master-System umgestellt wird, will Magdalena im Alter von 23 Jahren nicht mit dem Lehramtstudium beginnen, da sie nicht „bis dreißig Vollzeit studieren“ (R., 8/22) möchte.

Durch ihre ablehnende Haltung gegenüber dieser Perspektive bringt Magdalena vermutlich den durch die Familie und das Herkunftsmilieu vermittelten hohen Stellenwert von Arbeit gegenüber Bildung und die damit einhergehende finanzielle Eigenständigkeit zum Ausdruck. Ein Vollzeitstudium würde für Magdalena vermutlich bedeuten, dass sie in den nächsten sieben Jahren von der finanziellen Unterstützung ihres Vaters abhängig ist und in dieser Zeit auch

selbst kein Geld verdienen und ansparen kann, was jedoch beispielsweise hinsichtlich ihrer milieuspezifischen biographischen Zukunftsperspektive eines Hausbaus, wie noch genauer dargestellt wird, hinderlich ist, weshalb sie diese Option auch ablehnt. Nachdem ihr das Bildungswissenschaftsstudium Spaß macht, entscheidet sie sich dazu, dabei zu bleiben und absolviert daraufhin den Bachelor in 7 Semestern (vgl. R., 8/22ff).

Wie sich hier zeigt, verläuft Magdalenas Übergang ins Studium nicht geradlinig im Sinne eines institutionellen Übergangs von einer höheren Schule zur Universität, sondern vielmehr brüchig. Dies ist, wie immer wieder deutlich wird, auf ihren sozialen Hintergrund sowie den biographischen Entwurf ihres Vaters zurückzuführen, wodurch ihr bereits im Übergang in die Sekundarstufe II das Beschreiten eines akademischen Bildungsweges erschwert wird und sie den Zugang dazu erst über institutionelle Umwege sowie durch einen erheblichen zeitlichen und finanziellen Mehraufwand erlangt. Gerade auch ihr Partner scheint in Bezug auf die Perspektive, die Matura nachzuholen, eine wichtige Rolle zu spielen.

Hinsichtlich ihres Studiums genießt Magdalena die Zeit, da sie „dieses Freisein und dieses okay ich teil mir meine Zeit ein wann ich lerne“ (R., 17/17-18) sehr schätzt. Die offene universitäre Struktur ermöglicht es ihr, ihren Studienalltag selbstbestimmt und unabhängig zu gestalten, wodurch sie mehr Freiheiten erfährt und vermutlich auch einen Gegensatz zu ihren schulischen Erfahrungen bemerkt. Dies ist für Magdalena auch ein Aspekt dafür, warum sie „nicht mehr auf die FH wechseln“ (R., 17/17) will und somit nicht mehr ihrem ursprünglichen Wunsch, Volksschullehramt zu studieren, nachkommt. Magdalena scheint sich mit der offenen universitären Struktur und der damit einhergehenden eigenverantwortlichen Studienplanung gut identifizieren zu können, wodurch sie auch in der Lage ist, die dadurch eröffneten Freiräume für sich zu nutzen.

Dennoch verweist Magdalena in ihrer biographischen Erzählung hinsichtlich des universitären Milieus auf gewisse Probleme und Schwierigkeiten, welche gerade durch die Darstellung der Anfangsphase des Studiums deutlich werden. In einer hoch narrativen Passage erzählt Magdalena über ihren ersten Tag an der Universität und schildert ihre ersten Gedanken beim Betreten des Hörsaals.

„Also es war so wirklich mein erster Gedanke. Wie viele Leute passen hier rein? Was mach ich jetzt hier? Und ahm - - okay wo setzt du dich am besten hin? Sitzt du vorne? Sitzt du hinten? Sitzt du in der Mitte? Setzen wir uns [Mitstudierende; Anm. M.G.] zusammen? Was macht ein besseres Bild wenn er [der Professor; Anm. M.G.] dich

sieht? Oder ist es ihm e wurscht wer da vorne sitzt? Das waren so die ersten Grundgedanken was was ich hatte wie ich da rein gekommen bin.“ (R., 14/22-26)

Die vielen Fragen, die sich Magdalena beim Betreten des Hörsaals stellt, verweisen darauf, dass diese Situation etwas Unbekanntes für sie darstellt, da es ihr an biographischen Erfahrungen hinsichtlich dessen fehlt, wodurch es ihr auch an Orientierung mangelt und sie sich unsicher fühlt. Sie betritt ein soziales Feld, in dem vieles neu und unbekannt erscheint und sie aufgrund ihrer sozialen Herkunft vermutlich auch das Gefühl, hat nicht hier her zu gehören, was gerade durch die Frage „Was mach ich jetzt hier?“ zum Ausdruck kommt. Vermutlich befinden sich die meisten Studienanfänger*innen in einer ähnlichen Situation, allerdings bewegen sich Studierende aus bildungsnahen Milieus möglicherweise mit einer gewissen Sicherheit und Selbstverständlichkeit in diesem Kontext, da sie sich ihres Platzes an der Universität sicherer sind. Magdalena hingegen fehlt aufgrund ihrer bildungsfernen Herkunft diese Selbstverständlichkeit, weshalb sie auch nach dem richtigen Verhalten fragt, da es ihr an passenden Handlungsmustern und in diesem Sinne an einem geeigneten Habitus mangelt, um sich in diesem Feld sicher und selbstbewusst bewegen zu können.

Ihre Fragen hinsichtlich der richtigen Sitzplatzwahl machen auch deutlich, dass Magdalena aufgrund der vielen Unklarheiten nach Orientierung sucht und alles richtig machen möchte, um gerade bei dem Lehrenden, welcher als Repräsentant der universitären Welt fungiert, einen guten Eindruck zu hinterlassen. Dies kann als ein Verlangen nach Anerkennung gelesen werden, wodurch Magdalena versucht Sicherheit in einem ihr unbekannten Feld zu gewinnen. Neben diese Unklarheit hinsichtlich des richtigen Verhaltens wird Magdalena in ihrer ersten Vorlesung auch mit Verständnisproblemen konfrontiert.

„[...] dann hat er [der Professor; Anm. M.G.] so angefangen da vorne zu reden und wir haben nu gedacht okay was redet er? Also zuerst hat er die organisatorischen Dinge waren ja noch okay das haben wir ja noch alles verstanden aber dann hat er irgendwie zu sagen dann wars für mich okay er redet irgendwelche Sachen ich hab keine Ahnung von was er redet wie soll ich das irgendwann in meinen Kopf rein bekommen das war so wirklich die ersten Gedanken [...]“ (R., 15/7-11)

Wie Magdalena hier deutlich macht, ist sie zwar in der Lage, die organisatorischen Aspekte des Vortrags zu verstehen, jedoch fällt es ihr schwer, die inhaltlichen Aspekte nachzuvollziehen. Sie fühlt sich von den Inhalten der Vorlesung sowie von den sprachlichen Äußerungen des Professors überfordert. Diese Verständnisprobleme können auf habituelle Passungsprobleme

sowie fehlende biographische Erfahrungen verweisen, wodurch Magdalena im universitären Milieu zu Beginn mit „irgendwelchen Sachen“ und in diesem Sinne mit für sie bisher unbekannten Inhalten, Denkweisen sowie sprachlichen Äußerungen konfrontiert wird. Wurde Magdalena in einem ländlichen und bildungsfernen Milieu sozialisiert, so beziehen sich ihr Habitus und die damit zusammenhängenden Denkmuster vor allem auf die konkreten und anwendungsbezogenen Tätigkeiten des landwirtschaftlichen Betriebs sowie ihrer pädagogischen Praxis, weshalb es ihr schwer fällt, die theoretischen Denkweisen und abstrakten sprachlichen Äußerungen des Professors nachzuvollziehen. Möglicherweise hört sie bestimmte verwendete Begriffe zum ersten Mal und kann den komplexen Gedankengängen nicht folgen, weil es ihr an hierfür passenden Denkmustern und Sichtweisen fehlt, weshalb sie sich auch selbst fragt, wie sie die Inhalte in ihren Kopf bringen soll. Durch diese milieuspezifische Distanz zwischen dem Herkunftsmilieu und dem universitären Milieu wird Magdalena vor allem in der ersten Phase des Übergangs mit Verständnisschwierigkeiten und habituellen Passungsproblemen konfrontiert. Sie fühlt sich überfordert und beginnt, an ihrer Entscheidung für ein Studium zu zweifeln.

„[...] bin ich da richtig oder hör ich wieder auf also es war so mein erster Gedanke okay ich versteh nichts was der da sagt ja.“ (R., 15/13-15)

Aufgrund ihrer Verständnisschwierigkeiten zweifelt Magdalena an ihrem Platz an der Universität sowie an dem damit zusammenhängenden biographischen Entwurf und fragt sich, ob sie überhaupt in diese Welt passt, wodurch ihre habituellen Passungsprobleme, welche mit ihrem sozialen Aufstieg zusammenhängen, nochmals deutlich werden und sie aufgrund der Überforderung mit dem Gedanken spielt, das Studium bereits nach ihrem ersten Tag an der Universität abubrechen.

Neben diesen habituellen Passungsproblemen fällt es Magdalena auch schwer, biographische Bezüge herzustellen sowie eine berufliche Perspektive hinsichtlich des Studiums zu entwerfen, wodurch ihre Fremdheitserfahrungen und das Gefühl, am falschen Ort zu sein, verstärkt wird.

„[...] was für mich wirklich unklar war was mach ich mit dem Studium? also wo geht's hin in welche Richtung ja - weil Uni schön und gut war für mich aber nie der Faktor dass ich das wollte - ahm und somit hatt ich oft wirklich das Gefühl okay praxisrelevant und und in diese Richtung - ist es eigentlich überhaupt nicht [...]“ (R., 31/3-6)

Aufgrund der abstrakten Inhalte des Studiums fehlt es Magdalena an beruflichen Aussichten sowie dem konkreten Anwendungsbezug. Es fällt ihr schwer, eine Verbindung zwischen ihren biographischen Erfahrungen aus dem Bereich der pädagogischen Praxis sowie den theoretischen Inhalten des Studiums herzustellen, wodurch sie sich immer wieder die Frage stellt: „[...] was mach ich damit wieso lern ich das jetzt“ (R., 31/8). Magdalena möchte hinsichtlich ihrer beruflichen Perspektive nicht an der Universität oder im Bereich Forschung tätig werden, sondern begreift ihr Studium vielmehr als Mittel zum Zweck der Vorbereitung und der Qualifizierung für bestimmte praxisbezogene pädagogische Berufe. Da ihr jedoch in Bezug auf das vermittelte Wissen der konkrete Anwendungsbezug und die Verbindung zu ihren Erfahrungen aus der pädagogischen Arbeit sowie zu ihrem ursprünglichen Berufswunsch Volksschullehrerin zu werden, fehlen, scheint sie die Sinnhaftigkeit der Inhalte infrage zu stellen, wodurch wiederum deutlich wird, dass Magdalena mit Fremdheitserfahrungen konfrontiert wird und sie hinsichtlich ihres Studiums das Gefühl hat, die falsche Entscheidung getroffen zu haben. Trotz alledem kann Magdalena auch vereinzelt Verbindungen zu ihren Interessen sowie zu ihren bereits gemachten Erfahrungen in der pädagogischen Praxis herstellen. Dies gelingt ihr gerade in jenen Lehrveranstaltungen, welche eine inhaltliche Nähe zur pädagogischen Praxis aufweisen und sich vermehrt auf Lehr- und Lernkontexte beziehen (vgl. R., 33/11ff). Daher versucht Magdalena auch gerade jene Schwerpunkte zu wählen, welche ihren Interessen und ihren biographischen Erfahrungen entsprechen, wodurch sie zum Teil eine Verbindung zu ihrem Studium aufbauen kann, was möglicherweise auch dazu beiträgt, dass Magdalena das Studium nicht vorzeitig abbricht.

Ebenso kann sie trotz der Verständnisprobleme, welche sie hinsichtlich ihrer ersten Vorlesung aufgrund des abstrakten Sprachgebrauchs sowie der theoretischen Denkweisen erfährt, in anderen Lehrveranstaltungen eine Verbindung zu den Vortragenden herstellen.

„Und am nächsten Tag war dann da B-Professor [...] es hat irgendwie mehr Spaß gemacht noch dazu weil der B-Professor halt so ein Mensch war okay der redet wie ihm der der Mund gewachsen ist und sagt halt seine Meinung (P/1) und das war halt so irgendwie ganz anders und dann hab ich mir gedacht okay wenn mehr davon so sind bin ich zufrieden [...]“ (R., 15/26 – S.16/3)

Auch wenn Magdalena an ihrem ersten Tag an der Universität kaum etwas versteht, sich fremd fühlt und ihre Entscheidung für ein Studium infragegestellt, so kann sie am darauffolgenden Tag in einer anderen Vorlesung mit einem anderen Professor vermehrt eine Verbindung

zum Studium aufbauen. Da dieser Professor für Magdalena eine alltagsnähere Sprache verwendet, spricht „wie ihm der Mund gewachsen ist“ und sie damit auch eine andere Art der Wissensvermittlung verbindet, gelingt es ihr „leichter etwas zu verstehen“ (R., 15/13). Die Sprache sowie die Persönlichkeit des Professors und somit dessen Habitus scheinen eine bessere Übereinstimmung zu Magdalenas Habitus aufzuweisen, als dies für den Professor aus der ersten Vorlesung der Fall ist. Dadurch verspürt Magdalena nicht mehr diese große Distanz zum universitären Milieu, sondern fühlt sich diesem näher, wodurch sie auch „Spaß“ am Studium hat und im Allgemeinen eine positivere Beziehung zum universitären Milieu aufbauen kann. Dennoch bleibt eine gewisse Distanz zum universitären Milieu, wenn auch etwas verringert, im weiteren Verlauf ihres Studiums erhalten. Dies wird gerade dadurch deutlich, dass Magdalena immer wieder von Verständnisproblemen, Fremdheitserfahrungen und Passungsproblemen, welche eine Ähnlichkeit zu ihren Erfahrungen am Beginn ihres Studiums aufweisen, berichtet (vgl. R., S. 17/2ff; S. 19/16ff; S. 26/19-21; S. 28/1ff). Trotzdem bricht sie ihr Bachelorstudium nicht ab, sondern absolviert dieses in sieben Semestern und beginnt daran anschließend mit dem Masterstudium. Für diesen positiven Verlauf des Studiums können zwei bedeutsame Aspekte herausgearbeitet werden, welche sich auf die Bewältigung des Studiums positiv auswirken.

Am ersten Tag an der Universität sucht Magdalena „ur verwirrt“ (R., 14/14) nach dem richtigen Hörsaal und lernt zwei Mitstudierende kennen, die ebenfalls auf der Suche danach sind. Dadurch kann sie zwar im ersten Moment keine Orientierung herstellen, ist jedoch mit ihrer Verwirrung und Planlosigkeit nicht mehr alleine (vgl. R., 14/15ff). Im Verlauf der ersten Semester entwickelt sich daraus ein „Viererteam“ (R., 17/24), welches für Magdalena zu einer wichtigen sozialen Ressource hinsichtlich der Bewältigung des Studiums wird.

„[...] wir haben wirklich im Team gelernt also wir haben wir haben überhaupt die Vorlesungen haben wir wirklich - also die Vorlesungsprüfungen haben wir wirklich im im Team gemacht also wir haben uns entschieden okay wir machen die Prüfung und dann haben wir alle vier für diese Prüfung gelernt [...] und das ist halt schon nochmal was anderes als wie wenn du dich Zuhause alleine hinsetzen musst und für eine Prüfung lernst von der du - so wie beim A-Professor eigentlich gar keinen Plan hast was der da vorne redet - ahm macht das halt schon nochmal mehr aus [...]“ (R., 18/1-8)

Die Beziehungen zu den drei Studienkolleginnen, mit denen Magdalena zusammen ein „Team“ bildet, stellen hinsichtlich der Vorbereitung auf Prüfungen sowie der Erledigung von

Gruppenarbeiten (vgl. R., 18/12) eine bedeutsame Ressource dar. Die Wichtigkeit dieser sozialen Kontakte äußert sich gerade auch darin, dass Magdalena in ihrer biographischen Darstellung über diese ausführlich berichtet. Wie der gemeinschaftliche Charakter des Wortes „Team“ vermittelt, muss sich Magdalena dadurch nicht allein auf Prüfungen vorbereiten, sondern kann dies im Austausch mit ihren Studienkolleginnen tun, wodurch nicht nur die Motivation hinsichtlich der Absolvierung von Prüfungen und dem Vorankommen im Studium steigt, sondern auch mögliche Verständnisschwierigkeiten durch das Wissen der Gruppe und die gemeinsame Erarbeitung von Inhalten beseitigt werden können. Magdalena kann sich auf ihre Kolleginnen verlassen und ist somit mit ihren Problemen und Zweifeln nicht allein, sondern erfährt durch ihr Viererteam sozialen Rückhalt, Sicherheit und Orientierung. Dadurch können Überforderungen, habituelle Passungsprobleme sowie damit zusammenhängende „Defizite“ im kulturellen Kapital durch den Rückgriff auf soziales Kapital ausgeglichen und entschärft werden, wodurch der Übergang und die Erschließung des universitären Feldes leichter gelingt. Diese studienbezogenen sozialen Kontakte gewinnen für Magdalena auch hinsichtlich ihres sozialen Anschlusses im städtischen Milieu an Bedeutung, wodurch sie sich in L-Großstadt nicht mehr völlig alleine fühlt, sondern sich nach und nach ein soziales Netz an Freundschaftsbeziehungen erarbeiten kann.

Neben den sozialen Kontakten, welche eine bedeutungsvolle Ressource hinsichtlich der Bewältigung des Studiums und damit zusammenhängenden Schwierigkeiten darstellen, kann auch Magdalenas „ehrgeizige“ Haltung als unterstützender Faktor hinsichtlich dessen betrachtet werden. Auf die Frage der Interviewerin, was sie dazu motivierte, trotz der Verständnisschwierigkeiten und Fremdheitserfahrungen am Studium dranzubleiben, gibt Magdalena folgende Antwort:

„[...] einfach weil ich einfach zu ehrgeizig bin dass ich nicht irgendwas wenn ich was anfangen höre ich nicht dazwischen auf. (P/1) Also das ist das ist für mich wirklich der Punkt - der größte Punkt gewesen einfach was fertig zu machen [...] ich wär nie im dritten Semester hätt ich nie gesagt okay ich hab jetzt die letzten eineinhalb Jahre - umsonst studiert ahm sondern da ist einfach für mich der Punkt dass ich einfach selber das fertig haben will [...]“ (R., 31/24 – S.32/4)

Trotz der habituellen Passungsprobleme sowie Verständnisschwierigkeiten im Studium stellt ein Abbruch für Magdalena keine Option dar, da sie hierfür zu ehrgeizig ist und die dafür aufgewendete Zeit nicht vergeuden möchte. Dieser Ehrgeiz kann als biographisches

Handlungsmuster betrachtet werden, mit welchem Magdalena den verschiedenen Herausforderungen und Hürden in ihrem Leben und im Zuge ihres sozialen Aufstiegs begegnet. Dadurch gibt sie nicht gleich auf und beschreitet auch keinen anderen, möglicherweise leichteren biographischen Weg, sondern setzt sich mit den Schwierigkeiten auseinander und versucht, diese zu bewältigen.

Nicht nur ihre ehrgeizige Haltung stellt einen motivierenden Faktor hinsichtlich der Absolvierung des Studiums dar, sondern gerade auch die ökonomische Perspektive, aus welcher heraus Magdalena ihren Bildungsverlauf betrachtet. Auch wenn Magdalena, wie bereits erwähnt, keine konkreten beruflichen Aussichten mit ihrem Studium verbinden kann, so begreift sie es dennoch als Vorbereitung auf einen Beruf. Dabei verschiebt sich ihr Einstieg in die Erwerbsarbeit aufgrund des Studienzugangs über den zweiten Bildungsweg bereits nach hinten. Ein Abbruch des Studiums nach drei Semestern würde den Arbeitseinstieg noch weiter verzögern und die im Zuge des sozialen Bildungsaufstiegs investierte Zeit und Energie vergeblich erscheinen lassen. Magdalena betrachtet ihren Bildungsverlauf unter dem ökonomischen Aspekt der Verwertbarkeit, welcher auf den sozialen Rahmen ihres Herkunftsmilieus verweist. Daher will sie nicht noch mehr Zeit verlieren und die in den sozialen Aufstieg getätigten Investitionen sowie die dadurch freiwerdenden Möglichkeiten und Potentiale nicht vergeuden.

Neben diesen motivierenden Faktoren, welche dazu führen, dass Magdalena trotz Schwierigkeiten und Selbstzweifel ihr Studium nicht abbricht, nennt sie auch die fehlende Anerkennung ihrer biographischen Perspektive eines Studiums durch ihren Vater als Ansporn, wie dies im folgenden Kapitel hinsichtlich der Beziehung zur Familie und zum Herkunftsmilieu genauer erläutert wird.

11.5. Beziehung zur Familie und zum Herkunftsmilieu

Die Beziehung zur Familie und zum Herkunftsmilieu thematisiert Magdalena vorwiegend durch die Beziehung zu ihrem Vater und die damit verbundenen Konflikte in Bezug auf die Absolvierung der Matura und die Aufnahme eines Studiums. Diese Aspekte werden von Magdalena an verschiedenen Stellen des Interviews immer wieder erwähnt. Es lässt sich erkennen, dass diese Konflikte aufgrund konkurrierender biographischer Entwürfe entstehen, welche auf unterschiedliche Lebenswege und biographische Vorstellungen verweisen.

Wie bereits im Kapitel Sozialer Rahmen (vgl. Kap. 11.3.) ausführlich dargestellt, beziehen sich die biographischen Erfahrungen des Vaters sowie dessen biographischer Entwurf primär auf die Lebensrealität am landwirtschaftlichen Betrieb, weshalb er immer wieder den Sinn einer Matura sowie eines Studiums infragestellt. Er möchte, dass Magdalena seinem biographischen Weg, welcher mit milieuspezifischen Vorstellungen (früher Arbeitseinstieg, Bau eines Hauses, Gründung einer Familie (vgl. R., 9/9f)) verbunden ist und ihre Übernahme des landwirtschaftlichen Betriebs vorsieht, folgt. Diesem biographischen Entwurf kommt Magdalena auch teilweise durch die Absolvierung der dreijährigen Fachschule, die ihr von ihrem Vater vorgeschlagen wird, nach. Durch die biographische Perspektive des Umzugs nach L-Großstadt, der Absolvierung der Matura sowie der Aufnahme eines Studiums, die ihr durch ihren Partner eröffnet wird, emanzipiert sich Magdalena jedoch vom biographischen Entwurf ihres Vaters, wodurch es vermehrt zu Konflikten und Diskussionen mit ihm kommt.

„[...] also das sind dann auch so Dinge wo wir echt seit Jahren darüber diskutieren und und das Verhältnis auch ziemlich eingeschränkt ist in der Situation weil wenn ich jetzt nichts konkretes brauche oder so habe ich jetzt mit ihm das ganze Jahr keinen Kontakt außer wir fahren halt nach oben und dann reden wir aber es sind halt immer so Situationen mit L-Großstadt wo ich sag okay brauch ich nicht diskutieren weil es hat eh keinen Sinn er siehts sowieso nicht ein [...]“ (R., 9/23 – S. 10/1)

Aufgrund des abweichenden biographischen Entwurfs, den der Vater nicht nachvollziehen kann, kommt es zu Konflikten zwischen Magdalena und ihrem Vater, welche sich auf „so Situationen mit L-Großstadt“ und ihre Lebensrealität im städtischen sowie im universitären Milieu beziehen. Die milieuspezifische Distanzierung aufgrund des Beschreitens eines anderen Lebensweges führt somit dazu, dass auch die Beziehung zwischen Vater und Tochter eine Distanzierung erfährt und Magdalena nur dann mit ihrem Vater spricht, wenn sie etwas von ihm benötigt oder sie ihre Eltern besucht. Sie hat es aufgegeben, mit ihm über ihren Lebensentwurf und den Nutzen einer Matura sowie eines Studiums zu diskutieren, da er „bis heute dieses Einsehen nicht [hat; Anm. M.G.] dass die Matura was gutes ist oder auch Studium“ (R., 9/8-9). Das mangelnde biographische Wissen und die fehlende Einsicht des Vaters hinsichtlich des biographischen Entwurfs von Magdalena führen dazu, dass er auch die damit zusammenhängenden Möglichkeiten und Chancen nicht wahrnehmen kann, sondern primär an ihrem eingeschlagenen Weg zweifelt. Gerade dadurch fehlt es Magdalena bezüglich ihres

biographischen Entwurfs an Anerkennung, wie dies auch durch die Reaktion des Vaters hinsichtlich der negativ absolvierten Masterprüfung von Magdalena deutlich wird.

„[...] also er versteht das auch nicht dass jetzt halt diese dadurch ich die Masterprüfung jetzt noch nicht geschafft hab auch beim zweiten Mal sagt er jetzt wieder ja ich habs dir eh gesagt du bist zu blöd dafür [...]“ (R., 9/20-22)

Anstatt Magdalena hinsichtlich ihres Lebensweges und der damit zusammenhängenden Schwierigkeiten und Probleme zu unterstützen, zweifelt der Vater an ihrem biographischen Entwurf sowie an ihren Fähigkeiten, diesen Lebensweg erfolgreich zu beschreiten. Gerade durch die negative Beurteilung der Masterprüfung fühlt er sich in seinen Zweifeln bestätigt. Vermutlich versucht er Magdalena auch mitzuteilen, dass ihr vom Herkunftsmilieu abweichender Lebensentwurf aufgrund ihres sozialen Hintergrunds ein unsicherer, schwieriger und unpassender Weg für sie ist, da es ihr an den hierfür notwendigen Voraussetzungen (kulturelles Kapital) fehlt. Magdalena hätte in den Augen des Vaters lieber in der sozialen Position der Familie verbleiben und somit den durch das Herkunftsmilieu und durch den Vater vorgegebenen Weg wählen sollen, welcher aufgrund der milieuspezifischen Passung für sie geeigneter und auch sicherer erscheint, wodurch sie nun nicht in der für sie schwierigen Situation, zweimalig die Masterprüfung negativ absolviert zu haben, wäre.

Dabei zweifelt, wie bereits gezeigt wurde, nicht nur Magdalenas Vater an ihrem biographischen Entwurf, sondern auch sie selbst, was gerade durch ihre Fremdheitserfahrungen deutlich wird. Möglicherweise hat sie auch das Gefühl, dass ihr Vater eventuell recht haben könnte und sie einen für sich unpassenden Weg eingeschlagen hat. Gerade deshalb stellen Anerkennung und soziale Unterstützung hinsichtlich des Beschreitens eines unbekannten biographischen Weges sowie der damit einhergehenden Konfrontation mit Problemen bedeutungsvolle Aspekte dar, wodurch die Bewältigung dieses Lebenswegs aufgrund des sozialen Rückhalts Unterstützung erfährt und eigene Zweifel nicht verstärkt, sondern eher abgemildert werden. Diese fehlende Anerkennung des biographischen Entwurfs von Magdalena führt jedoch nicht nur dazu, dass die eigenen Zweifel, welche Magdalena hinsichtlich ihres Studiums hat, verstärkt werden, sondern wirkt gewissermaßen auch als Ansporn hinsichtlich der Verfolgung ihres biographischen Weges.

„[...] ich hätte mir nicht - - nicht die Blöße gegeben ahm es [das Studium; Anm. M.G.] nicht zu machen [...] weil so hätte mein Papa ja wieder recht gehabt.“ (R., 32/4-7)

Auch wenn Magdalena immer wieder mit Schwierigkeiten, Fremdheitserfahrungen und Passungsproblemen hinsichtlich ihres Studiums konfrontiert wird, so stellt ein Abbruch ihres Studiums nicht nur, wie bereits gezeigt wurde, aufgrund ihrer „ehrgeizigen“ biographischen Haltung sowie der Vermeidung eines Verlusts an wertvoller Zeit, sondern auch aufgrund des konkurrierenden biographischen Entwurfs des Vaters, keine Option für sie dar. Zweifelt der Vater immer wieder an Magdalenas biographischem Entwurf, so möchte sie durch ein erfolgreiches Beschreiten ihres Weges dem Vater beweisen, dass das Verfolgen einer alternativen Perspektive möglich und seine Skepsis unberechtigt ist. Aus Magdalenas Perspektive würde ein frühzeitiger Abbruch des Studiums für den Vater nur eine Bestätigung hinsichtlich seiner Zweifel sein, weshalb sie sich diese „Blöße“ nicht geben will. Gerade dadurch wird deutlich, dass Magdalena und ihr Vater hinsichtlich ihrer jeweiligen biographischen Perspektiven ein konkurrierendes Verhältnis aufweisen, da die jeweils andere Seite die Sinnhaftigkeit des eigenen Entwurfs gegenüber der anderen behauptet und es immer wieder zu Konflikten kommt.

Auch wenn Magdalena keine soziale Unterstützung von ihrem Vater erfährt, so wird sie dennoch in finanzieller Hinsicht von ihm unterstützt, was jedoch an gewisse Bedingungen geknüpft ist. Nachdem sich Magdalena dazu entscheidet, den landwirtschaftlichen Betrieb nicht zu übernehmen, hat der Vater die Sorge, dass es bei einem frühzeitigen Ableben von ihm zwischen Magdalena und ihrem Bruder zu Erbstreitigkeiten hinsichtlich des Hofes kommen könnte, weshalb er von Magdalena verlangt, dass sie bei einem Notar eine Verzichtserklärung unterschreibt und somit auf ihren Erbanteil am Hof verzichtet. Magdalena knüpft dies an die Bedingung, dass sie hinsichtlich der hohen Kosten der Matura (circa 6.000 €), für welche sie selbst nicht aufkommen kann, sowie hinsichtlich ihres Studiums, von ihrem Vater finanziert wird. Der Vater stimmt dem zu und unterstützt somit Magdalenas biographischen Weg in finanzieller Hinsicht. Im Interview quittiert Magdalena diese Sequenz wie folgt:

„Also ich konnte das machen was ich will und er bekam seine Unterschrift das er ah halt keine Sorge haben muss wenn er also wenn was passieren sollte.“ (R., 11/12-13)

Wie Magdalena hier zum Ausdruck bringt, begreift sie den Verzicht auf ihren Erbteil am landwirtschaftlichen Betrieb als Chance der Emanzipation vom väterlichen und milieuspezifischen Lebensentwurf, wodurch sie ihre eigene biographische Perspektive verfolgen kann, was für

sie ohne die finanzielle Unterstützung des Vaters nicht möglich wäre. Anders gewendet, scheint sich Magdalena ihren biographischen Entwurf jedoch durch den Verzicht auf die Rückkehr zu dem durch den Vater und das Herkunftsmilieu vorgegebenen biographischen Entwurf erkaufen zu müssen. Nur wenn sie sich von dem landwirtschaftlichen Betrieb, der damit verbundenen Lebensrealität trennt, erhält Magdalena finanzielle Unterstützung, wodurch sie ihren eigenen Lebensentwurf leben, sich weiterbilden und sozial aufsteigen kann. Hinsichtlich ihrer Biographie stellt der Erbverzicht für Magdalena somit gleichzeitig eine Chance auf eine neue und unsichere Perspektive sowie einen Verzicht auf einen vorgegebenen und sicheren Weg dar.

Die Verfolgung des eigenen biographischen Weges gelingt Magdalena nur durch die Distanzierung vom Herkunftsmilieu, welche sich in der geographischen Distanzierung (Umzug nach L-Großstadt) sowie in der sozialen Distanzierung (Verzicht auf den Erbanteil, Bildungsaufstieg etc.) äußert. Umgekehrt vollzieht auch der Vater durch sein Verlangen nach dem Erbverzicht eine Distanzierung von Magdalena, da er ihr dadurch eine Rückkehr in das Herkunftsmilieu sowie der damit verbundenen biographischen Perspektive erschwert.

Auch wenn es immer wieder zu Konflikten kommt, so erzählt Magdalena dennoch von einer Situation, in der sie hinsichtlich ihrer biographischen Perspektive von ihrem Vater Anerkennung erhält.

„[...] das einzige Mal wo er etwas wo er etwas mini mini mäßiges eingesehen hat war bei der Sponsion [...] weil da hat der irgendwelche Sätze gesagt das war wohl so irgendwie ganz kurz überlegt hat dass das gar nicht so einfach ist was ich gemacht hab und dass das doch vielleicht was Wert hat. Das war so bei dieser Sponsionsfeier aber das war das schon das einzige was bei ihm irgendwie gibt ahm kurz mal einsehen gehabt hat.“ (R., 10/1-7)

Im Zuge der Sponsionsfeier ihres Bachelors wird Magdalena von ihrem Vater gelobt, wodurch er ihren eingeschlagenen biographischen Weg und die damit verbundenen Leistungen sowie Probleme anerkennt. Die Sponsionsfeier scheint auf den Vater einen Eindruck zu machen, da er vermutlich dadurch das erste Mal selbst und unmittelbar in Kontakt mit dem universitären Milieu kommt. Durch das Universitätsgebäude, die Feierlichkeit sowie die Verleihung eines akademischen Titels wird sich der Vater womöglich über die Bedeutung und den sozialen Status eines Studiums bewusster, weshalb es ihm vermutlich eher gelingt, die Sinnhaftigkeit eines Studiums zu verstehen. Möglicherweise braucht er diesen Kontakt mit dem universitären Milieu, um hinsichtlich dessen einen Einblick zu gewinnen und somit den biographischen Entwurf

sowie die damit verbundenen Leistungen seiner Tochter nachvollziehen und wertschätzen zu können. Der Vater teilt die Anerkennung, welche Magdalena durch ihre Sponsionsfeier und durch die Verleihung eines Titels zu teil wird, wodurch er auch sieht, dass Magdalena hinsichtlich ihres biographischen Weges einen sozialen Aufstieg vollzogen hat und im Zuge dessen auch mit Schwierigkeiten und Problemen konfrontiert wurde, welche sie aufgrund ihrer eigenen Leistungen bewältigen konnte.

Diese Anerkennung des Vaters ist jedoch nicht von Dauer, da Magdalena auch nach dieser Situation von Konflikten und Diskussionen mit ihrem Vater spricht. Der Vater gewinnt zwar einen Einblick in das universitäre Milieu, wodurch auch ein Stück weit seine eigene biographische Perspektive erweitert wird, jedoch scheint dies keine nachhaltige Erfahrung zu sein, da er durch die Rückkehr in sein Herkunftsmilieu wiederum mit gewohnten Sichtweisen und Einstellungen, in denen höhere Bildung eine untergeordnete Rolle spielt, konfrontiert wird und er somit Magdalenas biographischem Entwurf wiederum kaum Anerkennung entgegenbringt. Wie bisher deutlich wurde, geht Magdalena in ihrer biographischen Erzählung primär auf ihre konfliktbehaftete Beziehung zu ihrem Vater ein. Die Beziehung zu ihrer Mutter und zu ihrem Bruder wird von Magdalena kaum und nur auf Nachfrage der Interviewerin thematisiert, weshalb diese hinsichtlich der Studienthematik eine untergeordnete Rolle spielt. Die Interviewerin fragt im Anschluss an die Darstellung der studienbezogenen Konflikte mit dem Vater, wie sich die Beziehung mit Magdalenas Mutter in dieser Situation verhält.

„I: mhm (P/3) und wie war die Situation mit deiner Mama?

E: meine Mama hat sich relativ aus dem ganzen meistens rausgehalten. Also sie hat gesagt ich soll das machen was ich will [...]“ (R., 10/8-13)

Wie sich hier zeigt, mischt sich Magdalenas Mutter in den biographischen Entwurf ihrer Tochter besonders hinsichtlich der Absolvierung der Matura sowie der Aufnahme eines Studiums kaum ein, sondern überlässt ihr die Entscheidung. Ebenso scheint sich die Mutter aus den Konflikten, welche Magdalena mit ihrem Vater führt, rauszuhalten. Diese Zurückhaltung der Mutter kann auf ihre Stellung sowie jene des Vaters innerhalb der Familie zurückgeführt werden. In finanzieller Hinsicht ist die Mutter aufgrund ihres „niedrigen“ Bildungsniveaus, der damit verbundenen schlechten Berufsaussichten und des geringen Einkommens (circa 500 € monatlich) durch ihre Anstellung als Putzkraft von Magdalenas Vater abhängig (vgl. R., 10/17ff),

weshalb auch nur der Vater Magdalena hinsichtlich ihrer Matura und ihres Studiums finanziell unterstützt. Durch diese finanzielle Situation besitzt die Mutter gerade hinsichtlich Magdalenas biographischen Entwurfs „auch wenig Mitspracherecht“ (R., 10/19), da sie im Gegensatz zu dem Vater Magdalena hinsichtlich ihres biographischen Entwurfs finanziell nicht unterstützt. Deshalb nimmt die Mutter hinsichtlich dessen auch eine zurückhaltende Haltung ein und wird von Magdalena im Zuge ihrer Darstellungen kaum erwähnt.

11.6. Biographische Sinnkonstruktion – sozialer Aufstieg mit Hindernissen

Wird Magdalenas biographische Selbstdarstellung hinsichtlich dessen betrachtet, wie sie biographischen Sinn konstruiert, so lohnt es sich einen genaueren Blick auf den Anfang ihrer Erzählung zu werfen.

Zu Beginn verweist Magdalena auf ihre ländliche Herkunft sowie auf den landwirtschaftlichen Betrieb, auf dem sie aufwächst. Weiters geht sie auf die Berufe und Ausbildungen ihrer Eltern ein, welche sich durch ein niedriges Bildungsniveau kennzeichnen. Dadurch legt sie den sozialen Rahmen dar, in dem sie sozialisiert wurde und vor dessen Hintergrund sich ihre weitere Erzählung abspielt. Durch diese Darstellung ihres sozialen Hintergrunds markiert sie gleichzeitig auch ihren sozialen Aufstieg und die dadurch zurückgelegte Distanz zu ihrem Herkunftsmilieu, wodurch sie ihre biographische Erzählung als soziale Aufstiegsgeschichte konstruiert. Ebenso interessant an ihrer biographischen Einführung ist ihre Darstellung eines bereits für sie vorgesehenen biographischen Weges, welchen sie in den ersten Zeilen andeutet, noch bevor sie auf ihre eigene Geschichte zu sprechen kommt.

„[...] es war eigentlich immer so okay ich hab mich früher für die Landwirtschaft mehr interessiert als mein Bruder und eigentlich wars so dass mein Papa unbedingt wollte dass ich den Betrieb da übern-übernehm [...]“ (R., 1/22-24)

Durch den Ausdruck „eigentlich wars so“ verweist Magdalena darauf, dass ihr durch den Vater und das Herkunftsmilieu bereits ein biographischer Entwurf vorgegeben wurde, welchen sie „eigentlich“ hätte annehmen sollen. Dadurch gibt sie zu verstehen, dass sie ihre nachfolgende

Erzählung neben der sozialen Aufwärtsbewegung vor allem als Abweichung von der vorgegebenen biographischen Perspektive begreift. Sie konstruiert ihre Geschichte somit zum Teil als eine Emanzipation von dem durch die Familie und das Herkunftsmilieu vorgegebenen Lebensentwurf, welche jedoch mit verschiedenen Schwierigkeiten und Widerständen, auf die Magdalena in ihrem Interview immer wieder verweist, einhergeht.

Beispielsweise spricht sie von einer „schrecklichen Lehrerin“ (R., 2/3) in der Volksschule. Ebenso kann sie ihre möglicherweise vorhandene Idee, im Anschluss an die Volksschule auf ein Gymnasium zu gehen, aufgrund der ablehnenden Haltung ihrer Eltern nicht verwirklichen. Ähnliches gilt auch für ihren Wunsch, nach der Hauptschule die höhere Schule für Elementarpädagogik zu besuchen, wodurch Magdalena auch diese Chance auf die Verfolgung ihres biographischen Entwurfs nicht wahrnehmen kann. Erst durch den zweiten Bildungsweg und somit durch einen Umweg gelingt es ihr, die Matura zu absolvieren und somit Zugang zur Universität zu gewinnen. Ihren Wunsch, Volksschullehramt zu studieren, kann sie aufgrund von Fristen und Auflagen nicht einlösen, wodurch sie wiederum mit Hindernissen hinsichtlich ihres biographischen Entwurfs konfrontiert wird.

Es drängt sich hier die Frage auf, wie Magdalenas Biographie wohl verlaufen wäre, hätte sie auf direktem Weg die Matura und somit den Zugang zur Universität erlangt. Möglicherweise hätte sie ohne Verzögerung und ohne zusätzliche Auflagen und Fristen mit dem Studium Volksschullehramt beginnen können. Vor dem Hintergrund der biographischen Realität von Magdalena müssen diese Fragen jedoch unbeantwortet bleiben. Es wird jedoch deutlich, dass Magdalena im Zuge ihres sozialen Aufstiegs aufgrund ihrer sozialen Herkunft sowie des konkurrierenden biographischen Entwurfs des Vaters mit verschiedenen Problemen, Hindernissen und Unsicherheiten, welche sie gerade auch hinsichtlich ihrer Studienzeit äußert, konfrontiert wird. Dadurch konstruiert Magdalena ihren eigenen, von der Familie und dem Herkunftsmilieu abweichenden Weg als beschwerlichen Weg, den sie aber trotz dieser Erschwernisse und ungünstigen Voraussetzungen beschreitet und erfolgreich bewältigen kann.

Dennoch scheint sich Magdalena nicht völlig von den biographischen Vorstellungen und Entwürfen der Familie und des Herkunftsmilieus zu distanzieren, sondern bleibt an verschiedenen Stellen ihrer biographischen Sinnkonstruktion teilweise damit verhaftet. Dies wird zum einen durch die bereits dargestellte Veränderung ihrer Wohnsituation, mit der sie unzufrieden ist, deutlich. Magdalena versucht daher, Verbindungen zu bekannten und vertrauten biographischen Erfahrungen aus ihrem Herkunftsmilieu (Natur, überschaubare Wohngegend, Kontakt

zu den Nachbarn) herzustellen, wodurch sie mehr Sicherheit und Orientierung gewinnt. Zum anderen wird diese Nähe zu den milieuspezifischen Vorstellungen auch hinsichtlich ihrer Erzählung über die Entscheidung für das Masterstudium und ihres Entwurfs einer biographischen Zukunftsperspektive deutlich.

„[...] ich wollte eigentlich nie den Master machen - - also ich hab eigentlich immer gesagt ja Bachelor und dann reicht eh schon wieder an Uni [...]“ (R., 22/11-13)

Die Aufnahme eines Masterstudiums scheint für Magdalena anfänglich keine biographische Perspektive darzustellen, da sie mit dem Bachelorabschluss ihr Ziel bereits erreicht hat. Dennoch wird sie von ihren Studienkolleginnen dazu überredet, weshalb sie im Anschluss an den Bachelor auch mit dem Masterstudium beginnt (vgl. R., 23/9).

Interessant an diesem Interviewausschnitt ist besonders die Phrase „dann reicht eh schon wieder an Uni“. Es entsteht dadurch der Eindruck, als würde Magdalena die Aufnahme ihres Bachelorstudiums und das Eintauchen in das universitäre Milieu als eine Art „Ausflug“ in ein für sie und für ihre Familie unbekanntes Feld begreifen, welcher durch den Bachelorabschluss sein Ziel erreicht hat. Vermutlich sind ihre erlebten Fremdheitserfahrungen und Passungsprobleme sowie die fehlende berufliche Perspektive für das Gefühl, den „Ausflug“ in das universitäre Milieu beenden zu wollen, verantwortlich, da es ihr an Anschlüssen sowie an Orientierung fehlt. Magdalena hat somit aus ihrer Perspektive genug vom universitären Milieu gesehen, weshalb sie vorerst auch nicht daran denkt, mit dem Masterstudium zu beginnen.

Ähnliches gilt auch hinsichtlich des städtischen Milieus, in dem es Magdalena ebenso an biographischen Bezügen fehlt. Daher möchte sie teilweise auch wieder in ihr Herkunftsmilieu zurückkehren und den damit verbundenen biographischen Weg beschreiten.

„[...] danach ist es so dass wir ah - - geplant hätten Haus zu bauen und wieder irgendwo F-Stadt oder A-Region oder zu ziehen [...]“ (R., 35/6-10)

Sobald Magdalenas Partner sein Studium abgeschlossen hat, will sie mit ihm wieder aus dem städtischen Milieu von L-Großstadt wegziehen und in ihre Herkunftsregion zurückkehren, wo sie zusammen ein Haus bauen möchten. Wird Magdalena im Zuge der Diskussionen mit ihrem Vater mit dessen milieuspezifischen biographischen Vorstellungen konfrontiert, welche sich auf einen frühen Einstieg in das Arbeitsleben, das Bauen eines Hauses sowie die Gründung

einer Familie beziehen (vgl. R., 9/9f), so scheint sie zwar aufgrund ihres Studiums von diesem biographischen Entwurf abzuweichen, jedoch hinsichtlich ihrer biographischen Zukunftsperspektive wieder teilweise dahin zurückzukehren. Wie schon hinsichtlich des universitären Milieus entsteht auch hier der Eindruck, als würde Magdalena ihre Zeit in L-Großstadt als ein Eintauchen in eine fremde Welt betrachten, welches jedoch mit der Beendigung des Studiums ein Ablaufdatum hat.

Sie konstruiert somit ihre Zeit im städtischen und im universitären Milieu als eine Art „biographischen Ausflug“ in ein für sie und ihre Familie unbekanntes Feld. Da es ihr jedoch in diesem Feld an biographischen Bezügen fehlt und sie mit Passungsproblemen konfrontiert wird, kann sie kaum Orientierung hinsichtlich ihres eigenen biographischen Entwurfs herstellen, was besonders durch das anfängliche Fehlen an sozialen Kontakten, welche ihr sozialen Rückhalt vermitteln könnten, verstärkt wird.

Ebenso fehlt es ihr auch vonseiten ihrer Familie an Unterstützung und Anerkennung hinsichtlich ihres biographischen Weges, wodurch auch ihre Selbstzweifel und Unsicherheiten verstärkt werden. Magdalena ist somit zwar ihrem eigenen, von der Familie sowie ihrem Herkunftsmilieu abweichenden biographischen Entwurf gefolgt, wodurch sie die soziale Position der Eltern verlassen und somit ihre biographischen Möglichkeiten erweitern konnte, jedoch scheint sie aufgrund der milieuspezifischen Distanz und des damit einhergehenden Mangels an Halt, Orientierung und Sicherheit teilweise in das Herkunftsmilieu und zu den damit verbundenen Vorstellungen zurückkehren zu müssen, damit es ihr möglich ist, Sicherheit sowie biographischen Sinn herzustellen. Ob sie ihr Herkunftsmilieu jedoch jemals ganz verlassen wollte oder mit ihm vielmehr verbunden bleiben wollte, lässt sich aus den bisherigen Analysen nicht eindeutig ableiten. Vermutlich ginge eine weitere Distanzierung von dem ihr bekannten und vertrauten Herkunftsmilieu mit einer Destabilisierung ihrer biographischen Sinnkonstruktion einher, wodurch das Herstellen von Orientierung aufgrund der milieuspezifischen Distanz für Magdalena kaum mehr möglich ist.

11.7. Zusammenfassung der Falldarstellung Magdalena Reder

Magdalena Reder wächst in einem ländlichen und bäuerlichen Milieu auf, in dem sie mit bestimmten familiären und milieuspezifischen biographischen Entwürfen konfrontiert wird,

wobei ihr Vater für sie die Übernahme des landwirtschaftlichen Betriebs vorsieht. Magdalena weiß jedoch, dass sie dies nicht möchte, sondern vielmehr einen anderen biographischen Weg einschlagen will, welcher sich mit circa 14 Jahren in dem Wunsch, die höhere Schule für Elementarpädagogik besuchen zu wollen, äußert. Diese biographische Perspektive wird jedoch vorerst durch ihren Vater unterbunden, da dieser vor dem Hintergrund seiner eigenen biographischen Erfahrungen und seiner milieuspezifischen Sozialisation den Sinn von höherer Bildung und die damit zusammenhängenden Möglichkeiten nicht erkennt. Magdalena kann ihrem Verlangen nach einem anderen biographischen Entwurf erst durch einen Umweg, welcher ihr durch die biographische Perspektive nach L-Großstadt zu ziehen und die Matura über den zweiten Bildungsweg nachzuholen von ihrem Partner eröffnet wird, nachkommen. Durch das Beschreiten dieses von der Familie und dem Herkunftsmilieu abweichenden biographischen Weges und dem damit zusammenhängenden Übergang in das städtische und universitäre Milieu wird Magdalena aufgrund der sozialen Distanz zu ihrem Herkunftsmilieu mit verschiedenen Fremdheitserfahrungen, Passungsproblemen und Unsicherheiten konfrontiert. Vor allem scheint es ihr an sozialen Kontakten und damit zusammenhängend an Sicherheit und Orientierung zu fehlen, weshalb sie sich vermehrt unwohl fühlt und daher hinsichtlich ihrer Wohnsituation und in ihrem Studium den Versuch unternimmt, biographische Anschlüsse sowie Sicherheit herzustellen. Trotz des erfolgreichen Beschreitens dieses Weges wird ihr biographischer Entwurf aufgrund der milieuspezifischen Distanz besonders von ihrem Vater nicht anerkannt, wodurch es ihr gerade auch an sozialem Rückhalt durch die Familie fehlt. Aufgrund dieser Unsicherheiten und dem Fehlen an Orientierung sowie an einer beruflichen Perspektive hinsichtlich ihres Studiums und des städtischen Milieus entwirft Magdalena eine biographische Zukunftsperspektive, in der sie die Nähe und Sicherheit ihres Herkunftsmilieus sucht, um trotz des fehlenden Rückhalts und der fehlenden Orientierung Sicherheit und biographischen Sinn herstellen zu können.

12. Ergebnisse: Fallvergleiche und Abstraktionen

Im Folgenden sollen die drei dargestellten Fallrekonstruktionen vor dem Hintergrund der forschungsleitenden Fragestellung „*Wie erleben und gestalten Studierende aus ländlichen und bildungsfernen Milieus den Übergang in das städtische und universitäre Milieu?*“ vergleichend betrachtet werden, um zentrale Erkenntnisse zusammenzuführen. Es wird versucht, im Sinne eines *minimalen* und *maximalen Vergleichs* (vgl. Strübing 2018b, S. 128) Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede zwischen den Fällen herauszuarbeiten, um die bereits gewonnenen Erkenntnisse auf einer abstrakteren Ebene zu verallgemeinern und damit Anschlüsse an bereits vorhandenes theoretisches und empirisches Wissen zu schaffen.

Bei allen drei untersuchten Fällen handelt es sich um erfolgreiche Aufsteigerinnen, welche trotz der sozialen Position ihres Herkunftsmilieus und ihrer Familie die Selektionsmechanismen des Bildungssystems und die im Zuge des Aufstiegs aufkommenden Hindernisse überwinden konnten. Dies ist hinsichtlich der Betrachtung der folgenden Darstellungen wichtig zu betonen, da somit keine Aussagen über misslungene Aufstiegsprozesse und die damit zusammenhängenden Aspekte und Dynamiken getroffen werden können. Im Zuge der Fallanalysen konnten vier verschiedene Hauptaspekte herausgearbeitet werden, welche hinsichtlich der Übergangserfahrungen der untersuchten Studierenden und somit für die Beantwortung der Forschungsfrage von Relevanz sind. Sie werden im Folgenden dargestellt.

Zuerst werden die hinter dem Übergang und der sozialen Aufwärtsbewegung liegenden Veränderungswünsche betrachtet, welche mit der biographischen Konstruktion des Herkunftsmilieus zusammenhängen und hinsichtlich der individuellen Haltung gegenüber dem Übergang von Bedeutung sind (Kap. 12.1.). Im zweiten Schritt wird auf die Übergangserfahrungen der Studierenden und die damit einhergehenden Aneignungsprozesse sowie Fremdheitserfahrungen im neuen Feld fokussiert (Kap. 12.2.). Ebenso werden die Umgangsstrategien, mit denen den Differenzenerfahrungen und Passungsproblemen begegnet wird, dargestellt. Der dritte Punkt nimmt die im Zuge des Übergangs stattfindenden Veränderungsprozesse hinsichtlich der Selbst- und Weltverhältnisse sowie des Habitus in den Blick (Kap. 12.3.). Abschließend werden die ambivalenten und konfliktbehafteten Beziehungen zur Familie und zum Herkunftsmilieu genauer betrachtet (Kap. 12.4.)

12.1. Veränderungswünsche als Motive hinter dem Übergang

In allen drei Fällen können Veränderungswünsche festgestellt werden, welche mit der Motivation verbunden sind, das Herkunftsmilieu zu verlassen und sich von den familiären sowie milieuspezifischen biographischen Entwürfen zu entfernen. Diese Veränderungswünsche verweisen auf die Bedingungen, Vorstellungen und Erwartungen, mit denen die Biographinnen in ihrem ländlichen und bildungsfernen Herkunftsmilieu und ihrer Familie konfrontiert werden und stehen daher im Zusammenhang mit der biographischen Konstruktion des Herkunftsmilieus. Diese Betrachtung lohnt sich gerade deshalb, um die Erwartungen und Haltungen, mit denen die Biographinnen dem Übergang in das neue Milieu begegnen, deutlich zu machen, da diese das Erleben und die Gestaltung des Übergangs beeinflussen (vgl. Schütze 1984, S. 92). In den analysierten Fällen wird das ländliche und bildungsferne Herkunftsmilieu auf ähnliche Weise erlebt und beschrieben. Diese Konstruktionen werden meist in Abgrenzung zum städtischen Milieu und somit in Verbindung zu den dort gemachten Erfahrungen dargestellt, wodurch der erlebte Kontrast zwischen dem Herkunftsmilieu und dem neuen Feld deutlich wird.

Die Gründe für Miriam Milovićs Entscheidung nach L-Großstadt zu ziehen, um dort zu studieren, können zum Teil in den Bildungsambitionen ihrer Eltern gesehen werden, welche Bildung als Mittel zum Zweck des sozialen Aufstiegs betrachten. Daher wird Miriams Bildungsaufstieg (Gymnasium und Studium) von ihren Eltern angestoßen und unterstützt. Ähnlich ist dies auch bei Anna Hofer. Zwar wird dies in ihrer biographischen Darstellung nicht direkt thematisiert, jedoch scheinen die Eltern den Besuch des Gymnasiums und den Beginn eines Studiums nicht abzulehnen, sondern dem gegenüber „ziemlich locker“ zu sein. Gerade deshalb können den Eltern auch gewisse Bildungsambitionen zugeschrieben werden, wodurch es für Anna im Sinne eines institutionellen Ablaufmusters auch selbstverständlich erscheint, nach Abschluss des Gymnasiums ein Studium zu beginnen.

Wie sich hier zeigt, nehmen die Bildungsambitionen der Eltern und die damit zusammenhängende Unterstützung eine wichtige Rolle bezüglich des Bildungsaufstiegs von Personen aus bildungsfernen Milieus ein. Ohne diese elterliche Motivation und Unterstützung ist ein Bildungsaufstieg schwerer erreichbar, wie sich dies in Magdalena Reders Biographie zeigt, welche einen Kontrast zu Miriam Milović und Anna Hofer darstellt, da sie keine Unterstützung von den Eltern erfährt und ihren Bildungsaufstieg nur durch Umwege schafft.

Auch wenn Anna Hofer und Magdalena Reder beide einen ähnlichen sozialen Hintergrund aufweisen, da beide auf einem Bauernhof aufwachsen, so besitzen Magdalenas Eltern keine Bildungsambitionen hinsichtlich höherer Bildung. Dies hängt vermutlich mit der unterschiedlichen Bedeutung des landwirtschaftlichen Betriebs zusammen, der im Gegensatz zu Annas Familie bei Magdalena im Haupterwerb geführt wird und somit einen zentralen Stellenwert in der Familie einnimmt. Dies erfährt Magdalena gerade auch durch die Aufforderung des Vaters, die Landwirtschaft später einmal zu übernehmen. Das lehnt sie jedoch ab und strebt stattdessen einen davon abweichenden biographischen Entwurf an, welcher mit höherer Bildung zusammenhängt. Das Motiv hinter der Aufnahme eines Studiums kann daher bei Magdalena Reder in der Emanzipation von den väterlichen Vorstellungen und der biographischen Perspektive des Herkunftsmilieus sowie im damit zusammenhängenden sozialen Aufstieg gesehen werden.

Die Erwartungen, welche durch die Familie und das Herkunftsmilieu vermittelt werden, scheinen auch in der Biographie von Miriam Milović für die Entscheidung, nach L-Großstadt zu ziehen, von Bedeutung zu sein. Auch wenn sie hier kaum konkrete Ereignisse nennt, eher allgemein auf geschlechtsspezifische Erwartungen eingeht und davon spricht, dass sie in ihrer Kindheit und Jugendzeit ihre „Bedürfnisse zurückgestellt“ habe, so wird dennoch deutlich, dass sie sich durch den Umzug mehr Selbständigkeit und Unabhängigkeit für ihr Leben erhofft. Diese Autonomie wünscht sie sich auch hinsichtlich ihres Studiums, weshalb sie den Besuch einer Fachhochschule ablehnt. Ebenso sehnt sie sich auch nach Anonymität an der Universität, da sie aufgrund ihrer negativen schulischen Erfahrungen nicht erneut nach subjektiven Aspekten bewertet werden will.

In der Biographie von Miriam Milović wird deutlich, dass sie nicht nur hinsichtlich institutioneller und formaler Lern- und Bildungsprozesse Autonomie und Anonymität anstrebt, sondern dies generell für sie in Bezug auf die Gestaltung ihrer Biographie und die damit verbundene Entfaltung ihrer Potentiale von Bedeutung ist. Sie will unabhängig von äußeren Erwartungen und Ansprüchen ihren Weg finden, weshalb sie auch die (sozial-)räumliche Distanz zu ihrer Familie und ihrem Herkunftsmilieu sucht und den Umzug in die nähergelegene F-Stadt ablehnt. Ähnliches gilt auch für Anna Hofer, welche ebenso nicht in der nächstgelegenen Universitätsstadt studieren möchte, da sie wie Miriam die Befürchtung hat, dadurch ihrem Zuhause zu nahe zu sein. Beide wollen „weiter weg“ und wählen L-Großstadt aufgrund der „Größe“ und „Vielfalt“. Dieses Verlangen kann bei Miriam Milović und Anna Hofer auf ähnliche Erfahrungen

in ihrem ländlichen Herkunftsmilieu zurückgeführt werden, welche sich in gewissen Aspekten von Magdalena Reders Erfahrungen unterscheiden.

Alle drei Biographinnen stellen ihr Herkunftsdorf als einen kleinen, überschaubaren und gewohnten Rahmen dar, in dem sie kaum auf unbekannte Lebensrealitäten, Perspektiven und Vorstellungen treffen, sondern vielmehr nur erwartbare Erfahrungen machen. Während Anna Hofer und Miriam Milović dies als Beschränkung ihres Erfahrungsraums begreifen, so scheint Magdalena Reder dies weniger mit einer Einschränkung, sondern vielmehr mit einer gewissen Vertrautheit sowie dem Gefühl von Sicherheit und Stabilität in Verbindung zu bringen. Die soziale Gemeinschaft des Dorfes, in der „jeder jeden kennt“, erfährt sie als Bereicherung, da ihr dadurch sozialer Rückhalt und Orientierung vermittelt wird. Zwar begreifen Miriam und Anna die dörfliche Gemeinschaft ebenso als geschützten Rahmen, der Sicherheit und Unterstützung bietet, jedoch betrachten sie diese auch unter dem Aspekt der sozialen Kontrolle, wodurch es schwer ist, sich dem Zugriff und den Erwartungen der Gemeinschaft zu entziehen. Auch wenn Magdalena Reder den überschaubaren Erfahrungsraum nicht als Einschränkung erlebt, so sieht sie dennoch ihre biographischen Möglichkeiten in ihrem Herkunftsmilieu als eingeschränkt, wie sie dies vor allem durch die begrenzten bildungsbezogenen Möglichkeiten zum Ausdruck bringt.

Als ähnlich einschränkend erfährt dies auch Anna Hofer. Sie konstruiert ihr Herkunftsdorf als von „der Außenwelt abgeschottet“, womit sie auf ihren begrenzten Erfahrungs- und Möglichkeitsraum verweist. Dies macht sie einerseits an der räumlichen Distanz zu bildungsbezogenen Angeboten fest, andererseits verbindet sie dies auch mit geringen freizeitbezogenen Möglichkeiten, da sie in ihrer Mobilität stark von ihren Eltern abhängig ist. Diese Beschränkung von biographischen Möglichkeiten thematisiert Miriam Milović in ihrer biographischen Darstellung eher am Rande, da sie dies vermutlich nicht so sehr als Einschränkung erfährt. Dies liegt möglicherweise daran, dass ihr Dorf im Vergleich zu jenem von Anna und Magdalena etwas größer ist, in der Nähe zu einer Kleinstadt liegt und eine bessere Anbindung an das öffentliche Verkehrsnetz aufweist. Gerade aufgrund der Nähe zur benachbarten Kleinstadt kann Miriam auch auf ein größeres schulisches Angebot zugreifen, zwischen verschiedenen Schwerpunkten wählen und muss keinen langen Anfahrtsweg in Kauf nehmen.

Wie vor dem Hintergrund dieser Ausführungen deutlich wird, sehnen sich gerade Miriam Milović und Anna Hofer nach einer Überwindung des begrenzten Erfahrungs- und Möglichkeitsraums ihres Herkunftsmilieus, weshalb sie sich auch bewusst für die weiter entfernte L-

Großstadt entscheiden, da sie durch die dortige Vielfalt an Erfahrungen und erweiterten Möglichkeiten mit der (Außen-)Welt in Kontakt kommen wollen. Damit wird deutlich, dass für beide hinter dem Umzug nach L-Großstadt ein Veränderungswunsch steht, der sich neben der Überwindung der sozialen Position der Familie und der damit verbundenen (milieuspezifischen) Erwartungen auch auf die eigene Selbstverwirklichung bezieht. Dadurch konstruieren Anna Hofer und Miriam Milović das neue soziale Feld in L-Großstadt als (biographischen) Lern- und Bildungsraum, durch den sie sich eine Veränderung ihres Selbst- und Weltverhältnisses erhoffen. Magdalena Reders Veränderungswunsch bezieht sich eher auf eine Distanzierung von dem familiären biographischen Entwurf und weniger auf die Überschreitung des überschaubaren ländlichen Rahmens.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass alle drei Biographinnen selbstständig und unabhängig von familiären oder milieuspezifischen Perspektiven und Vorgaben ihren eigenen Weg gehen möchten, weshalb sie sich auch von der räumlichen und sozialen Positionierung ihrer Familie und ihres Herkunftsmilieus emanzipieren und entfernen (müssen). Es lassen sich keine Motive erkennen, welche sich ausschließlich auf eine Verbesserung der sozialen Position im Sinne der Verbesserung der ökonomischen Verhältnisse und des Gewinns von Prestige und Anerkennung beziehen. Auch wenn die Biographinnen in ihren Ausführungen teilweise solche Aspekte erwähnen, so stellen diese vielmehr Vorstellungen und Sichtweisen der Eltern dar, welche vor allem im Falle Miriam Milovićs den Bildungsaufstieg als Mittel zur Verbesserung der sozialen Position und der Lebensqualität betrachten.

Solche Veränderungsbedürfnisse von Bildungsaufsteiger*innen, welche sich weniger auf die Veränderung der ökonomischen Verhältnisse, sondern mehr auf eine persönliche Veränderung im Sinne einer Erweiterung der eigenen Denk- und Handlungsspielräume beziehen, konnte auch El-Mafaalani (2012) in seiner Studie feststellen, auch wenn er sich nicht auf den räumlichen Aspekt, sondern nur auf den Bildungsaufstieg fokussierte (vgl. S. 325). Diese Haltung scheint eine Grundvoraussetzung für die im Zuge des Aufstiegs und Übergangs geforderten Anpassungen des Habitus zu sein. Nur wer auch bereit ist, sich weiterzuentwickeln, wird es schaffen, die gewohnten Anforderungen des neuen Feldes in die eigene Persönlichkeit zu integrieren – auch wenn dies für Aufsteiger*innen aufgrund der Milieudistanz ohnehin kein leichtes Unterfangen ist. Hinsichtlich des emanzipatorischen Moments, welches den Veränderungswünschen innewohnt, konnte auch Schmitt (2010) in seiner Studie nachweisen, dass

Bildungsaufsteiger*innen ihren Aufstieg als Emanzipation von familiären und milieuspezifischen Verhältnissen begreifen (vgl. S. 269f). Hierbei kann gerade der Bruch, welcher durch die räumliche und soziale Distanzierung mit der Familie und dem Herkunftsmilieu vollzogen wird, als ein unterstützender Faktor hinsichtlich dieser Anpassung an die veränderten Anforderungen des neuen Milieus betrachtet werden, wie dies auch Merkel (2015) in ihrer Untersuchung herausarbeiten konnte (vgl. S. 331f).

Wie eingangs erwähnt, nehmen diese Veränderungswünsche auch Einfluss darauf, mit welcher Haltung dem Übergang in das neue soziale Feld begegnet und wie dieser wahrgenommen wird. Dass sich das Verlangen nach einer Erweiterung des Erfahrungs- und Möglichkeitsraums durch das städtische Milieu positiv auf den Übertritt sowie auf die Aneignung des neuen Milieus auswirkt und ein Fehlen eines solchen Wunsches mit Schwierigkeiten und Probleme diesbezüglich einhergeht, soll unter anderem im nächsten Abschnitt deutlich werden.

12.2. Übergang in das neue Milieu – Aneignungsprozesse und Fremdheitserfahrungen

In diesem Abschnitt soll näher betrachtet werden, wie der Übergang von den Biographinnen erlebt und gestaltet wird. Es zeigt sich, dass eine problemlose Aneignung des neuen Milieus aufgrund der Distanz zwischen Herkunftsmilieu und neuem sozialen Feld kaum möglich ist, weshalb auch in allen drei Fällen Fremdheitserfahrungen dargestellt werden, welche auf Passungsprobleme verweisen und mit erhöhter Unsicherheit, Desorientierung und Zweifel einhergehen. Neben diesen Nicht-Passungen gibt es jedoch auch Anknüpfungspunkte, zu denen die Biographinnen Verbindungen herstellen, wodurch ihnen Orientierung und Sicherheit vermittelt wird. Dadurch können sie sich das für sie unbekannte Milieu nach und nach aneignen und den sozialen Aufstieg durchaus positiv bewältigen. Im Folgenden sollen der Übergang in das städtische sowie jener in das universitäre Milieu aus Gründen der Übersichtlichkeit getrennt dargestellt werden, auch wenn gerade Miriam Milović und Anna Hofer diese beiden Übergänge gleichzeitig bewältigen müssen, wodurch sie im Unterschied zu Magdalena Reder mit Anforderungen in zweifacher Hinsicht konfrontiert werden und sich in zwei unbekannten sozialen Welten zurechtfinden müssen.

12.2.1. Übergang in das städtische Milieu

Miriam Milović erlebt ihren Übergang in das städtische und universitäre Milieu als „Einschnitt“ und als biographischen Bruch. Die neue Umgebung und die unbekannten Eindrücke überfordern sie, da sie im Kontrast zu ihren bisherigen Erfahrungen im Herkunftsmilieu stehen. Es fehlt ihr an biographischem Wissen sowie aufgrund ihres zurückgezogenen Charakters an einem geeigneten biographischen Handlungsmuster für die Bewältigung des Übergangs. Ebenso fällt es ihr trotz der Umgebung des Studierendenwohnheims und des Studiums schwer, sich soziale zu vernetzen, da sie ihre habituelle Nicht-Passung zu anderen Studierenden bemerkt. Es wird deutlich, dass es Miriam Milović in dieser Lebensphase generell an biographischen, habituellen und sozialen Bezügen fehlt, die ihr in dieser von Unsicherheiten und Ungewissheiten geprägten Übergangsphase Stabilität und Orientierung bieten könnten. Dadurch zieht sie sich vermehrt zurück und fühlt sich von der Stadt vereinnahmt, da sie keine Gestaltungsmöglichkeiten hat, wodurch sie schlussendlich an ihrer Entscheidung und ihrem Platz in L-Großstadt zweifelt.

Ganz ähnlich lassen sich auch die Erfahrungen von Magdalena Reder fassen. Auch sie wird mit einem Fremdheitsgefühl konfrontiert und erfährt das städtische Milieu im Vergleich zu ihrem Herkunftsmilieu als „ganz anders“. Ebenso fällt es ihr schwer, Anschlüsse auf verschiedenen Ebenen herzustellen, wie sich dies beispielsweise hinsichtlich ihrer Wohnsituation und des dadurch fehlenden Bezugs zur Natur und Nachbarschaft zeigt. Die Irritationen ihrer bisherigen Erfahrungen und Vorstellungen bringt sie vor allem in Bezug zu „anderen Kulturen“, deren Essgewohnheiten für sie etwas Ungewohntes und Fremdes darstellen, zum Ausdruck. Dieser Mangel an biographischen Verbindungen geht auch bei Magdalena Reder mit erhöhter Unsicherheit und Zweifel an ihrem Platz in L-Großstadt einher und wird ebenfalls durch das Fehlen von sozialen Anschlüssen verstärkt. Auch wenn Magdalena Reder im Gegensatz zu Miriam Milović anfangs durch ihren Partner zumindest einen festen sozialen Bezugspunkt hat und auch aufgrund ihrer Berufstätigkeit teilweise soziale Kontakte besitzt, so stellt der Wegfall des gewohnten und umfassenden sozialen Netzes im Herkunftsmilieu sowie der dörflichen Gemeinschaft, welches ihr sozialen Rückhalt bot, aufgrund der Anonymität des städtischen Milieus dennoch einen besonderen Einschnitt für Magdalena dar.

Durch diese Gemeinsamkeiten in den Fällen von Miriam Milović und Magdalena Reder wird deutlich, dass die gemachten Fremdheitserfahrungen und das Fehlen von biographischen

Bezügen auf den Kontrast zwischen dem Herkunftsmilieu und dem neuen sozialen Feld verweisen. Biographische Übergänge gehen im Allgemeinen mit erhöhter Desorientierung und Instabilität bezüglich des eigenen Lebens einher, da die Sicherheiten und Gewohnheiten der vorherigen Statuspassage nicht mehr gegeben sind, weshalb Übergänge auch nach „biographischen Sicherheitskonstruktionen“ und nach „Erwartbarkeiten“ verlangen (vgl. Truschkat 2013, S. 49). Das Ausmaß der erfahrenen Unsicherheiten hängt jedoch zum Teil mit der Distanz der sozialen Welten, zwischen denen man sich bewegt, zusammen, wodurch bei einem großen Abstand und kontrastiven sozialen Bedingungen, wie dies hier der Fall ist, die Bewältigung des Übergangs und die Herstellung von Sicherheiten und Erwartbarkeiten erschwert wird. Dabei können gerade soziale Ressourcen, im Sinne von „Gatekeepern“, diesen Abstand verringern und dadurch die Bewältigung der Übergangsphase unterstützen, wie sich dies besonders im Fall von Anna Hofer zeigt (vgl. Truschkat 2011, S. 370).

Auch für Anna Hofer stellt das neue soziale Feld eine „fremde Welt“ dar, weshalb es zu Beginn auch ihr an Orientierung und Sicherheit fehlt. Im Gegensatz zu Miriam Milović und Magdalena Reder fühlt sie sich trotz dieser Unsicherheiten „von Anfang an recht wohl“ und berichtet kaum von Fremdheitserfahrungen. Dies hängt zum einen mit ihrer offenen und neugierigen Haltung gegenüber dem Übergang zusammen, was auf die im vorherigen Abschnitt erwähnten Veränderungswünsche zurückgeführt und im Sinne Schützes als „biographisches Handlungsschema“ (vgl. Kap. 4.3.) betrachtet werden kann. Auch wenn Anna Hofer hinsichtlich des Übergangs einem institutionellen Ablaufmuster folgt, so scheint sie sich in dieser Lebensphase gerade auch bewusst für den Übergang in das städtische Milieu und den damit einhergehenden Veränderungen zu entscheiden. In diesem Zusammenhang steht auch ihr lösungsorientiertes Handlungsmuster, wodurch sie Unsicherheiten und Problemen aktiv begegnet und versucht, diese selbstständig aufzulösen, was wiederum einen Unterschied zu dem Fall von Miriam Milović, welche eher eine zurückgezogene und passive Haltung einnimmt, darstellt.

Ein Hauptaspekt bezüglich der positiven Übergangserfahrung von Anna Hofer, welche im Gegensatz zu den anderen Fällen steht, kann vor allem in den sozialen Ressourcen und Vernetzungsmöglichkeiten gesehen werden. Einerseits vollzieht Anna den Übergang gemeinsam mit ihrem Partner sowie Freund*innen aus ihrer Herkunftsregion, wodurch sie bereits soziale Bezüge besitzt. Dadurch kann sie mit Personen, welche eine ähnliche Sozialisation aufweisen und sich in einer ähnlichen Lebensphase befinden, den Übergang gemeinsam und im Austausch bewältigen. Andererseits kann sie, im Unterschied zu Magdalena Reder, auch auf die sich

bereits in L-Großstadt befindliche „B-Region Community“ zurückgreifen, wodurch sie ganz im Sinne Bourdieus (vgl. Kap. 5.2.) nach ähnlichen Dispositionen, welche ihren Habitus bestätigen, sucht, da die Personen aus ihrer Herkunftsregion über ähnliche Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata verfügen. Durch diese Nähe zu Personen aus dem Herkunftsmilieu erfährt Anna Hofer sozialen Rückhalt und Sicherheit, wodurch Schwierigkeiten und Unsicherheiten besser bewältigt werden können.

Die biographische Darstellung von Miriam Milovićs weist hierzu eine Parallele auf. Auch wenn ihr die Aneignung des neuen Feldes zunächst nicht gelingt, findet sie durch das Zusammenziehen mit Freundinnen, welche sie aus ihrem Herkunftsdorf kennt und die ebenfalls den Übergang bewältigen müssen, soziale Anknüpfungspunkte. Diese sozialen Ressourcen bieten ihr Sicherheit, Halt und habituelle Anschlussmöglichkeiten, wodurch das neue Milieu weniger fremd erscheint. Zusätzlich macht sie durch den eigenständigen Umzug in die Wohngemeinschaft auch die Erfahrung, dass sie aktiv und selbstständig handeln kann, was, wie bereits im Fall von Anna Hofer, ein positives Handlungsmuster hinsichtlich der Bewältigung des Übergangs darstellt. Diese gewonnene Sicherheit, Orientierung und Aktivität machen es möglich, dass Miriam offener wird und sich in Austausch mit dem neuen Feld begibt, wodurch sie sich im Zuge der Konfrontation mit neuen Erfahrungen und Perspektiven weiterentwickelt, wie dies im nachfolgenden Kapitel deutlich wird (vgl. Kap. 12.3.).

Im Gegensatz dazu zeigt sich im Fall von Magdalena Reder, dass sie sich das neue Feld auch im weiteren Verlauf nicht völlig aneignen kann und es ihr schwerfällt, sich dort wohlfühlen. Dieser Unterschied hängt einerseits mit den Widerständen des Vaters hinsichtlich ihres biographischen Entwurfs und der daraus resultierenden fehlenden familiären Unterstützung zusammen. Andererseits begegnet Magdalena Reder dem Übergang in das städtische Milieu mit einer anderen Haltung als die beiden anderen Biographinnen. Während Anna Hofer und Miriam Milović vor dem Hintergrund ihrer Veränderungswünsche den städtischen Raum als Erweiterung ihres Erfahrungsraums begreifen, so scheint dies im Fall von Magdalena kein Motiv für ihren Übergang zu sein, weshalb sie diese Erweiterung weniger als Bereicherung, sondern mehr als Irritation erfährt. Dennoch versucht auch Magdalena Reder trotz fehlender Anknüpfungspunkte Bezüge zu ihren Erfahrungen im Herkunftsmilieu herzustellen, was ihr durch den Umzug in eine Wohngegend, welche eine Nähe zu einem Naturgebiet aufweist, sich durch einen kleinen und überschaubaren Rahmen kennzeichnet und in der sie Kontakt zu ihren

Nachbar*innen pflegt, gelingt. Dadurch erscheint ihr das städtische Milieu weniger fremd und sie fühlt sich wohler.

Diese Suche nach Personen und Bedingungen, welche dem Herkunftsmilieu ähnlich sind, und die damit verbundene Herstellung von biographischen und habituellen Anschlüssen können als Umgangsstrategien mit den erfahrenen Unsicherheiten und Desorientierungen begriffen werden, dank dieser Sicherheit, Orientierung und sozialer Rückhalt hinsichtlich dieser krisenhaften Lebensphase erfahren wird. Das Unbekannte erhält dadurch etwas Vertrautes, wodurch der Abstand zwischen beiden Welten und die damit einhergehenden Fremdheitserfahrungen zum Teil verringert werden. Diesen Rückzug in das Bekannte des Herkunftsmilieus konnte auch Schmitt (2010) beobachten. Er stellte fest, dass Studierende aus bildungsfernen Milieus die Nähe zu Personen, zu (Freizeit-)Aktivitäten und allgemein zu Umgebungen suchen, welche ihr „Herkunftsmilieu repräsentieren“, um mit den Fremdheitserfahrungen und Zweifeln umzugehen (vgl. Schmitt 2010, S. 269). Dies zeigte sich in dieser Arbeit nicht nur hinsichtlich des Übergangs in das städtische Milieu, sondern auch in Bezug auf das universitäre Milieu.

12.2.2. Übergang in das universitäre Milieu

Neben dem Übergang in das städtische Milieu müssen die Biographinnen auch den Übergang in das universitäre Milieu, welches aufgrund ihrer bildungsfernen Herkunft ein ebenso fremdes Feld darstellt, vollziehen. Dabei zeigen sich ähnliche Probleme und Umgangsstrategien wie beim Übergang in das städtische Milieu.

Allen drei Biographinnen ist gemein, dass sie den im Gegensatz zu den gewohnten schulischen Lernkontexten offenen Aufbau und die geringen strukturellen Vorgaben des Studiums durchwegs positiv betrachten. Trotz der dadurch fehlenden Orientierung und Sicherheit scheinen die Biographinnen nicht verunsichert zu sein, sondern bringen dies vielmehr mit der Möglichkeit zur eigenständigen Gestaltung ihres Studiums in Verbindung. Vor dem Hintergrund der Fremdheitserfahrungen im Studium entsteht dadurch für die drei Befragten eine Handlungsfreiheit, wodurch es ihnen beispielsweise möglich wird, jene Inhalte und Lehrenden auszuwählen, zu denen sie Verbindungen herstellen können, was die Aneignung des universitären Milieus erleichtert. Dies zeigt sich gerade im Fall von Miriam Milović, welche einen Kurs über ein anderes Institut absolviert, um Schwierigkeiten zu umgehen. Diese Passung zur offenen Struktur des Studiums verweist auch auf die Veränderungswünsche und das Verlangen nach

Emanzipation, wodurch der Wunsch nach einer unabhängigen Gestaltung des eigenen Lebens Anschluss in der selbständigen Gestaltung des Studiums findet. Die Gestaltungsfreiheit erlaubt es somit, eigenständig Orientierung und Struktur herzustellen, wodurch eine bessere individuelle Passung zur eigenen Person erreicht werden kann.

Trotz dieser positiven Betrachtungen sind in allen drei Fällen Fremdheitserfahrungen, Zweifel und Passungsprobleme hinsichtlich des universitären Feldes erkennbar, die besonders in den Fällen von Anna Hofer und Magdalena Reder überwiegen. Auch Miriam Milović zweifelt vor allem am Beginn an ihrem Platz in L-Großstadt und im Studium, kann diese Zweifel aber im Zuge ihres biographischen Wendepunkts (vgl. Kap. 9.4.3.) abbauen, wodurch sie nach und nach ihren Platz im Studium findet und sich damit identifiziert, weshalb sie ihr Studium überwiegend positiv betrachtet.

Anna Hofer und Magdalena Reder gelingt dies hingegen nicht in diesem Ausmaß, da sie das Fehlen von Anschlüssen fortwährend spüren und an ihrem Studium zweifeln. Beide bemängeln den fehlenden Praxisbezug sowie die fehlende berufliche Perspektive in Bezug auf ihr Studium. Dies liegt zum einen an der besonderen Bedeutung von Arbeit und der Wichtigkeit einer beruflichen Perspektive, die ihnen von ihren Familien und Herkunftsmilieus vermittelt wird und die als biographischer Orientierungsrahmen dient. Andererseits hängt dies auch mit ihrem anwendungsbezogenen Habitus zusammen, welcher sich vor dem Hintergrund ihres Herkunftsmilieus sowie ihrer beruflichen Erfahrungen ausgebildet hat. Daher verlangt auch ihr „biographischer Habitus“ (vgl. Alheit & Dausien 2000, S. 274) nach Praxisbezügen sowie konkreten beruflichen Perspektiven, um Sinn bezüglich des Studiums herstellen zu können. Aufgrund des abstrakten und theoretischen Charakters ihres Studiums gelingt ihnen dies jedoch kaum, weshalb sie auch von Passungsschwierigkeiten und Zweifel berichten. Diese Zweifel äußern sich im Falle von Magdalena Reder dadurch, dass sie bereits nach der ersten Vorlesung daran denkt, ihr Studium abzubrechen und sich auch immer wieder fragt, wofür sie bestimmte Inhalte lernt. In Anna Hofers Erzählung werden ihre Zweifel zum einen direkt durch die Thematisierung der Nicht-Passung zum universitären „Format“ und zum anderen indirekt durch die Suche nach alternativen Ausbildungen und ihre Orientierungsphase deutlich.

Dieses Infragestellen der Passung zum Studium und des Platzes an der Universität als Konsequenz der Fremdheitserfahrungen und Passungsprobleme konnte auch Schmitt feststellen (vgl. Schmitt 2010, S. 267). Anna Hofer und besonders Magdalena Reder fällt es in diesem Zusammenhang schwer, ihr Studium als Selbstzweck und als Erweiterung ihres Wissens zu

begreifen, da Bildung für sie nur vor dem Hintergrund einer ökonomischen Verwertbarkeit sinnvoll erscheint. El-Mafaalani kommt in seiner Studie zu ähnlichen Ergebnissen. Er spricht in Anlehnung an Bourdieu von dem „Habitus der Notwendigkeit“, welcher aufgrund der Sozialisationsbedingungen im Herkunftsmilieu und der damit einhergehenden Konfrontation mit einem Mangel in verschiedenen Bereichen (ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital) ständig nach Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit sowie in Bezug auf Bildung „[...] nach Anwendbarkeit und Funktionalität des Wissens fragt.“ (El-Mafaalani 2012, S. 314).

Im Unterschied zu Anna Hofer führen diese Passungsprobleme bei Magdalena Reder auch zu Schwierigkeiten hinsichtlich sprachlicher und inhaltlicher Aspekte, da sie immer wieder von Verständnisschwierigkeiten berichtet, welche fortwährend bestehen und ihr die Bewältigung des Studiums erschweren. Dies verweist ebenso auf die Nicht-Passung des anwendungsbezogenen Habitus zum universitären Milieu, wodurch es Magdalena Reder an geeigneten Denkmustern fehlt, um den abstrakten Inhalten und sprachlichen Äußerungen folgen zu können. Auch Lange-Vester (2007) konnte in ihrer Studie diese Nicht-Passung zu den universitären Denkweisen, Perspektiven und sprachlichen Äußerungen herausarbeiten, wodurch es Studierenden aus unteren sozialen Positionen an für das universitäre Milieu geeignetem „Handwerkszeug“ fehlt (vgl. S. 86).

An dieser Stelle kann die Frage aufgeworfen werden, warum nur Magdalena Reder von inhaltlichen Verständnisschwierigkeiten im Studium berichtet und Anna Hofer und Miriam Milović trotz ihrer bildungsfernen Herkunft nicht darüber sprechen. Ein Grund hierfür könnte möglicherweise in der Absolvierung des Gymnasiums gesehen werden, welches Anna und Miriam im Gegensatz zu Magdalena besuchen. Gymnasien sowie Universitäten können als Bildungseinrichtungen für Personen, die sich im sozialen Raum in oberen Milieus („obere bürgerliche Milieus“) befinden, betrachtet werden, weshalb ihr durch die Familie und das Herkunftsmilieu erworbener Habitus auch eine erhöhte Passung hierzu aufweist (vgl. Bremer & Lange-Vester 2014, S.65). Durch den Besuch des Gymnasiums setzen sich Anna Hofer und Miriam Milović bereits früh und für einen längeren Zeitraum (Anna 5 Jahre; Miriam 10 Jahre;) mit den dortigen Anforderungen, Inhalten und Bedingungen auseinander, wodurch sie sich außerhalb der Familie einen Habitus aneignen können, welcher eine erhöhte Passung zu höheren Bildungseinrichtungen (Gymnasium, Universität;) und somit auch zu höheren Bildungsinhalten und abstrakteren Perspektiven aufweist. Auf diesen Zusammenhang zwischen schulischer Sozialisation und der damit einhergehenden Verringerung der milieuspezifischen Distanz zu höherer

Bildung und zur Hochschule verweist auch Merkel (vgl. 2015, S. 336). Magdalena Reder hingegen besuchte eine Fachschule, welche einen starken Praxisbezug aufweist und absolvierte die Matura in einem außerschulischen Kontext, wodurch sie im Vergleich zu einem Gymnasiumsbesuch mit einer anderen Schulkultur konfrontiert wurde und sich auch kürzer mit abstrakteren Bildungsinhalten auseinandersetzte, weshalb sie vermutlich auch kaum einen für höhere Bildungseinrichtungen relevanten Habitus ausbilden konnte und daher auch vermehrt mit Verständnisproblemen konfrontiert ist.

Die Biographinnen suchen auch hier nach biographischen sowie habituellen Bezügen, um mit den Passungsproblemen und Fremdheitserfahrungen umzugehen. Um ihre Zweifel zu verringern und trotz der fehlenden beruflichen Perspektive dennoch biographischen Sinn erzeugen zu können, sieht sich Anna Hofer nach alternativen Studiengängen mit mehr Praxisbezug um. Die Ausbildung zur Reitpädagogin ermöglicht es ihr einerseits, biographische Anschlüsse zu ihren Erfahrungen mit Pferden herzustellen und andererseits ihrem Verlangen nach Praxisbezug nachzukommen, wodurch sie zumindest ein Stück weit Orientierung und Sicherheit erhält. Ebenso kann Annas Orientierungsphase und die damit verbundene Rückkehr in das Herkunftsmilieu sowie die Aufnahme praxisbezogener Tätigkeiten als Suche nach Halt und Sicherheit betrachtet werden.

Magdalena Reder versucht, den fehlenden Praxisbezug im Studium durch die Absolvierung von Lehrveranstaltungen, welche inhaltliche Anschlussmöglichkeiten an ihre pädagogischen Praxiserfahrungen bieten, auszugleichen. Daher wählt sie vermehrt Seminare und Vorlesungen, welche sich auf Lehr- und Lernkontexte beziehen, wodurch sie mehr Sinn und Sicherheit im Studium findet. Ebenso scheint sie auch Verbindungen durch die Identifikation mit bestimmten Lehrenden, welche für Magdalena eine habituelle Nähe zu ihr aufweisen, herstellen zu können, wodurch ihr das Studium nach und nach auch mehr Spaß bereitet und sie sich besser zurechtfindet. Diese Umgangsstrategien von Anna Hofer und Magdalena Reder können, wie bereits in Bezug auf den Übergang in das städtische Milieu und in Anschluss an die Erkenntnisse von Schmitt (2010) deutlich wurde, als die Suche nach vertrauten Bedingungen und Feldern begriffen werden, wodurch Sicherheit, Stabilität und Orientierung vermittelt wird.

Ein weiterer Aspekt, der Passungsprobleme und Unsicherheiten reduzieren kann, ist auch hier in den sozialen Ressourcen und „Gatekeepern“ (vgl. Truschkat 2011, S. 370) zu finden. Alle drei Biographinnen berichten von sozialen Kontakten in Bezug auf ihr Studium, welche sie

hinsichtlich ihrer studienbezogenen Tätigkeiten als unterstützend erfahren. Während Miriam Milović in ihren Darstellungen eher allgemein bleibt, so beziehen sich Anna Hofer und vor allem Magdalena Reder explizit auf die Bedeutung dieser Ressourcen. Beide knüpfen bereits am ersten Tag an der Universität wichtige soziale Kontakte, welche sie hinsichtlich der Bewältigung des Studiums als unterstützend erfahren, da sie sich gemeinsam auf Prüfungen vorbereiten und im Fall von Magdalena Reder Gruppenarbeiten im „Team“ bestreiten können. Dadurch erhalten die Aufsteigerinnen Orientierung, sozialen Rückhalt und können bei Problemen diese im Austausch lösen, wodurch auch die aufgrund der Milieudistanz fehlende familiäre Unterstützung teilweise ausgeglichen werden kann. Gerade Magdalena Reder scheint ihr „Defizit“ an kulturellem Kapital und die damit zusammenhängenden Verständnisschwierigkeiten durch den Rückgriff auf soziales Kapital verringern zu können, wodurch die Bewältigung des Studiums leichter gelingt.

Dass Studierende aus bildungsfernen Milieus aufgrund ihrer Unsicherheiten und Passungsprobleme im universitären Milieu für die Bewältigung ihres Studiums auf soziale Kontakte und Gemeinschaft angewiesen sind, konnten Lange-Vester (vgl. 2007, S. 87) sowie Grunau (vgl. 2017, S. 96) in ihren Studien zeigen. In den Darstellungen der Biographinnen werden diese studienbezogenen Kontakte auch zu wichtigen Kontakten außerhalb des universitären Feldes, wodurch deutlich wird, dass das Studium und besonders der Studienanfang als bedeutsam für die soziale Vernetzung betrachtet werden können. Aus Studienkolleg*innen werden Freund*innen, welche ebenso für die Bewältigung des Übergangs sowie die Aneignung des städtischen Milieus von Bedeutung sind. Möglicherweise stammen diese Personen aus einem ähnlichen Herkunftsmilieu, wodurch dies wiederum als Rückzug in Bekanntes und Vertrautes betrachtet werden könnte. Da diesbezüglich in den biographischen Darstellungen jedoch nichts erwähnt wird, können an dieser Stelle nur Vermutungen angestellt werden.

Ebenso kann in den Erzählungen auch eine ehrgeizige und ambitionierte Haltung gegenüber dem Studium beobachtet werden. Vor allem am Beginn des Studiums war diese Haltung mit einer Pflichterfüllung und dem Wunsch, „alles richtig zu machen“, verknüpft. Studierende aus bildungsfernen Milieus müssen sich vermutlich aufgrund der milieuspezifischen Distanz zur Universität mehr anstrengen, mehr Zeit und Energie investieren und eine ehrgeizigere Haltung an den Tag legen, um mit den Problemen und Verständnisschwierigkeiten umgehen und diese bewältigen zu können. Ambitioniertes Studieren und die Pflicht, „alles richtig zu machen“, kann als notwendige Orientierung am neuen Feld begriffen werden, wodurch Sicherheit und

Klarheit durch die Anpassung an die Gegebenheiten und Regeln des universitären Betriebs hergestellt werden können. Ebenso kann dies auch als Versuch betrachtet werden, Anerkennungsdefizite, mit welchen die Biographinnen hinsichtlich ihres Studiums durch ihre Familie und ihr Herkunftsmilieu konfrontiert werden, auszugleichen und diese Anerkennung von Seiten der Universität zu erhalten. Diesen Fleiß und dieses Pflichtbewusstsein in Verbindung mit der Herstellung von Orientierung und Anerkennung konnten auch Schmitt (vgl. 2010, S. 223f) sowie Grunau (vgl. 2017, S. 96) feststellen.

Hinsichtlich des Übergangs in das städtische und universitäre Feld kann zusammenfassend festgestellt werden, dass Studierende aus ländlichen und bildungsfernen Milieus aufgrund der milieuspezifischen Entfernung und der damit verbundenen habituellen Dissonanzen besonders am Beginn mit Fremdheitserfahrungen, Passungsproblemen und Zweifel konfrontiert werden. Es fehlt ihnen an biographischen Erfahrungen sowie an passenden Denk- und Handlungsschemata, um mit den unbekannten Bedingungen und Anforderungen umgehen zu können, wodurch die mit Übergängen verbundenen Unsicherheiten und Desorientierungen verstärkt werden und der Übergang eine krisenhafte Lebensphase darstellt. Dennoch gelingt es den hier betrachteten Studierenden durch die Suche nach biographischen und habituellen Bezügen, welche eine Nähe zu den bekannten Bedingungen aus dem Herkunftsmilieu aufweisen, Stabilität, Rückhalt und Orientierung herzustellen und diese Phase zu bewältigen. Besonders das Knüpfen von sozialen Kontakten stellt eine wichtige Ressource im Zuge des Übergangs in das städtische und universitäre Feld dar, wodurch Probleme und Schwierigkeiten verringert werden können. Ebenso zeigt sich, dass sich eine ehrgeizige Haltung im Studium sowie ein generelles Durchhaltevermögen hinsichtlich des Bildungsaufstiegs positiv auf die Bewältigung des Studiums auswirken. Im nächsten Abschnitt sollen die im Zuge des Übergangs stattfindenden Veränderungsprozesse genauer betrachtet werden.

12.3. Habituelle und biographische Veränderungsprozesse

Biographische Erzählungen, wie sie als Datenmaterial dieser Arbeit vorliegen, können als Lern- und Bildungsgeschichten und somit als Darstellung von Veränderungsprozessen begriffen werden (vgl. Schulze 1993, S. 196). Wie bereits im vorherigen Kapitel deutlich wurde, verlangen die erlebten Irritationen und Veränderungen nach Um- und Neuorientierungen, um im neuen

Feld zu bestehen und den Übergang zu bewältigen. Die Veränderungsprozesse in den analysierten Fällen unterscheiden sich in ihrem Umfang sowie in ihrer Dynamik voneinander. Es kann sich um einfache biographische Lernprozesse, um komplexere biographische Bildungsprozesse im Sinne einer Wandlung der Selbst- und Weltverhältnisse (vgl. Kap. 4.2.) sowie um Transformationen des Habitus (vgl. Kap. 5.2.2.) handeln. Wie sich diese Veränderungsprozesse in den Einzelfällen gestalten und welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede es zwischen den Fällen gibt, soll im Folgenden dargelegt werden.

Im Vergleich zu den Fällen von Anna Hofer und Magdalena Reder äußern sich die Veränderungsprozesse in der Biographie von Miriam Milović am deutlichsten, da es zu umfassenden Veränderungen ihres Habitus sowie ihres Selbst- und Weltverhältnisses kommt.

Zu Beginn erlebt Miriam Milović den Übergang in das neue Feld aufgrund der Differenzierung und der fehlenden Anschlüsse als biographischen Bruch, wodurch sie sich in ihrem „Kokon“ wie in einer Schockstarre befindet, was eine Auseinandersetzung mit dem neuen Milieu und dem eigenen Selbst erschwert. Erst durch den Gewinn von sozialen Ressourcen, welche ihr Orientierung und Sicherheit vermitteln, und der Etablierung eines aktiven Handlungsmusters durch ihren Umzug setzt ein „biographischer Wandlungsprozess“ im Sinne Schützes ein (vgl. Kap. 4.3.), wodurch Miriam „aufwacht“ und sich vermehrt in Austausch mit dem neuen Feld begibt. Gleichzeitig vollzieht sie auch eine Distanzierung von ihrer Familie und ihrem Herkunftsmilieu, die räumlich mit dem Umzug nach L-Großstadt begonnen hat und die sie mit der Entscheidung, den Umzug in die Wohngemeinschaft selbst zu organisieren, fortsetzt und damit auch eine innere Abgrenzung vollzieht. Im Zuge dieses Ablösungsprozesses scheint sich Miriam Milović von den gewohnten habituellen und biographischen Mustern ihres Herkunftsmilieus und ihrer Familie zu lösen und sich vermehrt an dem neuen Feld zu orientieren. Durch die Konfrontation mit neuen Eindrücken und Personen sowie anderen Denkweisen, Vorstellungen und Lebensrealitäten im neuen Feld werden ihre gewohnten Sichtweisen irritiert und gleichzeitig verändert. Auch kommt sie durch die Inhalte im Studium mit anderen Perspektiven sowie kritischen und reflexiven Praxisformen des Denkens in Kontakt, welche ihren Erfahrungsraum sowie ihre Denkweisen erweitern.

Miriam Milović fügt die neugewonnenen Erfahrungen den bereits bestehenden nicht bloß hinzu, sondern verändert im Sinne eines „biographischen Bildungsprozesses“ vielmehr die Struktur ihres biographischen Wissens, wodurch sich ihr Verhältnis zu ihrem Selbst und zur Welt wandelt (vgl. Ecarius 2006, S. 105f). Sie begreift sich nicht mehr als Teil ihres

Herkunftsmilieus, sondern konstruiert ihre Biographie und ihren biographischen Entwurf in Bezug auf den neuen sozialen Kontext und weitestgehend unabhängig von ihren Eltern und ihrer sozialen Herkunft, wodurch sich auch ihr (biographischer) Habitus wandelt. Diese Veränderungen des Habitus sowie der Selbst- und Weltverhältnisse äußern sich vor allem im Wandel ihrer Sicht- und Lebensweisen in Bezug auf Wohnen, Beruf, Aussehen und Studium. Beispielsweise verfolgt sie andere Vorstellungen hinsichtlich ihrer Wohnsituation und ihres Aussehens als ihre Eltern. Auch betrachtet sie im Gegensatz zu ihren Eltern ihr Studium nicht mehr im Sinne einer Verwertbarkeitslogik als Mittel zum Zweck des sozialen Aufstiegs, sondern vielmehr als Selbstzweck und persönliche Bereicherung. Ein schneller Einstieg in die Erwerbsarbeit zur finanziellen Absicherung im Alter (Pensionsvorsorge) scheint ebenso kein Teil ihres biographischen Verständnisses zu sein. Solche im Zuge des Aufstiegs stattfindenden Veränderungen in den Perspektiven, Einstellungen und Denkweisen konnte auch Merkel (2015) in ihrer Studie nachweisen (vgl. S. 336).

Biographische Bildungsprozesse bedürfen eines Reflexionsprozesses, um die bestehenden Strukturen des biographischen Wissens verändern zu können (vgl. Ecarius 2006, S. 105). Im Fall von Miriam Milović wird dieser Reflexionsprozess durch die Differenzerfahrungen sowie durch den Zugang zu neuen Deutungsangeboten in Gang gesetzt und äußert sich gerade in ihrer reflektierten Erzählhaltung, die darauf verweist, dass sie die Übergangserfahrungen nicht bloß gemacht, sondern sich damit auch selbstreflexiv auseinandergesetzt hat. Ebenso werden diese von Alheit (vgl. 2003, S. 16) auch als „transitorische Bildungsprozesse“ bezeichneten Wandlungen im Selbst- und Weltbild auf der Erzählebene durch die Markierung des Umzugs in eine Wohngemeinschaft als abrupte Statusänderungen dargestellt. Laut Ecarius (2006) verweisen solche Sprünge aus erzähltheoretischer Perspektive auf sich vollziehende Bildungsprozesse (vgl. S. 106). Die unbewussten habituellen Dispositionen, welche im Herkunftsmilieu erworben wurden, treten aufgrund der erfahrenen Irritationen und Differenzerfahrungen ins Bewusstsein (vgl. Bourdieu 2001, S. 206). Dadurch wird es möglich, über den eigenen Habitus zu reflektieren, neue Praxisformen des Denkens und Handelns im Austausch mit dem neuen Feld auszubilden und Passungsprobleme biographisch zu verarbeiten.

Vermutlich gelingt es Miriam Milović durch den geographischen Abstand besser, sich von den Perspektiven und Vorstellungen ihrer Familie sowie ihrem Herkunftsmilieu abzugrenzen und in Beziehung zu dem neuen Feld, neue habituelle Praxisformen sowie veränderte Selbst- und Weltverhältnisse auszubilden. Hierdurch wird jedoch deutlich, dass eine Aneignung von

kulturellem Kapital, welches mit einer Habitustransformation einhergeht, nur durch den Verlust von sozialem Kapital (in diesem Fall Familie) möglich ist, was auf die Transaktionskosten von Kapitalumwandlungen verweist (vgl. Bourdieu 2005b, S. 71f). Miriam Milovićs Veränderungswunsch, welcher hinter der Entscheidung nach L-Großstadt zu ziehen steht, scheint diese Wandlungsprozesse zu unterstützen, da sie sich durch den Erweiterten Erfahrungs- und Möglichkeitsraum auch eine Veränderung erhofft.

Im Anschluss an die Studie von El-Mafaalani (2012), in welcher er verschiedene Modi von Habitustransformationen bei Bildungsaufsteiger*innen herausarbeiten konnte, kann Miriam Milovićs Wandlung ihres Habitus teilweise dem Modus der „reflexiven Opposition“ zugeordnet werden (vgl. S. 211 - 271). „Kennzeichnend für diesen Typus ist, dass die *Irritationen* deutlich intensiver wahrgenommen werden.“ (ebd., S. 268) Dies zeigt sich bei Miriam gerade in ihrem „biographischen Sprung“, welcher laut El-Mafaalani (vgl. ebd., S. 269) einen wesentlichen Teil dieses Transformationsmodus darstellt. Im Zuge der Verarbeitung dieser habituellen Differenzenerfahrungen kommt es zu einem „In-Opposition-Tretens“ zur eigenen Herkunft, welches sich im Fall von Miriam zwar nicht in einer starken Abwertung des Herkunftsmilieus äußert, wie dies El-Mafaalani feststellte, sondern sich eher in einer Abgrenzung davon zeigt (vgl. ebd., S. 268). Diese Opposition zur Familie und dem Herkunftsmilieu führt sie durch die in Beziehung zum neuen Feld veränderten Sicht- und Lebensweisen fort, wodurch das städtische und universitäre Milieu als neuer Orientierungsrahmen dient. Als Abschluss dieses Modus wird ein „biographisches Selbstbewusstsein“ (vgl. ebd., S. 269) in Bezug auf die neue soziale Position entwickelt, was sich auch bei Miriam feststellen lässt, da sie ihren Platz im neuen Feld gefunden hat, sich dort wohlfühlt und auch ihre biographische Zukunftsperspektive im Zusammenhang damit entwirft. Auch Grunau (2017) konnte in ihrer Studie eine „reflexiv-oppositionelle Haltung“ herausarbeiten und eine Transformation des Habitus bei Bildungsaufsteiger*innen feststellen (vgl. S. 181).

Im Fall von Anna Hofer nehmen die stattfindenden Veränderungsprozesse eine andere Dynamik an. Die Differenzenerfahrungen sowie die habituellen Passungsprobleme werden in der Biographie von Anna weniger durch eine oppositionelle Haltung zur eigenen Herkunft, sondern durch eine Herstellung von Verbindungen zwischen beiden sozialen Feldern bearbeitet. Durch ihre positive Einstellung zum Übergang, ihr aktives Handlungsmuster sowie ihre sozialen Kontakte, durch die sie teilweise im Rahmen ihres Herkunftsmilieus eingebettet bleibt, erlebt Anna den Übergang nicht so sehr als biographischen Bruch. Daher fällt es ihr vermutlich auch

leichter, die gemachten Fremdheitserfahrungen und Irritationen ihres Habitus, ihrer gewohnten Perspektiven und Vorstellungen zu verarbeiten und in ihr Selbst zu integrieren.

In Anlehnung an El-Mafaalani (2012) kann Anna Hofers Verarbeitungsmodus dem Typ der „empraktischen Synthese“ zugeordnet werden, welcher die Habitustransformation nicht als Sprung, sondern als „sukzessiven Prozess“ fasst (vgl. S. 151 – 210). El-Mafaalani beschreibt diesen wie folgt:

„Es entwickelt sich eine Praxisform, ein Muster, bei dem Altes und Neues in Beziehung gesetzt werden und Differenzen durch Ausbalancieren bewältigt werden. In einem sukzessiven Prozess werden ‚kreative Mittelwege‘ gesucht, die erst durch ihren komplementären Charakter einen Weg ‚nach oben‘ bahnen und erst in der gesamtbiografischen Betrachtung als Habitustransformation rekonstruierbar werden.“ (ebd., S. 316)

Anna Hofers Umgang mit den Differenzerfahrungen kennzeichnet sich im Gegensatz zu Miriam Milović vor allem durch eine Herstellung von Anschlüssen, was ihr jedoch nicht immer ohne Probleme gelingt, da gewisse Differenzen bestehen bleiben und sinnvolle Verbindungen nicht immer möglich sind. Dieses permanente „[...] *In-Beziehung-Setzen* von unterschiedlichen Handlungslogiken und unterschiedlichen sozialen Kontexten, wodurch sich der eigene Handlungsmodus transformiert [...]“ (ebd., S. 208), schlägt sich in Anna Hofers Biographie in einem fortlaufenden Prozess biographischer Arbeit und biographischer Sinnsuche nieder. Deutlich wird dies gerade hinsichtlich ihres biographischen Suchprozesses, welcher mit einem Hin- und Herpendeln zwischen dem neuen Feld und den damit verbundenen Gegebenheiten sowie Anforderungen zum Einen und dem sozialen Kontext des Herkunftsmilieus zum Anderen einhergeht. Der Kontakt zum Alten bleibt nicht völlig bestehen, sondern wird vielmehr im Austausch mit dem Neuen verändert, was auch zu einer Wandlung des Habitus sowie des Selbst- und Weltverhältnisses führt. Somit zeigen sich auch im Fall von Anna Hofer biographische Lern- und Bildungsprozesse sowie habituelle Wandlungsprozesse, welche jedoch im Vergleich zu Miriam Milović nicht so umfassend ausfallen, da es zu keiner völligen Distanzierung von dem bereits Bestehenden kommt.

Konkret kommen diese Wandlungen in ihrem veränderten Verhältnis zur Familie und ihrem Herkunftsmilieu zum Ausdruck. Wie Miriam Milović wird auch an Anna Hofer im städtischen und universitären Milieu mit neuen Erfahrungen, Perspektiven, Denkweisen und Lebensrealitäten konfrontiert, welche ihre Sichtweise auf die Welt und ihr Selbst verändern. Im Zuge ihrer Rückkehr setzt ein Reflexionsprozess ein, wodurch sie eine Diskrepanz zwischen ihren veränderten Sichtweisen und Einstellungen und jenen des Herkunftsmilieus bemerkt, welche sie in

ihrer Erzählung besonders durch unterschiedliche gesellschaftspolitische Ansichten darstellt. Die damit verbundenen Fremdheitserfahrungen im Kreis ihrer Familie und ihres Herkunftsdorfes verweisen auf ihr verändertes Verhältnis zur Welt und zu ihrem Selbst. Auch sie begibt sich dadurch teilweise auf Distanz zu ihrer Herkunft und betrachtet die dortigen Gegebenheiten aus einem anderen Blickwinkel. Diese Distanznahme und Reflexionen stellen, wie dies bereits im Fall von Miriam Milović deutlich wurde, wichtige Voraussetzungen für das Stattfinden von biographischen Bildungsprozessen dar. Durch Anna Hofers reflektierte Erzählhaltung äußert sich einerseits ihr reflexiver Habitus, welchen sie in Bezug auf ihr Studium ausgebildet hat und andererseits ihre reflexive Auseinandersetzung mit ihrer *Gewordenheit*, ihren Übergangserfahrungen und somit mit ihrem Selbst- und Weltverhältnis. Ebenso verweist auch ihre biographische Zukunftsperspektive, welche im Sinne El-Mafaalanis (2012) als „kreativer Mittelweg“ (vgl. S. 316) zwischen den Erfahrungen im Herkunftsmilieu und jenen im neuen Feld betrachtet werden kann, auf einen biographischen Bildungsprozess, welcher ihre Sichtweise auf die Art und Weise, wie sie leben möchte, durch die Reflexion über die Bedingungen des städtischen und ländlichen Milieus verändert. Im Gegensatz zu El-Mafaalanis Modell, in welchem der kontinuierliche Prozess der Habitustransformation durch eine „soziale Etablierung“ abgeschlossen wird, wodurch die Biograph*innen ihre neue soziale Position annehmen können und eine „biographische Selbstsicherheit“ aufweisen, kann dies im Fall von Anna Hofer nicht festgestellt werden (vgl. ebd., S. 209). Sie sucht fortwährend nach einem passenden Vermittlungsverhältnis zwischen dem Alten und dem Neuen sowie nach ihrem Platz, wie dies gerade hinsichtlich ihrer Zweifel an ihrem zum Zeitpunkt des Interviews gegenwärtigen Masterstudiums der Internationalen Entwicklung und der Suche nach praxisbezogenen Alternativen deutlich wird. Hinsichtlich der beiden Verarbeitungsmodi muss an dieser Stelle betont werden, dass diese Idealtypen darstellen und es sowohl im Fall von Miriam Milović als auch im Fall von Anna Hofer zu Mischformen beider Modi kommt, wobei sich dennoch, wie eben dargelegt, gewisse Tendenzen bezüglich eines Typs zeigen. Auch bei Anna Hofer lässt sich teilweise eine reflexive und oppositionelle Haltung gegenüber ihrem Herkunftsmilieu erkennen. Ebenso zeigt sich bei Miriam Milović, dass sie trotz ihres „In-Opposition-Tretens“ dennoch versucht, das „Neue“ mit dem „Alten“ zu verbinden und die Beziehung zu ihrer Familie zu halten.

Wird die Biographie von Magdalena Reder hinsichtlich dieser Transformationsprozesse untersucht und vor dem Hintergrund der von El-Mafaalani herausgearbeiteten Modi betrachtet, so scheint ihr Fall im ersten Moment beiden Typen zuordenbar zu sein, da sie einerseits eine

Distanzierung von ihrem Herkunftsmilieu vornimmt und somit einen anderen biographischen Weg als den vorgegebenen einschlägt und andererseits versucht, Verbindungen zwischen dem Herkunftsmilieu und dem neuen Feld herzustellen. Bei genauer Betrachtung zeigt sich jedoch, dass sich der Fall von Magdalena Reder im Umfang und in der Dynamik der festzustellenden Wandlungsprozesse von den vorherigen Fällen deutlich unterscheidet.

Eine tiefergehende Veränderung ihrer Denkweisen sowie Perspektiven und eine Distanzierung von jenen der Familie vollzieht Magdalena Reder bereits in ihrer Jugend, mit dem Verlangen, eine höhere Schule besuchen zu wollen, da sie im Gegensatz zu ihrem Vater einen Sinn in höherer Bildung sieht. Auch wenn ihr dieser Wunsch zunächst verwehrt bleibt, so kann sie diesem durch die von ihrem Partner eröffnete Perspektive des Umzugs nach L-Großstadt und des Nachholens der Matura mit einiger Verzögerung nachkommen, wodurch sie sich durch den Übergang in das städtische und universitäre Milieu von dem biographischen Entwurf ihres Vaters sowie der sozialen Position ihrer Familie entfernt. Eine durch die Erfahrungen des Übergangs in das neue Feld angestoßene Wandlung ihrer Welt- und Selbstverhältnisse im Sinne eines biographischen Bildungsprozesses und einer Habitustransformation lassen sich aus den Erzählungen von Magdalena Reder jedoch nicht in dem Umfang wie bei Miriam Milović und Anna Hofer rekonstruieren.

Wie hinsichtlich ihrer Suche nach biographischen Bezügen sowie der Gestaltung ihrer Wohnsituation in Anlehnung an die Bedingungen des Herkunftsmilieus deutlich wird, fügt Magdalena Reder die Erfahrungen im neuen Feld ihren bereits bestehenden Erfahrungen hinzu, ändert jedoch die Struktur des biographischen Wissens nicht völlig. Anstatt im Austausch mit dem neuen Feld und dessen Bedingungen eine Änderung des Selbst und somit des Verhältnisses zur Welt zu vollziehen, verändert sie die äußeren Bedingungen, damit diese an ihre biographischen Erfahrungen anschlussfähig bleiben.

Ähnliches zeigt sich auch in Bezug auf die Betrachtung ihres Studiums. Ihr anwendungsbezogener Habitus verlangt nach praxisbezogenen Inhalten, welche anschlussfähig an ihre pädagogischen Praxiserfahrungen sind, weshalb sie auch nach dem konkreten Nutzen der gelehrtten Inhalte fragt. Sie begreift ihr Studium nicht als persönliche Bereicherung, wie dies bei Miriam Milović der Fall ist, sondern vielmehr als Mittel zum Zweck der Berufsvorbereitung. Gerade diese Betrachtung des Studiums unter dem Aspekt ökonomischer Verwertbarkeit verweist darauf, dass sie mit den Einstellungen und Perspektiven ihres Herkunftsmilieus verhaftet

bleibt und somit keine umfassende Wandlung ihres Verhältnisses zur Welt und zu ihrem Selbst vollzieht.

Es könnte nun eingewendet werden, dass auch Anna Hofer durch ihre Ausbildung zur Reitpädagogin biographische Verbindungen herstellt und somit keinen Transformationsprozess vollzieht, sondern die Erfahrungen des neuen Felds vielmehr in ihre bestehenden einpasst. Wie jedoch El-Mafaalani (2012) zu seinen Ausführungen hinsichtlich des Typs der „empraktischen Synthese“ schreibt, wird die Entwicklung dieses Typs „[...] erst aus der gesamtbioграфischen Perspektive greifbar und nachvollziehbar [...]“. (S. 209) Zwar erscheinen Anna Hofers Suche nach praxisbezogenen Ausbildungen sowie ihr Rückzug in das Herkunftsmilieu in ihrer Orientierungsphase auf den ersten Blick als bloße Herstellung von Anschlüssen, jedoch lässt sich aus einer gesamtbioграфischen Betrachtung erkennen, dass es sich vielmehr um den Versuch einer Vermittlung zwischen den Erfahrungen im Herkunftsmilieu und jenen im neuen Feld handelt. Ihr biographischer Suchprozess kann als Teil dieses Vermittlungs- und Transformationsprozesses betrachtet werden, welcher Stück für Stück Änderungen in ihren Denkweisen, Perspektiven und Vorstellungen vollzieht.

Bei Magdalena Reder lässt sich ein solcher Wandlungsprozess aus einer gesamtbioграфischen Perspektive hingegen nicht feststellen, da sie ihre Zeit im städtischen und universitären Milieu als „biographischen Ausflug“ begreift und ein Verbleib in diesem Feld für sie nicht vorstellbar erscheint. Die Distanz zum städtischen und universitären Milieu bleibt aufgrund der fehlenden Wandlungsprozesse bestehen, weshalb sich auch Magdalena Reders Fremdheitsgefühl gegenüber dem neuen sozialen Feld kaum verändert und sie auch wieder in die Nähe zu ihrer Herkunftsregion zurückkehren möchte. Dieses Fehlen von Transformationsprozessen wird gerade auch durch die Art und Weise ihrer biographischen Darstellung deutlich. Während Anna Hofer und Miriam Milović oftmals eine reflektierte und somit distanzierte Haltung zu dem Erlebten einnehmen, wodurch ihre reflexive Auseinandersetzung mit ihrer Gewordenheit und ihr Nachdenken über ihr Selbst zum Ausdruck kommen, so weist Magdalena Reders Interview viele narrative Passagen auf, welche sich auf konkrete Ereignisse und Situationen beziehen. Sie scheint somit ihre Erfahrungen weniger reflexiv verarbeitet zu haben, was als Hinweis des Fehlens von biographischen Bildungsprozessen gedeutet werden kann.

Es lässt sich an dieser Stelle auch fragen, warum Magdalena Reder im Gegensatz zu Anna Hofer und Miriam Milović keine so umfassenden Veränderungsprozesse vollzieht. Hierzu können zwar keine konkreten Erkenntnisse vorgebracht werden, da dies nicht rekonstruiert werden

konnte, jedoch können hinsichtlich dessen Vermutungen aufgestellt werden. Möglicherweise hängt dies mit der fehlenden Unterstützung durch ihre Familie sowie mit den fehlenden sozialen Kontakten am Beginn in L-Großstadt zusammen, wodurch es ihr an Sicherheit und Orientierung fehlt und ein Hinaustreten aus den vertrauten Gefilden des Herkunftsmilieus mit erhöhter Desorientierung und gesellschaftlicher Desintegration verbunden ist. Daher bleibt sie in der Nähe des Bekannten, um die bereits bestehenden Unsicherheiten nicht zu verstärken und das „kreative Potenzial“ des Habitus im Umgang mit der neuen Position nicht zu überfordern (vgl. El-Mafaalani, S. 315). Ebenso scheint Magdalena Reder im Gegensatz zu den beiden anderen Biographinnen das städtische Milieu weniger als Lern- und Bildungsraum zu begreifen, wie dies gerade hinsichtlich ihrer Veränderungswünsche (vgl. Kap. 12.1.) deutlich wurde, weshalb sie auch nicht mit der Erwartung, sich zu Verändern, nach L-Großstadt zieht. Anna Hofer und Miriam Milović hingegen erhoffen sich durch den erweiterten Erfahrungs- und Möglichkeitsraum eine Veränderung, weshalb sie auch mit dieser Haltung dem neuen Feld begegnen und sich im Austausch damit verändern.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass im Zuge des Übergangs und der damit verbundenen Konfrontation mit neuen Erfahrungen, Perspektiven, Lebenszusammenhängen und Einstellungen das bestehende biographische Wissen sowie der Habitus der Aufsteigerinnen irritiert wird. Der Umgang mit diesen Irritationen gestaltet sich höchst unterschiedlich. Während Miriam Milović dies als biographischen Bruch erlebt, welcher den Anstoß für eine Distanzierung von ihrem Herkunftsmilieu und den damit verbundenen Perspektiven und Einstellungen gibt, wodurch es ihr möglich ist, neue habituelle Praxisformen sowie eine Veränderung ihrer Selbst- und Weltverhältnisse zu etablieren, so vollzieht sich der Transformationsprozess im Fall von Anna Hofer weniger scharf und abrupt, sondern kennzeichnet sich durch eine sukzessive Vermittlung zwischen den Erfahrungen im Herkunftsmilieu und jenen im neuen Milieu, wodurch sie „biographische Mittelwege“ beschreitet. Es lassen sich somit im Fall von Miriam Milović und Anna Hofer Wandlungsprozesse erkennen, welche einen unterschiedlichen Modus aufweisen und sich in einem unterschiedlichen Tempo vollziehen. Im Gegensatz dazu steht die Biographie von Magdalena Reder, in welcher sich kaum Veränderungsprozesse feststellen lassen, da sie vielmehr eine Veränderung der äußeren Bedingungen vollzieht, um die Struktur ihres biographischen Wissens aufrechterhalten zu können. Sie orientiert sich größtenteils an ihren ursprünglichen, milieuspezifischen Einstellungen und Perspektiven, weshalb sie auch

ihren biographischen Entwurf in Zusammenhang mit diesen konstruiert und hinsichtlich ihrer biographischen Zukunftsperspektive in ihr Herkunftsmilieu zurückkehrt.

Wie bereits angedeutet wurde, lassen die hier dargestellten Veränderungsprozesse die Beziehung zur Familie und zum Herkunftsmilieu nicht unberührt, weshalb dieses Verhältnis abschließend genauer betrachtet werden soll.

12.4. Ambivalentes und konfliktbehaftetes Verhältnis zur Familie und zum Herkunftsmilieu

Werden die Aufsteigerinnen im Zuge ihres Aufwachsens in der Familie und dem Umfeld ihres Herkunftsmilieus mit Vorstellungen, Sichtweisen und Einstellungen konfrontiert, welche ähnlich zu jenen ihrer Eltern sind (vgl. Kap. 5.2.), so kommen sie durch den Übergang in Felder, die außerhalb der familiären Lebenswelt liegen (Kindergarten, Schule, Studium usw.), mit anderen Denkweisen, Perspektiven und Einstellungen in Kontakt, wodurch sich, wie im vorherigen Abschnitt dargestellt, ihre eigenen verändern und sich in unterschiedlichem Ausmaß von jenen der Eltern wegbewegen. Diese Diskrepanzen zwischen den unterschiedlichen Sichtweisen bzw. allgemein gesprochen im Habitus, führen in allen drei Fällen dazu, dass sich das Verhältnis zur Familie und zum Herkunftsmilieu wandelt, da es zwischen den veränderten Perspektiven, Denkweisen und Lebensentwürfen der Biographinnen und jener der Eltern kaum mehr Anschlüsse gibt. Vielmehr kommt es zu Irritationen im Herkunftsmilieu, da das Bekannte und Gewohnte durch die veränderten Sichtweisen infrage gestellt wird. Wie im Folgenden gezeigt wird, kommt es dadurch zu äußeren, aber auch zu inneren Konflikten, welche in einem ambivalenten Verhältnis zum Herkunftsmilieu münden.

Im Fall von Miriam Milović zeigen sich diese äußeren Konflikte mit ihren Eltern in den unterschiedlichen Lebensvorstellungen, welche sich vor allem auf die Bereiche Wohnen, Studium, Beruf sowie Partnerschaft und Aussehen beziehen. Hinter diesen Konflikten stehen gewisse Ängste. Einerseits sind ihre Eltern besorgt, dass Miriam den von ihnen in Auftrag gegebenen Aufstieg nicht schafft, sondern vielmehr absteigt und auf die „falsche Schiene“ gerät, wie dies besonders hinsichtlich ihrer neuen Frisur sowie ihrer Liebesbeziehung zum Ausdruck kommt. Aufgrund der fehlenden Einsicht sowie des Mangels an eigenen biographischen Erfahrungen hinsichtlich Miriams neuer Lebensrealität fällt es den Eltern schwer, ihre veränderten

Sichtweisen nachzuvollziehen. Auch wenn sie den sozialen Aufstieg prinzipiell unterstützen, so fehlt es Miriam Milović dennoch an Anerkennung und Unterstützung hinsichtlich ihres biographischen Entwurfs, da sie sich vor ihren Eltern häufig rechtfertigen muss. Andererseits haben die Eltern auch die Sorge, dass sich Miriam im Zuge ihres Aufstiegs zu sehr von ihrer Familie und ihrem Herkunftsmilieu entfernt und es zu einem völligen Verlust der Verbindung zueinander kommt. Die konfliktbehafteten Auseinandersetzungen können als Versuch der Eltern betrachtet werden, Miriam wieder auf den „richtigen“ Weg zu führen, welchen sie in der Nähe zu den Vorstellungen des Herkunftsmilieus verorten. Wie Maschmann (2020) in ihrer Studie herausarbeiten konnte und dies auch in der Biographie Miriam Milovićs deutlich wird, werden Bildungsaufsteiger*innen mit ambivalenten Anforderungen konfrontiert, welche die Verarbeitung des Aufstiegs erschweren (vgl. S. 303f). Von Seiten der Eltern wird von Miriam einerseits verlangt, dass sie dem Auftrag des sozialen Aufstiegs folgt und andererseits, dass sie sich im Zuge dessen nicht zu sehr von den elterlichen und milieuspezifischen Vorstellungen sowie Lebensentwürfen entfernt, was jedoch angesichts des Aufstiegs ein schwieriges Unterfangen darstellt.

Wird dieses Spannungsfeld aus einer habitustheoretischen Perspektive betrachtet, so wird deutlich, dass sich Miriam Milović nicht nur mit den ambivalenten Anforderungen ihrer Eltern auseinandersetzen muss, sondern gerade auch mit ambivalenten Erwartungen zweier unterschiedlicher Felder. Bourdieu (2001) spricht in diesem Zusammenhang davon, „[...] daß widersprüchlichen Positionen, die auf ihre Inhaber strukturelle „Doppelzwänge“ ausüben können, oft zerrissene, in sich widersprüchliche Habitus entsprechen, deren innere Gespaltenheit Leiden verursacht.“ (Bourdieu 2001, S. 206) Diese „innere Gespaltenheit“ kommt in der Biographie von Miriam Milović gerade durch ihre „inneren Konflikte“ und ihre „Dysbalance“ zum Ausdruck. Sie versucht den Anforderungen des neuen Felds zu entsprechen, was ihr auch gelingt. Gleichzeitig versucht sie jedoch den Erwartungen ihrer Eltern bzw. ihres Herkunftsmilieus gerecht zu werden, wodurch sie „Doppelzwängen“ ausgesetzt ist, deren Auflösung nur durch weitere Distanzierungen und Abgrenzungen möglich erscheint.

Der Umgang mit den unterschiedlichen Lebensvorstellungen und den daraus entspringenden Konflikten kennzeichnet sich innerhalb der Familie durch eine gewisse Distanznahme. Das Sprechen über konfliktbehaftete Themen wird von beiden Seiten vermieden, um die elterliche Lebensrealität nicht noch weiter zu irritieren und dadurch entstehende Auseinandersetzungen zu verhindern. Weiters nehmen Miriam wie auch ihre Familie Abgrenzungen zwischen beiden

Lebenswelten vor („Bücherwelt“), wodurch es beiden gelingt, ihre eigene Position sowie ihre eigenen Perspektiven und Vorstellungen aufrechtzuerhalten. Diese Umgangsstrategien befördern jedoch eine weitere Distanzierung, da Gespräche nur mehr auf oberflächlicher Ebene stattfinden und eine tiefergehende Beziehung verhindert wird. Daher hat Miriam auch Angst, die Beziehung zu den Eltern weniger in Form einer Verbindung zu den milieuspezifischen Sichtweisen und Einstellungen, sondern eher im Sinne eines emotionalen Zugangs zu verlieren. Aufgrund dieser Verlustangst und des Spannungsfelds verschiedener Anforderungen, in dem sich Miriam Milović befindet, kann das konfliktbehaftete Verhältnis von Miriam zu ihren Eltern auch als ein ambivalentes betrachtet werden, welches gerade ein „In-Opposition-Treten“ (vgl. El-Mafaalani 2012, S. 268) als Verarbeitungsmodus des Aufstiegs erschwert.

Ähnlich konfliktbehaftet stellt sich auch das Verhältnis zwischen Magdalena Reder und ihren Eltern – insbesondere ihrem Vater – dar. In ihrer Biographie äußern sich die Konflikte primär in Bezug auf die gegensätzliche Betrachtung der Bedeutung und Sinnhaftigkeit von Bildung und der daraus resultierenden Abweichung von dem biographischen Entwurf des Vaters. Dabei bestehen diese Diskrepanzen und Auseinandersetzungen bereits seit Magdalenas Jugend und bestimmen seitdem die Beziehung zu ihrem Vater. Wie bei Miriam Milović mangelt es auch Magdalena Reder aufgrund von fehlenden Einsichten und biographischen Erfahrungen seitens der Eltern an Anerkennung und Unterstützung hinsichtlich ihres Lebenswegs, weshalb ihr Vater immer wieder an ihrem biographischen Entwurf zweifelt und sie sich dafür rechtfertigen muss. Zwar bekommt sie finanzielle Zuwendungen, diese sind jedoch an Bedingungen (Erbverzicht) geknüpft.

Hinsichtlich der Umgangsstrategien mit den Konflikten lassen sich ebenso Gemeinsamkeiten zum Fall von Miriam Milović herausarbeiten. Auch wenn Magdalena Reder teilweise mit den Vorstellungen und Sichtweisen ihres Herkunftsmilieus verhaftet bleibt, so zeigt sich auch in ihrem Fall eine zunehmende Distanzierung von der Familie und besonders von ihrem Vater und dessen biographischen Entwurf, da sie trotz der geographischen Nähe zu L-Großstadt kaum Nachhause fährt und Kontakt mit ihrem Vater hat. Dies scheint ebenso die Funktion zu haben, Konflikte zu vermeiden und die jeweils eigenen Positionen und Sichtweisen halten zu können. Aufgrund ihrer Verortung in der Nähe zum Herkunftsmilieu hat Magdalena Reder vermutlich auch weniger Angst, völlig die Verbindung zu ihrem Herkunftsmilieu und ihrer Familie zu verlieren, wie dies bei Miriam Milović der Fall ist. Diese Nähe führt wahrscheinlich auch dazu, dass Magdalena Reder den habituellen Konflikt im neuen Feld weniger als inneren

Konflikt, sondern vermehrt als äußeren Konflikt erfährt, wie sie dies gerade durch ihre Fremdheitserfahrungen und Verständnisprobleme deutlich macht. Im Vergleich beider Fälle wird deutlich, dass die Beziehung zur Familie aufgrund unterschiedlicher Lebensvorstellungen von starken Konflikten geprägt ist, welche eine Distanzierung von der Familie nach sich ziehen, um den eigenen biographischen Entwurf aufrechtzuerhalten.

Wird dies mit der Biographie von Anna Hofer verglichen, so zeigt sich ein ähnliches Bild, allerdings fallen die Konflikte und Distanzierungen weniger stark aus. Die Konflikte im Fall von Anna äußern sich in unterschiedlichen Sicht- und Denkweisen, welche sie besonders in Bezug auf gesellschaftspolitische Themen schildert und welche mit ihren habituellen und biographischen Veränderungen zusammenhängen. Daher muss auch sie sich häufig vor ihrer Familie und ihrem Herkunftsmilieu für ihre Perspektiven sowie Einstellungen rechtfertigen. Der Grund für das im Vergleich zu den anderen Fällen geringere Konfliktpotential liegt vermutlich darin, dass Anna Hofer sich nicht völlig distanziert, sondern beide Lebenswelt miteinander zu verbinden versucht, wodurch die Distanzierung nicht so stark ausfällt. Ebenso trägt wahrscheinlich auch die neutrale Haltung ihrer Eltern gegenüber ihres Studiums zu einer weniger starken Distanzierung bei, wodurch sie im Gegensatz zu Magdalena Reder keine Ablehnung hinsichtlich ihres biographischen Entwurfs erlebt, gleichwohl sie nicht aktiv unterstützt wird.

Im Vergleich mit den anderen Fällen scheinen auch die Umgangsstrategien mit den unterschiedlichen Sichtweisen sowie Einstellungen und den damit zusammenhängenden Konflikten ähnlich auszufallen. Auch Anna Hofer passt sich den Gegebenheiten in der Familie und im Herkunftsmilieu teilweise an, wenn sie ihre Eltern besucht, um Auseinandersetzungen zu vermeiden und die Lebensrealität der Familie nicht zu sehr zu irritieren. Es fällt ihr jedoch schwer, längere Zeit in ihrem Heimatdorf zu verbringen, da sie sich aufgrund ihrer veränderten Perspektiven und Vorstellungen dort fremd fühlt und die Herstellung von Verbindungen kaum möglich ist. Anna Hofer berichtet in diesem Zusammenhang von „inneren Konflikten“, die sie während des Besuchs ihrer Familie erlebt und verweist damit darauf, dass sie ähnlich wie Miriam mit unterschiedlichen (habituellen) Anforderungen aus beiden Lebenswelten konfrontiert wird, welche „Doppelzwänge“ auf sie ausüben. Daher versucht auch sie sich abzugrenzen und zu distanzieren, was gerade hinsichtlich ihrer erneuten Rückkehr in das städtische und universitäre Milieu deutlich wird. Im Gegensatz zu Miriam Milović äußert Anna Hofer nicht die Sorge, dass sie sich zu sehr von ihrem Herkunftsmilieu entfernt und die Beziehung dazu

verliert, da ihr grundlegender Verarbeitungsmodus sich auf die Herstellung von Verbindungen zwischen beiden Welten bezieht und sie somit teilweise damit verbunden bleibt.

Nach diesen Darstellungen lässt sich verallgemeinernd sagen, dass die Aufsteigerinnen aufgrund ihrer veränderten Sichtweisen und der abweichenden biographischen Entwürfe vermehrt mit Konflikten von Seiten der Familie und des Herkunftsmilieus konfrontiert werden, wie dies auch in anderen Studien festgestellt werden konnte (vgl. El-Mafaalani 2012, S. 326; Schmitt 2010, S. 270;). Weiters kann in allen Fällen eine Distanzierung von der Familie und von dem Herkunftsmilieu herausgearbeitet werden, welche dazu dient, die eigenen Positionen und Perspektiven auf beiden Seiten aufrechtzuerhalten. Auch diese Erkenntnis zeigt sich im Vergleich mit anderen Forschungsbefunden (vgl. El-Mafaalani 2012, S. 327; Merkel, S. 331f; Schlüter 1999, S. 338f; Schmitt 2010, S. 270;). Die geographische Distanzierung stellt einen unterstützenden Faktor hinsichtlich der milieuspezifischen Abgrenzung dar, da es damit leichter fällt, direkten Kontakt zum Herkunftsmilieu zu vermeiden. Des Weiteren zeigt sich in allen Fällen auch ein Mangel an familiärer Unterstützung, Anerkennung und Sicherheit hinsichtlich des biographischen Entwurfs der Biographinnen, da dieser Weg einerseits aufgrund der fehlenden Erfahrungen im Herkunftsmilieu nicht nachvollzogen werden kann und andererseits schlicht eine abweichende Perspektive darstellt. Diese fehlenden Unterstützungsleistungen und Akzeptanzprobleme konnten wiederum in einer Vielzahl von Studien nachgewiesen werden (vgl. El-Mafaalani 2012, S. 326; Grunau 2017, S. 179f; Lange-Vester 2007, S. 86; Schlüter 1999, S. 315f;). Nur im Fall von Miriam Milović lässt sich eine positive Haltung gegenüber der Entscheidung, ein Studium zu beginnen, feststellen, auch wenn ihre Eltern in weiterer Folge den mit dem Aufstieg zusammenhängenden Veränderungen skeptisch gegenüberstehen, wie sich dies auch in den anderen Fällen zeigt. Daher müssen sich auch alle Aufsteigerinnen hinsichtlich ihrer abweichenden Denk- und Handlungsweisen innerhalb der Familie und des Herkunftsmilieus vermehrt rechtfertigen und erklären, wie dies auch Grunau (2017) feststellte (vgl. S. 179). In Bezug auf Anna Hofer und Miriam Milović zeigen sich auch „innere Konflikte“, welche auf die unterschiedlichen Anforderungen beider Lebenswelten zurückgeführt werden können, was ebenso in anderen Studien empirisch nachgewiesen werden konnte (vgl. dazu Haas 1999, S. 162).

12.5. Zusammenfassende Erkenntnisse

Im Folgenden sollen die zentralen Erkenntnisse aus dem Fallvergleich abschließend noch einmal auf einer allgemeinen Ebene zusammengefasst und somit die Forschungsfrage beantwortet werden.

Die Rekonstruktion der Fälle und ihr Vergleich haben gezeigt, dass hinter der Entscheidung für den Übergang in das städtische und universitäre Milieu *Veränderungswünsche* stehen, welche in allen Fällen auf den Wunsch nach Emanzipation von den begrenzten biographischen Möglichkeiten und Erwartungen verweisen, die mit der Familie und dem Herkunftsmilieu zusammenhängen. Den Biografinnen geht es in erster Linie nicht um sozialen Aufstieg, sondern vor allem um persönliche Entwicklung mit dem Ziel, sich selbst zu verwirklichen und damit einen eigenen, von familiären und milieuspezifischen Vorgaben abweichenden Lebensweg zu beschreiten. Dies scheint in allen Fällen nur durch eine Überwindung des als beschränkend erlebten Erfahrungs- sowie Möglichkeitsraums des ländlichen und bildungsfernen Milieus, welches sich durch ein geringes kulturelles Kapital (niedrige Bildungsabschlüsse der Eltern und anderer Personen des Herkunftsmilieus; beschränkter Zugang zu höherer Bildung; begrenzter Erfahrungsraum;) kennzeichnet, möglich zu sein. Sie müssen sich geographisch distanzieren, um die durch den Umzug in das städtische Milieu freiwerdenden Potentiale und Möglichkeiten, welche sie für ihre Selbstentfaltung benötigen, nutzen zu können.

Hinsichtlich des *Übergangs in das städtische und universitäre Milieu* konnte Folgendes festgestellt werden: Durch das Verlassen des bekannten und vertrauten Herkunftsmilieus, an dessen Bedingungen sich der Habitus im Laufe der Sozialisation angepasst hat, erweitert sich zwar der biographische Erfahrungs- und Möglichkeitsraum der Biographinnen, sie verlieren jedoch dadurch gleichzeitig soziales Kapital (Familie, Freund*innen, Dorfgemeinschaft;) sowie Orientierung und Sicherheit, da das neue Feld etwas Unbekanntes darstellt und vormalige habituelle und biographische Gewissheiten unbrauchbar erscheinen. Aufgrund der milieuspezifischen Distanz zwischen dem Herkunftsmilieu und dem neuen sozialen Feld zeigte sich in allen drei Fällen ein Fehlen von biographischen und habituellen Anschlüssen, was für die Aufsteigerinnen mit Fremdheitsgefühlen, Passungsproblemen und generell mit Schwierigkeiten, sich im neuen Feld zurechtzufinden sowie wohlfühlen, einhergeht.

Es konnte in allen Fällen festgestellt werden, dass sowohl der Übergang in das städtische als auch jener in das universitäre Milieu sehr ähnlich erlebt und verarbeitet wird. Dies liegt vermutlich gerade daran, dass einerseits beide Felder eine milieuspezifische Distanz zum Herkunftsmilieu aufweisen und andererseits der Übergang von den Biographinnen (außer von Magdalena Reder) gleichzeitig bewältigt wird, wodurch sich ihre damit einhergehenden Erfahrungen generell auf diese Lebensphase beziehen und weniger auf die einzelnen Felder, da eine Trennung nur auf einer analytischen Ebene stattfindet.

Es zeigte sich, dass die Aufsteigerinnen aufgrund ihrer Fremdheitserfahrungen und Passungsprobleme versuchen, Bezüge zu dem Gewohnten und Bekannten des Herkunftsmilieus herzustellen, um Orientierung und Sicherheit zu erhalten. Besonders soziale Kontakte stellen bedeutsame Ressourcen und Unterstützungsfaktoren hinsichtlich der Suche nach Erwartbarkeiten sowie der Herstellung von Orientierung und Sicherheit im neuen Feld dar. Diese sozialen Ressourcen kennzeichnen sich vor allem durch eine ähnliche Herkunft sowie durch eine ähnliche Lebenslage (Bewältigung des Übergangs), in der sich die Aufsteigerinnen befinden. Hinsichtlich des universitären Felds können soziale Kontakte zum Teil die „Defizite“ im kulturellen Kapital ausgleichen, wodurch eine positive Bewältigung des Studiums trotz habitueller Passungsprobleme möglich wird. In Bezug auf das universitäre Milieu konnte auch festgestellt werden, dass die Biographinnen den offenen Aufbau und die geringen strukturellen Vorgaben im Studium positiv betrachten, da sie dadurch mehr Gestaltungsfreiheit erhalten und mit Schwierigkeiten selbstbestimmt und individuell umgehen können.

Die Herstellung von Anschlüssen und Sicherheiten sowie die Aneignung des neuen Felds gelingt den Aufsteigerinnen unterschiedlich schnell und in einem unterschiedlichen Ausmaß, da sich auch nach der Übergangsphase nicht alle an ihrem neuen Platz völlig wohlfühlen. Wie schnell und wie gut sie den Übergang in das städtische und universitäre Milieu bewältigen können, hängt von den vorhandenen Gelegenheitsstrukturen, besonders in Bezug auf die sozialen Vernetzungsmöglichkeiten, sowie von für den Übergang geeigneten Handlungsmustern, wie beispielsweise einem aktiven und selbstständigen Bewältigungsmuster, ab. Auch nimmt die Einstellung gegenüber dem Übergang Einfluss darauf, da es einen Unterschied macht, ob der erweiterte Erfahrungsraum des städtischen Milieus als Bereicherung hinsichtlich der eigenen Selbstentfaltung begriffen wird, wie es bei Anna Hofer und Miriam Milović der Fall ist, oder eher als Überforderung und Irritation des Gewohnten, wie bei Magdalena Reder. Ebenso zeigte sich, dass sich eine ehrgeizige und ambitionierte Haltung gegenüber dem Bildungsaufstieg

positiv auf dessen Bewältigung auswirkt, da eine solche Einstellung als notwendig für den Umgang mit im Zuge des Aufstiegs erfahrenen Hürden und Widerständen erscheint.

Weiters konnte festgestellt werden, dass der Übergang in das städtische und universitäre Milieu mit *Veränderungsprozessen* einhergeht, welche in allen drei Fällen unterschiedliche Dynamiken und Ausmaße annehmen und sich auf eine Veränderung der biographischen Entwürfe und Perspektiven beziehen. Aufgrund der Fremdheit sowie der veränderten Anforderungen im neuen Milieu verlangt der Übergang von den Aufsteigerinnen auch Um- und Neuorientierungen im Selbst- und Weltverhältnis sowie im Habitus, um sich das neue Feld aneignen und dort bestehen zu können. In Anschluss an die von El-Mafaalani (2012) in seiner Studie herausgearbeiteten Verarbeitungsmodi konnten auch in dieser Arbeit Parallelen zu dem Typ der „reflexiven Opposition“ (vgl. S. 211 – 271) wie auch zu jenem der „empraktischen Synthese“ (vgl. S. 151 – 210) festgestellt werden. Die neuen Erfahrungen und Gegebenheiten irritieren das bereits bestehende biographische Wissen sowie den Habitus, wodurch Reflexionsprozesse in Gang gesetzt werden, welche als Motor dieser Veränderungsprozesse betrachtet werden können.

Es ließ sich beobachten, dass es zu einer Anpassung an das neue Feld und damit einhergehend zu weitgehenden Abgrenzungen von für das Herkunftsmilieu spezifischen Denk- und Handlungsweisen kommt, wodurch auch das Selbst- und Weltverhältnis eine neue Qualität erfährt, weshalb auch von „transitorischen Bildungsprozessen“ gesprochen werden kann (vgl. Alheit 2003, S. 16). Die eigene Biographie wird somit in Opposition zu dem Herkunftsmilieu und in Beziehung zu dem neuen Feld konstruiert („reflexive Opposition“).

Eine andere Form des Umgangs mit den Differenzerfahrungen zeigte, dass durch die Herstellung von Verbindungen zwischen den durch das Herkunftsmilieu erfahrenen Denk- und Handlungsmustern sowie den Anforderungen des städtischen und universitären Feldes versucht wird, die Erfahrungen und Bedingungen beider Welten in Beziehung zueinander zu setzen („empraktische Synthese“), um somit biographischen Sinn herzustellen. Dieser Veränderungsprozess verläuft sukzessive und führt nach und nach zu einer Wandlung des Selbst- und Weltverhältnisses sowie Teilen des Habitus, wobei eine Verbindung zum Herkunftsmilieu bestehen bleibt. Es ließen sich somit durch das neue soziale Feld angestoßene Wandlungsprozesse feststellen, welche unterschiedliche Modi aufweisen und sich in einem unterschiedlichen Tempo vollziehen.

Generell zeigte sich auch, dass die Abweichungen von den familiären und milieuspezifischen biographischen Entwürfen und die damit verbundenen Veränderungen in den Denk- und Handlungsweisen ihren Anfang bereits in der Jugend nehmen, wenn die Biographinnen eine höhere Schule besuchen oder dies anstreben, wodurch ihr Bildungsaufstieg bereits dort beginnt, wie dies auch im Fall von Magdalena Reder festgestellt werden konnte. Dies ist gerade auch hinsichtlich des dritten Verarbeitungsmodus (Magdalena Reder) von Bedeutung, in welchem zwar eine Veränderung bereits im Jugendalter vollzogen wird, es jedoch zu keiner weiteren Wandlung hinsichtlich der Selbst- und Weltverhältnisse und des Habitus durch den Übergang in das städtische und universitäre Milieu kommt, da versucht wird, die neuen Erfahrungen an die bereits bestehenden Erfahrungen anschlussfähig zu machen. Dies gelingt jedoch nicht immer, weshalb es hier auch vermehrt zu Fremdheitserfahrungen, Passungsproblemen und Rückkehrtendenzen in das Herkunftsmilieu kommt.

Ebenso zeigte sich, dass im Zuge des Aufstiegs sowie des Übergangs einerseits eine Abgrenzung vom Herkunftsmilieu und den damit verbundenen Perspektiven und Denkweisen stattfindet und andererseits versucht wird, Verbindungen zwischen den Erfahrungen und Mustern des alten und des neuen Feldes herzustellen. Auch muss es auch zu keinen umfassenden Wandlungsprozessen kommen, wodurch die Verhaftung mit dem milieuspezifischen Habitus sowie Selbst- und Weltverhältnis bestehen bleibt, was jedoch einen Verbleib im neuen Feld erschwert.

Im Zusammenhang mit dem Übergang in das städtische und universitäre Milieu und den damit verbundenen Veränderungsprozessen konnte auch eine *Veränderung der Beziehung zum Herkunftsmilieu und zur Familie* festgestellt werden. Die Beziehungen sind zunehmend von Konflikten geprägt, die ihren Ursprung in unterschiedlichen Lebensvorstellungen haben. Die Biographinnen weichen durch den Übergang in das städtische und universitäre Feld von den milieuspezifischen und familiären biographischen Entwürfen ab. Ebenso irritieren die veränderten Perspektiven, Denkweisen und Einstellungen jene der Eltern und des Herkunftsmilieus, da es an Verständnis fehlt, weshalb sich die Aufsteigerinnen vermehrt rechtfertigen und erklären müssen und es ihnen auch an Anerkennung sowie Unterstützung von Seiten der Familie fehlt. Den Konflikten wird von beiden Seiten durch eine vermeidende Haltung gegenüber der Thematisierung von konfliktbehafteten Themen begegnet. Auch kommt es zu Distanzierungen von der Familie und dem Herkunftsmilieu, wodurch die Beziehungen zueinander auf einer

oberflächlichen Ebene gehalten werden. Diese Vermeidung und Abgrenzung dienen dazu, die jeweils eigene Position sowie biographische Entwürfe trotz der Irritationen und Zweifel aufrechtzuerhalten.

Diese äußeren Konflikte können auch zu inneren Konflikten führen, da die Biographinnen zum einen mit widersprüchlichen Anforderungen der Eltern und zum anderen mit „strukturellen Doppelzwängen“ (vgl. Bourdieu 2001, S. 206) und somit mit widersprüchlichen Anforderungen zweier unterschiedlicher Felder (Herkunftsmilieu sowie städtisches und universitäres Milieu) konfrontiert werden. Der Habitus hat sich im Zuge des Übergangs teilweise dem neuen Feld angepasst, jedoch verlangt das Herkunftsmilieu nach den „alten“ habituelle Dispositionen, wodurch die Aufsteigerinnen eine „innere Gespaltenheit“ aufweisen und sich auch die Beziehung zu der Familie und dem Herkunftsmilieu durchaus ambivalent gestaltet (vgl. ebd.).

13. Fazit und Ausblick

In dieser Arbeit wurden die Übergangserfahrungen von Studierenden aus ländlichen und bildungsfernen Milieus in das städtische und universitäre Milieu sowie die individuelle Gestaltung dieses Übergangs genauer betrachtet. Hierfür wurde ein biographietheoretischer Zugang gewählt, welcher den Zugriff auf die subjektiven Erfahrungen und Verarbeitungsprozesse der Studierenden ermöglichte und die gesellschaftlichen Kontexte, in denen die Studierenden einerseits in ihrem Herkunftsmilieu und andererseits im neuen sozialen Feld eingebettet sind, berücksichtigte. Dabei lag der Fokus nicht nur auf den Übergangserfahrungen, sondern auf der gesamten Lebensgeschichte der Biographinnen, da bereits gemachte Erfahrungen die Verarbeitung neuer Erfahrungen maßgeblich mitbestimmen und es nur so möglich ist, das Erleben des Übergangs adäquat zu erfassen.

Ergänzt wurde diese Perspektive durch einen habitustheoretischen Zugang, welcher die für diese Arbeit relevante Dimension der sozialen Ungleichheit auf einer individuellen Ebene im Sinne milieuspezifischer Denk-, Handlungs-, und Wahrnehmungsschemata (Habitus) fassbar machte und ebenso dessen gesellschaftliche Verstrickung mitdachte. Dadurch wurde es möglich, die milieuspezifische Distanz zwischen dem Herkunftsmilieu, in dem die Studierenden sozialisiert wurden und dem neuen sozialen Feld, in dem sie sich befinden, auf individueller

Ebene sichtbar zu machen und die damit einhergehenden Schwierigkeiten und Herausforderungen zu betrachten.

Die Verbindung dieser beiden theoretischen Zugänge erwies sich im Verlauf des Forschungsprozesses für dieses Untersuchungsfeld als besonders fruchtbar, weshalb dies auch als Anstoß für eine Verknüpfung beider Perspektiven im Zuge weiterer Studien im Bereich der qualitativen sozialen Ungleichheitsforschung gesehen werden kann, auch wenn Miethe (2021) darauf verweist, dass ein zu starker Fokus auf habituelle Ungleichheitsaspekte den Blick auf das Datenmaterial einschränkt und nur mehr diese erkennen lässt.

Gab es bereits umfangreiche Untersuchungen in Bezug auf Studierende aus bildungsfernen Milieus, so fehlte es bisher an Studien, welche den Fokus auf Studierende aus ländlichen *und* bildungsfernen Milieus richten. Die Aufnahme eines Studiums sowie der Umzug in die Stadt sind für diese Studierenden keine selbstverständlichen biographischen Perspektiven, da es hierfür im Herkunftsmilieu an Vorbildern und Orientierungsangeboten mangelt. Umso erstaunlicher ist es, dass es dennoch Studierende gibt, die diesen „neuen“ Weg beschreiten, welcher vermehrt mit Unsicherheiten und der Gefahr des Scheiterns verbunden ist. Der institutionell gerahmte Übergang von der Schule an die Universität scheint gerade ländlichen Bildungsaufsteiger*innen die biographische Gelegenheit zu bieten, ihren Veränderungswünschen nachzukommen und den als begrenzt erlebten Erfahrungs- und Möglichkeitsraum des Herkunftsmilieus zu verlassen. Aus welchen Gründen bestimmte Personen aus ländlichen Regionen ihr Herkunftsmilieu verlassen und andere nicht, lässt sich jedoch aus den Ergebnissen nicht erschließen, wäre aber ein interessanter Ansatzpunkt für weitere Forschungen. In diesem Zusammenhang wäre es auch interessant, einen genaueren Blick auf die dahinterliegenden Motivationen und deren Genese zu werfen.

Wie die Ergebnisse deutlich machen, äußert sich das Verhältnis von ländlicher und bildungsferner Herkunft in den Biographien in einer Herausforderung in zweifacher Hinsicht, da im Zuge des Übergangs nicht nur mit der milieuspezifischen Distanz zwischen dem bildungsfernen Herkunftsmilieu und dem universitären Feld, sondern auch mit jener zwischen ländlichem und städtischem Milieu umgegangen werden muss. Allgemein wird der Übergang sehr individuell erlebt und gestaltet, da dies von den jeweiligen biographischen (Vor-)Erfahrungen der Aufsteiger*innen, den sozialen Kontexten, in denen sie sich befinden, und den Anschlussmöglichkeiten im neuen Feld abhängig ist. Dennoch ließen sich Gemeinsamkeiten herausarbeiten, die darauf verweisen, dass diese Studierenden mit ähnlichen Problemen und Schwierigkeiten im

Zuge ihres Übergangs konfrontiert werden. Es handelt sich um durchaus konfliktreiche biographische Verläufe, in denen zwischen zwei Welten verhandelt wird und sich unterschiedliche Strategien und Dynamiken im Umgang mit den erfahrenen Herausforderungen zeigen. Wie in anderen Studien zum Thema Bildungsaufstieg ließen sich auch in der vorliegenden Studie Fremdheitserfahrungen und Passungsprobleme aufgrund der milieuspezifischen Distanz zum neuen Feld feststellen. Eine Überbetonung dieser Aspekte läuft jedoch Gefahr, den durchaus kreativen Umgang der Biograph*innen mit diesen Problemen und Schwierigkeiten zu übersehen, welcher jedoch für eine erfolgreiche Bewältigung des Übergangs von besonderer Bedeutung ist.

In allen Fällen wurde deutlich, dass durch das Herstellen von Verbindungen versucht wird, die äußeren Gegebenheiten so zu verändern, dass sie den Bedingungen im Herkunftsmilieu ähnlich sind, was gerade am Beginn der Übergangsphase als besonders wichtig erscheint, um Orientierung und Sicherheit zu erlangen. Vor allem soziale Kontakte spielen eine bedeutende Rolle hinsichtlich der Bewältigung des Übergangs, da sie Orientierung vermitteln und soziale Integration in einem unbekannten Feld ermöglichen. Dieser Befund betont die Wichtigkeit von Vernetzungsmöglichkeiten für Studienanfänger*innen. Dadurch haben sie die Möglichkeit, soziale Kontakte aufzubauen und sich mit anderen Studierenden, die sich in einer ähnlichen Lebensphase befinden, auszutauschen, wodurch anfängliche „Brüche“ und Fremdheitserfahrungen entschärft werden können. Ebenso sind auch studentische Ansprechpersonen hinsichtlich inhaltlicher Probleme oder in Bezug auf Fragen zu beruflichen Perspektiven wichtig, da sie den Studierenden als Vorbilder dienen und ihnen Sicherheit und Orientierung vermitteln können. Damit kann gerade auch die besondere Rolle von Tutor*innen an Universitäten unterstrichen werden. Aus der Bedeutung von sozialen Kontakten für die positive Bewältigung des Übergangs lässt sich ableiten, dass gerade die Möglichkeiten und Gelegenheiten der Herstellung von sozialen Verbindungen darüber bestimmen, wie schnell und in welchem Ausmaß das neue soziale Feld erschlossen werden kann, weshalb auch die Intensität der erlebten Fremdheitsgefühle und Passungsprobleme davon abzuhängen scheint.

Darüber hinaus finden neben den äußeren Veränderungen auch innere Veränderungen statt, die mit der Irritation gewohnter Sichtweisen und dem Zugang zu neuen Erfahrungs- und Deutungsangeboten zusammenhängen. Diese Transformationsprozesse verweisen darauf, dass Differenzenerfahrungen nicht zwangsläufig als negative Aspekte betrachtet werden müssen, sondern immer auch das Potential für biographische Lern- und Bildungsprozesse sowie

Habitustransformationen in sich tragen, durch die sich Aufsteiger*innen trotz der milieuspezifischen Distanz das neue Feld durch biographische Arbeit aneignen können. Wie in der Analyse deutlich wurde, scheinen insbesondere sozial- und geisteswissenschaftliche Studiengänge aufgrund der im Studium vermittelten Wissensbestände und Reflexionsangebote (z.B.: theoretisches Wissen hinsichtlich Bildungsverläufe, Habitus usw.) in einem positiven Zusammenhang mit der Bewältigung des Übergangs und der stattfindenden Wandlungsprozesse zu stehen, da sie für das Nachdenken über soziale Prozesse sensibilisieren. Gesicherte Aussagen zu dieser These lassen sich jedoch nicht tätigen, weshalb auch ein Vergleich zwischen Bildungsaufsteiger*innen verschiedener Fachrichtungen hinsichtlich der biographischen Verarbeitung des Übergangs von Interesse wäre.

Dass es nicht immer biographischer Wandlungsprozesse bedarf, um im neuen Feld bestehen zu können, zeigte gerade der Fall von Magdalena Reder. Die Herstellung von biographischen Bezügen scheint genügend Orientierung und Sicherheit zu bieten, um trotz der erlebten Differenzen im neuen Milieu – zumindest für eine gewisse Zeit – bestehen zu können, ohne notwendigerweise das eigene Selbst verändern zu müssen. Das neue Feld stellt trotz seiner milieuspezifischen Distanz auch Bereiche und Gelegenheiten zur Verfügung, die aufgrund ihrer Nähe zu den Erfahrungen im Herkunftsmilieu Fremdheitserfahrungen sowie Passungsprobleme verringern können. Ob im Zuge der Verarbeitung des Übergangs eher die Suche nach Anschlüssen oder die Veränderung des Selbst im Vordergrund steht und wie beide Strategien miteinander verknüpft sind, ist von Fall zu Fall unterschiedlich und scheint von den zur Verfügung stehenden Gelegenheitsstrukturen sowie den biographischen Vorerfahrungen abzuhängen. Die Bedeutung dieser Verarbeitungsprozesse im Zuge des Übergangs verweist jedenfalls darauf, dass eine Reduktion der Aufstiegsbiographien auf das bloße Erleben von Fremdheitserfahrungen und Passungsproblemen zu kurz greift und die kreative biographische Verarbeitung des Übergangs und die Aneignung des neuen Feldes außer Acht lässt. Dieser Fokus auf Verarbeitungs- und Aneignungsprozesse sollte jedoch gerade für weitere Forschungen in diesem Bereich stärker berücksichtigt werden, um einer defizitorientierten Sichtweise vorzubeugen.

Auch wenn der Fallvergleich recht ähnliche Ergebnisse zu Tage förderte, konnte aufgrund der geringen Fallzahl keine theoretische Sättigung erreicht werden, wenngleich die Ergebnisse an bereits bestehende theoretische und empirische Erkenntnisse anschlussfähig sind und die wissenschaftliche Betrachtung dieses Übergangs erweitern. Hinsichtlich des Samples kann ebenso

bemängelt werden, dass ausschließlich weibliche Studierende und keine männlichen Studierenden befragt wurden und dass generell der Aspekt des Geschlechts keine Berücksichtigung fand, obwohl Dausien (vgl. 2012, S. 160) darauf verweist, dass auch jene empirischen Studien, welche keinen expliziten Fokus auf das Geschlecht legen, diesen Aspekt mitdenken sollen, da Geschlechterverhältnisse Teil der sozialen Wirklichkeit sind. Im Hinblick auf weiterführende Untersuchungen könnte diese Betrachtung möglicher geschlechtsspezifischer Unterschiede im Erleben und Gestalten des Übergangs einen möglichen Anknüpfungspunkt an diese Arbeit darstellen. Ebenso wäre es interessant, einen Vergleich zwischen den Übergangserfahrungen von Studierenden aus ländlichen sowie jenen aus städtischen Gebieten, welche ebenso ihr soziales Umfeld wechseln, durchzuführen, um die Ergebnisse dieser Studie weiter zu spezifizieren und mögliche übergreifende Gemeinsamkeiten, welche alle Studierenden betreffen, herauszuarbeiten. In Bezug auf die Veränderung der Beziehung zu der Familie, welche sich durch eine Distanzierung und Konflikte kennzeichnet, wäre es auch von Interesse, die Sichtweisen der Eltern und ihre Erfahrungen mit dem Übergang ihrer Kinder in ein für sie fremdes Milieu zu betrachten, um dadurch die Perspektive jener Personen in den Blick zu nehmen, die im Herkunftsmilieu verbleiben.

Literaturverzeichnis

- Alheit, P.** (2003): „Biographizität“ als Schlüsselqualifikation Plädoyer für transitorische Bildungsprozesse. In: QUEM-report. Schriften zur beruflichen Weiterbildung (Heft 78), 7-21. <https://www.abwf.de/content/main/publik/report/2003/Report-78.pdf> (letzter Zugriff: 31.01.2022)
- Alheit, P., Dausien, B.** (2000): Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen. In: Hoerning, E. (Hrsg.): Biographische Sozialisation. Lucius & Lucius: Stuttgart, 257-283
- Alheit, P., Dausien, B.** (2009): ‚Biographie‘ in den Sozialwissenschaften. Anmerkungen zu historischen und aktuellen Problemen einer Forschungsperspektive. In: Fetz, B. (Hrsg.): Die Biographie – Zur Grundlegung ihrer Theorie. Walter de Gruyter: Berlin & New York, 285-315
- Beck, U.** (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Suhrkamp: Frankfurt am Main
- Berger, P., Luckmann T.** (2021): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Fischer Verlag: Frankfurt am Main, 28. Auflage
- Bohnsack, R.** (2014): Die Milieuanalyse der Praxeologischen Wissenssoziologie. In: Renn, J., Isenböck, P., Nell, L. (Hrsg.): Die Form des Milieus. Zum Verhältnis von gesellschaftlicher Differenzierung und Formen der Vergemeinschaftung. Beltz Juventa: Weinheim, 16-45
- Bourdieu, P.** (1976): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft. Suhrkamp: Frankfurt am Main
- Bourdieu, P.** (1985): Sozialer Raum und „Klassen“ Leçon sur la leçon. Zwei Vorlesungen. Suhrkamp: Frankfurt am Main
- Bourdieu, P.** (1988): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Suhrkamp: Frankfurt am Main, 2. Auflage
- Bourdieu, P.** (1997): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Suhrkamp: Frankfurt am Main, 2. Auflage

- Bourdieu, P.** (2001): Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Suhrkamp: Frankfurt am Main
- Bourdieu, P.** (2005a): Die feinen Unterschiede. In: Steinrück, M. (Hrsg.): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik & Kultur 1. VSA-Verlag: Hamburg, 31-48
- Bourdieu, P.** (2005b): Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital. In: Steinrück, M. (Hrsg.): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik & Kultur 1. VSA-Verlag: Hamburg, 49-79
- Brake, A., Büchner, P.** (2012): Bildung und soziale Ungleichheit. Eine Einführung. Kohlhammer Verlag: Stuttgart
- Bremer, H.** (2004): Der Mythos vom autonom lernenden Subjekt. Zur sozialen Verortung aktueller Konzepte des Selbstlernens und zur Bildungspraxis unterschiedlicher sozialer Milieus. In: Engler, S., Krais, B. (Hrsg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus. Juventa: Weinheim & München, 189-213
- Bremer, H.** (2005): Habitus, soziale Milieus und die Qualität des Lebens, Lernens und Lehrens. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 28 (Heft 1), 55-62. <https://www.die-bonn.de/doks/report0501.pdf> (letzter Zugriff: 09.09.2022)
- Bremer, H., Lange-Vester, A.** (2014): Die Pluralität der Habitus- und Milieuformen bei Lernenden. Theoretische und methodologische Überlegungen zum Verhältnis von Habitus und sozialem Raum. In: Helsper, W., Kramer, R., Thiersch, S. (Hrsg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Springer Verlag: Wiesbaden, 56-81
- Corbin, J., Strauss, A.** (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Beltz Psychologie Verlags Union: Weinheim
- Dausien, B.** (1996): Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten. Donat Verlag: Bremen. <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/3512> (letzter Zugriff: 23.05.2022)

- Dausien, B.** (2011): „Biographisches Lernen“ und „Biographizität“. Überlegungen zu einer pädagogischen Idee und Praxis in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 4 (Heft 2), 110-125
- Dausien, B.** (2012): Differenz und Selbst-Verortung – Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Biographien als Forschungskonzept. In: Aulenbacher, B., Riegraf, B. (Hrsg.): Erkenntnis und Methode. Geschlechterforschung in Zeiten des Umbruchs. Springer VS: Wiesbaden, 2. Auflage, 157-177
- Dederich, M.** (1994): Erleben – Erfahren – Begreifen. Hugo Kükelhaus als Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik Heft 40. Edition Erlebnispädagogik Lüneburg: Lüneburg
- Ecarius, J.** (2006): Biographieforschung und Lernen. In: Krüger, H., Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. VS Verlag: Wiesbaden, 91-108
- El-Mafaalani, A.** (2012): BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen. Springer VS: Wiesbaden
- Eschenbeck, H., Knauf, R.** (2018): Entwicklungsaufgaben und ihre Bewältigung. In: Lohaus, A. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Springer Verlag: Wiesbaden, 23-50
- Fischer, W., Kohli, M.** (1987): Biographieforschung. In: Voges, W. (Hrsg.): Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung. Leske + Budrich: Opladen, 25-49
- Flick, U., Kardorff, E., Steinke, I.** (2008): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, U., Kardorff, E., Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowohlt-Verlag: Reinbek bei Hamburg, 13-30, 8. Auflage
- Fröhlich, G., Rehbein, B.** (2014): Bourdieu Handbuch. Leben - Werk - Wirkung. J.B. Metzler: Stuttgart
- Grunau, J.** (2017): Habitus und Studium. Rekonstruktion und Typisierung studentischer Bildungsorientierungen. Springer VS: Wiesbaden
- Haas, E.** (1999): Arbeiter- und Akademikerkinder an der Universität. Eine geschlechts- und schichtspezifische Analyse. Campus Verlag: Frankfurt/New York

- Hahn, A.** (2000): Konstruktion des Selbst, der Welt und der Geschichte. Suhrkamp: Frankfurt/Main
- Hanses, A.** (2003): Biographie und sozialpädagogische Forschung. In: Schweppe, C. (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Sozialpädagogik. Leske + Budrich: Opladen, 19-42
- Hanses, A.** (2010): Biographisches Wissen: heuristische Optionen im Spannungsfeld diskursiver und lokaler Wissensarten. In: Griesse, B. (Hrsg.): Subjekt – Identität – Person? Reflexion zur Biographieforschung. VS-Verlag: Wiesbaden, 251 – 269
- Helbig, M., Jähnen, S., Marczuk, A.** (2017): Eine Frage des Wohnorts. Zur Bedeutung der räumlichen Nähe von Hochschulen für die Studienentscheidung in Deutschland. In: Zeitschrift für Soziologie 46 (Heft 1), 55-70
- Junge, K., Šuber, D., Gerber, G.** (2008): Einleitung. In: Junge, K., Šuber, D., Gerber, G. (Hrsg.): Erleben, Erleiden, Erfahren. Die Konstitution sozialen Sinns jenseits instrumenteller Vernunft. Transcript Verlag: Bielefeld, 15-41
- Kallmeyer W., Schütze, F.** (1977): Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung. In: Wegner, D. (Hrsg.): Gesprächsanalysen. Vorträge, gehalten anlässlich des 5. Kolloquiums des Instituts für Kommunikationsforschung und Phonetik, Bonn, 14. – 16. Oktober 1976. Helmut Buske Verlag: Hamburg, 159-274
- Kelle, U., Kluge, S.** (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. VS Verlag: Wiesbaden, 2., überarbeitete Auflage
- Kohli, M.** (1985): Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (Heft 37), 1-29
- Küsters, I.** (2009): Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen. VS Verlag: Wiesbaden, 2. Auflage
- Lange-Vester, A.** (2007): Neue Bildungsmilieus an den Universitäten. Das Beispiel der Studierenden in den Sozialwissenschaften. In: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP) (Heft 1), 75-88

- Lange-Vester, A., Teiwes-Kügler, C.** (2004): Soziale Ungleichheiten und Konfliktlinien im studentischen Umfeld. Empirische Ergebnisse zu Studierendenmilieus in den Sozialwissenschaften. In: Engler, S., Kraus, B. (Hrsg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus. Juventa: Weinheim & München, 159-187
- Lassnig, L., Mayrhofer, L., Baumegger, D. u.a** (2018): B: Input – Personelle und finanzielle Ressourcen. In: Oberwimmer, K., Vogtenhuber, S., Lassnig, L. u.a. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018 Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren, 49-121.
https://www.iqs.gv.at/_Resources/Persistent/db972c5b2eb2dc267191b05ae55adb5a05b8b067/NBB_2018_Band1_v4_final.pdf (letzter Zugriff: 14.04.2023)
- Lörz, M.** (2008): Räumliche Mobilität beim Übergang ins Studium und Studienverlauf: Herkunftsspezifische Unterschiede in der Wahl und Nachhaltigkeit des Studienortes. In: Bildung und Erziehung 61 (Heft 4), 413-436
- Maschmann, T.** (2020): Bildungsaufstieg, Biografie und familiäre Figuration. Eine intergenerationale Studie. Springer Verlag: Wiesbaden
- Mayrhofer, L., Oberwimmer, K., Toferer, B. u.a** (2018): C: Prozesse des Schulsystems. In: Oberwimmer, K., Vogtenhuber, S., Lassnig, L. u.a. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018 Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren, 123-196
https://www.iqs.gv.at/_Resources/Persistent/db972c5b2eb2dc267191b05ae55adb5a05b8b067/NBB_2018_Band1_v4_final.pdf (letzter Zugriff: 14.04.2023)
- Merkel, M. C.** (2015): Bildungsungleichheit am Übergang in die Hochschule. Beltz Juventa: Weinheim/Basel
- Meusbürger, P.** (1998): Bildungsgeographie. Wissen und Ausbildung in der räumlichen Dimension. Spektrum Akademischer Verlag: Heidelberg
- Miethe, I.** (2021): „Aber wir finden das doch einfach immer wieder!“. Fremdheit und Passungsprobleme von Bildungsaufsteiger*innen als methodisches Problem. In: BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History 34, Heft 1 (Mai 2023), 19-41

- Neubacher, M., Wimmer, C.** (2021): Indikatoren D. Output – Ergebnisse des Schulsystems. In: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021, 286-328. <https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:09d0d609-e889-447f-a9f0-47334cd67d89/nbb2021.pdf> (letzter Zugriff: 31.01.2022)
- Pichler, R.** (2015): Migration, Diasporisierung und der Zerfall Jugoslawiens. Eine vergleichende Analyse. In: Balkanistic Forum 1, 391-409. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=48745> (letzter Zugriff: 20.02.2023)
- Przyborski, A., Wohlrab-Sahr, M.** (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. Oldenbourg Verlag: München, 4. erweiterte Auflage
- Reißig, B., Tillmann, F.** (2017): Bildungsteilhabe junger Menschen in ländlichen Räumen. Empirische Befunde aus Landkreisen mit demografischen Verwerfungen. In: DDS – Die Deutsche Schule 109 (Heft 4), 308-321
- Reiterer, J.** (2019): Vom Arbeiterkind zur Akademikern – Über das Erleben und die Gestaltung der Beziehung von studierenden Bildungsaufsteigerinnen zur Herkunftsfamilie. Masterarbeit Universität Wien. <https://phaidra.univie.ac.at/open/o:1356943> (letzter Zugriff: 25.04.2022)
- Rosenberg, F.** (2011): Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen. Transcript Verlag: Bielefeld
- Rosenthal, G.** (2005): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. Juventa Verlag: München
- Schlüter, A.** (1999): Bildungserfolge. Eine Analyse der Wahrnehmungs- und Deutungsmuster und der Mechanismen für Mobilität in Bildungsbiographien. Leske + Budrich: Opladen
- Schmitt, L.** (2010): Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium. VS Verlag: Wiesbaden
- Schönbauer, U.** (2012): Macht Geld Sinn. Die Biografie des Geldes. https://www.arbeiterkammer.at/infopool/wien/Onlineversion_Macht_Geld_Sinn.pdf (letzter Zugriff: 23.02.2023)

- Schulze, T.** (1993): Lebenslauf und Lebensgeschichte. Zwei unterschiedliche Sichtweisen und Gestaltungsprinzipien biographischer Prozesse. In: Baacke, D., Schulze, T. (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Juventa: Weinheim & München, 174 - 228
- Schütz, A.** (1971): Gesammelte Aufsätze. Band 1. Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Martinus Nijhoff: Den Haag
- Schütze, F.** (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 13 (Heft 3), 283-293. <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/5314> (letzter Zugriff: 06.10.2022)
- Schütze, F.** (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens, In: Kohli, M., Robert, G. (Hrsg.): Biographie und Soziale Wirklichkeit: neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Metzler: Stuttgart, 78-117. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-53097> (letzter Zugriff: 06.10.2022)
- Schwingel, M.** (2011): Pierre Bourdieu. Zur Einführung. Junius Verlag: Hamburg, 7., ergänzte Auflage
- Spiess, K., Wrohlich, K.** (2010): Does distance determine who attends a university in Germany?. In: Economics of Education Review 29 (Issue 3), 470 – 479. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0272775709001198?via%3Dihub> (letzter Zugriff: 12.05.2022)
- Statistik Austria** (Hrsg.) (2023): Bildung in Zahlen 2021/22. Wien. <https://www.statistik.at/services/tools/services/publikationen/detail/1562> (letzter Zugriff: 16.07.2023)
- Strauss, A.** (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. Wilhelm Fink Verlag: München, 2. Auflage
- Strübing, J.** (2018a): Symbolischer Interaktionismus. In: Festl, M. (Hrsg.): Handbuch Pragmatismus. J. B. Metzler Verlag: Stuttgart, 200-206
- Strübing, J.** (2018b): Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung. De Gruyter: Berlin, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage

- Strübing, J.** (2021): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatischen Forschungsstils. Springer VS: Wiesbaden, 4. Vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage
- Strübing, J., Hirschauer, S., Ayaß, R. u.a.** (2018): Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß. In: Zeitschrift für Soziologie 47 (Heft 2), 83-100
- Thiersch, S.** (2014): Bildungshabitus und Schulwahl. Fallrekonstruktionen zur Aneignung und Weitergabe des familialen „Erbes“. Springer VS: Wiesbaden
- Truschkat, I.** (2011): Biographische Übergänge. In: Herzberg, H., Kammler, E. (Hrsg.): Biographie und Gesellschaft. Überlegungen zu einer Theorie des modernen Selbst. Campus Verlag: Frankfurt, 363 – 378
- Truschkat, I.** (2013): Biografie und Übergang. In: Schröer, W., Stauber, B., Walther, A., Böhnisch, L., Karl, L. (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Beltz Juventa: Weinheim & Basel, 44-63
- Wiezorek, C.** (2009): Bildungsferne Jugendliche? Zur Problematik einer Standard gewordenen wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Perspektive auf Hauptschüler. In: Bilstein, J., Ecarius, J. (Hrsg.): Standardisierung – Kanonisierung. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 181-195

Transkriptionsregeln

Diese Transkriptionsregeln stammen aus dem *StuVE-Projekt* und wurden von Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Bettina Dausien zur Verfügung gestellt.

E	Erzähler*in
I	Interviewer*in
E: Ich will jetzt nicht	Partiturschreibweise bei Überlappung von Redebeiträgen
I: Können Sie noch	
-	prosodische Zäsur („hörbares Komma“)
--	sehr kurze Pause
---	kurze Pause (ca. 1-2 sec)
(P/sec.)	längere Pause bzw. Unterbrechung der Erzählung (mit Angabe der Dauer in Sekunden und ggf. der Entstehungsgründe)
.	Markierung einer fallenden Intonation (deutlich hörbarer „Punkt“ bzw. „Satzende“)
?	Frageintonation, Stimme geht deutlich fragend nach oben
GROSSBUCHSTABEN	besonders sorgfältige Artikulation eines Wortes oder Syntagams (Gruppe von Wörtern bzw. sprachlichen Elementen)
<u>Unterstreichung</u>	empathische Betonung eines Wortes oder Syntagams
(einfache Klammern)	Textteil, der semantisch noch dekodierbar, aber phonologisch nicht eindeutig transkribierbar ist
(...)	unverständlicher Textteil (bei längeren unverständlichen Passagen mit Angabe der Dauer in Sekunden)
Wortabbru_	Abbruch innerhalb einer Wortgrenze
=e	nicht-phonemische Dehnung am Wortende, vor allem bei „und“ (und=e)

„Du spinnst“ hat er gesagt	deutlich erkennbare direkte Rede wird durch
((Doppelklammer))	Anführungszeichen markiert
	Notierung nichtsprachlicher ((Geschirr klappert)) oder
	parasprachlicher ((Lachen)) Ereignisse
/das war stark ((lachend))/	Notierung einer kommentierenden Passage, deren Dauer durch
	„/“ gekennzeichnet wird

Abstract

Ländliche Regionen weisen aufgrund des niedrigen Bildungsniveaus und des eingeschränkten Zugangs zu höheren Bildungsinstitutionen eine räumliche und milieuspezifische Distanz zu universitären Bildungsangeboten auf. Aus diesem Grund geht die vorliegende Arbeit aus einer biographie- und habitustheoretischen Perspektive der Frage nach, wie Studierende aus ländlichen und bildungsfernen Milieus den Übergang in das städtische und universitäre Milieu erleben und gestalten. Anhand drei biographisch-narrativer Interviews, die dem Forschungsstil der Grounded Theory folgend und unter Berücksichtigung der Prozessualität, Gestalthaftigkeit und Perspektivität von lebensgeschichtlichen Erzählungen ausgewertet werden, zeigt sich, dass diese Studierenden den Übergang individuell erleben und verarbeiten. Hinter der Entscheidung für den Übergang stehen Veränderungswünsche, die auf eine Emanzipation vom Herkunftsmilieu und den damit verbundenen biographischen Entwürfen gerichtet sind. Durch den Zugang zu neuen Erfahrungs- und Deutungsangeboten im neuen Feld werden bisherige Erfahrungen und Perspektiven irritiert, wodurch Fremdheitserfahrungen und Passungsprobleme auftreten. Der Umgang mit diesen Herausforderungen äußert sich in unterschiedlichen Strategien und Verarbeitungsmodi, die auf ein Herstellen von Anschlüssen und die Aneignung des neuen Feldes verweisen. Die Differenzerfahrungen führen in Kombination mit dem Zugang zu neuen Deutungsangeboten auch zu biographischen und habituellen Transformationsprozessen und somit zu einer Veränderung des Selbst. Mit dem Übergang und den Aneignungsprozessen kommt es in unterschiedlichem Ausmaß auch zu einer Distanzierung vom Herkunftsmilieu, welche mit einem erhöhten Konfliktpotential innerhalb der Familie und dem Herkunftsmilieu sowie mit inneren Konflikten verbunden ist.

Abstract (english version)

Due to the low level of education and limited access to higher educational institutions, rural regions have a spatial and milieu-specific distance to academic educational opportunities. For this reason, this study examines from a biographical and habitus-theoretical perspective the question of how students from rural and educationally distant milieus experience and shape the transition to the urban and university milieu. On the basis of three biographical narrative interviews, which are analysed following the research style of grounded theory and taking into account the processuality, shape and perspectivity of life-historical narratives, it is shown that these students experience and process the transition individually. Behind the decision to transition are desires for change that are directed towards emancipation from the milieu of origin and the biographical designs associated with it. Through access to new experiences and interpretations in the new field, previous experiences and perspectives are irritated, which leads to experiences of foreignness and problems with fitting in. Dealing with these challenges manifests itself in different strategies and modes of processing that point to making connections and appropriating the new field. The experiences of difference, in combination with access to new interpretations, also lead to biographical and habitual transformation processes and thus to a change of the self. The transition and the processes of appropriation also lead, to varying degrees, to a distancing from the milieu of origin, which is associated with an increased potential for conflict within the family and the milieu of origin as well as with inner conflicts.