



universität  
wien

## MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Und warum genau Pädagogikstudium?“

-

Die Studien(wahl)entscheidung aus biographiewissenschaftlicher  
Perspektive

verfasst von / submitted by

Stefanie Lebersorger, BA

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

Master of Arts (MA)

Wien, 2016 / Vienna 2016

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

A 066 848

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

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Bettina Dausien



## **DANKSAGUNG**

Diese Masterarbeit stellt das Resultat eines längeren Prozesses dar, der gute, aber auch schlechte Zeiten mit sich brachte – nicht nur für mich, sondern auch für viele andere Menschen, die mich dabei stets unterstützen.

Ich möchte mich vor allem bei meinem Freund Sebastian bedanken, der mir in den schwierigsten Zeiten half, wieder aufzustehen und mir in meinem Arbeitsprozess zur Seite stand. Ein Dankeschön geht auch an meine Eltern, meinen Bruder Fabian und dessen Freund Bernhard, die mich während des gesamten Studiums und während des Schreibens dieser Arbeit emotional unterstützten. Auch bei Eli, Conny, Jojo, meinen Großeltern, Margrit und Lina möchte ich mich bedanken.

Auch meinen Interviewpartnerinnen gilt ein großer Dank. Ohne sie wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen. Ich bedanke mich für die zur Verfügung gestellte Zeit und ihre Bereitschaft, mir ihre Lebensgeschichte zu erzählen.

Ein besonderer Dank gilt Frau Univ.-Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Bettina Dausien, die mir stets in fachlicher Hinsicht zur Seite stand und mir immer wieder Ratschläge und motivierende Worte für die Gestaltung dieser Arbeit gab.

Zu guter Letzt möchte ich mich bei unserer Forschungsgruppe bedanken. Durch Sabine, Nina, Karo, Sebastian, Nicole und Helene wurde ich nicht nur im Forschungsprozess begleitet, sondern es entwickelten sich auch Freundschaften.



# INHALTSVERZEICHNIS

<b>EINLEITUNG .....</b>	<b>1</b>
<b>I Theoretischer Bezugsrahmen .....</b>	<b>4</b>
<b>1. DIE STUDIEN(WAHL)ENTSCHEIDUNG.....</b>	<b>4</b>
1.1 DIE TERMINI „WAHL“ UND „ENTSCHEIDUNG“ .....	4
1.2 DIE RATIONAL-CHOICE-THEORIE .....	5
1.2.1 Grundannahmen der Rational-Choice-Theorie.....	6
1.2.2 Kritik und forschungsrelevante Aspekte .....	7
1.3 BILDUNGSFORSCHUNG IN ANLEHNUNG AN BOURDIEU .....	8
1.3.1 Grundannahmen der Bildungsforschung in Anlehnung an Bourdieu .....	9
1.3.2 Kritik und forschungsrelevante Aspekte .....	11
1.4 FORSCHUNGSERGEBNISSE, THESEN UND MODELLE ZUR STUDIEN(WAHL)ENTSCHEIDUNG .....	12
1.5 REFLEKTIERENDE ZWISCHENBETRACHTUNG.....	16
<b>2. BIOGRAPHIEFORSCHUNG .....</b>	<b>18</b>
2.1 BIOGRAPHIE ALS SOZIALE KONSTRUKTION.....	19
2.2 DIE SELBSTPRÄSENTATION DES INDIVIDUUMS IN LEBENSGESCHICHTEN .....	19
2.3 DIE IDENTITÄTSENTWICKLUNG UND „SIGNIFIKANTE ANDERE“ .....	21
2.4 DIE INSTITUTIONALISIERUNG DES LEBENSLAUFS .....	22
2.5 BIOGRAPHISCHE LERN- UND BILDUNGSPROZESSE .....	24
2.6 BILDUNGSENTSCHEIDUNGEN AUS BIOGRAPHIEWISSENSCHAFTLICHER PERSPEKTIVE ..	25
2.7 BIOGRAPHIE UND GESCHLECHT .....	27
<b>II Method(olog)ische Vorgehensweise.....</b>	<b>30</b>
<b>3. DIE FRAGESTELLUNG .....</b>	<b>30</b>
<b>4. DIE DARSTELLUNG DER METHODOLOGIE UND METHODE .....</b>	<b>30</b>
4.1 GROUNDED THEORY METHODOLOGIE .....	31
4.2 DAS KODIERPARADIGMA: DIE „KOGNITIVEN FIGUREN DES AUTOBIOGRAPHISCHEN STEGREIFERZÄHLENS“ NACH SCHÜTZE .....	34
4.3 DAS BIOGRAPHISCH-NARRATIVE INTERVIEW ALS ERHEBUNGSMETHODE .....	37
<b>5. DIE DOKUMENTATION DES FORSCHUNGSPROZESSES .....</b>	<b>39</b>
5.1 DAS SAMPLE .....	39
5.2 DIE ERHEBUNG DER BIOGRAPHISCH-NARRATIVEN INTERVIEWS .....	40
5.3 DIE EINZELNEN AUSWERTUNGSSCHRITTE.....	42
<b>III Die Darstellung der Einzelfälle und der Ergebnisse .....</b>	<b>45</b>
<b>6. FALLSTUDIE EVA MAROLD .....</b>	<b>46</b>
6.1 KONTAKTAUFNAHME, VORGESPRÄCH UND INTERVIEWVERLAUF .....	46
6.2 BIOGRAPHISCHES KURZPORTRAIT .....	46
6.3 KERNSTELLENINTERPRETATION .....	47
6.4 ANALYTISCHE ABSTRAKTION .....	64
<b>7. FALLSTUDIE CECILIA MAYER .....</b>	<b>66</b>
7.1 KONTAKTAUFNAHME, VORGESPRÄCH UND INTERVIEWVERLAUF .....	66
7.2 BIOGRAPHISCHES KURZPORTRAIT .....	66
7.3 KERNSTELLENINTERPRETATION .....	68
7.4 ANALYTISCHE ABSTRAKTION .....	85
<b>8. DIE EINZELFÄLLE IM VERGLEICH.....</b>	<b>88</b>
8.1 DER (BILDUNGS-)WEG ZUM PÄDAGOGIKSTUDIUM – BIOGRAPHISCHE ERFAHRUNGEN ALS „HINTERGRUND“ .....	88

8.1.1	Ausbildung „sozialer Kompetenzen“ .....	89
8.1.2	Familiäre Ambitionen – Stuserhalt und Statusverbesserung .....	90
8.1.3	Die Institution Schule .....	93
8.2	DIE STUDIENENTSCHEIDUNG .....	96
8.2.1	„Signifikante Andere“: Das soziale Umfeld .....	97
8.2.2	Das Selbstkonzept .....	99
8.2.3	Die Gestaltung des Übergangs ins Pädagogikstudium .....	101
	8.2.3.1 Die Entscheidung: Zwischen „aktiver“ Wahl, Zufall und „zweiter“ Wahl	101
	8.2.3.2 Der Emanzipationsprozess – Bruch und Kontinuität .....	103
8.3	ZUSAMMENFÜHRUNG DER ERGEBNISSE .....	106
<b>9.</b>	<b>REFLEXION, RESÜMEE UND AUSBLICK</b> .....	<b>110</b>
9.1	REFLEXION DER ERGEBNISSE .....	110
9.2	RESÜMEE UND AUSBLICK .....	114
	<b>LITERATURVERZEICHNIS</b> .....	<b>117</b>
	<b>Anhang</b> .....	<b>124</b>
	TABELLENVERZEICHNIS .....	124
	TRANSKRIPTIONSNOTATION .....	125
	ZUSAMMENFASSUNG .....	126
	ABSTRACT .....	127





## Einleitung

„Und warum genau Pädagogikstudium?“ – diese rhetorische Frage formulierte eine Erzählerin<sup>1</sup> während eines Interviews. Während der Kindheit und Jugend wird man vor die Frage gestellt, was man in der Zukunft einmal arbeiten bzw. studieren möchte. Aber auch im späteren Leben wird man als Erwachsener oft gefragt, warum man das konkrete Studium bzw. Studienfach gewählt hat. Doch wie kommt es zu dieser Wahl bzw. dieser Entscheidung für ein bestimmtes Studium resp. Studienfach und wie gestaltet sich der (Bildungs-)Weg dahingehend? Genau mit dieser Frage der „Studien(wahl)entscheidung“ beschäftigt sich die vorliegende Masterarbeit.

Wie Friebertshäuser (2006, S. 296) hervorhebt, gehört die „StudentInnenforschung (...) zu den großen Bastionen quantitativer Forschung“. Im Gegensatz dazu gibt es kaum qualitative Studien diesbezüglich, und auch „die *biographischen Prozesse*, die mit ‚Studienentscheidungen‘ und ‚Studienwahl‘ in Zusammenhang stehen“ (Schwendowius 2014a, S. 207; Hervorh. im Original), sind bislang kaum erforscht. Durch eine quantitative Herangehensweise „verschwindet [jedoch] das konkrete Leben der Einzelnen, [es] wird abstrahiert zu einem Element einer statistischen Größenangabe und subsumiert in statistischen Angaben über repräsentative Stichproben“ (Friebertshäuser 2006, S. 297). Deshalb ist es wichtig, bei Fragen, wie sich bestimmte Einstellungen in der Biographie des Individuums entwickelt haben und aus welchen Gründen sie ein bestimmtes Studium bzw. Studienfach studieren, eine andere (methodische) Herangehensweise zu wählen (vgl. ebd.). Denn die Grundlage für die Entscheidung für ein bestimmtes Studienfach und den Studienort bildet ein „höchst komplexe[s] Bündel von individuell verarbeiteten gesellschaftlichen Gegebenheiten, persönlichen Ressourcen, Dispositionen, Selbstkonzepten und Vorstellungen“ (ebd., S. 310), die in Zusammenhang mit der Biographie des Subjekts stehen. Nach Schwendowius ist erkennbar,

„dass Studienentscheidungen ihrer eigenen Zeit folgen. Sie sind in eine je spezifische biographische Prozessstruktur und zeitliche Eigenlogik eingebunden. Die ‚Entscheidung‘ für ein Studium kann nur angemessen verstanden werden, wenn auch die vorausgegangenen Bildungswege und biographischen Kontexte einbezogen werden, die einen *Möglichkeitsraum* für diese Handlungsoption bilden“ (Schwendowius 2014a, S. 220; Hervorh. im Original).

---

<sup>1</sup> In vielen wissenschaftlichen Arbeiten, aber auch im öffentlichen Bereich (Medien etc.) wird oft die männliche Form verwendet, die alle Geschlechter miteinschließen soll bzw. mit welchem alle Geschlechter gemeint werden. In Österreich herrscht bezüglich Gender/Sprache eine hitzige Debatte, die alle Lebensbereiche betrifft – von Gendern in Schulbüchern bis hin zur österreichischen Bundeshymne (vgl. dieStandard, Bereich Politik - Gender/Sprache [Online]; Kurier 2014, Bereich Politik [Online]). „Sprache ist nicht neutral, sondern Teil der Reproduktion gesellschaftlicher Machtverhältnisse“ (Dausien et al. 2011, o.S. [Online]). Aufgrund dessen wurde bewusst entschieden, die Masterarbeit in der weiblichen Form zu verfassen – als Experiment. Selbstverständlich wird dabei die männliche Form mitgemeint.

Die Komplexität dieser Entscheidung, die durch quantitative bzw. entscheidungstheoretische Herangehensweisen reduziert wird bzw. nicht adäquat erfasst werden kann (vgl. Ecarius/Miethe/Tervooren 2014, S. 11; Miethe/Dierckx 2014, S. 35; Dausien 2014, S. 43; Schwendowius 2014a, S. 220), kann mithilfe eines biographiewissenschaftlichen Zugangs verstanden werden (vgl. Miethe/Dierckx 2014, S. 35). Denn „[e]rst durch ein offenes, exploratives Vorgehen wird es möglich, neue Faktoren zu entdecken, die über die bisherigen Annahmen hinausgehen“ (Friebertshäuser 2006, S. 310). Durch die in dieser Arbeit eingenommene biographiewissenschaftliche Perspektive soll ein „erweiterte[s] Verständnis der theoretischen Konzepte“ (Schwendowius 2014a, S. 222) der Studien(wahl)entscheidung ermöglicht werden, da dadurch die (Bildungs-)Wege der Individuen (re)konstruiert werden können. Durch diesen Zugang „stehen die subjektiven Erfahrungen, Selbst- und Weltdeutungen, Bewältigungsstrategien und Orientierungen der Studierenden im Kontext ihrer bisherigen Biographie im Zentrum des Interesses“ (Friebertshäuser 2006, S. 297). Das Erkenntnisinteresse liegt dabei nicht in Verallgemeinerungen im quantitativen Sinn, sondern in der „Differenzierung von Verallgemeinerungen“ (Schulze 1993, S. 225) und „dem Besonderen im Allgemeinen“ (Friebertshäuser 2006, S. 299). Um den (Bildungs-)Weg und die konkrete Studien(wahl)entscheidung, die als lebensgeschichtlicher Prozess verstanden wird (vgl. Kap. 1.1), im Kontext der jeweiligen Lebensgeschichte der jeweiligen Subjekte nachvollziehen zu können, wird in der vorliegenden Masterarbeit folgender Forschungsfrage nachgegangen:

*Wie (re)konstruieren ehemalige Pädagogikstudierende ihre Studien(wahl)entscheidung und inwiefern spielen dabei biographische Erfahrungen eine Rolle?*

Die erzählten Lebensgeschichten bzw. Stegreiferzählungen der Biographinnen können als Bildungsprozesse bzw. Lerngeschichten verstanden werden (vgl. Marotzki 1991, S. 96; Baacke/Schulze 1993, S. 9; vgl. dazu Friebertshäuser 2006, S. 300), „als in ihnen die Welt- und Selbstsicht des Informanten [/der Informantin, S.L.] in lebensgeschichtlichen Zusammenhängen zur Darstellung kommt“ (Marotzki 1991, S. 96). Biographische Erfahrungen spielen zum Teil eine (unbewusste) Rolle bei (Bildungs-)Entscheidungen (vgl. Schulze 2006, S. 40). Deshalb wird in der vorliegenden Arbeit auch der Frage nachgegangen, inwiefern diese, und wenn ja, welche Erfahrungen bei der Studien(wahl)entscheidung eine Rolle spielen.

Die vorliegende Masterarbeit gliedert sich in drei Teile. Den ersten Abschnitt bildet die Explikation des theoretischen Vorverständnisses der Forscherin. Im ersten Kapitel wird zuerst auf den gewählten Terminus der „Studien(wahl)entscheidung“ Bezug genommen und welche Implikationen damit einhergehen (Kap. 1.1). Des Weiteren wird einerseits der Ansatz der Rational-Choice-Theorie vorgestellt, der von einer rational handelnden Akteurin ausgeht (Kap. 1.2). Andererseits wird die an den Soziologen Pierre Bourdieu angelehnte Bildungsforschung

skizziert, welche (Bildungs-)Entscheidungen als ein Resultat der Platzierung im (sozialen) Raum betrachtet (Kap. 1.3). Im Anschluss daran werden exemplarisch verschiedene Annahmen, Modelle, Thesen sowie quantitative und qualitative Studien(ergebnisse) zur Studien(wahl)entscheidung dargelegt (Kap. 1.4). Im zweiten Kapitel wird auf einige Aspekte der Biographieforschung eingegangen, die als wesentlich für die vorliegende Arbeit angesehen werden.

Im zweiten Teil dieser Arbeit wird die methodische Vorgehensweise dargestellt. Nachdem in einem ersten Schritt die Fragestellung der vorliegenden Forschungsarbeit vorgestellt wird (Kap. 3.), wird in Kapitel 4 auf das methodologische Rahmenkonzept dieser Arbeit, die Grounded Theory Methodologie und ihre Grundprinzipien, eingegangen. Anschließend werden die „kognitiven Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens“ nach Fritz Schütze (1984), die in dieser Forschungsarbeit das Kodierparadigma darstellen, und die Erhebungsmethode – das biographisch-narrative Interview nach Fritz Schütze – eingehend beschrieben (Kap. 4.2 und 4.3). Im Anschluss daran erfolgt die Dokumentation des Forschungsprozesses (Kap. 5.). Dabei wird auf das dieser Arbeit zugrundeliegende Sample, die Erhebung der Interviews und die konkreten Auswertungsschritte der Interpretation eingegangen.

Den dritten Teil dieser Arbeit bilden die Darstellungen der Einzelfälle und der Ergebnisse. Dabei werden zwei der vier interpretierten und analysierten Fälle vorgestellt, die trotz ihrer Gemeinsamkeiten doch kontrastierend sind (Kap. 6. und 7.). Im daran anschließenden achten Kapitel erfolgt der Vergleich der Einzelfälle. In diesem werden die zentralen Ergebnisse in Bezug zu der dieser Forschungsarbeit zugrundeliegenden Forschungsfrage vorgestellt. Abschließend werden in Kapitel 9 die Ergebnisse reflektiert und eigene Thesen in Hinblick auf die Forschungsfrage formuliert. Des Weiteren erfolgt ein Resümee der vorliegenden Arbeit und es wird ein Ausblick gegeben.

# I Theoretischer Bezugsrahmen

In der qualitativen Forschung gehen Forscherinnen mit einer *theoretischen Sensibilität* an das vorliegende Forschungsfeld heran. „*Theoretische Sensibilität bedeutet die Verfügbarkeit brauchbarer heuristischer Konzepte, die die Identifizierung theoretisch relevanter Kategorien im Datenmaterial und die Herstellung von Zusammenhängen zwischen diesen Kategorien (...) ermöglicht*“ (Kelle 1994, S. 312; Hervorh. im Original). Heuristische Konzepte sind keineswegs vorformulierte Hypothesen, sondern sie stellen „Konzepte mit einem hohen Allgemeinerheits- und Abstraktionsgrad“ (ebd., S. 307), theoretisches Vorwissen sowie Alltagswissen dar (vgl. Strübing 2008, S. 59). Dieses Vorwissen dient „als Anregung zum Nachdenken über die untersuchten Phänomene aus verschiedensten Blickwinkeln“ (ebd.). Der folgende Teil expliziert dieses Vorverständnis, das die Grundlage für die vorliegende Arbeit bildet.

## 1. Die Studien(wahl)entscheidung

Die Entscheidung eines Individuums für ein bestimmtes Studium kann aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden. Die im Folgenden dargestellten Ausführungen schließen dabei an die Darstellungsweise und die Argumentationslinie von Dausien (2014) zu Bildungsentscheidungen an. Um über das zu untersuchende Phänomen der Studien(wahl)entscheidung aus unterschiedlichsten Blickwinkeln nachzudenken (vgl. Strübing 2008, S. 59), werden im folgenden Kapitel zwei prominente und konträre Betrachtungsweisen auf Bildungsentscheidungen dargestellt. Einerseits die Sichtweise der *Rational-Choice-Theorie*, die (Bildungs-)Entscheidungen als freie Wahl eines Individuums ansieht (Kap. 1.2). Im Gegensatz dazu wird andererseits die Perspektive der *Bildungsforschung in Anschluss an Bourdieu* skizziert, die Entscheidungen als ein Resultat der Platzierung im (sozialen) Raum betrachtet (Kap. 1.3). Nachdem die Grundannahmen dieser beiden Positionen dargelegt werden, werden sie unter einer biographiewissenschaftlichen Perspektive diskutiert. Daran anschließend werden verschiedene Modelle, Thesen sowie quantitative und qualitative Studien(ergebnisse) zur Studien(wahl)entscheidung exemplarisch vorgestellt (Kap. 1.4). Abschließend erfolgt in Kapitel 1.5 eine Zwischenbetrachtung. Zunächst beschäftigt sich das folgende Unterkapitel 1.1 mit den Termini der *Wahl* und der *Entscheidung* und der damit einhergehenden eigenen Perspektive.

### 1.1 Die Termini „Wahl“ und „Entscheidung“

Dausien (2014, S. 40f.) zieht für ihre Argumentation Erpenbeck (1990) heran. Nach Erpenbeck (1990, S. 742) kann der Terminus der „Wahl“ sowohl als *Prozess* als auch als *Resultat* – als Ergebnis dieses Prozesses – verstanden werden. Der Prozess des Wählens stellt einen „Sektionsvorgang“ (ebd.) dar, der

„in einer später zu entäußernden oder verhaltens- und handlungsmäßig umsetzbaren Bevorzugung von Objekten (...) mündet, oder durch den eine bestimmte, im Wahlprozeß antizipierte Verhaltens- und Handlungsweise eines Subjekts durch eben dieses Subjekt (...) vorgezogen wird“ (Erpenbeck 1990, S. 742).

Laut Erpenbeck (1990, S. 742) greift das Subjekt dabei auf Wissen, Wertungen im Sinne von Emotionen oder Motivationen, aber auch auf Wertungen der Gesellschaft zurück. Das Ergebnis dieses Prozesses stellt die Wahl als *Resultat* dar. Der Entscheidungsprozess, auf den Handlungen bzw. ein Verhalten des Subjekts folgen, wird durch die Beendigung dieses Prozesses und durch „die Überführung des Wahlresultats durch Verknüpfung mit entsprechenden Antriebsmomenten (im Sinne von Willensbildung) in entsprechende Handlungsfähigkeiten“ (ebd.) hergestellt. Das Subjekt des Wählens stellen konkrete Individuen oder gesellschaftliche Subjekte (Staaten, Gruppen, Schichten etc.) dar. Diese urteilen über eine Vielzahl von verschiedenen Alternativen in Bezug auf ihre individuellen Handlungs- und Verhaltensmöglichkeiten. Dabei wird sowohl das Abwägen unterschiedlicher Entscheidungen als auch das Urteil selbst als Wahl bezeichnet (vgl. ebd., S. 741f.; vgl. dazu Dausien 2014, S. 40f.). Der Begriff der „Wahl“ wird oft synonym mit dem Begriff der „Entscheidung“ verwendet (vgl. Erpenbeck 1990, S. 741). Blasche (1980, S. 553) führt aus, dass unter dem Terminus „Entscheidung“ ein Entschluss verstanden wird, auf den eine bestimmte Handlung folgt.

Dausiens (2014) Ausführungen folgend werden Studien(wahl)entscheidungen aus biographiewissenschaftlicher Perspektive als „*Momente einer Biographie*“ (ebd., S. 48; Hervorh. im Original) verstanden. Der Begriff der *Studien(wahl)entscheidung*, der in dieser Forschungsarbeit gewählt wurde und unter einer biographiewissenschaftlichen Sichtweise betrachtet wird, soll dies zum Ausdruck bringen. Durch den Begriff der *Wahl* soll der Prozess, also die Biographie bzw. der (Bildungs-)Weg des Individuums, das vor einer Entscheidung steht, als auch das Ergebnis dieses Prozesses, das in weiterer Folge die (Studien-)*Entscheidung* darstellt, beleuchtet werden.

## 1.2 Die Rational-Choice-Theorie

Dausien (2014) führt in ihren Ausführungen zu Bildungsentscheidungen die Rational-Choice-Theorie an, die einen der bekanntesten Theorieansätze in der Bildungsforschung darstellt, der sich mit Bildungsentscheidungen auseinandersetzt. Innerhalb der Rational-Choice-Theorie gibt es verschiedene Varianten, die unterschiedliche Modellannahmen verfolgen (vgl. Diekmann/Voss 2004, S. 13; Braun 2009, S. 403ff.; Dausien 2014, S. 43). In den folgenden Kapiteln wird zum einen auf die Grundannahmen dieses theoretischen Ansatzes eingegangen und zum anderen auf die Kritik an demselben. Zudem wird dessen Bedeutung für den biographiewissenschaftlichen Ansatz erklärt.

## 1.2.1 Grundannahmen der Rational-Choice-Theorie

Die Rational-Choice-Theorie mit ihren verschiedenen Varianten stellt eine

„Art der Theoriebildung [dar], die den jeweiligen Handlungsträgern [/Handlungsträgerinnen, S.L.] (z.B. Personen, Organisationen) jeweils bestimmte Intentionen und anreizgeleitetes Entscheidungsverhalten unter spezifizierten Gegebenheiten unterstellt, um daraus resultierende soziale Folgen zu erklären“ (Braun 2009, S. 395).

Den Gegenstand der Theorie bilden „nicht-materielle Interessen, altruistische Handlungen, der Einfluss sozialer Strukturen (...) auf die Handlungsbedingungen und die häufig nichtintendierten, aggregierten Handlungsfolgen“ (Diekmann/Voss 2004, S. 13). Die Rational-Choice-Theorie orientiert sich dabei an dem *methodologischen Individualismus*. Das bedeutet, dass soziologische Prozesse sowie Phänomene im Endeffekt immer ein Ergebnis des Handelns und Entscheidens der Menschen sind, wobei das Soziale und seine Folgen dabei Berücksichtigung finden (vgl. Braun 2009, S. 399f.).

Das der Rational-Choice-Theorie zugrundeliegende Menschenbild ist nicht mehr der Homo Oeconomicus, sondern eines in Anlehnung daran durch die Soziologie erweitertes. In Anschluss an Lindenberg (1990) beschreibt Braun (2009, S. 400) den Menschen als ein Individuum, das lernfähig ist und bei einer Handlungswahl zwischen zwei Alternativen unter Erwartungen und Restriktionen letztendlich die beste Option wählt. Diese Entscheidungssituation zwischen zwei oder mehreren möglichen Alternativen stellt die Ausgangslage dar (vgl. Braun 2009, S. 399f.; 403). Vor diese werden die Akteurinnen (natürliche Personen, aber auch Firmen, Staaten, Organisationen) gestellt, die den *Ausgangspunkt* der Rational-Choice-Theorie bilden (vgl. Diekmann/Voss 2004, S. 15).

Wie bereits durch die Erläuterungen zum Menschenbild erkennbar wurde, *so die zweite Annahme*, „verfügen [die Akteurinnen, S.L.] über Ressourcen (bzw. handeln unter Restriktionen [Marktpreise, Einkommen, Zeit, etc., S.L.]), haben Präferenzen und können demgemäß zwischen mindestens zwei Alternativen wählen“ (ebd.). Ressourcen werden demnach von den Akteurinnen so verwendet, dass sie bestmöglich zu ihrem Ziel gelangen, wobei der Handlungsspielraum der Akteurinnen durch Restriktionen einschränkt werden kann. Die Präferenz drückt die Bevorzugung von etwas vor etwas Anderem aus, also „was ein Akteur [/eine Akteurin, S.L.] ‚lieber mag‘“ (ebd.). Dies wird als *Rationalprinzip* bezeichnet, welches

„besagt, dass jeder Akteur [/jede Akteurin, S.L.] im Rahmen von zu treffenden Entscheidungen und damit einhergehenden Handlungen versucht, durch eine entsprechende Verwendung verfügbarer Mittel vor dem Hintergrund gegebener Vorlieben oder Präferenzen jeweils einen bestmöglichen Zustand zu erreichen“ (Braun 2009, S. 399f.).

Die Akteurinnen entscheiden sich demzufolge in Anbetracht ihrer Präferenzen für das für sie Beste. Bei dieser Entscheidung reflektieren die Individuen die Vorlieben und Restriktionen, aber auch die zur Verfügung stehenden und eingeholten Informationen. Das Entscheidungs-

verhalten stellt sich als zielgerichtet und optimiert dar, wodurch sich die Rationalität darin auszeichnet (vgl. Braun 2009, S. 402). Jedoch muss bedacht werden, dass sich im konkreten Fall nicht für jede Akteurin dasselbe (z.B. Einkommen) als eine Restriktion bzw. eine Präferenz darstellt. Im konkreten Fall ist der Erklärungszweck dafür ausschlaggebend, was als Restriktion oder als Ziel der Handlung betrachtet wird. Verhaltensänderungen der Individuen sollen in der Rational-Choice-Theorie „durch die Veränderung von Restriktionen und nicht durch die Veränderung von Präferenzen (...) erklär[t werden, denn] Erklärungen durch Präferenzänderungen sind häufig tautologische Scheinerklärungen“ (Diekmann/Voss 2004, S. 16). Den *dritten Baustein* der Theorie bildet „eine Entscheidungsregel, die angibt, welche Handlung ein Akteur [/eine Akteurin, S.L.] ausführen wird“ (ebd., S. 15). Das Maximierungsprinzip bildet bei den verschiedenen Modellen der Rational-Choice-Theorie dabei zumeist den Ausgangspunkt (vgl. ebd., S. 16).

### **1.2.2 Kritik und forschungsrelevante Aspekte**

Die Modelle der Rational-Choice-Tradition gehen Diekmann und Voss (2004) und Braun (2009) zusammenfassend im Kern davon aus, dass Akteurinnen unter bestimmten Restriktionen bzw. Ressourcen und Präferenzen jene Handlungsalternative wählen, wodurch sie ihre Ziele am bestmöglichen erreichen. Dausien (2014, S. 43) folgend beanspruchen diese Modelle jedoch nicht, die Realität darzustellen, sondern „sie wollen vielmehr Komplexität reduzieren und die entscheidenden Variablen und Kausalzusammenhänge modellhaft abbilden“. Es gilt Dausien (2014, S. 43f.) zufolge deshalb zu hinterfragen, welche Faktoren in den entscheidungstheoretischen Modellen verwendet werden und welche Punkte keine Berücksichtigung finden bzw. nur als Randbedingung gesehen werden.

Miethe und Dierckx (2014, S. 33) weisen zum einen darauf hin, dass durch entscheidungstheoretische Konzepte „wichtige Hinweise für Bildungswege“ (ebd.) gewonnen werden können. Diese dürfen dabei jedoch nur als heuristische Konzepte gesehen werden, „da ansonsten leicht die Gefahr besteht, das biographische Material unter einer theoretischen Perspektive zu subsumieren“ (ebd.).

Zum anderen kritisieren Miethe und Dierckx (2014, S. 33ff.) die entscheidungstheoretischen Konzepte in einigen Punkten: Ein Kritikpunkt richtet sich gegen das Augenmerk auf institutionalisierte Übergänge und rationale Entscheidungen. Bildungswege finden nicht nur in Bildungsinstitutionen statt, sondern ein großer Teil von Bildungs- und Lernprozessen erfolgt außerhalb dieser. Deshalb müssen auch Entscheidungen, die nicht in diesen stattfinden, beachtet werden. Die Autorinnen konstatieren, dass „[i]nformelles und non-formales Lernen (...) genauso wichtig [sind] wie formales Lernen“ (ebd., S. 34). Ein weiterer Kritikpunkt betrifft die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die nur von manchen entscheidungstheoretischen Modellen einbezogen werden. Diese sind jedoch für Bildungsentscheidungen bedeutend.

Des Weiteren sind Bildungsentscheidungen zum einen nicht nur Entscheidungen der Individuen oder der Familie, „sondern können auch Gruppenentscheidungen sein bzw. von diesen stark beeinflusst werden“ (Miethe/Dierckx 2014, S. 35). Zum anderen zeigt sich, dass Bildungsentscheidungen nicht als konkrete, im Moment getroffene Entscheidungen betrachtet werden können, sondern „dass der eigentlichen Bildungsentscheidung eine längere (...) Vorgeschichte vorausgeht“ (ebd.). Ein weiterer Kritikpunkt besteht laut Dausien (2014, S. 44) darin, dass die Reproduktion der sozialen Ungleichheit vor allem im Schulsystem nicht allein durch eine individuelle Entscheidung erklärt werden kann. Jedoch wird weiterhin an der These festgehalten, dass die individuellen Entscheidungen, die die Akteurinnen im Laufe ihres Lebens treffen, die Bildungswege strukturieren. Die wichtigsten Kritikpunkte richten sich gegen die „individualistische und kognitivistische Verkürzung sowie das damit verbundene Modell eines autonomen, nach ökonomischer Rationalität handelnden Subjekts“ (ebd.).

Nach Miethe und Dierckx (2014, S. 35) kann konstatiert werden, dass entscheidungstheoretische Modelle als heuristische Konzepte für die qualitative Forschung verwendet werden können. Jedoch sind diese Ansätze nicht hinreichend, um die Bildungsentscheidungen in ihrer Komplexität angemessen rekonstruieren zu können. Für eine adäquate Erfassung dieser Komplexität müssen rekonstruktive Verfahren angewendet werden. Durch diese kann die Biographie in ihrer Gesamtheit betrachtet werden, um „dadurch (...) Aussagen darüber treffen [zu] können, welche Bedeutung eine Bildungsentscheidung zu einem bestimmten Zeitpunkt in der Biographie einnimmt“ (ebd.).

### **1.3 Bildungsforschung in Anlehnung an Bourdieu**

Im Gegensatz zu den Ansätzen der entscheidungstheoretischen Rational-Choice-Theorie zeigt Dausien (2014) eine andere Betrachtungsweise auf Bildungsentscheidungen auf – die an den Soziologen Pierre Bourdieu angelehnte Bildungsforschung. Diese geht von der These aus, „dass Bildungswege gerade *nicht* das Resultat individueller Wahl sind, sondern Effekte der Positionierung im sozialen Raum“ (Dausien 2014, S. 44; Hervorh. im Original) seien. Diese Positionierung, die sich für das Individuum durch den Habitus und die zur Verfügung stehenden Kapitalsorten<sup>2</sup> ergibt, steckt „objektive Möglichkeitsräume ab[] und [strukturiert] ‚Laufbahnen‘ vor[]“ (ebd.). Dausien erläutert diese These anhand Bourdieus Schriften „Die biographische Illusion“ (2000) und „Die konservative Schule – Die Wahl des Schicksals“ (2001), auf welche im Folgenden näher eingegangen wird, um diese These zu verdeutlichen. Anschließend daran wird auf für die eigene Forschung relevante Aspekte und zwei Kritikpunkte gegen diese Annahme eingegangen.

---

<sup>2</sup> Bourdieu unterscheidet das ökonomische Kapital, das soziale Kapital und das kulturelle Kapital (vgl. Bourdieu 1983). Um einen genaueren Einblick zu den Kapitalsorten zu erhalten vgl. Bourdieu 1983.

### 1.3.1 Grundannahmen der Bildungsforschung in Anlehnung an Bourdieu

In „Die biographische Illusion“ (2000) setzt sich Bourdieu mit den Vorannahmen einer Theorie der Erzählung auseinander. Diese Theorie setze Bourdieu (2000, S. 52) folgend voraus, dass das Leben der jeweiligen Erzählerin als ein Ganzes verstanden wird und nach einer „chronologischen und logischen Ordnung“ (ebd.) abläuft. Die Forschende und die Erzählende „haben in gewisser Weise das gleiche Interesse, das Postulat der Sinnhaftigkeit der berichteten Existenz (und, implizit, der gesamten Existenz) zu akzeptieren“ (ebd., S. 52). Das bedeutet, dass beide annehmen und anerkennen, dass die Erzählung sowohl sinnhaft ist, also einen Sinn enthält als auch ein Ziel hat sowie einer Logik folgt (vgl. ebd., S. 51f.). Die Erzählung des Lebens als Geschichte, „also als eine kohärente Erzählung einer bedeutungsvollen und gerichteten Abfolge von Ereignissen“ (ebd., S. 53), bedeute Bourdieu zufolge „vielleicht, sich einer rhetorischen Illusion zu unterwerfen, einer trivialen Vorstellung von der Existenz“ (ebd.). Die Wirklichkeit stellt sich für Bourdieu hingegen in Anlehnung an Robbe-Grillet als „diskontinuierlich“, als eben nicht zusammenhängende Abfolge, dar (vgl. ebd.). Bourdieu, der sich im Weiteren mit dem Eigennamen des Menschen auseinandersetzt, sieht darin die einzige Beständigkeit des Individuums (vgl. ebd., S. 54ff.) – „[d]er Eigenname ist die sichtbare Bestätigung der Identität seines Trägers [/seiner Trägerin, S.L.] durch die Zeit und die sozialen Räume“ (ebd., S. 55).

Die Analyse von sozialen Prozessen durch die Forschenden habe zur Folge, „den Begriff der Laufbahn (...) als eine Abfolge von nacheinander durch denselben Akteur [/dieselbe Akteurin, S.L.] (oder eine bestimmte Gruppe) besetzten Positionen“ (Bourdieu 2000, S. 57f.) zu entwerfen, in einem durch fortwährende Entwicklung und Transformation gekennzeichneten (sozialen) Raum (vgl. ebd.). Bourdieu meint weiter,

„[d]en Versuch zu unternehmen, ein Leben als eine einzigartige und für sich selbst ausreichende Abfolge aufeinander folgender Ereignisse zu begreifen, ohne andere Bindung als die an ein Subjekt, dessen Konstanz zweifellos lediglich in der des Eigennamens besteht, ist beinahe genauso absurd wie zu versuchen, eine Metro-Strecke zu erklären, ohne das Streckennetz in Rechnung zu stellen, also die Matrix der objektiven Beziehungen zwischen den verschiedenen Stationen“ (ebd., S. 58).

Die biographischen Ereignisse seien vielmehr „Plazierungen [sic] und Deplazierungen [sic] im sozialen Raum“ (ebd.). Sie resultieren also durch die „verschiedenen aufeinander folgenden Zustände[] der Verteilungsstruktur der verschiedenen Kapitalsorten, die in dem betreffenden Feld im Spiel sind“ (ebd.). Die Bedeutung von diesen Bewegungen – die Veränderungen der Position – lässt sich „in aller Klarheit in der objektiven Beziehung in einem bestimmten Moment zwischen dem Sinn und dem Wert dieser Positionen mitten in einem bestimmten [sic] Raum“ (ebd.) erklären. Bourdieu zufolge kann

„[m]an (...) eine Laufbahn (...) nur verstehen, wenn man vorher die aufeinander folgenden Zustände des Feldes, in dem sie sich abspielt hat, konstruiert hat, also

das Ensemble der objektiven Beziehungen, die den betreffenden Akteur [/die betreffende Akteurin] (...) vereinigt haben mit der Gesamtheit der anderen Akteure [/Akteurinnen, S.L.], die im selben Feld engagiert sind und die demselben Möglichkeitsraum gegenüberstehen“ (Bourdieu 2000, S. 58).

Den Ausführungen Bourdieus (2000) zufolge muss man, um eine Laufbahn verstehen zu können, zuerst den (sozialen) Raum und die Zustände des Feldes ergründen. Eine durch das Subjekt *geplante* Lebensführung, die einer chronologischen Ordnung folgt und Sinn enthält, stellt für Bourdieu (2000, S. 51) eine „biographische Illusion“ dar.

Bourdieu (2001, S. 31) Artikel „Die konservative Schule“ behandelt „die Wahl des Schicksals“. Die Einstellung zur Schulbildung sowie zur Schule und die durch diese entstehenden, künftigen Möglichkeiten seien laut Bourdieu „zu einem Großteil der Ausdruck des ihrer sozialen Zugehörigkeit entsprechenden Systems impliziter und expliziter Werte“ (ebd., S. 31). Sowohl die Einstellungen der Eltern als auch in weiterer Folge die Einstellungen zur Schule der Kinder werden von objektiven Bedingungen bestimmt und dadurch auch die Entscheidungen während der Schullaufbahn (vgl. ebd., S. 32).

„Ganz allgemein entscheiden die Kinder und ihre Familien sich stets den Zwängen gemäß, denen sie unterworfen sind. Selbst wenn es für sie den Anschein hat, als seien ihre Entscheidungen nur von der nicht weiter ableitbaren Eingebung der Berufung oder des Geschmacks bestimmt, verraten diese gleichwohl den – transfigurierten – Einfluss der objektiven Bedingungen“ (ebd., S. 34).

Diesen Ausführungen Bourdieus folgend entscheiden sich Kinder und deren Familien nicht auf der Grundlage eines freien Willens, sondern ihre Entscheidungen richtet sich nach der sozialen Position, die sie innehaben, bzw. werden von objektiven Bedingungen bestimmt. Jedoch müsse man „die Logik des Verinnerlichungsprozesses beschreiben“ (ebd.), also wie „die objektiven Chancen sich in subjektive Erwartungen“ (ebd.) verwandeln. Bourdieu weist diesbezüglich auf die Psychologie und Lewin (1953). Der Disziplin zufolge orientiert sich das Anspruchsniveau des Menschen danach, wie wahrscheinlich es ist, das gesetzte Ziel zu erlangen (vgl. Bourdieu 2001, S. 34). Lewin (1953, S. 166) zufolge setzt ein Mensch, der erfolgreich ist, sein künftiges Ziel etwas höher als sein bisher geleistetes. Ein Mensch, der erfolglos ist, setzt sein nächstes Ziel im Vergleich zu seinen bisherigen Leistungen entweder viel höher oder viel niedriger an (vgl. ebd.).

In Hinblick auf das Hochschulwesen nimmt Bourdieu an, „dass sehr früh getroffene Wahlen weitgehend über die Chancen entscheiden, in diesen oder jenen Zweig des Hochschulwesens zu gelangen, und dort erfolgreich zu sein: dass, kurzum, die Würfel schon ganz früh gefallen sind“ (Bourdieu 2001, S. 38).

### 1.3.2 Kritik und forschungsrelevante Aspekte

Bourdieu (2000, 2001) folgend kann zusammenfassend festgehalten werden, dass Bildungsentscheidungen als nicht vom Individuum getroffene, sondern als Ausdruck der (De-) Platzierung im (sozialen) Raum bzw. der objektiven Bedingungen angesehen werden sollten (vgl. dazu Dausien 2014, S. 44). Dem Argumentationsmuster Dausiens (2014, S. 44) folgend macht er durch seine These, dass die Entscheidungen gemäß den Zwängen getroffen werden, denen die Akteurinnen unterworfen sind, die Aufforderung, das Augenmerk systematisch auf „den Zusammenhang zwischen sozialer Position und (Selbst-)Deutung der Subjekte“ (ebd.) zu legen. Dausien (2014, S. 44f.) streicht heraus, dass dies durch vier verschiedene Sichtweisen geschehen kann. Die erste stellt die *subjekttheoretische Perspektive* dar. Dabei handelt es sich um die „Frage nach den Handlungs- und Deutungsspielräumen der AkteurInnen“ (ebd., S. 45). Aus einer *machttheoretischen Perspektive* wird der Frage nachgegangen, „wie und durch welche Mechanismen die Subjekte im Modus der Wahl und der ‚eigenen Entscheidung‘ ihrem ‚Schicksal‘ zustimmen, bestehende Ungleichheiten und Hierarchien bestätigen und legitimieren“ (ebd.). Aus einer *wissenschaftskritischen Sicht* wird gefragt, ob das Modell der Bildungsentscheidung nicht die Perspektive der Subjekte einer bestimmten Klasse, nämlich der der Gebildeten, widerspiegelt. Zuletzt stellt sich aus einer *methodologischen Sichtweise* die Frage, was Subjekte tatsächlich über den Prozess ihrer Entscheidungen aussagen können (vgl. ebd.).

Diese vier Fragen kritisieren nicht nur die entscheidungstheoretischen Modelle in Anschluss an die Rational-Choice-Theorie, sondern die Modelle der Bildungsentscheidung im Allgemeinen. Dausien folgend (2014, S. 45) „fordert [die Kritik, S.L.] zu einer theoretisch und methodologisch genauen Reflexion der eigenen Konstruktionsprozesse heraus“. Auch für die Biographieforschung bedeutet dies, dass sie diese Kritik beachten sollte und sich selbst immer wieder ihr Postulat vor Augen halten muss, dass Biographie als „relationales Konzept“ (ebd., S. 46) angesehen werden sollte, „das Subjektivität als Resultat und Konstruktion gesellschaftlicher Verhältnisse begreift“ (ebd.). Dausien (2014, S. 46) folgend wäre es durchaus möglich, dieses Postulat mit dem Ansatz von Bourdieu zu verbinden, jedoch genügt der Ansatz Bourdieus der biographiewissenschaftlichen Sichtweise nicht hinreichend – weshalb auf zwei Kritikpunkte aus dieser Perspektive eingegangen wird.

Der erste Kritikpunkt betrifft die „Neigung zum Determinismus“ (ebd.). Laut Dausien (2014, S. 46) ist die eben beschriebene „biographische Illusion“ (Bourdieu 2000) einerseits richtig, aber andererseits auch falsch. Das Subjekt kann seine Lebensgeschichte nicht autonom planen und gestalten, es ist aber auch „[k]eine bloße Marionette der sozialen Verhältnisse, die dem ihr vorgegebenen Lebensweg widerstandslos folgt“ (Dausien 2014, S. 46). Das biographische Subjekt sollte vielmehr in der Dialektik von individuellen Erfahrungen und Deutungen sowie gesellschaftlichen Strukturen verstanden werden (vgl. ebd.).

Der zweite Kritikpunkt richtet sich gegen die Methodologie des Ansatzes von Bourdieu. Obwohl in seinen Arbeiten der Anspruch und das Ziel verfolgt werden, „den theoretischen Gedanken einer nicht-dualistischen Vermittlung zwischen Gesellschaft und Individuum empirisch zu untersuchen“ (Dausien 2014, S. 46), folgen eine Vielzahl dieser „jedoch einer ‚einseitigen‘ Analyseperspektive“ (ebd.). In seinen Studien wird „die These der strukturellen Ungleichheitsverteilung und Formierung sozialmoralischer Milieus“ (ebd.) nachgewiesen, jedoch wird nicht erklärt, wie sich der Habitus im biographischen Sinn entwickelt. Bourdieu hat erst in späteren Arbeiten die biographische Sichtweise einbezogen (vgl. ebd., S. 46f.).

## 1.4 Forschungsergebnisse, Thesen und Modelle zur Studien(wahl)entscheidung

In diesem Kapitel werden qualitative sowie quantitative Studien(ergebnisse) sowie theoretische Annahmen, Modelle und Thesen im Hinblick auf die Studien(wahl)entscheidung exemplarisch skizziert. Die Auswahl der verschiedenen Ausführungen richtet sich nur bei den qualitativen Studien nach der Aktualität. Durch die anderen gewählten Studien und Modelle, die zum Teil in den 1980er bzw. 1990er Jahren erschienen sind, sollen die unterschiedlichen Betrachtungsweisen auf die Studien(wahl)entscheidung sichtbar gemacht werden.

Schwendowius (2014a, S. 220) weist in ihrem Beitrag zur Studien(wahl)entscheidung auf das von Tutt (1997) entwickelte Modell zur Studienentscheidung hin, das sich auf Erkenntnisse aus der Marketingforschung bezieht. Die Entscheidungsfindung ist von verschiedenen Phasen geprägt (vgl. Hachmeister/Harde/Langer 2007, S. 17 [Online]), welche „von allen Individuen, unabhängig von ihrer jeweiligen Geschichte linear durchlaufen werden“ (Schwendowius 2014a, S. 220). Grundsätzlich geht Tutt davon aus, dass zuerst das Studienfach und danach der Studienort gewählt wird (vgl. Hachmeister/Harde/Langer 2007, S. 17 [Online]).

Die erste Phase stellt die *Prozessanregung* dar, in der es in erster Linie „um die generelle Entscheidung für ein Studium geht“ (ebd.). In dieser Phase spielen unter anderem Lehrerinnen, Eltern aber auch Medien eine wichtige Rolle. In der *Such- und Vorauswahlphase* werden für das Individuum diverse Studienfächer und Studienorte ersichtlich. In dieser Phase sind der Wohnort, Studienberatung, Medien sowie Lehrerinnen, Bekannte und die Arbeitsagentur wichtig. In der anschließenden *Bewertungsphase* kommt es zu einer Abwägung der zur Verfügung stehenden Optionen. Dabei sind wiederum der „Wohnort, Gespräche mit Studierenden, der Besuch eines Tags der offenen Tür, Vorlesungsbesuche und (...) Medien“ (ebd.) bedeutsam. Die Wahl für ein bestimmtes Studienfach und einen bestimmten Studienort wird letztendlich in der *Entscheidungsphase* getroffen, wobei dieselben Einflussfaktoren wie in der Bewertungsphase bedeutend sind. In der *Bestätigungsphase* wird die Wahl kon-

trolliert. Dabei spielen Orientierungswochen an den Universitäten und die Informationen, die angehende Studierende in dieser bekommen, eine Rolle (vgl. Hachmeister/Harde/Langer 2007, S. 17 [Online]).

Hachmeister, Harde und Langer (2007, S. 17f. [Online]) gehen auch auf die Ausführungen von Guggenberger (1991) und Windolf (1992) ein. Nach Guggenberger (1991, S. 58f.) handelt es sich bei der Studienwahl um einen Prozess, der drei Ebenen enthält. Zum Ersten trifft das Individuum die grundlegende Entscheidung, ein Studium aufzunehmen. Zum Zweiten wählt es den Ort der Universität und eine konkrete Universität. Zum Dritten muss sich das Individuum für eine Studienart und eine bestimmte Studienrichtung entscheiden. Die Entscheidung für eine Studienrichtung ist dabei mit der Entscheidung für einen Studienort verbunden, da nicht an allen Universitäten alle Studienfächer gelehrt werden.

Guggenberger (1991) verweist in seinen Ausführungen unter anderem auf Stigel (1984). Stigel (1984, S. 219) führt aus, „daß die konkrete Studienwahlentscheidung bereits in hohem Maß von in der bisherigen Laufbahn des Individuums wirksamen Faktoren abhängig ist (z.B. Einflüsse der Herkunftsgruppe, Fähigkeiten, Interessen u.a.)“. Hingegen sind Einflüsse (z.B. Werbung, Beratung) bei der konkreten Entscheidungssituation eher unwesentlich. Stigel (1984, S. 222-233) zufolge sind soziodemographische Merkmale – Geschlecht, soziale und regionale Herkunft – sowie institutionelle Strukturen des Bildungssystems (z.B. Einfluss der besuchten Schultypen (z.B. AHS, BHS); postsekundäre, nichtuniversitäre Bildungsmöglichkeiten) wichtig. Auch die Motivation der angehenden Studierenden sieht Stigel (1984, S. 233-236) als bedeutsam an. Diese ist abhängig von den Berufschancen nach dem Studienabschluss, den weltanschaulichen Strömungen und den öffentlichen Diskussionen bezüglich verschiedener Studienrichtungen. Je nach Herkunftsgruppe unterscheidet sich der Einfluss von Beratungseinrichtungen (vgl. ebd.).

Windolf (1992, S. 77f.) stellte in seiner Studie zur Studienfachwahl die zentrale These auf, „daß die kognitiven Orientierungen der Studienanfänger [/Studienanfängerinnen, S.L.] und die Normen und Werte der Fachkultur in jedem Studienfach weitgehend übereinstimmen“. Durch die schulisch, familiär sowie gesellschaftlich sozialisierte und internalisierte, kognitive Orientierung des Individuums entwickle es einen Lebensentwurf. Dieser lasse sich je nach akademischer Disziplin unterschiedlich verwirklichen.

Für die Erklärung der Studienwahl waren folgende Variablen zentral, die die Fachkulturen abbildeten: die Karriere (Studium für den Beruf), der Lebensstil (Studium als Moratorium), Reform (Studium für gesellschaftliche Nützlichkeit) und die Wissenschaft (Studium für die Wissenschaft) (vgl. ebd., S. 79-82). Neben diesen waren darüber hinaus das Geschlecht, die meritokratische Selektion (Schulnoten) und die soziale Herkunft als Einflussfaktoren bedeu-

tend (vgl. Windolf 1992, S. 91). Angehende Studierende wählten jenes Fach, „dessen Fachkultur eine relative Nähe zu den eigenen Werten und Normen hat[te]“ (ebd., S. 94). Für die Studienortwahl waren „hingegen die Sozialbindungen, die Kosten und die touristischen Interessen wichtig“ (ebd., S. 97).

In der quantitativen Studie „Motive für ein Pädagogikstudium“ untersuchte Tanja Werkl (2008, S. 20) die Gründe, die bei der Wahl des Pädagogikstudiums, eine Rolle spielen. Dabei befragte die Autorin 325 Studierende (Diplomandinnen, Studienanfängerinnen) mittels schriftlichen Fragebogens (vgl. ebd., S. 70-74) und kam zu folgenden Ergebnissen: Bei den Anfängerinnen waren die Motive „Arbeit mit Menschen und der Umgang mit Kindern [...] gefolgt von persönlichen Interessen und Neigungen“ (ebd., S. 116) ausschlaggebend. Bei den Diplomandinnen war dies genau umgekehrt. Beide Gruppen schrieben dem Beruf, dem Status und dem Geld sowie dem „Mangel an Alternativen“ (ebd.) kaum Bedeutung zu. Die relevantesten Motive waren der „Kontakt[] zu Menschen, persönliche Neigungen sowie der Glaube, für einen pädagogischen Beruf geeignet zu sein“ (ebd., S. 116) und das Interesse.

Cornelia Schweppe (2006) ging in ihrer Studie<sup>3</sup> aus einer biographiewissenschaftlichen Perspektive „auf das Verhältnis von Biographie und Studium von“ (ebd., S. 18) Sozialpädagogikstudierenden des Diplomstudienganges Erziehungswissenschaft ein. Dabei lag das Erkenntnisinteresse an den Studienverläufen, den Aneignungsprozessen und der Herausbildung von Professionalität und Fachlichkeit während des Studiums (vgl. ebd., S. 13). 28 der 30 erhobenen, narrativen Interviews mit Sozialpädagogikstudierenden wurden weitgehend mit der Narrationsanalyse nach Schütze ausgewertet (vgl. ebd., S. 22ff.). Laut Schweppe (2006, S. 119) bezieht sich die Studienfachwahl auf den Verlauf der bisherigen Biographie der Erzählerinnen. Durch die Analyse wurden drei verschiedene Typen erkennbar:

Beim *ersten Typ* kommt es aufgrund von wenig Eigensteuerung, die sich bereits in der bisherigen Lebensgeschichte zeigte, und der dadurch geringen Interessensbildung, zu Orientierungs- und Entscheidungsschwierigkeiten in Bezug zur Studien- und Berufswahl. Bei der Berufs- bzw. Entscheidungsfindung, die zeitlich aufgeschoben wird, sind familiäre Traditionen bzgl. Berufe und Freundinnen zentral. Bedeutend sind mangelnde Alternativen und „die dem Pädagogikstudium zugeschriebene Fachkultur einer geringen Regelungsdichte und geringer Leistungsanforderungen“ (ebd., S. 120).

Bei *Typ zwei* erfolgt die Studienwahl nachdem ein (noch nicht endgültig gefestigter) beruflicher und lebensgeschichtlicher Entwurf entwickelt wurde. Der Studienentscheidung liegt der

---

<sup>3</sup> In den folgenden dargestellten Studien werden nur jene Ergebnisse der Studien dargestellt, die für die eigene Untersuchung als relevant erachtet werden.

Wunsch nach Weiterqualifizierung, nach Statusverbesserung sowie nach einer Orientierung im lebensgeschichtlichen Entwurf zugrunde (vgl. Schweppe 2006, S. 120).

Der *dritte Typ* entscheidet sich anschließend an die Schulzeit für das Pädagogikstudium. Diese Gewissheit für das Studium leitet sich von den familiären Orientierungen und Sinnbezügen sowie Berufen ab, welche die berufliche Perspektive bestimmen. Im Gegensatz zu den anderen Typen steht hier fachliches Interesse im Vordergrund (vgl. ebd., S. 120f.).

Maritta Groß (2006) untersuchte in der qualitativen Längsschnittstudie „Pädagogik als persönliche und berufliche Perspektive“, welche subjektiven Erfahrungen und Gründe der Entscheidung für ein Pädagogikstudium zugrunde liegen, „welche persönlichen und beruflichen Perspektiven“ (ebd., S. 11) damit verbunden werden und wie sich die Begründungen für dieses Studium im Laufe dessen geändert haben. In der Studie, in der die Grounded Theory das Rahmenkonzept bildete, stellten das problemzentrierte Leitfadenterview und die Gruppendiskussion die Erhebungsinstrumente dar. Ausgewählte Interviews wurden nach der Kodierung des ganzen Materials mittels der ‚formulierenden Interpretation‘ nach Bohnsack analysiert (vgl. ebd., S. 104ff.). Durch die Analyse ließ sich erkennen, dass „die Befragten nicht mono-, sondern multikausal begründen“ (ebd., S. 107), weshalb keine Typen, sondern fünf „Lernbegründungsmuster“ gebildet wurden (vgl. ebd., S. 108):

„*Soziale Lernbegründung* – ‚Mit Menschen arbeiten wollen‘. Von Altruismus und Selbstheilung, von Interesse und Freundschaft (...) [,] *Qualifizierungsorientierte Lernbegründung* – ‚Sich gut oder höher/weiter zu qualifizieren‘ (...) [,] *An persönlicher Weiterentwicklung orientiertes Lernbegründungsmuster* (...) [,] *An der individuellen ‚Schaffbarkeit‘ des Studienganges und des späteren Berufes orientiertes Lernbegründungsmuster* (...) [,] *‚Zweite Wahl‘-Lernbegründung* (...) [und] *Sonstige Lernbegründungskriterien* [wie bspw. Entscheidungshelferinnen bzw. Vorbilder sowie der Hochschulort und deren Atmosphäre, S.L.]“ (ebd., S. 108-151; Hervorh. S.L.).

Dorothee Schwendowius (2014b) untersuchte in ihrer Studie „Bildungswege und Zugehörigkeitskonstruktionen in der Migrationsgesellschaft“ die Frage, „wie Studierende ‚mit Migrationsgeschichte‘ ihre Bildungsgeschichten konstruieren und welche Zugehörigkeitserfahrungen sie im Kontext des pädagogischen Studiums machen“ (ebd., S. 1). In der aus einer biographieanalytischen Perspektive durchgeführten Studie wurden 15 biographisch-narrative Interviews mit Studierenden mit Migrationsgeschichte basierend auf der Narrationsanalyse nach Fritz Schütze analysiert (vgl. ebd., S. 1; 105ff.; 119; 129f.). Im Folgenden werden die Dimensionen, die sich für den „Weg ins pädagogische Studium“ (ebd., S. 425) als bedeutend herausgestellt haben, dargestellt.

Eine Dimension stellen *studiengangsspezifische Besonderheiten* dar. Die Pädagogikstudierenden haben bei der Studienentscheidung oft noch keine konkreten beruflichen Vorstellungen. Durch das Studium stehen ihnen viele berufliche Alternativen offen. Das Studium stellt sich auch als „zweite Wahl“ dar – als Alternative zu anderen Studienfächern (vgl. Schwendowius 2014b, S. 425f.). Wichtig für die Studienwahl sind auch die „*[e]igene[n] Schulerfahrungen als biographischer Hintergrund*“ (ebd., S. 427; Hervorh. S.L.), welche als „Handlungs- und Deutungsressourcen für die Studienwahl“ (ebd.) fungieren, und die „*[f]amiliale[n] Traditionen und Vorbilder*“ (ebd., S. 428; Hervorh. S.L.). Die familialen Erfahrungen sind für die Entscheidung für oder gegen ein Studium als auch für einen Studiengang bzw. ein Studienfach wichtig. Die *familiale Aufstiegsambition*, wodurch sich die ganze Familie für einen sozialen Aufstieg einsetzt, stellt eine weitere Dimension dar (vgl. ebd., S. 429). „[D]er Weg in ein Studium [ist] in eine je spezifische *biographische Prozessstruktur* eingebunden, die nur am Einzelfall rekonstruiert werden kann“ (ebd., S. 432; Hervorh. S.L.). Eine weitere Dimension stellen „*RatgeberInnen*“ (ebd., S. 434; Hervorh. im Original) – Eltern, Geschwister, Lehrerinnen, Freundinnen etc. – dar, indem diese sich für oder gegen ein Studium aussprechen. Die Studienwahl stellt sich nicht immer als überlegt dar, sondern Studierende können in ein Studium durch *Gelegenheitsstrukturen und Zufälle* ‚hineinkommen‘ (vgl. ebd., S. 425-436).

## 1.5 Reflektierende Zwischenbetrachtung

Die eben veranschaulichten Theorieansätze der Bildungsforschung zu Bildungsentscheidungen, die die prominentesten diesbezüglich darstellen, sowie die vorgestellten Studien stellen ein Vorwissen dar, das „zum Nachdenken über die untersuchten Phänomene aus verschiedensten Blickwinkel“ (Strübing 2008, S. 59) dient.

Was bedeuten nun diese in Kapitel 1 dargestellten Ausführungen für die vorliegende Forschungsarbeit? Resümiert und diskutiert man die vorgestellten Theorieansätze und die Studienergebnisse bzw. Thesen, so lässt sich festhalten, dass beide Ansätze in einigen Aspekten für die Forschung relevant sind. Auf der einen Seite können entscheidungstheoretische Modelle als heuristische Konzepte für die qualitative Forschung verwendet werden (vgl. Mieth/Dierckx 2014; Kap. 1.2.2). Auf der anderen Seite wird durch Bourdieu die Aufforderung gemacht, die eigenen Konstruktionsprozesse methodologisch und theoretisch zu reflektieren (vgl. Dausien 2014; Kap. 1.3.2.).

Es zeigte sich jedoch auch, dass die beiden vorgestellten Ansätze durch ihre theoretische Herangehensweise eine eher ‚einseitige‘ Betrachtungsweise haben. Zum einen zeigte sich durch die dargestellten qualitativen Studien, dass die Entscheidungen der Individuen komplex und in der jeweiligen Lebensgeschichte eingebettet sind und dass Modelle der Rational-Choice-Theorie diese Komplexität von Bildungsentscheidungen reduzieren (vgl. Dausien

2014; Schwendowius 2014b). Entscheidungen werden nicht nur von einer Akteurin getroffen, sondern sind in soziale Prozesse eingebettet. Qualitative Studienergebnisse zeigen auch, dass die Biographinnen durch Zufall bzw. Gelegenheitsstrukturen zu dem konkreten Studium kommen können (vgl. Miethe/Dierckx 2014; Schwendowius 2014b). Es wurde auch deutlich, dass bei Ansätzen, die der Rational-Choice-Theorie folgen, der „soziale Raum“ – um es mit Bourdieu zu sagen – vernachlässigt wird (vgl. Dausien 2014). Zudem wurde deutlich, dass die Studienentscheidung nicht durch Modelle wie jenes von Tutt (1997) erklärt werden kann, die diese als eine Absolvierung aller Subjekte von aufeinanderfolgenden Phasen beschreibt. Denn die Studien(wahl)entscheidung kann nur am jeweiligen Einzelfall verstanden werden, da sie ihrer eigenen Logik und einer eigenen biographischen Prozessstruktur folgt (vgl. Schwendowius 2014b). Durch entscheidungstheoretische Ansätze und deren Grundannahmen wird demnach die Komplexität von Studien(wahl)entscheidungen reduziert und die jeweilige Lebensgeschichte wird außer Acht gelassen. Damit die Komplexität von Bildungsentscheidungen und im Speziellen der Studien(wahl)entscheidung adäquat erfasst werden kann, braucht es ein rekonstruktives Verfahren, das die Biographie des Individuums in ihrer Gesamtheit betrachtet (vgl. Ecarius/Miethe/Tervooren 2014; Dausien 2014; Schwendowius 2014a; Miethe/Dierckx 2014).

Gleichzeitig wurde jedoch auch ersichtlich, dass eine Entscheidung auch nicht lediglich als ein Resultat der Platzierung im sozialen Raum angemessen erfasst werden kann bzw. bestimmen nicht nur die objektiven Bedingungen die Entscheidungen der Individuen, wie dies die Bildungsforschung in Anlehnung an Bourdieu sieht. Denn das Individuum lässt sich nicht ohne Widerstand von den vorgegebenen Strukturen leiten. Durch die Bildungsforschung in Anlehnung an Bourdieu wird die biographische Sichtweise der Subjekte kaum in den Blick genommen (vgl. Bourdieu 2000, 2001; Dausien 2014).

Genauso wenig wie das Individuum sein Leben frei planen und gestalten kann, genauso wenig folgt es ausschließlich einem ihm vorgegebenen Weg (vgl. Dausien 2014). Anders gesagt, beide Sichtweisen – einerseits die, die eine (Bildungs-)Entscheidung als eine rationale vom Individuum getroffene ansieht (vgl. Diekmann/Voss 2004; Braun 2009), und andererseits die, die sie als Folge der objektiven Bedingungen und der Platzierung im (sozialen) Raum betrachtet (vgl. Bourdieu 2000, 2001; Dausien 2014) – sind zu einseitig und verkürzen den Blick auf Bildungsprozesse und -wege sowie Bildungsentscheidungen. Durch einige, dargestellten Studien (vgl. Kap. 1.4) zeigt sich vielmehr, dass es sich bei der Studien(wahl)entscheidung um ein Zusammenspiel von Individuum und institutionellen und gesellschaftlichen Strukturen handelt. Um einen Prozess, der in einem sozialen und gesellschaftlichen Kontext angesiedelt und der in die jeweilige Lebensgeschichte eines Individuums eingebettet ist. Dabei spielt sowohl die individuelle als auch die gesellschaftliche Seite eine wesentliche Rolle. Um diesen Prozess bzw. (Bildungs-)Weg in ein Studium sowie die

konkrete Studienentscheidung untersuchen zu können, verlangt es eine biographiewissenschaftliche Herangehensweise (vgl. dazu Friebertshäuser 2006; Dausien 2014), welche das Zusammenwirken von individuellen Erfahrungen und gesellschaftlichen Strukturen in den Blick nimmt (vgl. Dausien 2006a). Deshalb wird im nächsten Kapitel auf die Biographieforschung eingegangen.

## 2. Biographieforschung

In Kapitel 1 wurde einerseits die Rational-Choice-Theorie, die davon ausgeht, dass Individuen nach Abwägen unterschiedlicher Optionen nach rationalen Kriterien die bestmögliche Entscheidung treffen (vgl. Diekmann/Voss 2004; Braun 2009), und andererseits die Bildungsforschung nach Bourdieu, die die Wahl als Resultat der Position des Individuums im sozialen Raum betrachtet (vgl. Bourdieu 2000, 2001; Dausien 2014), skizziert. Im Gegensatz zu den bisher vorgestellten beiden Ansätzen wird im folgenden Kapitel eine dritte Herangehensweise dargestellt, nämlich Bildungsentscheidungen aus einer biographiewissenschaftlichen Perspektive zu beleuchten. Die Biographieforschung behandelt „das Zusammenspiel von Gesellschaft und Individuum in der zeitlichen und sinnhaften Struktur der Lebensgeschichte“ (Dausien 2006a, S. 59). Aus biographiewissenschaftlicher Perspektive können soziale Phänomene erforscht werden, die komplex und prozesshaft sind, wobei die Sichtweisen der Subjekte betrachtet werden. Vor allem Untersuchungen über soziale Prozesse, die Auswirkungen eines gesellschaftlichen Wandels auf die Subjekte und ihre Lebensgestaltung, die ‚eigensinnigen‘ Lernprozesse von Subjekten und Kollektiven können aus biographiewissenschaftlicher Perspektive untersucht werden. Aber auch Fragen nach der normativen Vorstrukturierung der Gesellschaft auf die Lebensgeschichten und biographischen Deutungsspielräume der Subjekte können erforscht werden. Durch die Forschung sollen Theorien bzw. theoretische Konzepte mittlerer Reichweite entwickelt werden (vgl. ebd.).

Die Biographieforschung stellt einen qualitativen Forschungsansatz dar (vgl. ebd.). Qualitative Forschung beansprucht, „Lebenswelten «von innen heraus» aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben“ (Flick/Kardorff/Steinke 2012, S. 14). Dadurch soll die soziale Wirklichkeit besser verstanden und der Blick auf „Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale“ (ebd.) gelegt werden. Es geht in der qualitativen Forschung nicht darum, ein Abbild der Wirklichkeit zu schaffen, sondern die Erkenntnisquelle liegt im Fremden, in Phänomenen, die von der „Norm“ abweichen oder die unerwartet sind. Dies wird auch als Spiegel benutzt, „der in seiner Reflexion das Unbekannte im Bekannten und Bekanntes im Unbekannten als Differenz wahrnehmbar macht“ (ebd.) und so die Möglichkeit bietet, zu weiterer Erkenntnis zu gelangen.

Im weiteren Teil dieses Kapitels werden einige Aspekte dieses biographiewissenschaftlichen Zugangs näher beleuchtet, die als theoretischer Rahmen für diese Arbeit fungieren.

## 2.1 Biographie als soziale Konstruktion

Das Thema und den Gegenstandsbereich der Biographieforschung stellt nicht das Individuum dar, sondern Biographie als *soziales Konstrukt* (vgl. Fischer/Kohli 1987, S. 26; Schulze 2006, S. 36). Der Begriff Biographie stammt ursprünglich aus dem Griechischen. „Bios“ bedeutet das Leben und „graphein“ (be)schreiben – im wörtlichen Sinn bedeutet „Biographie“ also die „Lebensbeschreibung“ (vgl. Alheit 2006, S. 89).

Der Terminus „Biographie“ weist einen Doppelcharakter auf. Einerseits findet er als Konzept im Alltag Verwendung, das sich je nach Kultur und sozialem Rahmen unterschiedlich gestalten kann, andererseits stellt er einen wissenschaftlichen Terminus dar (vgl. Alheit 2006, S. 89; Alheit/Dausien 2009, S. 286):

„Biographie wird als soziale Konstruktion, als individuelle und kollektive ‚Leistung‘, als ‚biographische Arbeit‘ begriffen, die auf bestimmte gesellschaftliche Problemlagen antwortet, sich bestimmter kultureller Muster bedient und für bestimmte Akteurinnen bzw. Gruppen von Akteuren je unterschiedliche Bedeutung haben kann. In empirischen Studien geht es – vornehmlich mit der Methode des narrativen Interviews – darum, diese sozialen spezifischen biographischen Konstruktionsmuster zu untersuchen und differenzierte Logiken der Erfahrungsrekapitulation herauszuarbeiten. Damit wird zugleich ein unhistorischer, universalistischer Begriff von Biographie dekonstruiert“ (Alheit/Dausien 2009, S. 298f.).

Dem Zitat zufolge ist *Biographie* also nicht etwas Gegebenes, etwas, was ein Individuum „hat“, sondern sie wird von diesem bzw. dem Kollektiv hergestellt bzw. entworfen. In der empirischen Forschung geht es demnach um die Untersuchung dieser Konstruktionsmuster. Der Doppelcharakter – als Alltagskonzept und als wissenschaftlicher Terminus – stellt dabei für die Biographieforschung eine wichtige Bedingung dar. Im Rahmen der rekonstruktiven Methodologie, der die Biographieforschung folgt, werden „gesellschaftliche Vorstellungen von Biographie und biographisierende Praktiken im Alltag“ (ebd., S. 286) erforscht. Dabei wird der Frage nachgegangen, „welche sozialen ‚Effekte‘ sie [die Vorstellungen, S.L.] hervorbringen und umgekehrt, welche sozialen Strukturen und kulturellen Muster ihnen zugrunde liegen“ (ebd.).

## 2.2 Die Selbstpräsentation des Individuums in Lebensgeschichten

Laut dem Kultursoziologen Hahn (2000, S. 97) könne der Mensch nie all das sein, was er zur selben Zeit ist. „Denn wir [Menschen, S.L.] sind immer auch, was wir nicht sind, nämlich was wir waren oder was wir sein werden“ (ebd.). Der Mensch könne über das, was ihn ausmacht bzw. was er ist, nur nacheinander sprechen. In seiner Selbstpräsentation werde der Mensch zum Gegenstand, wodurch er sich von sich selbst entferne.

Hahn (2000, S. 100) zufolge wird der Mensch durch „Biographiegeneratoren“ (bspw. Beichte, Tagebuch, biographisch-narrative Interviews) dazu angeregt, sich an sein Leben zu erinnern. Bei diesen Erinnerungen sollte die Unterschiedlichkeit zwischen Lebenslauf und Biographie

beachtet werden. „Der Lebenslauf ist ein Insgesamt von Ereignissen, Erfahrungen, Empfindungen usw. mit unendlicher Zahl von Elementen (...) [, der] sozial institutionalisiert sein [kann]“ (Hahn 2000, S. 101). Biographie hingegen mache „für ein Individuum den Lebenslauf zum Thema“ (ebd.). Schulze (2006, S. 40; Hervorh. im Original) führt aus, dass Biographie „[v]on innen betrachtet (...) als *Erfahrungszusammenhang*, als Ansammlung und Aufschichtung von vielen einzelnen Erfahrungen“ erscheint. Biographien stellen aufgrund der Vielzahl an Elementen des Lebenslaufs jedoch keine Abbildung dessen dar, sondern sind „stets selektive Vergegenwärtigungen“ (Hahn 2000, S. 101). Es können sowohl objektive Daten des Lebenslaufs als auch Themen über diese hinaus erzählt werden, die einen größeren Zeitraum – Vergangenheit und Zukunft – betreffen können (vgl. ebd.). Nicht nur sachliche Informationen werden erzählt, sondern unter anderem auch Gefühle, die mit diesen Themen bzw. gemachten Erfahrungen verbunden sind. Denn das durch die Erfahrung gewonnene Wissen ist mit den „Anlässe[n] und Umstände[n], unter denen es entstanden ist (...) und mit dem Subjekt verbunden“ (Schulze 2006, S. 40). Den gesammelten Erfahrungen liegen Erlebnisse zugrunde, die, indem sie innerlich verarbeitet und reflektiert erinnert werden, „eine situationsübergreifende Bedeutung“ (ebd.) bekommen. Durch weitere Erlebnisse, die diese Bedeutung verändern können, und durch die Verknüpfung mit anderen Erlebnissen und anderem Wissen kommt es zu einem permanent „anwachsenden Erfahrungszusammenhang. Die angesammelten Erfahrungen haben einen maßgebenden Einfluss auf die Erwartungen und Entscheidungen, die den biographischen Prozess bestimmen – oft ohne, dass das dem Individuum bewusst wird“ (ebd.).

In den vom Individuum ausgewählten Vergegenwärtigungen, in denen es sich unter anderem auf die gesammelten Erfahrungen bezieht, werden Zusammenhänge gebildet, „die es so vorher gar nicht geben konnte. Der Lebenslauf ist uns nur über die Fiktion biographischer Repräsentation als Wirklichkeit zugänglich“ (Hahn 2000, S. 101).

Demnach werden Individuen durch bspw. ein Interview dazu angeregt, sich an ihr Leben zu erinnern und darüber zu erzählen. In den erhobenen biographisch-narrativen Interviews erzählen die Biographinnen nicht ihren Lebenslauf in seiner Gesamtheit, sondern sie treffen eine subjektive Auswahl dessen, was sie erzählen. Sie entwerfen dabei neue Zusammenhänge und erzählen nicht nur sachliche Informationen, sondern auch von subjektiven Erfahrungen und damit verbundenen Gefühlen. Durch die Erlebnisse der Erzählerinnen, die sie reflektiert haben, und die zu Erfahrungen geworden sind und durch weitere Erfahrungen, die sie während ihrer gesamten Lebensgeschichte sammelten, entwickelt sich ein Erfahrungszusammenhang, der, bezogen auf das zugrundeliegende Forschungsthema, zentral – bewusst oder unbewusst – für die Studien(wahl)entscheidung sein könnte.

## 2.3 Die Identitätsentwicklung und „signifikante Andere“

Menschen haben Erlebnisse und machen Erfahrungen mit anderen Menschen und werden dabei von diesen in deren Verhalten beeinflusst. Dieses Konzept der „Signifikanten bzw. Generalisierten Anderen“, das im Folgenden näher beleuchtet wird, hat Georg Herbert Mead, auf dessen Überlegungen Herbert Blumer die theoretische Grundlage des „Symbolischen Interaktionismus“<sup>4</sup> entwickelte (vgl. Keller 2009, S. 45), in seinen Arbeiten zur Sozialpsychologie entfaltet (vgl. dazu Mead 1969; 1973).

Das menschliche Leben findet in einem gesellschaftlichen Umfeld statt, das Mead (1947, S. 89) „universe of discourse“ nennt. Dieses bildet die Voraussetzung des Symbolgebrauchs und wird durch Interaktionen zwischen den Menschen entwickelt (vgl. Keller 2009, S. 54). Menschen (re)produzieren und verändern in Form der Kommunikation und Interaktion in diesem Umfeld signifikante Symbole, „die Träger einer über sie selbst hinausweisenden Bedeutung sind“ (ebd., S. 50).

Das Bewusstsein und die Identität des Individuums, und somit auch die Verwendung und das Verstehen von signifikanten Symbolen, entstehen und entfalten sich in der Kindheit durch die Sozialisation und durch Interaktionen mit seinen Mitmenschen. Das Kind entwickelt dabei seine Denkfähigkeit, ein Bild von seiner „Ich-Identität“ bzw. seines „Selbst-Bewusstseins“, sowie die Fähigkeit, die Rolle anderer Menschen zu übernehmen (vgl. ebd., S. 54ff.). Das aus dem „I“ (Ich) und „Me“ (Mich) zusammengesetzte „self“ („Selbst“) des Menschen (vgl. ebd., S. 56) entwickelt sich erst im Laufe des Lebens, in einem

„Prozeß sozialer Erfahrung und sozialen Handelns; d.h. es entwickelt sich im betreffenden Individuum als Ergebnis seiner Beziehungen zum sozialen Prozeß insgesamt und zu den anderen Individuen in diesem Prozeß“ (Mead 1969, S. 263).

Nach der Auffassung Meads (1973, S. 192ff.) entwickelt das Kind zuerst während des Spiels und im weiteren Leben im Wettkampf seine Identität. Im Spiel lernen die Kinder sich in Rollen der Anderen hineinzusetzen, indem sie deren Rollen übernehmen, wobei es dabei zwischen den einzelnen Rollen im Gegensatz zum Wettkampf wechselt. In dieser Phase beginnt es seine Identität zu entwickeln (vgl. ebd., S. 193). Die Anderen stellen enge Bezugspersonen, wie Vater, Mutter oder Geschwister dar, welche „signifikante Anderen“ genannt werden. Diese sind „konkrete Andere mit – aufgrund der frühkindlichen Abhängigkeiten – besonderer Nähe zum und Einflusschancen auf das Kind“ (Keller 2009, S. 57). Folgt man den

---

<sup>4</sup> Der Symbolische Interaktionismus geht der Frage nach, wie Menschen ihre Annahmen über die symbolische Ordnung der Welt durch Interaktion und den Gebrauch von Symbolen herstellen, beibehalten bzw. verändern (vgl. Keller 2009, S. 59). Die Grundlage des Symbolischen Interaktionismus stellen drei Prämissen dar, die Blumer in Anschluss an Mead formulierte (vgl. Keller 2009, S. 62): „Die *erste Prämisse* besagt, dass Menschen ‚Dingen‘ gegenüber auf der Grundlage der Bedeutungen handeln, die diese Dinge für sie besitzen. (...) Die *zweite Prämisse* besagt, dass die Bedeutung solcher Dinge aus der sozialen Interaktion, die man mit seinen Mitmenschen eingeht, abgeleitet ist oder aus ihr entsteht. Die *dritte Prämisse* besagt, dass diese Bedeutungen in einem interpretativen Prozess, den die Person in ihrer Auseinandersetzung mit den ihr begegnenden Dingen benutzt, gehandhabt und abgeändert werden“ (Blumer 1973, S. 81; Hervorh. S.L.).

Ausführungen Meads (1973, S. 193-198) weiter, so kontrollieren diese Rollenübernahmen die Entfaltung der Persönlichkeit des Kindes. Bei einem Wettkampf im späteren Leben des Kindes muss es die Haltung aller anderen zum gleichen Zeitpunkt übernehmen. Dabei sind Regeln vorherrschend, damit das Zusammenspiel funktioniert. Der Wettkampf stellt den Übergang „von der spielerischen Übernahme der Rolle anderer zur organisierten Rolle [dar], die für das Identitätsbewußtsein im vollen Wortsinn entscheidend ist“ (ebd., S. 194). Die Einzelne bekommt ihre Identität durch die organisierte Gemeinschaft, die „»der (das) verallgemeinerte Andere« genannt werden“ (ebd., S. 196) kann, und die die gesamte Gemeinschaft darstellt. „Dieses Hereinholen der weitgespannten Tätigkeit (...) der organisierten Gesellschaft in den Erfahrungsbereich eines jeden (...) Individuums ist die entscheidende Basis oder Voraussetzung für die volle Entwicklung der Identität des [/der, S.L.] Einzelnen“ (ebd., S. 197). Diese verallgemeinerten Anderen beeinflussen und kontrollieren das Verhalten und Denken der Einzelnen. Der Mensch nimmt in seinem Denken „die Haltung des verallgemeinerten Anderen gegenüber sich selbst ein“ (ebd., S. 198), und nur dadurch „kann er überhaupt denken“ (ebd.).

Zusammenfassend zeigt sich, dass Individuen stets von anderen Personen in ihrer Identitätsentwicklung und in ihrem (Bildungs-)Weg beeinflusst werden. Sowohl „signifikante Andere“ in Form von engen Bezugspersonen als auch „generalisierte Andere“ in Form der Gesellschaft können eine Beeinflussung darstellen. Für die eigene Analyse stellen sich die Fragen, welche Rollen die Erzählerinnen übernommen haben und wie sich deren Persönlichkeit bzw. Identität durch die „Anderen“ gebildet hat. Jedoch sind in Bildungsprozessen der Individuen nicht nur andere Personen relevant, sondern auch Institutionen, die den Lebenslauf strukturieren. In welcher Weise dies geschieht und was mit der „Institutionalisierung des Lebenslaufs“ (Kohli 1985) einhergeht, wird im folgenden Kapitel erläutert.

## 2.4 Die Institutionalisierung des Lebenslaufs

Der Lebenslauf hat sich Kohli (1985, S. 1; Hervorh. im Original) zufolge zu einer „soziale[n] Institution (...) im Sinne eines Regelsystems“ etabliert, das wichtige Bereiche des Lebens regelt und ordnet. Kohli (1985, S. 2f.) zeichnet dies anhand der historischen Veränderungen durch den europäischen Modernisierungsprozess nach, welchen er in fünf Thesen zusammenfasst. Durch die *Verzeitlichung des Lebens* – Alter(n) wurde zu einem Strukturprinzip – und durch die *Chronologisierung des Lebens*, wodurch das Leben standardisiert und chronologisch wurde, kam es zu einer *Individualisierung*. Diese ersten zwei Thesen macht Kohli anhand historischer Befunde zur Veränderungen der Lebensdauer, des Familienzyklus, der Konstitution von Altersgrenzen sowie an Veränderungen der biographischen Perspektive fest (vgl. ebd., S. 4-13). Die Individualisierung bedeutet, dass Individuen nicht mehr an bestimmte

Positionen (Stände etc.) gebunden sind, sondern es wird bei ihnen „als eigenständig konstituierte soziale Einheiten an[ge]setzt“ (Kohli 1985, S. 3). Des Weiteren organisiert sich das Leben der Einzelnen am *Erwerbssystem*. Kohli nimmt eine „Dreiteilung in Vorbereitungs-, Aktivitäts- und Ruhephase“ (ebd.) vor. Die fünfte These bezieht sich auf das „lebenszeitliche Regelsystem“ (ebd.), das auf zwei Ebenen wirksam ist: zum einen bewegen sich Individuen während ihres Lebens in „*Positionssequenzen* bzw. ‚Karrieren‘“ (ebd.; Hervorh. im Original), zum anderen findet es auf der Ebene „ihrer *biographischen Perspektiven und Handlungen*“ (ebd.; Hervorh. im Original) statt. Durch den Lebenslauf als Institution wird also auf der einen Seite „der sequentielle[] Ablauf[] des Lebens“ (ebd.) geregelt, auf der anderen Seite drückt sich im Lebenslauf als Institution „die Strukturierung der lebensweltlichen Horizonte bzw. Wissensbestände, innerhalb derer die Individuen sich orientieren und ihre Handlungen planen“ (ebd.), aus. Den Ausführungen Schwendowius' (2014b, S. 64f.) in Bezug zu Kohlis Thesen folgend kommt es durch die Institutionalisierung des Lebenslaufs sowohl zu einer Entlastung als auch zu einer Einschränkung (vgl. Kohli 1985, S. 19). Entlastung in dem Sinne, dass dem Individuum in seiner „Lebensführung ein festes Gerüst vor[gegeben wird] und (...) [die Institutionalisierung, S.L.] Kriterien dafür [setzt], was erreichbar ist und was nicht“ (ebd., S. 19). Jedoch schränkt sie das Individuum durch verschiedene Institutionen in seinem individuellen Handlungsspielraum auch ein (vgl. ebd., S. 20). Die Einzelne kann, die Gedanken Kohlis (1985) und Schwendowius' (2014b) zusammenfassend, einerseits ihr Leben in einem gewissen Ausmaß freier gestalten bzw. planen und ist nicht mehr an Positionen gebunden. Durch den Lebenslauf als Institution wird dem Individuum ein „Gerüst“ vorgegeben, an dem es sich orientieren kann, wodurch es entlastet wird. Andererseits wird es in seinen Handlungen durch äußere Strukturen eingeschränkt.

Der Argumentationslinie Schwendowius' (2014b, S. 65) in Bezug zu Kohlis Gedanken (1985, S. 15f.) weiter folgend muss das Individuum durch die Individualisierung sein Leben planen bzw. methodisch führen. Durch die Veränderungen in der Moderne wird das Leben verstärkt mobilisiert und pluralisiert. Der Ansatzpunkt der neuen Vergesellschaftung liegt nun beim Individuum. Die Institutionalisierung des Lebenslaufs gilt für den Menschen „als Ablaufprogramm und mehr noch als langfristige perspektivische Orientierung für die Lebensführung“ (Kohli 1985, S. 15). Somit fungiert sie als Gegenstück zum freigesetzten Individuum. Sie übernimmt die Aufgabe der äußeren Kontrolle, die vor der Moderne geherrscht hatte. Durch die soziale Kontrolle bildet sich beim Individuum eine biographische Perspektive (vgl. ebd., S. 15f.). Kohli (1985, S. 10) verweist dabei unter anderem auf Norbert Elias' (1969) Studien zum Zivilisationsprozess und Michel Foucaults (1977) „Überwachen und Strafen“. Laut diesen verinnerlichen die Individuen die äußeren bzw. gesellschaftlichen Zwänge und kontrollieren sich somit selbst (vgl. Kohli 1985, S. 10; vgl. dazu Schwendowius 2014b, S. 65). Die von den vorher vorherrschenden Zwängen „befreiten“ Individuen können also ihr Leben frei(er)

gestalten, durch die Inkorporation dieser gesellschaftlichen Zwänge führte es jedoch dazu, dass sie sich nun selbst kontrollieren. Jedoch werden sie dadurch entlastet, da sie in den gesellschaftlichen Strukturen bleiben (vgl. Kohli 1985, S. 16).

## 2.5 Biographische Lern- und Bildungsprozesse

Lern- und Bildungsprozesse stellen keine „situative[n] Lernakte isolierter Individuen“ (Alheit/Dausien 2010, S. 722) dar, sondern Lernen wird aus biographietheoretischer Perspektive als eine „(Trans-)Formation von Erfahrung, Wissen und Handlungsstrukturen im lebensgeschichtlichen und lebensweltlichen (*lifewide*) Zusammenhang“ (ebd.; Hervorh. im Original) gesehen. Diese theoretische Perspektive knüpft an die lebensgeschichtlichen Sichtweisen der Lernenden – „im Sinne eines phänomenologischen Lernbegriffs“<sup>5</sup> (ebd.) – an.

Laut Alheit und Dausien (2010, S. 722) sind aus der Perspektive „biographischer Erfahrung (...) analytische Unterscheidungen wie die zwischen formalem, nicht-formalem und informellem Lernen<sup>6</sup> nicht unbedingt trennscharf“. Die Erfahrungen, die Individuen in verschiedenen Bereichen machen, sammeln sich im Laufe des Lebens und werden ineinander integriert und „zu einer besonderen Sinngestalt immer wieder neu zusammengefügt“ (ebd.). Dieser Prozess lässt sich mit dem Begriff der „Biographizität“ fassen. Durch diesen Begriff wird zum einen die Leistung des Individuums, das verschiedene Lernformen vollzieht, aufgegriffen und zum anderen der Blick auf die Möglichkeit geworfen, dass diese ihre Erfahrungsstrukturen immer wieder neu entwerfen (vgl. ebd.).

Die analytische Unterscheidung in formale, nicht-formale und informelle Lernprozesse sollte aus einer biographietheoretischen Sichtweise beachtet werden, „wenn sie (...) auf die Strukturen und Rahmungen der jeweiligen *Lernkontexte* bezogen wird“ (ebd.; Hervorh. im Original). Es ist wichtig, dass die institutionellen Rahmungen, in denen das Lernen des Individuums eingebettet ist, dargelegt und analysiert werden, auch wenn nur ein kleiner Teil der Lernprozesse in diesen stattfindet. Denn zum einen strukturieren Institutionen „Möglichkeitenräume‘ für biographische Lernprozesse“ (ebd.) und zum anderen bekommt Biographie durch sie eine bestimmte Form, „in deren Rahmen die Subjekte ihre Erfahrungen deuten und biographischen Sinn erzeugen“ (ebd., S. 723).

---

<sup>5</sup> Alheit und Dausien (2010, S. 722) verweisen dabei auf Ausführungen von Schulze. Schulze (1993, S. 195-219) macht eine Unterscheidung zwischen Lebenslauf und Lebensgeschichte, die er auf unterschiedliche Lernprozesse – das curriculare und das lebensgeschichtliche Lernen – zurückführt. Schulze zufolge „bezieht sich (...) [die Unterscheidung, S.L.] auf komplexe und zusammenhängende Formen des Lernens und sie betrifft (...) die Organisation menschlichen Lernens in sozialen Zusammenhängen und die Entwicklung von unterschiedlichen Lernperspektiven im gesellschaftlichen Kontext“ (ebd., S. 219).

<sup>6</sup> *Formales Lernen* bezeichnet einen Lernprozess, der in Bildungsinstitutionen vonstatten geht und der im Normalfall mit einem Zertifikat beendet wird. Im Gegensatz dazu findet *nicht-formales Lernen* nicht in Bildungsinstitutionen statt, sondern außerhalb von diesen. Zum Beispiel in sportlichen oder musischen Vereinen oder Verbänden, am Arbeitsplatz etc. *Informelles Lernen* vollzieht sich im alltäglichen Leben und ist vom Individuum nicht unbedingt beabsichtigt (vgl. Alheit/Dausien 2010, S. 714).

Der Lebenslauf als soziale Institution gibt einen Rahmen als Orientierung für die Bildungsprozesse der Individuen vor (vgl. Alheit/Dausien 2010, S. 723; Kap. 2.4). Für die Forschungsarbeit stellt sich besonders der Bildungsweg in der „Vorbereitungsphase“ als relevant dar. „Durch das allgemeine Schulsystem und die dadurch definierten Qualifikationsniveaus und -profile werden *Startchancen* festgelegt und Weichen für den weiteren Lebensweg und die soziale Positionierung der Individuen gestellt“ (ebd.; Hervorh. im Original).

Für das Verständnis von Bildungsprozessen ist es nach den Ausführungen Alheits und Dausiens (2010) zusammenfassend wichtig, sich mit *allen* – formalen, nicht-formalen und informellen – Lernprozessen auseinanderzusetzen. Sowohl formale Lernprozesse, die durch Bildungsinstitutionen in der Kindheit und Jugend vorgegeben werden, aber auch im späteren Leben, wie dies durch die Institutionalisierung des Lebenslaufs nach Kohli (1985) beschrieben wird, als auch informelle und nicht-formale Lernprozesse sind für Bildungswege relevant. Durch jene gesammelten Erfahrungen, die in die bisherige Erfahrungsstruktur integriert werden, kann sich diese neu strukturieren und ändern. Ferner ist dieser Erfahrungszusammenhang laut Schulze (2006, S. 40) auch für Entscheidungen im Leben des Individuums wichtig. Wie Bildungsentscheidungen und Bildungsprozesse aus biographiewissenschaftlicher Sicht untersucht werden können, wird im folgenden Kapitel behandelt.

## **2.6 Bildungsentscheidungen aus biographiewissenschaftlicher Perspektive**

Aus biographiewissenschaftlicher Perspektive werden *Bildungsentscheidungen* kritisch untersucht, „nämlich aus der Anschauung des Phänomens heraus bzw. aus einer genauen empirischen *Beobachtung* von Bildungsprozessen im alltagsweltlichen und biographischen Kontext“ (Dausien 2014, S. 47; Hervorh. im Original). Die Biographieforschung, bei der die Komplexität der Bildungsentscheidungen veranschaulicht wird, geht von der Annahme aus, „dass ‚Bildungsentscheidungen‘ keine isolierten und situativ abgrenzbaren Ereignisse sind, sondern *Momente einer Biographie*“ (ebd., S. 48; Hervorh. im Original). Dieser These liegen weitere verschiedene Annahmen zugrunde – nämlich „die Annahme einer *komplexen zeitlichen Struktur* bzw. Strukturiertheit, die Annahme der Einbettung in eine vielschichtige (*inter*)subjektive *Sinnkonstruktion* sowie in einen *gesellschaftlichen Kontext*“ (ebd.; Hervorh. im Original). Diese drei Aspekte „*Temporalität, reflexive Sinnkonstruktion* und *Gesellschaftlichkeit*“ (ebd.; Hervorh. im Original), die bei der Analyse als heuristische Kategorien fungieren (vgl. ebd.), werden im Folgenden näher erläutert.

### *Temporalität – zeitliche Strukturiertheit*

Bei der Analyse von Bildungsprozessen geht es laut Dausien (2011a, S. 31) um deren zeitliche Strukturiertheit und wie sich Erfahrungs- und Sinnstrukturen des Individuums in den in sich verschränkten Zeitstrukturen (Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft, etc.) konstruiert haben. „Eine biographische Analyse fragt also nach der *zeitlichen Strukturierung, der zeitlichen Ordnung und Um-Ordnung* von Bildung und Lernen im Lebenslauf“ (ebd.; Hervorh. im Original). Es handelt sich dabei weder um eine „Anhäufung“ von Wissen des Individuums noch ist dieser Lernprozess geradlinig, sondern diese Strukturiertheit zeichnet sich dadurch aus, dass sich die verschiedenen zeitlichen Strukturierungslogiken überschneiden. Bildungswege sind keineswegs immer linear, sondern sie werden häufig unterbrochen, es werden Umwege eingeschlagen, sie werden revidiert oder Prozesse werden nachgeholt. Durch die biographiewissenschaftliche Perspektive kann somit Lernen in seiner lebenszeitlichen Dimension analysiert werden (vgl. ebd.).

### *Reflexivität – reflexive Sinnkonstruktion*

„Biographische Reflexivität“ bedeutet, „dass Lernen als ein Prozess des ‚Erfahrungsmachens‘ und der Sinnkonstruktion begriffen wird, in dem sich das Subjekt rekursiv auf seine eigenen Erlebnisse und Erfahrungen bezieht und neues Wissen, neue Erfahrungen hervorbringt“ (Dausien 2011a, S. 32). Das Individuum entwickelt in seinem Leben eine „*biographische Erfahrungsstruktur*“ (ebd.; Hervorh. im Original), die in den verschiedenen Kontexten durch Lernprozesse gebildet wurde und in gewisser Hinsicht seine Individualität darstellt. Diese Erfahrungsstruktur „kann als eine zeitlich geschichtete, individuelle Konfiguration aus sozialen Erfahrungen gedacht werden“ (ebd.). Das Individuum baut demnach sein Wissen, das es im Laufe seines Lebens aufgebaut hat, fortwährend auf und um, indem es neue Erfahrungen und Sinn durch verschiedene Erlebnisse und Handlungen erzeugt (vgl. ebd.).

Dausien (2011a, S. 33) verweist auf einen weiteren Aspekt der „biographischen Reflexivität“, den sie Bezug nehmend auf Peter Alheit als „Biographizität“ benennt. Diese bedeutet, „dass die ‚Eigenlogik‘ des bereits gebildeten lebensgeschichtlichen Sinns nachfolgende Handlungen und Deutungen eines Subjekts strukturiert“ (ebd.). „Lebensgeschichte wird nicht allein im Lernen gebildet, sie wirkt (...) reflexiv auf je neue Lernprozesse zurück“ (ebd.). D.h., wie sich das Individuum konstruiert, hängt zum einen von dessen früheren Erfahrungen, und zum anderen von dessen Erwartungen an Zukünftiges ab. Diese biographische Erfahrungsstruktur, die sich in der Vergangenheit gebildet hat und auf die Zukunft gerichtet ist, bestimmt in gewisser Weise die Handlungen und Lernprozesse des Individuums und engt dabei dessen Handlungsspielraum ein, wobei dies sowohl eine Einschränkung als auch eine Ermöglichung darstellt. „Nicht alle denkbaren Konstruktionen werden gebaut, aber es gibt das kreative Potenzial, aus den allgemeinen Möglichkeiten eine bestimmte, individuelle, womöglich den

Produzenten [/die Produzentinnen, S.L.] selbst überraschende Konstruktion neu zu schaffen“ (Dausien 2011a, S. 33).

### *Kontextualität – Gesellschaftlichkeit*

Lernen findet in sozialen Welten statt und bedarf dieser. Diese sozialen Welten sind „komplexe, widersprüchlich organisierte, vielfach ‚geschichtete‘ soziale Kontexte von unterschiedlicher Reichweite“ (Dausien 2011a, S. 31f.) – sie stellen einzelne Situationen, Lebenswelten sowie Räume dar, die eine historisch-soziale Struktur aufweisen und durch Macht und Ungleichheit strukturiert sind. „Bildungsbiographien können somit als *Subjekt-Kontext-Relationen*“ (ebd., S. 32; Hervorh. im Original) verstanden werden. Es stellt sich die Frage, wie diese Relationen zeitlich und sinnhaft strukturiert sind (vgl. ebd., S. 31f.).

Die „Perspektive der Biographieforschung öffnet somit den Blick auf die soziale Strukturierung biographischer Prozesse, auf die institutionellen und gesellschaftlichen Bedingungen und Praxen, die zur Formierung von Lebensläufen beitragen, Wege unterstützen, behindern oder ganz verschließen“ (ebd., S. 32).

Für die eigene Analyseperspektive bedeuten die Darstellungen Dausiens (2011a, S. 31ff.) bezüglich Bildungsprozessen, dass diese durch die biographiewissenschaftliche Perspektive stets in ihrer zeitlichen Strukturiertheit analysiert werden müssen. D.h., wie sich die Erfahrungs- und Sinnstrukturen des Individuums durch die Zeitstrukturen gebildet haben. Des Weiteren ist es wichtig, die reflexive Sinnkonstruktion der Individuen in die Analyse einzubeziehen. Welche Erfahrungen machten Individuen in ihrem Leben, die jene Erfahrungsstruktur gebildet haben und wie strukturiert diese das zukünftige Lernen und Handeln? Als relevant für die Analyse gilt auch die Annahme der Subjekt-Kontext-Relationen. Dabei liegt das Augenmerk nicht nur auf dem Individuum, sondern auch auf den gesellschaftlichen und institutionellen Strukturen, die den biographischen Prozess in einer gewissen Weise beeinflussen. Das bedeutet, dass das Zusammenwirken von Individuum und äußeren Strukturen beachtet werden muss.

## **2.7 Biographie und Geschlecht**

In biographisch-narrativen Interviews erzählen Biographinnen nicht nur ihre Lebensgeschichte, sondern sie beziehen sich in irgendeiner Form auch „auf die soziale und kulturelle Geschlechterordnung“ (Dausien 2012, S. 170). Auch in Studien, die Geschlecht nicht zum Gegenstand haben, muss die Geschlechtertypisierung berücksichtigt werden (vgl. ebd., S. 160). „*Geschlecht* ist eine binäre Unterscheidung, eine soziale Differenzkategorie, die als *Klassifikation* angelegt ist“ (ebd., S. 167; Hervorh. im Original). Es wird nicht als ein Merkmal oder als eine Eigenschaft von Individuen gesehen, sondern das Konzept des „Doing gender“, das Geschlecht als eine „soziale Konstruktion“ ansieht, zielt darauf, „jene *sozialen Prozesse* in

den Blick zu nehmen, in denen ‚Geschlecht‘ als sozial folgenreiche Unterscheidung hervor- gebracht und reproduziert wird“ (Gildemeister 2008, S. 167; Hervorh. im Original). Dieses Konzept grenzt sich zur früheren Unterscheidung in „sex“, dem biologischen Geschlecht, und „gender“, dem sozialen Geschlecht, das kulturell und sozial geprägt wird, ab (vgl. ebd., S. 167; 172). „Geschlecht“ wird demnach in sozialen Prozessen, in zwischenmenschlichen In- teraktionen hergestellt. Es folgt einem interaktionstheoretischen Konstruktionsbegriff. Im Ge- gensatz dazu liegt „Biographie“ ein biographietheoretischer Konstruktionsbegriff zugrunde (vgl. Dausien 2000, S. 106; Kap. 2.1). Auf welche Weise Biographinnen in ihren biographi- schen Erzählungen „auf die Geschlechterdifferenz und ihre eigenen Positionierung Bezug nehmen, wird (...) nicht primär durch die Konstruktionslogik der binären Differenz gesteuert, sondern durch die flüssigere und individuell-variable Konstruktionslogik der Biographie“ (Dausien 2012, S. 171).

Bei der rekonstruktiven Geschlechterforschung handelt es sich um die Rekonstruktion der „Bedingungen, Wirkungsweisen und ‚Logiken‘ sozialer Konstruktionsprozesse“ (ebd., S. 161). Es stellt sich die Frage,

„wie (konkrete) geschlechterbezogene Erfahrungen und Deutungen, mit denen ein Subjekt im Alltag und im Laufe seiner Geschichte umgeht, in die jeweilige biographi- sche Erfahrungsstruktur eingebaut werden und wie sich das Subjekt selbst dazu re- flexiv in Beziehung setzt“ (Dausien 2006b, S. 38).

Dausien (2012, S. 160) folgend gibt es jedoch „keine eindeutig ‚weibliche‘ oder ‚männliche‘ Lebensgeschichte“. In jeder Biographie gibt es eine Menge an Elementen, die in Bezug auf die Geschlechtertypisierung „mehrdeutig oder widersprüchlich“ (ebd.) sind oder die keine Bedeutung „für die Geschlechterposition des biographischen Subjekts“ (ebd.) zu haben scheinen. In „weiblichen“ Biographien lassen sich Elemente finden, die sich ebenso in „männlichen“ Biographien finden lassen „oder die sogar als ‚typisch männlich‘ gelten“ (ebd.). Genauso stellt sich dies bei „männlichen“ Biographien dar (vgl. ebd., S. 160f.).

Bei der Untersuchung von sozialen Konstruktionsprozessen des Geschlechts steht man je- doch vor dem Problem, dass auf der einen Seite die Differenz der binären Geschlechterord- nung beibehalten wird, auf der anderen Seite kann diese jedoch auch nicht aus dem Denken der Forscherinnen gestrichen werden (vgl. Dausien 2000, S. 97; Dausien 2012, S. 160). Denn Forscherinnen können sich den Konstruktionen, die in der Alltagswelt gemacht wer- den, nie gänzlich entziehen. „Um die alltägliche Praxis der Geschlechterkonstruktion zu ver- stehen, müssen wir an ihr teilnehmen. Um an ihr teilnehmen zu können, müssen wir ihre Re- geln teilen“ (Dausien 2000, S. 98). Dieses Problem kann grundsätzlich nicht behoben wer- den (vgl. ebd.). Zum einen bietet jedoch die Biographieforschung der Geschlechterforschung „einen methodologisch begründeten Weg, dem Problem der Reifizierung zu entkommen und die binäre Typisierung ‚auf Distanz zu bringen““ (Dausien 2012, S. 173). Denn durch die Ana- lyse von Biographien kann der Prozess des Geschlecht-Werdens rekonstruiert werden (vgl.

Dausien 2000, S. 109). Zum anderen schafft das Reflektieren und Analysieren „der eigenen Denkvoraussetzungen und d.h. des eigenen Standortes in einem bestimmten historisch-gesellschaftlichen Raum, in dem ‚Geschlecht‘ (...) eine spezifische symbolische Ordnung, eine Sozialstruktur und ein Machtverhältnis bezeichnet“ (ebd., S. 98) – die Möglichkeit, sich von den alltagsweltlichen Konstruktionen zu distanzieren (vgl. ebd., S. 97f.).

Für die Analyse und Interpretationen der biographisch-narrativen Interviews bedeutet dies, dass die Kategorie Geschlecht berücksichtigt werden muss. Damit die binäre Geschlechterordnung jedoch nicht reproduziert wird, wird das Denken der Forscherin reflektiert und analysiert, um sich so von den alltagsweltlichen Konstruktionen distanzieren zu können. Es stellt sich demnach aber auch die Frage, inwiefern Studierende mit geschlechterbezogenen Erfahrungen konfrontiert waren und ob diese für die biographischen Subjekte und ihre Studien(wahl)entscheidung relevant gewesen sind.

## II Method(olog)ische Vorgehensweise

Während im vorherigen Abschnitt der theoretische Bezugsrahmen dieser Arbeit verdeutlicht wurde, wird in diesem Abschnitt auf die dieser Arbeit zugrundeliegende methodologische sowie methodische Vorgehensweise eingegangen.

Im folgenden Teil wird zunächst in Kapitel 3 die Fragestellung der vorliegenden Forschungsarbeit vorgestellt. In Kapitel 4 und 5 kommt es zum einen zur Darstellung der zugrundeliegenden Methodologie und der Methode und zum anderen zur Dokumentation des Forschungsprozesses dieser Untersuchung.

### 3. Die Fragestellung

Diese Forschungsarbeit handelt vom Thema der „Studien(wahl)entscheidung“. Es geht darum, wie die Erzählerinnen ihren (Bildungs-)Weg ins (Pädagogik-)Studium (re)konstruieren bzw. wie sie selbst ihre Studien(wahl)entscheidung im lebensgeschichtlichen Kontext erfahren haben. Dabei liegt das Augenmerk nicht nur auf dem formalen Bildungsweg, sondern auch auf informellen und nicht-formalen Lernprozessen bzw. individuell gemachten Erfahrungen der Subjekte, die (un)bewusst zur Studien(wahl)entscheidung beigetragen haben könnten. Die Forschungsfrage lautet:

*Wie (re)konstruieren ehemalige Pädagogikstudierende ihre Studien(wahl)entscheidung und inwiefern spielen dabei biographische Erfahrungen eine Rolle?*

Es wird untersucht, wie die Studien(wahl)entscheidung – sowohl als lebensgeschichtlicher Prozess als auch als Entscheidung selbst (vgl. Kap. 1.1) – in der jeweiligen Biographie aus der Sicht der Erzählerinnen (re)konstruiert wird. Dabei wird der Blick auch auf die Erfahrungen gerichtet, die die Biographinnen in ihrer Lebensgeschichte sammelten. Diesbezüglich wird analysiert, welche biographischen Erfahrungen, sofern diese eine Rolle gespielt haben, der ‚Wahl‘ eines Pädagogikstudiums zugrunde liegen.

### 4. Die Darstellung der Methodologie und Methode

Im Folgenden wird zunächst die Methodologie der Grounded Theory, die als methodologisches Rahmenkonzept dieser Arbeit fungiert, dargestellt (Kap. 4.1). Anschließend wird in Kapitel 4.2 auf das dieser Arbeit zugrundeliegende Kodierparadigma nach Fritz Schütze (1984) eingegangen. Abschließend wird in Kapitel 4.3 die Erhebungsmethode – das biographisch-narrative Interview nach Fritz Schütze (1983) – vorgestellt.

## 4.1 Grounded Theory Methodologie

Barney Glaser und Anselm Strauss entwickelten in den 1960er Jahren in Anlehnung an den amerikanischen Pragmatismus und an die Theorien der soziologischen Chicago School die Grounded Theory. Im Laufe der Jahrzehnte erfuhr die Grounded Theory eine Weiterentwicklung durch verschiedene Wissenschaftlerinnen, aber auch durch Glaser und Strauss, zwischen denen es 1990 aufgrund „sehr unterschiedliche[r] intellektuelle[r] Traditionen“ (Strübing 2008, S. 66) zu einem Bruch kam (vgl. ebd.; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 190f.; 198). Das Anliegen von Strauss und Glaser war es, die Teilung „zwischen formaler Theorie und empirischer Forschung“ (ebd., S. 195), die in den 1950er und 1960er Jahren in den USA vorherrschend war, zu überwinden, und eine Methodologie zu entwickeln, die „von Anfang an auf die enge Verschränkung von empirischer Forschung und Theoriebildung gerichtet“ (ebd., S. 192) ist. Das Ziel ist es, eine Theorie aus den Daten zu entwickeln, und „nicht bereits (...) fertige[] Konzepte an diese heran[zu]tragen“ (ebd., S. 195). Deswegen wurde die Grounded Theory als methodologisches Rahmenkonzept gewählt. Es geht nicht darum, mit vorgefertigten Hypothesen bzw. Konzepten an das Datenmaterial heranzugehen, sondern eine Theorie bzw. theoretische Dimensionen aus diesem zu entwickeln.

Als Abgrenzung von den damals vorherrschenden deduktiv-nomologischen Forschungsansätzen bezeichneten Glaser und Strauss ihren eigenen Forschungszugang zu Beginn als „induktiv“ (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 196), was Kelle (1994, S. 341; Hervorh. im Original) als „*induktivistische[s] Selbstmißverständnis*“ bezeichnete. Damit war eine Vorstellung verbunden, als entdeckte man Theorien bzw. Konzepte ohne das Vorwissen der Forscherin (vgl. ebd.; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 196). Die theoretische Sensibilität, „d.h. die Fähigkeit des Forschers [/der Forscherin, S.L.], theoretisch relevante Ereignisse und Zusammenhänge im Datenmaterial zu entdecken, weil ihm [/ihr, S.L.] heuristische Konzepte zur Verfügung stehen“ (Kelle 1994, S. 341), wird in späteren Arbeiten hervorgehoben (vgl. ebd., S. 342). Die theoretische Sensibilität der Forscherin wird durch den Gebrauch von theoretischen Vorannahmen angestoßen und dieser setzt während des gesamten Forschungsprozesses (Datenerhebung und -analyse) auch die Voraussetzungen für die Forscherin, „Strukturen im empirischen Material aufzufinden“ (ebd.).

Der Forschungsprozess kennzeichnet sich vielmehr durch die Abwechslung von Induktion und Deduktion und durch einen durch theoretische Vorannahmen geleiteten Forschungsprozess – es zeigt sich also, dass er der Logik der Abduktion folgt (vgl. Kelle 1994, S. 284; 346; Dausien 1996, S. 97; Thon 2007, S. 47; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 197f.).

Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014, S. 199-209) erläutern fünf Grundprinzipien der Grounded Theory. Ein Merkmal stellt die „*Relationierung von Datenerhebung, Kodieren und Me-*

*moschreiben im gesamten Forschungsprozess*“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 209; Hervorh. im Original) dar. Die unterschiedlichen Schritte – die Datenerhebung, das Kodieren und das Schreiben von Memos (s.u.) – finden parallel statt und beeinflussen sich gegenseitig (vgl. ebd.).

Ein weiteres Prinzip stellt der *„Wechselprozess von Datenerhebung und Auswertung und Theoretisches Sampling“* (ebd., S. 200; Hervorh. im Original) dar. Die erste Auswahl des Samples zu Beginn des Forschungsprozesses richtet sich nach Personen, Gruppen bzw. Organisationen etc. in Anbetracht erster Überlegungen über das zu untersuchende Feld. Bereits nachdem die ersten Daten erhoben wurden, wird mit der Analyse dieser begonnen. Die ersten Analysen und die dadurch entwickelten Konzepte leiten die weitere Erhebung, was als „theoretisches Sampling“ begriffen wird. „[D]er Fortgang des Sampling [orientiert sich] an der Weiterentwicklung, Prüfung und Ergänzung dieser Konzepte“ (ebd.). Die vorläufig, generierten Konzepte müssen sich im Laufe der weiteren Untersuchung beweisen lassen. Dieses Vorgehen wird solange vollzogen bis eine „theoretische Sättigung“ erreicht wurde, d.h. bis zu jenem Zeitpunkt, bei dem neues Datenmaterial keine neuen Beiträge im Sinne von Veränderungen oder Weiterentwicklung für die vorliegenden Konzepte leistet (vgl. ebd.). Das Anliegen der Grounded Theory ist eine konzeptuelle Repräsentativität zu erreichen – d.h. eine „möglichst umfassende und hinreichend detaillierte Entwicklung der Eigenschaften von theoretischen Konzepten und Kategorien“ (Strübing 2008, S. 34).

Bei dem Prinzip des *„ständige[n] Vergleichen[s]“* (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 204; Hervorh. im Original) geht es um den Vergleich eines Phänomens bzw. Konzepts „mit anderen Phänomenen [bzw. Konzepten, S.L.] auf Ähnlichkeiten und Unterschiede“ (ebd.). Die Vergleiche dienen zur Erweiterung der entdeckten Phänomene und zur Präzisierung „ihrer inneren Strukturiertheit“ (ebd.). Das Prinzip des ständigen Vergleichens ermöglicht das Auffinden von grundlegenden Mustern im Untersuchungsfeld, es „setzt aber voraus, auch nach Variationen dieses Musters und nach den Voraussetzungen für diese Variationen zu suchen“ (ebd., S. 206).

Das *„Schreiben theoretischer Memos“* (ebd.; Hervorh. im Original) ist ein weiteres Grundprinzip der Grounded Theory, das den Forschungsprozess von Beginn an „begleitet und reflektiert, in ihnen dokumentiert sich aber auch der Prozess der Theoriegenerierung“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 206). In Memos werden (erste) Ideen festgehalten, die im Laufe des Forschungsprozesses, „wenn sie sich als brauchbar erwiesen haben, weiter ausgebaut, detailliert und mit anderen Aspekten der Theorie zusammengeführt, andernfalls verworfen werden können und sollen“ (Strübing 2008, S. 35). Das Schreiben dieser kann „als eine Form fortlaufender Ergebnissicherung“ (ebd.) verstanden werden, denn dadurch soll theoretisches Wissen, das während des Forschungsprozesses entwickelt wird, nicht abhandenkommen (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 206).

Das letzte Grundprinzip ist das „[t]heorieorientierte[] Kodieren“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 201; Hervorh. im Original). Bereits bei den ersten erhobenen Daten werden diese beim Kodieren in Konzepte überführt. Im Zuge der Auswertung können ähnliche Phänomene zu demselben Konzept zugeordnet werden bzw. es werden weitere Konzepte ersichtlich. Je weiter die Theorie entwickelt ist, desto abstrakter werden die Konzepte. Diese Konzepte werden durch Interpretationen zu Kategorien weiterentwickelt, die „höherwertige, abstraktere Konzepte [darstellen] und (...) die Ecksteine der sich herausbildenden Theorie“ (ebd.) bilden. Die Kategorien, die (Sinn-)Zusammenhänge zwischen den Konzepten erfassen, werden im Zuge der weiteren Analyse „miteinander verknüpft und zur Grundlage einer Theorie“ (ebd., S. 202). Kodieren wird „als (...) Prozess der Entwicklung von Konzepten in Auseinandersetzung mit dem empirischen Material“ (Strübing 2008, S. 19) verstanden.

Durch das offene, selektive und axiale Kodieren, die jedoch nicht einer bestimmten Sequenz folgen, erfolgt dieser Weg vom „Aufbrechen“ der Daten zur Kategorienbildung (vgl. ebd., S. 19f.). Beim *offenen Kodieren* wird das Datenmaterial „aufgebrochen“ und Konzepte entwickelt. Dabei werden die Daten Zeile für Zeile oder Wort für Wort analysiert (vgl. ebd., S. 20; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 210). Das *axiale Kodieren* zielt „auf das Erarbeiten eines phänomenbezogenen Zusammenhangsmodells, d.h. es werden qualifizierte Beziehungen zwischen Konzepten am Material erarbeitet und im Wege kontinuierlichen Vergleichens geprüft“ (Strübing 2008, S. 20). Beim *selektiven Kodieren* wird konsequent nach der Schlüsselkategorie bzw. den Kernkategorien kodiert, die „zentral für die entstehende Theorie“ (ebd.) ist bzw. sind, und die theoretischen Konzepte werden in Bezug zu ihr bzw. ihnen gesetzt und integriert (vgl. ebd.; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 211).

Für den Prozess des Kodierens ist das Kodierparadigma von Strauss und Corbin zentral, das einer „handlungs- bzw. interaktionstheoretische[n] Logik“ (Dausien 1996, S. 103) folgt. In dieser Masterarbeit handelt es sich um das gleiche Problem, wie es Thon (2007, S. 48) beschrieben hat, die sich wiederum auf Dausien (1996) bezieht. Es geht in Anlehnung an die Argumentationslinie Dausiens (1996, S. 105) in dieser Forschungsarbeit nicht darum, „Handlungs- und Interaktionsprozesse“ (ebd.) zu untersuchen, „sondern biographische Binnensichten, in denen Handlungen und 'Interaktionsgeschichten' immer schon retrospektiv verarbeitet und (re-)konstruiert sind“ (ebd.). Wie in der Dissertation Dausiens (1996) handelt es sich bei den vorliegenden Biographien, die das Material dieser Untersuchung darstellen, „um komplexe narrative Re-Konstruktionen der eigenen Lebensgeschichte, um autobiographische Stegreiferzählungen“ (Dausien 1996, S. 106). Der Argumentationslinie Dausiens (1996, S. 105; Hervorh. im Original) folgend stellt sich „[m]ethodologisch (...) damit das Problem der *Angemessenheit der Rekonstruktionsmethode*“. Deshalb ist für diese Untersuchung ein anderes Kodierparadigma nötig. Denn – wie dies Dausien (1996, S. 106) in ihrer Dissertation formulierte – es geht

„[i]m Unterschied zu den Studien von Glaser und Strauss, die auf die Analyse von Handlungsstrategien in einem spezifischen Interaktionsfeld abzielen, (...) in der vorliegenden Untersuchung gewissermaßen um die Aufschichtung und erfahrungsmäßige Verarbeitung von Handlungen und Ereignissen in autobiographischer Retrospektive. Wir können die erzählten Lebensgeschichten also nicht einfach als Summation von Handlungssequenzen auf einer biographischen Zeitachse betrachten, sondern müssen die 'Eigenlogik' der autobiographischen Rekonstruktionsleistungen berücksichtigen“ (Dausien 1996, S. 106).

Dausien (1996, S. 111) folgend erfüllen die „kognitiven Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens“ nach Fritz Schütze (1984) die Eigenschaften biographischer Erzählungen – „Gestalthaftigkeit, Prozessualität und Perspektivität“ (Dausien 1996, S. 111; vgl. dazu ebd., S. 107ff.). Diese „kognitiven Figuren“ werden im folgenden Kapitel näher beleuchtet.

## 4.2 Das Kodierparadigma: Die „kognitiven Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens“ nach Schütze

Schütze (1984, S. 80; Hervorh. im Original) geht von der These aus, „daß die formale Darstellungsordnung des Stegreiferzählens auf den Umstand zurückzuführen ist, daß autobiographisches (...) Stegreiferzählen sich an grundlegenden kognitiven Figuren der Erfahrungsrekapitulation ausrichtet“. Die im Folgenden dargestellten „kognitiven Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens“, die sich in der Sachverhaltsdarstellung des Erzählens finden (vgl. ebd., S. 81), stellen für die Auswertung das Kodierparadigma dar.<sup>7</sup>

a. *„Biographie- und Ereignisträger [Biographie- und Ereignisträgerinnen, S.L.] nebst der zwischen ihnen bestehenden bzw. sich verändernden sozialen Beziehungen“<sup>8</sup>*

Die Erzählerin führt sich am Anfang einer autobiographischen Stegreiferzählung selbst als Biographieträgerin ein. Dabei kommt es zumeist zu einer biographischen Verortung, indem der Geburtsort, die Eltern und Geschwister etc. erwähnt werden und die damalige Zeit bewertet wird. Neben der Biographieträgerin können weitere Ereignisträgerinnen in autobiographischen Erzählungen auftreten, die entweder Menschen bzw. Gruppen oder Objekte darstellen, die eine hohe Bedeutung in der Lebensgeschichte der Biographieträgerin besitzen. Mit den Ereignisträgerinnen steht die Biographieträgerin in einer Beziehung. Diese Beziehungen können an der Stelle, an der das Gegenüber der Biographieträgerin eingeführt wird, charakterisiert werden. Die Biographieträgerin muss bei einer Erzählung nicht die Geschichtsträgerin darstellen. Dies passiert sofern sie „für bestimmte Abschnitte [ihrer, S.L.] Lebensgeschichte [ihre, S.L.] Rolle als Träger[in, S.L.] (...) verliert“ (ebd., S. 85). Die Biographieträgerin bezieht sich aber in der Erzählung immer wieder auf sich selbst (vgl. Schütze 1984, S. 84-88; Thon 2007, S. 49).

<sup>7</sup> Für ein besseres Verständnis der „kognitiven Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens“ von Schütze (1984) wurden als Sekundärliteratur die Ausführungen von Thon (2007) hinzugenommen.

<sup>8</sup> Die folgenden Bezeichnungen der „kognitiven Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens“ folgen Schütze (1984, S. 81; Hervorh. im Original).

#### b. *„Ereignis- und Erfahrungsverkettung“*

In einer autobiographischen Erzählung geht es um die Abfolge von Veränderungen des Zustandes der Biographieträgerin, die mit Ereignisabläufen verbunden sind. Die Erzählkette, die aus Einzelereignissen besteht, die zeitlich hintereinander geschehen, „repräsentiert den Zusammenhang der Einzelerlebnisse im Rahmen zeitlich ausgedehnter Prozeßabläufe“ (Schütze 1984, S. 92). Welche Bedeutung diese Prozessabläufe für die Biographieträgerin haben, kennzeichnet sich durch ihre Erfahrungshaltung, die sie gegenüber den Ereignisabläufen hat. Schütze unterscheidet vier „Prozeßstrukturen des Lebenslaufs“<sup>9</sup> (ebd., S. 93), die sich durch das gesamte Leben der Biographieträgerin ziehen (vgl. ebd., S. 92; Thon 2007, S. 50):

##### 1. *„Biographisches Handlungsschemata“*<sup>10</sup>

Biographische Handlungsschemata können einen Plan der Biographieträgerin darstellen. Der gelungene oder missglückte Versuch der Verwirklichung stellt den Erfahrungsablauf dar (vgl. Schütze 1984, S. 92).

##### 2. *„Institutionelle Ablaufmuster der Lebensgeschichte“*

Von der Biographieträgerin und ihrem Gegenüber kann ein bestimmter Erwartungsfahrplan erwartet werden. Die Durchführung der einzelnen Schritte dieses Erwartungsplans stellt den Erfahrungsablauf dar (vgl. Schütze 1984, S. 92).

##### 3. *„Verlaufskurven“*

Die Ereignisse, die der Biographieträgerin in ihrem Leben widerfahren, können sie überwältigen. Anfangs kann sie darauf lediglich reagieren, um allmählich „einen labilen Gleichgewichtszustand der alltäglichen Lebensgestaltung zurückzugewinnen“ (Schütze 1984, S. 92).

##### 4. *„Wandlungsprozesse“*

Die Ereignisse können sowie Handlungsschemata ihren Beginn in der „»Innenwelt«“ (Schütze 1984, S. 92) der Biographieträgerin nehmen. Sie entstehen jedoch entgegengesetzt zu den Handlungsschemata überraschend, wodurch die Biographieträgerin diese „als systematische Veränderung [ihrer, S.L.] Erlebnis- und Handlungsmöglichkeiten“ (ebd.) erlebt.

---

<sup>9</sup> Für eine genaue Darstellung der „Prozeßstrukturen des Lebenslaufs“ vgl. Fritz Schütze 1981.

<sup>10</sup> Die folgenden Bezeichnungen der „Prozessstrukturen des Lebenslaufs“ folgen Schütze (1984, S. 92; Hervorh. im Original).

c. „*Situationen, Lebensmilieus und soziale Welten* als Bedingungs- und Orientierungsrahmen sozialer Prozesse“

Der Ort, an dem sich Zustandsänderungen der Biographieträgerin und von Ereignisträgerinnen ereignen, sind – „*Interaktions- und Handlungssituationen, Lebensmilieus und soziale Welten*“ (Schütze 1984, S. 98; Hervorh. im Original) – sie besitzen also einen sozialen Rahmen. Die Zustandsänderung ist erst durch den sozialen Rahmen ersichtlich und möglich. „*[D]ie dramatische szenische Höhepunkterzählung (...) [oder] die systematische Beschreibung des sozialen Rahmens*“ (ebd., S. 99; Hervorh. im Original) stellen Präsentationsformen des sozialen Rahmens dar. Bei den sozialen Situationen der Zustandsänderungen von Biographieträgerinnen und Ereignisträgerinnen finden Ereignis- und Erlebnishöhepunkte sowie „*Wendepunkte des Wechsels zwischen einzelnen suprasegmentalen Prozeßstrukturen des Lebenslaufs*“ (ebd., S. 100; Hervorh. im Original) statt (vgl. ebd., S. 98ff.; Thon 2007, S. 52).

d. „*Gesamtgestalt der Lebensgeschichte*“

Die „Gesamtgestalt der Lebensgeschichte“ stellt eine eigene kognitive Figur dar, „*weil auch auf sie das narrative Darstellungsverfahren in einer ganz spezifischen, nur für die Gesamtgestalt der Lebensgeschichte typischen Version einwirkt*“ (Schütze 1984, S. 92, S. 102; Hervorh. im Original). Die Erzählpräambel, die Vorkoda- und Zwischenkoda-Phase zeigen auf, was für die Biographieträgerin in ihrer Lebensgeschichte zentral ist. Die erzählte Lebensgeschichte hat eine „autobiographische Thematisierung“ (ebd., S. 103), d.h., dass die Biographieträgerin unter einer bestimmten Sichtweise bzw. von einem bestimmten Standpunkt aus ihre Lebensgeschichte erzählt. Die Gesamtgestalt der Lebensgeschichte beeinflusst die formalen und inhaltlichen Elemente der Erzählung, auch ohne dass es der Biographieträgerin bewusst sein muss. „*Die autobiographische Erzählung hat eine faktische Ordnungsstruktur auch für globale Zusammenhänge des Lebenslaufs*“ (ebd.; Hervorh. im Original). Diesen Umstand bezeichnet Schütze „*biographische Gesamtformung*“ (Schütze 1984, S. 104; Hervorh. im Original). Die „*Gesamtgestalten geringerer zeitlicher Ausdehnungen und Ereignisreichweite*“ (ebd.; Hervorh. im Original), also die Prozessstrukturen des Lebenslaufs, formen genauso wie die autobiographische Thematisierung sowie die biographische Gesamtformung den Ablauf der Zustandsänderungen (vgl. ebd., S. 102ff.; Thon 2007, S. 52).

Schütze verweist im Anschluss an seine Ausführungen zu den „kognitiven Figuren des Stegreiferzählens“ auf deren methodologische Implikationen. Durch die kognitiven Figuren mitsamt den Zugzwängen des Erzählens<sup>11</sup> kommt es zu einer „formale[n] Geordnetheit des au-

---

<sup>11</sup> Durch die ZuhörerIn der Lebensgeschichte werden bei der ErzählerIn Steuerungsmechanismen ausgelöst, die Schütze zusammen mit Kallmeyer erarbeitete und welche er als „Zugzwänge des Erzählens“ bezeichnete. Diese sind der *Detailierungszwang* – es müssen genügend Details erzählt werden, damit eine Geschichte verständlich ist –, der *Gestaltungsschließzwang* – eine Geschichte muss beendet werden –, sowie der *Relevanzfestlegungs-*

tobiographischen Stegreiferzählens“ (Schütze 1984, S. 108). Diese zeigt sich unter anderem darin, dass die Erzählung der Lebensgeschichte in einzelne Einheiten gegliedert wird. Dabei ist jedoch ersichtlich, dass die verschiedenen Erzähllinien eine Hierarchie aufweisen. Diese Geordnetheit zeigt sich auch in der allgemeinen Charakterisierung von den in „Zusammenhängen sowie Seiten- und Hintergrundkonstruktionen des Erzählablaufs wiedergegebenen Erfahrungsstücke[n]“ (ebd., S. 109), die sich durch ein höheres Abstraktionsniveau als die einzelnen Erzählungen kennzeichnen. Diese Erfahrungsstücke werden in der Beziehung zur gesamten oder zu Teilen der Lebensgeschichte der Biographieträgerin beschrieben. Die Biographieträgerin bewertet und kommentiert dabei sowohl ihre Erfahrungen als auch die Bedeutung derer für die Gesamtgestalt der Lebensgeschichte (vgl. ebd., S. 108ff.; Thon 2007, S. 53).

Schütze zufolge „liegt nunmehr (...) der methodologische Gedanke nahe, *die reichhaltige Anwendung des narrativen Darstellungsverfahrens* mit seinen empirischen Markierern im autobiographisch-narrativen Interview (...) *für die empirische Biographieanalyse systematisch zu nutzen*“ (Schütze 1984, S. 112; Hervorh. im Original).

Den Gedankengängen Dausiens (1996, S. 115; Hervorh. im Original) folgend stellen die kognitiven Figuren „*allgemeine*[ ] Kategorien zur Analyse der *konkreten* Erfahrungsaufschichtung“ bereit. Dadurch wird das methodologische Prinzip im Sinne der Grounded Theory eingehalten, denn „[d]as Verhältnis von Theorie und Empirie folgt einer abduktiven Logik“ (ebd.). Der Umstand, dass die kognitiven Figuren auf einem höheren Abstraktionsniveau ausgearbeitet sind, erlaubt es, den Einzelfällen in ihrer Besonderheit zu begegnen und somit „*neue*[ ] Zusammenhänge im Gegenstandsbereich“ (ebd.) zu entdecken, wodurch die Konzepte am Anfang der Forschung modifiziert bzw. ausgebaut werden können. „Beim Interpretationsvorgang selbst handelt es sich um ein *rekonstruktives* Vorgehen“ (ebd.; Hervorh. im Original).

### **4.3 Das biographisch-narrative Interview als Erhebungsmethode**

Das Verfahren des biographisch-narrativen Interviews wurde vor dem theoretischen Hintergrund des Symbolischen Interaktionismus in den 1970ern und 1980ern von Fritz Schütze in Zusammenarbeit mit seinen Mitarbeiterinnen entwickelt (vgl. Jakob 2013, S. 219; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 79).

Das biographisch-narrative Interview ermöglicht, eine autobiographische Stegreiferzählung zu erhalten, die „am ehesten die Orientierungsstrukturen des faktischen Handelns reproduziere“ (ebd., S. 80). Bei Erzählungen von Erlebnissen hat man es laut Schütze im Gegensatz zu der Argumentation und der Beschreibung „mit demjenigen Schema der Sachverhaltsdar-

---

*und Kondensierungszwang* – bei einer Erzählung muss eine Auswahl über das zu Erzählende und dessen Detaillierungsgrad getroffen werden (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 80f.).

stellung zu tun (...), das der Reproduktion der *kognitiven Aufbereitung des erlebten Ereignisablaufs* am nächsten kommt“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 80; Hervorh. im Original). In den kognitiven Figuren mitsamt den Zugzwängen des Erzählens (vgl. Kap. 4.2) ist eine Ordnung enthalten, die dem Verlauf der interaktiv hergestellten Kommunikation folgt. Um diese kommunikative Ordnung hervorzubringen, wird ein Instrument benötigt, „das in optimaler Weise eine Erzählung generiert und deren Selbstläufigkeit sicherstellt. Dieses Instrument ist in Schützes Augen das narrative Interview“ (ebd., S. 81).

Das Ziel dieses Vorgehens ist eine Rekonstruktion der „Sinnkonstruktionen und Handlungen aus der Perspektive der Subjekte“ (Jakob 2013, S. 219). Beim biographisch-narrativen Interview erzählen Personen über Prozesse, an denen sie involviert waren. Den Interviewpartnerinnen ist es dabei möglich, ihre Lebensgeschichte – als „weiteste[r] thematische[r] Rahmen“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 82) – nach ihren Relevanzsetzungen zu erzählen, da sich die Forscherin während des Interviews weitgehend zurücknimmt (vgl. Hoffmann-Riem 1980, S. 359; Jakob 2013, S. 223). Da es sich in dieser Forschungsarbeit um die (Re-)Konstruktion der Erzählungen bzw. Erfahrungen und Sichtweisen ehemaliger Pädagogikstudierender bezüglich ihrer Studien(wahl)entscheidung handelt und es um subjektive Konstruktionen und Erfahrungen geht, wurde das biographisch-narrative Interview als Erhebungsmethode gewählt. Aber auch deshalb, da zum einen die Studien(wahl)entscheidung als Prozess verstanden wird und zum anderen die Erzählung über die Lebensgeschichte und deren Relevanzsetzungen von den Erzählerinnen ausgehen sollte, um damit deren subjektive Sichtweise auf diesen Prozess zu erhalten.

Vor der Durchführung des Interviews findet zwischen der Interviewpartnerin und der Forschenden ein *Vorgespräch* statt, in dem diese sich kennenlernen und das der Forschung zugrundeliegende Vorhaben bzw. die Fragestellung bekannt gegeben wird. Des Weiteren soll dabei der Interviewpartnerin die Anonymität zugesichert und das Forschungsinstrument vorgestellt werden (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 85). Die *Erhebung* des biographisch-narrativen Interviews gliedert sich nach Schütze (1983, S. 285) in drei Phasen:

In der *ersten Phase* des Interviews erfolgt eine Erzählaufforderung durch die Forscherin, die sich auf die gesamte Lebensgeschichte oder auf bestimmte Phasen des Lebens bezieht. Daraufhin kommt es zu einer autobiographischen Anfangserzählung der Interviewpartnerin, die von der Forscherin, sofern sie verständlich ist, nicht unterbrochen wird. Die *zweite Phase* des Interviews beginnt, sobald von der Interviewpartnerin ihre Erzählung durch eine Erzählkoda beendet wird. Im Anschluss daran kann die Forscherin erzählgenerierende, narrative Nachfragen stellen, wobei sich diese auf Erzählungen aus dem ersten Hauptteil beziehen sollten. Dabei wird „das tangentielle [sic] Erzählpotential aus[geschöpft]“ (ebd.). In der *dritten Phase* versucht die Forscherin mit ihren Fragen, „Beschreibung[en] von Zuständen, immer

wiederkehrenden Abläufen und systematischen Zusammenhängen“ (Schütze 1983, S. 285) sowie Argumentationen und selbsttheoretische Aussagen zu erhalten (vgl. ebd.).

Durch das narrative Interview werden so Texte erzeugt, durch die die lebensgeschichtliche Erfahrungsaufschichtung und Ereignisverstrickungen der Biographieträgerin ersichtlich werden (vgl. ebd.).

„Das Ergebnis ist ein Erzähltext, der den sozialen Prozeß der Entwicklung und Wandlung einer biographischen Identität kontinuierlich, d.h. ohne exmanente, aus dem Methodenzugriff oder den theoretischen Voraussetzungen des Forschers [/der Forscherin, S.L.] motivierte Interventionen und Ausblendungen, darstellt und expliziert“ (ebd., S. 286).

## 5. Die Dokumentation des Forschungsprozesses

Im folgenden Teil wird der Forschungsprozess genauer skizziert. Vorab wird die Samplingstrategie und das Sample (Kap. 5.1) vorgestellt. In einem weiteren Schritt wird auf die Erhebung der biographisch-narrativen Interviews (Kap. 5.2) und in weiterer Folge auf die Auswertungsschritte (Kap. 5.3) eingegangen.

### 5.1 Das Sample

Im Gegensatz zu dem bei der Grounded Theory Methodologie vorgeschlagenen „theoretical sampling“ wird in dieser Masterarbeit eine andere Samplingstrategie verfolgt, da das „theoretical sampling“ sich nicht mit den zur Verfügung stehenden zeitlichen Ressourcen der Forscherin verbinden lässt. Deshalb wird in dieser Masterarbeit in Anlehnung an einen *qualitativen Stichprobenplan* „– in der Literatur manchmal auch als ‚selektives Sampling‘ (*selective sampling*) (...) bezeichnet –“ (Kelle/Kluge 2010, S. 50; Hervorh. im Original) vorgegangen. Dabei werden vor der Datenerhebung „1. relevante *Merkmale* für die Fallauswahl, 2. *Merkmalsausprägungen* und 3. die *Größe* des qualitativen Samples“ (ebd.; Hervorh. im Original) festgelegt.

Die Auswahl der Interviewpartnerinnen richtet sich nach dem Forschungsinteresse der Forscherin, das unter anderem durch das Lehrforschungsprojekt „Studienbiographien im historischen Wandel“ unter der Leitung von Frau Univ.-Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Dausien im Winter- und Sommersemester 2014/2015 beeinflusst wurde, und der Forschungsfrage. Dabei lag das Augenmerk auf Pädagogikstudierenden, die den Diplomstudiengang Pädagogik im Zeitraum von 2000 bis 2012 absolviert haben. Für das Forschungsvorhaben sollten vier ehemalige Pädagogikstudierende interviewt werden. Da zu Beginn nur drei Frauen, die Pädagogik in diesem Zeitraum studiert haben, bereit waren, ein biographisch-narratives Interview zu diesem Forschungszweck zu geben, wurde auch nach Personen gesucht, die die Fächerkombination Sonder- und Heilpädagogik und Pädagogik in diesem Zeitraum studiert haben, wodurch eine vierte Interviewpartnerin gefunden wurde, die sich zu einem Interview bereit

erklärte. Ein Interview mit einem Pädagogikstudenten wurde zwar angestrebt, jedoch konnte kein Interviewpartner dafür gewonnen werden. Der Kontakt zu den Interviewpartnerinnen ergab sich einerseits durch das Schneeballprinzip im Rahmen des Lehrforschungsprojektes und andererseits durch persönliche Kontakte.

Tabelle 1: Übersicht über das Sample

Anonymisierter Name	Alter	Studium	Studienlänge	Kontakt durch
Ernestine Klaus	32	Pädagogikstudium	9 Jahre	eine Bekannte, die ebenfalls interviewt wurde
Eva Marold	30	Pädagogikstudium	7 Jahre	eine Bekannte, die ebenfalls interviewt wurde
Cecilia Mayer	33	Zuerst Fächerkombination Sonder- und Heilpädagogik und Pädagogik studiert, jedoch dann den Diplomstudiengang Pädagogik abgeschlossen	11 Jahre	Persönlichen Kontakt
Susanne Müller	30	Pädagogikstudium	5 Jahre	Persönlichen Kontakt

## 5.2 Die Erhebung der biographisch-narrativen Interviews

In einem ersten E-Mail an die Interviewpartnerinnen wurde bereits auf das Forschungsvorhaben und die Interviewform eingegangen sowie Informationsmaterial, das mir durch das Lehrforschungsprojekt „Studienbiographien im historischen Wandel“ unter der Leitung von Univ.-Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Bettina Dausien zur Verfügung stand, mitgesandt. Dabei wurde auch auf das zu führende Vorgespräch verwiesen. Dieses konnte auf Wunsch der Interviewpartnerinnen telefonisch oder persönlich durchgeführt werden. Mit drei der vier Interviewpartnerinnen fand dieses telefonisch statt, in einem Fall wurde es persönlich geführt. Im Vorgespräch wurden das Forschungsvorhaben und die Vorgehensweise des Interviews erklärt. Um Vertrauen zu den Interviewpartnerinnen herzustellen, erzählte ich dabei auch etwas von meiner Person. Des Weiteren wurde den Interviewpartnerinnen versichert, dass das Transkript des aufgezeichneten Interviews vollständig anonymisiert wird. Da ich bei der ersten Kontaktaufnahme via E-Mail den Interviewpartnerinnen Informationsmaterial zugeschickt hatte und diese durch Bekannte, die ebenfalls im Rahmen dieses Lehrforschungsprojektes interviewt wurden, Informationen erhalten haben, war zum Teil bereits Vorwissen über das Forschungsvorhaben vorhanden. Des Weiteren wurden Fragen der Interviewpartnerinnen geklärt. Bei den Vorgesprächen wurden abschließend ein Interviewtermin und der Ort des Interviews festgelegt. Dabei richtete ich mich nach den Anliegen der Interviewpartnerinnen. Zwei der Interviews fanden deshalb in deren Wohnung, die anderen zwei an deren Arbeitsplatz, statt. Nach dem jeweiligen Vorgespräch wurden dessen Inhalte in Form eines Postskriptums festgehalten.

Beim konkreten Interviewtermin wurden vor der tatsächlichen Durchführung des Interviews noch einmal Fragen der Interviewpartnerinnen in Bezug auf die Durchführung desselbigen bzw. zur weiteren Verwendung des Interviewmaterials und andere etwaige Fragen geklärt. Danach erfolgte eine offene Erzählaufforderung, die zu einer Erzählung über die ganze Lebensgeschichte der Erzählerin anregen sollte. Diese Aufforderung richtete sich nach der von Gabriele Rosenthal vorgeschlagenen erzählgenerierenden Einstiegsfrage:

„Ich möchte Sie bitten, mir Ihre Lebensgeschichte zu erzählen, all die Erlebnisse, die für Sie persönlich wichtig waren. Sie können sich dazu so viel Zeit nehmen, wie Sie möchten. Ich werde Sie auch erstmal nicht unterbrechen, mir nur einige Notizen zu Fragen machen, auf die ich später dann noch eingehen werde“ (Rosenthal 1995, S. 187).

Während die jeweilige Erzählerin ihre Lebensgeschichte erzählte, fertigte ich mir Notizen an, um im Nachfrageteil an bereits Erzähltes anzuschließen, bei dem jedoch Lücken bzw. Fragen entstanden. Durch diese Notizen konnte ich im ersten Nachfrageteil weitere erzählgenerierende Fragen zu zuvor erzählten Themen stellen. Im zweiten Nachfrageteil handelte es sich um Fragen zu Themen, die noch nicht im vorherigen Haupt- bzw. Nachfrageteil angesprochen wurden. Da ich als Forscherin bei diesem methodischen Vorgehen noch relativ ungeübt war, kam es jedoch teilweise zu einer Vermischung der ersten und der zweiten Nachfragephase. Am Ende des Interviews wurden die Interviewpartnerinnen gefragt, welche Zukunftsvorstellungen sie haben und ob sie abschließend noch etwas erwähnen möchten.

Nach dem jeweiligen Interview wurde mit der Interviewpartnerin ein „Nachgespräch“ geführt. Dabei wurden Themen aus dem Interview, aber auch die aktuelle Studiensituation besprochen, da die Erzählerinnen ein Interesse daran hatten. Die Nachgespräche dienten dazu, um aus der Interviewsituation „herauszukommen“. Abschließend wurde die Einverständniserklärung zur Verwendung des Interviews unterzeichnet.

In relativ kurzem Abstand zu dem jeweiligen Interview wurde ein Postskriptum verfasst, in dem meine Eindrücke zum Interview und dessen Verlauf, zum Zustandekommen des Interviews sowie Folgerungen für mein weiteres Vorgehen festgehalten wurden. Diese sowie jene zum Vorgespräch dienten bei der Analyse der Interviews dazu, sich wieder in die konkrete Interviewsituation hineinversetzen zu können.

Die vier erhobenen Interviews unterscheiden sich in ihrer Erzähldauer, aber auch in ihrer „Gelungenheit“. Die ersten zwei erhobenen Interviews dauerten ca. 50 Minuten. Diese zwei Interviews reflektierend wäre es zum einen gut gewesen, zwar das Forschungsvorhaben mit den Interviewpartnerinnen zu besprechen, jedoch eingehend darauf zu verweisen, dass beim Interview die *gesamte* Lebensgeschichte von Interesse ist und nicht nur die Studien(wahl)entscheidung. Denn eines der Interviews war teilweise stark auf diese Thematik ausgerichtet. Jedoch konnte im Nachfrageteil auf nicht erzählte Lebensbereiche bzw. -

abschnitte eingegangen werden. Zum anderen war die Haupterzählung des zweiten Interviews nach drei Minuten beendet. Dabei wurde die Lebensgeschichte sehr komprimiert anhand von biographischen und institutionellen Daten erzählt. Der Erzählerin zufolge lag dies daran, dass es ihr schwer fiel, ohne Anregungen durch die Interviewerin zu erzählen. Möglicherweise wäre es im Vorgespräch nötig gewesen, das Forschungsvorhaben detaillierter vorzustellen und konkreter auf die Erhebungsform einzugehen. Dadurch wäre es ihr möglicherweise leichter gefallen, von sich aus zu erzählen.

Die anderen zwei erhobenen Interviews dauerten eine Stunde und acht Minuten bzw. eine Stunde und 48 Minuten. Bei diesen Interviews fanden es die Erzählerinnen leichter von sich aus ihre Lebensgeschichte zu erzählen.

### 5.3 Die einzelnen Auswertungsschritte

Vor der Analyse und Interpretation der jeweiligen Interviews wurden diese transkribiert<sup>12</sup>. Im Folgenden werden die einzelnen Auswertungsschritte dieser Forschungsarbeit dargestellt, die sich dabei zum Großteil auf die Auswertungsschritte von Dausien (1996, 2006a), die sich auf Schütze (1983, 1984) stützt, sowie in kleineren Teilen auf jene von Thon (2007) beziehen.

Den ersten Auswertungsschritt stellt die *formale Textanalyse* dar. Dabei wurden die transkribierten Interviews sowohl in formaler Hinsicht nach Segmenten und Textsorten (Erzählen, Beschreiben, Argumentieren) als auch in thematischer bzw. inhaltlicher Hinsicht analysiert und gegliedert. Dies wurde in Form eines *Verlaufsprotokolls* festgehalten. Dabei wurden zudem erste Interpretationsideen zum jeweiligen Interview formuliert. Das Verlaufsprotokoll dient dazu, erkenntlich zu machen, wie das jeweilige Interview strukturiert ist, und stellt die Grundlage für die weiteren Auswertungsschritte dar.

Zudem wurde mithilfe des Verlaufsprotokolls und des Interviews die jeweilige Lebensgeschichte in ihrer zeitlichen Abfolge rekonstruiert und ein *biographisches Kurzportrait* verfasst. Dabei wurde nicht nur der Verlauf der Biographie beschrieben, sondern es wurde auch die Sichtweise der Erzählerin (Bewertungen, Pläne etc.) miteinbezogen. Diese Kurzbeschreibungen dienten zum einen der Forscherin, sich zu orientieren, da Lebensgeschichten nicht immer in ihrem chronologischen Verlauf erzählt werden, sondern sich durch Aus- und Rückblicke kennzeichnen. Zum anderen verschaffen sie außenstehenden Personen eine Übersicht über die Lebensgeschichte der Erzählerin (vgl. Dausien 1996, S. 127f.; Dausien 2006a, S. 63).

---

<sup>12</sup> Die Interviews wurden nach Transkriptionsregeln transkribiert, die der Forscherin durch das Lehrforschungsprojekt „Studienbiographien im historischen Wandel“ unter der Leitung von Frau Univ.-Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Dausien zur Verfügung standen (siehe Anhang).

Beim zweiten Auswertungsschritt handelt es sich um die *inhaltlich-strukturelle Beschreibung*. Dabei wird die autobiographische Haupterzählung line-by-line interpretiert. Im Gegensatz zu dem von Fritz Schütze entwickelten Verfahren, auf das sich Dausien (1996) bezieht, bei dem das gesamte Interview Zeile für Zeile interpretiert wird, wurde in dieser Forschungsarbeit abgeändert davon vorgegangen. Denn in dieser Forschungsarbeit konnten die Interviews aufgrund von forschungsökonomischen Gründen nicht in ihrer Ganzheit interpretiert werden, sondern es wurden Kernstellen aus den jeweiligen Interviews ausgewählt, die Zeile für Zeile analysiert und interpretiert wurden. Die „kognitiven Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens“ (vgl. Kap. 4.2) fungierten dabei als Analyseinstrument. Die erste zu interpretierende Kernstelle stellte die Eingangserzählung dar, die auf mögliche weitere interessante Textstellen verwies. Die weitere Auswahl der Kernstellen erfolgte zum einen durch das thematische Interesse der Forscherin sowie der dieser Untersuchung zugrundeliegenden Fragestellung, also der Studien(wahl)entscheidung, und zum anderen durch die Relevanzsetzungen der Interviewpartnerin. Aufgrund von Fragen oder Irritationen bei der Interpretation einer Kernstelle wurden weitere Stellen ausgewählt, wodurch diese geklärt werden konnten. Dieses Vorgehen wurde auch im Nachfrageteil beibehalten. Um verschiedene Lesearten entwickeln zu können, wurden die Kernstellen zum Teil in einer Forschungsgruppe interpretiert und analysiert.

Die Grundlage für diesen Auswertungsschritt stellte die inhaltliche und formale Struktur des jeweiligen Interviews dar. Bei der Interpretation wurden diese beiden Teile „jeweils für sich und in ihrem Zusammenhang berücksichtigt“ (Dausien 1996, S. 130). Dadurch konnten Hypothesen anhand der Inhalte und der formalen Gestalt des Interviews entwickelt werden. Bei diesem Schritt handelte es sich um eine Rekonstruktion der Konstruktionen der Erzählerinnen, wobei es zu einem Aufbrechen und zu einer Konzeptualisierung der Daten kam. Die Interpretation wurde in einem Fließtext niedergeschrieben, wobei die Struktur des Interviewtextes beibehalten wurde, um den Prozess der Interpretation ersichtlich zu machen bzw. zu dokumentieren. Vor jedem Interpretationstext wurde zur besseren Nachvollziehbarkeit die jeweilige Kernstelle vorangestellt (vgl. Dausien 1996, S. 129ff.; Thon 2007, S. 60f.).

Den dritten Auswertungsschritt stellt die *analytische Abstraktion* auf der Einzelfallebene dar. Dabei wurden auf der Grundlage der Interpretationen und der in der strukturellen Beschreibung ausgearbeiteten Hypothesen und Zusammenfassungen analytische Abstraktionen auf der Einzelfallebene durchgeführt (vgl. Dausien 1996, S. 131f.; Thon 2007, S. 62). Dabei

„sollen übergreifende Dimensionen der biographischen Erfahrungsaufschichtung herausgearbeitet werden, die noch im konkreten Fall verankert sind (fallspezifische Hypothesen), zugleich aber über ihn hinausweisen und als *Vergleichsdimensionen* für die Analyse weiterer Fälle herangezogen werden können“ (Dausien 1996, S. 131f.; Hervorh. im Original).

Die Darstellungsweise der analytischen Abstraktion orientierte sich an jener von Kleemann, Krähnke und Matuschek (2013, S. 88ff.), die beispielhaft eine Lebensgeschichte anhand der dominanten Prozessstrukturen darstellen.

Im letzten Auswertungsschritt „*Vergleichende Analysen und Formulierung gegenstandsbezogener Hypothesen*“ (Dausien 1996, S. 132; Hervorh. im Original) wurden jene Dimensionen, die sich durch die Analyse der Einzelfälle herauskristallisiert haben, durch „das Prinzip der Kontrastierung“ (Dausien 2006a, S. 65), d.h. durch den minimalen und maximalen Vergleich zwischen den jeweiligen interpretierten Interviews, in Beziehung gesetzt (vgl. Thon 2007, S. 62). Das bedeutet, dass die Kernkategorien im Sinne der Grounded Theory „in einem weiteren Abstraktionsprozeß zu einer oder mehreren *Dimensionen* verdichtet [werden], die geeignet sind, die empirischen Beobachtungen möglichst prägnant und vollständig zu 'organisieren'“ (Dausien 1996, S. 132; Hervorh. im Original). Diese Dimensionen werden bereits bei der Interpretation des ersten Interviews gebildet, werden aber durch die Analyse der weiteren Interviews abgeändert „und differenziert und im Hinblick auf eine Theorie mittlerer Reichweite ausgearbeitet“ (ebd., S. 133). Am Ende dieses Schrittes wurden „die *zentralen Ergebnisse* der Studie auf einer abstrakteren Ebene geordnet und *theoretisch gehaltvoll* zusammengefasst“ (Dausien 2006a, S. 65; Hervorh. im Original).

### **III Die Darstellung der Einzelfälle und der Ergebnisse**

Wurden in Teil I und II der dieser Arbeit zugrundeliegende theoretische Bezugsrahmen und die methodologische und methodische Vorgehensweise dargestellt, werden in diesem Teil die interpretierten und analysierten Kernstellen der Fälle dargelegt sowie die Ergebnisse dieser Arbeit präsentiert. In Anbetracht des großen Umfangs der Interpretationstexte der vier Einzelfälle werden aufgrund der Lesbarkeit lediglich zwei der vier interpretierten Fälle in der vorliegenden Arbeit dargestellt. Die Auswahl dieser zwei Interviews erfolgte, da sie bei allen Gemeinsamkeiten doch kontrastiv sind. Aus dem Grund der besseren Lesbarkeit werden – im Gegensatz zur Interpretation der Interviews, bei der die Kernstellen in der sequenziellen Abfolge der Erzählung interpretiert wurden – zum einen Kernstellen – sowohl aus dem Hauptteil als auch aus dem Nachfrageteil – zu anderen Kernstellen hinzugefügt, sofern diese dasselbe Thema behandeln. Zum anderen wird darauf verzichtet, alle analysierten Kernstellen vorzustellen.

Anhand der jeweiligen Falldarstellung sollen sowohl die (Re-)Konstruktion der Studien(wahl)entscheidung der Erzählerin als auch die aus den Interpretationen gewonnenen, biographisch relevanten Erfahrungen nachvollzogen werden können. Die biographischen Kurzportraits der jeweiligen Lebensgeschichte dienen den Leserinnen, um diese besser nachvollziehen zu können.

In den folgenden Kapiteln 6 und 7 werden zwei der vier interpretierten Fälle dargestellt. Diese gliedern sich in „Kontaktaufnahme, Vorgespräch und Interviewverlauf“ (Kap. 6.1 und 7.1), das „biographische Kurzportrait“ (Kap. 6.2 und 7.2), die „Kernstelleninterpretation“ (Kap. 6.3 und 7.3) und die „analytische Abstraktion“ (Kap. 6.4 und 7.4). Anschließend daran werden in Kapitel 8 „die Einzelfälle im Vergleich“ die durch den minimalen und maximalen Vergleich gebildeten Dimensionen vorgestellt. Dabei werden aussagekräftige Kernstellen der weiteren zwei Einzelfälle hinzugezogen. Abschließend werden die Ergebnisse in Kapitel 8.3 auf einer abstrakteren Ebene zusammengeführt. In Kapitel 9 erfolgt zum einen die „Reflexion der Ergebnisse“ (Kap. 9.1) unter Berücksichtigung des theoretischen Bezugsrahmens (vgl. Teil I), in dem eigene Thesen im Hinblick auf die Forschungsfrage formuliert werden. Zum Abschluss wird die vorliegende Arbeit resümiert und es wird ein Ausblick (Kap. 9.2) gegeben.

## **6. Fallstudie Eva Marold**

### **6.1 Kontaktaufnahme, Vorgespräch und Interviewverlauf**

Der Kontakt mit Eva Marold entstand durch eine Interviewpartnerin eines Studienkollegen, die ebenfalls im Rahmen des Lehrforschungsprojektes interviewt wurde. Bei der ersten Kontaktaufnahme via E-Mail wurde die Interviewpartnerin bereits über das Forschungsvorhaben in Kenntnis gesetzt. Dabei wurde auch ein Termin für ein Vorgespräch an ihrem Arbeitsplatz fixiert. In diesem Vorgespräch erzählte ich ihr von meinem Forschungsvorhaben, ging auf die Erhebungsmethode des biographisch-narrativen Interviews ein und versicherte ihr die Anonymisierung des transkribierten Interviewmaterials.

Das Interview selbst fand ca. eine Woche nach dem Vorgespräch ebenfalls auf Wunsch der Erzählerin an ihrem Arbeitsplatz statt. Das Interview dauerte insgesamt 50 Minuten. Bei ihrer Haupterzählung ging Eva größtenteils auf ihre Entscheidung für das Pädagogikstudium in B-Stadt ein. Im Nachgespräch erklärte sie auch, dass sie versuchte, vor allem von dieser Entscheidung zu erzählen.

Retrospektiv betrachtet enthält das Interview viele argumentative Passagen. Nach dem Interview erklärte die Erzählerin, dass es ihr schwer fiel, zu erzählen, da keine konkreten Fragen gestellt wurden. Nichtsdestotrotz erscheint das Interview zum einen für die vorliegende Forschungsfrage wichtige Erkenntnisse zu enthalten und zum anderen ist es zu den anderen Fällen – bei allen Gemeinsamkeiten – kontrastiv. Deshalb wurde es für die Falldarstellung ausgewählt.

### **6.2 Biographisches Kurzportrait**

Eva Marold wird Mitte der 1980er Jahre in A-Land in einer Stadt mit ca. hunderttausend Einwohnerinnen geboren. Sie lebt dort mit ihrem Vater, der ein Lebensmittelgeschäft besitzt, ihrer Mutter, die als Hausfrau tätig ist, und mit ihrer zwei Jahre älteren Schwester.

In ihrer Kindheit bringt der Großvater Eva die Sprache Deutsch bei, die sie auch später in der Schule lernt. Eva besucht acht Jahre die Grundschule, wobei sie sich in der Schule sehr engagiert. Nebenbei tanzt sie bei Wettbewerben und ist Cheerleaderin. Des Weiteren hilft sie Mitschülerinnen, die Schwierigkeiten in diversen Schulfächern haben.

Als Eva ca. 15 Jahre alt ist, zieht ihr Vater nach B-Stadt. Dadurch hat sie noch mehr Ansporn, die Sprache Deutsch zu lernen, um später eventuell auch nach B-Stadt ziehen zu können. Sie besucht ihren Vater des Öfteren mit ihrer Schwester in B-Stadt. Nach einem dieser Besuche stirbt ihr Großvater, der während des gesamten Interviews eine wichtige Rolle spielt und in dem sie auch einen „Auslöser [dafür sieht,] warum ich nach B-Stadt wollte weil mein Opa wollte immer dass ich Deutsch lern und immer irgendwie - dass ich was Gutes

studier ((Lachen)) (...) und das war irgendwie ein /bisschen für ihn ((weinerliche Stimme))“ (S. 11/ Z. 2-5).

Eva schließt das Gymnasium, welches weitere vier Jahre dauert, mit Matura ab, und absolviert Aufnahmeprüfungen für die Studien Sonder- und Heilpädagogik und allgemeine Pädagogik in A-Land, um nach dem Studienabschluss Sonderschullehrerin werden zu können. Daraufhin besucht sie ihren Vater in B-Stadt und lernt dort „Leute“ kennen, die sie ‚überreden‘, in B-Stadt zu studieren. Sie packt von einem auf den anderen Tag ihre Sachen, lässt ihre Dokumente übersetzen und „lässt“ sich in B-Stadt für den Diplomstudiengang Pädagogik inskribieren. Ausschlaggebend dabei ist unter anderem, dass sie nicht „unbedingt [will] dass [sie] ständig in die Stapfen [ihrer] Schwester (...) [tritt]“ (S. 6/ Z. 37-38), die ebenfalls diese Studienfächer studiert.

In B-Stadt wohnt sie anfangs bei ihrem Vater, der „nie wirklich der richtige Papa [war,] der sich so=e kümmert um die Tochter“ (S. 12/ Z. 37). Während ihrer ersten Zeit in B-Stadt ist sie als Kellnerin und später als Babysitterin tätig. Beim Babysitten im Park lernt sie ihren Freund kennen, mit dem sie bis zum Interviewzeitpunkt eine Beziehung führt. Im Oktober 2004 ist sie bereits außerordentliche Studierende, da sie noch eine Deutschprüfung machen muss. Nach der Absolvierung der Deutschprüfung beginnt sie 2005 als ordentliche Studierende zu studieren. Während des Studiums bemerkt sie, dass sie nicht für das Lehramtsstudium Sonder- und Heilpädagogik inskribiert ist – wovon sie ausgegangen ist, da sie sich auch in A-Land dafür beworben hatte –, sondern für den Diplomstudiengang, den sie dann weiterstudiert, da „das (...) auch dann gut trotzdem gepasst“ (S. 3/ Z. 11) hat. Nach dem Studienabschluss weiß sie lange nicht, was sie arbeiten möchte, da sie eigentlich Sprachheilpädagogin werden will, dies mit diesem Studium aber nicht möglich ist. Sie erhält bei ihren Bewerbungen viele Absagen, wobei sie „aus Verzweiflung (...) schon - - alles Mögliche“ (S. 17/ Z. 12) anschreibt. Sie beginnt Teilzeit in einer Wohngemeinschaft für Menschen mit Behinderung und sechs Stunden als Freizeitpädagogin für Kinder zu arbeiten. Da sie jedoch eine Vollzeitstelle möchte, bewirbt sie sich spontan bei einem Betrieb, der Jugendcoaching anbietet, und wird dort angestellt.

## 6.3 Kernstelleninterpretation

### Die Selbsteinführung

I: ja ((Lachen)) - - also ähm ich möcht dich bitten dass du deine ganze Lebensgeschichte erzählst

E: mhm

I: dass du - alles was dir einfällt di\_ die ganzen Erlebnisse - - dazu du hast dafür eben ganz viel Zeit - - und=e ich - - ahm frag dich jetzt amal gar nix und machma eventuell Notizen und ahm werd dann später eventuell Nachfragen stellen

E: ok. - - Meine Lebensgeschichte ((Lachen)) ((I: ((Lachen)))) Mit dreißig Jahren das /ist schon ein bisschen ((lachend))/ - - - ahm ja also - ich bin in A-Land ge\_ geboren - - ahm - - - und=e hab gelebt dort bis=e mein=e - - - neunzehnten Lebensjahr. Dann

nach der Matura=e bin ich nach B-Stadt gezogen und hab angefangen zu studieren.  
- - (S. 1/Z. 1-17)

Nachdem die Erzählerin die Erzählaufforderung der Interviewerin ratifiziert, und darauf hinweist, dass sie das Wort übernimmt und keine weiteren Fragen mehr hat, erweckt es den Eindruck, als fände es die Biographin etwas ungewöhnlich, mit 30 Jahren die Lebensgeschichte zu erzählen, was auch durch ihr Lachen ausgedrückt werden könnte.

Eva führt sich ein, indem sie auf ihr Geburtsland A-Land verweist, in dem sie bis zu ihrem 19 Lebensjahr lebte. Sie geht dabei nicht auf ihren Geburtsort ein, was möglicherweise daran liegen könnte, dass sie annimmt, dass die Interviewerin keine Kenntnisse über A-Land hat oder dass sie dem Geburtsort keine Relevanz in ihrer Lebensgeschichte beimisst. Auch über ihr Leben bis zur Matura bzw. über ihren familiären Hintergrund erzählt die Biographin nichts. Sie erzählt, dass sie dann nach B-Stadt zog und dort zu studieren begann. Es bleibt an dieser Stelle offen, warum sie zu diesem Zeitpunkt nach B-Stadt gezogen ist und inwiefern dies in Zusammenhang mit dem Studienbeginn stand. Darauf geht sie jedoch im weiteren Verlauf des Interviews ein.

Anhand der Interviewstruktur lässt sich erkennen, dass die Erzählerin in ihrer Haupterzählung großteils auf die Thematik der Studien(wahl)entscheidung eingeht, wobei dabei Hintergrundkonstruktionen und Kontextinformationen sowie Erzählungen einfließen, die sich auf das ‚vorherige‘ Leben in A-Land beziehen. Zum einen könnte dies daran liegen, dass, wie von der Erzählerin im Nachgespräch des Interviews erwähnt, sie aufgrund des Vorgesprächs ihr Augenmerk der Erzählung besonders daraufgelegt hat. Zum anderen könnte es bedeuten, dass Eva eine „[t]hematische Gruppierung und Aufspaltung in thematische Felder“ (Rosenthal 1995, S. 149)<sup>13</sup> ‚unbewusst‘ vornahm.

### **„Ahm ja wie ich draufgekommen bin ((Lachen)) dass ich nach B-Stadt komm“**

E: Ahm ja wie ich draufgekommen bin ((Lachen)) dass ich nach B-Stadt komm - - also ahm - - ich hab schon immer in der Schule als Fremdsprache Deutsch gehabt und=e immer total gerne gelernt - - - und=e mein Großvater - - hat sehr gut Deutsch gesprochen wegen Zweiten Weltkrieg und er wollte mir immer schon Deutsch beibringen ((l: mhm)) und=e meine ersten Deutschkontakte warn eben so ((stöhnt)) Geschichten auf Deutsch - Rotkäppchen und sowas. Das warn auch meine erste deu\_ äh Worte auf Deutsch - - Fenster irgendwie glaub ich - - Sonne und Rotkäppchen ((Lachen)) und=e wie also wie gesagt - wie ich schon klein war hat er mir ver-

---

<sup>13</sup> Rosenthal (1995, S. 149f.) bezieht sich dabei auf eine Lebensgeschichte von Hans Grün, der einerseits von seiner bürgerlichen Biographie und andererseits von seiner homosexuellen Biographie erzählt. Sie erläutert dazu Folgendes: „Die biographische Selbstpräsentation des 1960 geborenen Hans Grün (...) ist gekennzeichnet durch eine Abspaltung seiner Geschichte als Homosexueller von den anderen biographischen Strängen, oder, um es knapp zu formulieren, von seiner bürgerlichen Biographie. Als Homosexueller um dieses Interview gebeten, schildert er auf die Bitte der Interviewer hin, seine Lebensgeschichte zu erzählen, nach der Ankündigung in einem »bürgerlichen Haushalt groß geworden« zu sein – zunächst in der linearen Abfolge der Erlebnisse seine Lebensgeschichte. Er beginnt mit Kindheitserlebnissen und erzählt bis zur Gegenwart, allerdings unter Ausblendung all jener Erlebnisse, die für ihn mit seiner Laufbahn als Homosexueller zusammenhängen. Nach einer kurzen Pause beginnt er dann im Lebenslauf noch einmal von vorne und erzählt seine homosexuelle Biographie“ (Rosenthal 1995, S. 149f.; Hervorh. im Original).

sucht Deutsch beizubringen und irgendwie ich hab mich dagegen irgendwie gewehrt  
- weil - - ein Kind will nicht in den Sommerferien irgendwie was noch lernen (S. 1/ Z.  
17-29)

Erwähnt die Biographin in der vorherigen Stelle den Studienbeginn, stellt sie hier eine rhetorische Frage bezüglich der Hintergründe des Umzuges nach B-Stadt und erklärt diese im Folgenden. Dies könnte darauf hindeuten, dass sich für Eva der Umzug wichtiger als der Studienbeginn bzw. die Wahl des Studiums darstellte. Es könnte jedoch auch sein, dass der Umzug von Eva als wesentlich für das Studium in B-Stadt gesehen wird. Eva verbindet den Umzug mit dem Erlernen der deutschen Sprache. Sie beschreibt, dass ihr diese sowohl durch ihren Großvater als auch durch den Fremdsprachenunterricht während der Schulzeit nähergebracht wurde. Die Biographin verweist hier auf den historischen Kontext – aufgrund des Zweiten Weltkrieges sprach der Großvater die Sprache Deutsch. Inwiefern der Großvater in diesen involviert war, bleibt jedoch offen.

Die Biographin erzählt, dass der Großvater seit ihrer Kindheit versuchte, Eva Deutsch beizubringen. Dadurch stellte er ihr kulturelles Kapital im Sinne Bourdieus zur Verfügung, denn er investierte Zeit, damit seine Enkelin diese Sprache erlernen konnte. Warum es dem Großvater ein Anliegen war, dass sie dieser Sprache mächtig wurde, bleibt unklar. Möglicherweise wollte er, dass seine Enkelin davon profitiert, bilingual aufzuwachsen, da dies im weiteren Leben von Vorteil bzw. nützlich sein kann. Es zeigt sich, dass der Großvater als Ereignisträger eine wichtige Rolle im Leben Evas spielte, da er den Grundstein für das Erlernen dieser Sprache legte und somit den Anstoß dafür gab.

Eva erzählt, dass sie sich in gewissem Maße widersetzte – einige Wörter auf Deutsch lernte sie –, während ihrer Kindheit diese Sprache zu lernen, was sie damit legitimiert, dass sie damals noch ein Kind war und Kinder – wodurch sie ihre eigene Sichtweise darauf bekräftigt – im Sommer nicht auch noch lernen wollen. Im Fremdsprachenunterricht fand sie jedoch immer mehr Gefallen daran:

E: - - aber dann in der Schule hab ich immer mehr gelernt hat mir Spaß gemacht und=e ah in der=e ah Mittelschule kann man das sagen ist andere Schulsystem - - ahm hab ich eine ganz tolle Deutschlehrerin gehabt - eine ganz junge - die sich sehr eingesetzt hat dass wir auch viel lernen und gescheit und gerade in der ersten Klasse auch wie ich da in die Schule gegangen bin ist mein Vater auch nach B-Stadt gezogen und=e - - da war meine Motivation noch mehr zu lernen - - damit ich dann irgendwann einmal in der Zukunft auch nach B-Stadt ziehen kann. Ich hab nicht geplant dass ich da studieren werde. Ich wollte in A-Land studieren und dann irgendwann einmal vielleicht nach B-Stadt ziehen. Und=e ja in den Sommerferien war ich immer da und hab geübt und immer irgendwelche Zeitungen genommen - die U-Bahnzeitung gabs noch damals ((Lachen)) die hab ich übersetzt dann ganz fleißig und=e dann hab ich in Deutsch auch maturiert als Fremdsprache (S. 1/ Z. 29-39)

In der Mittelschule vertiefte Eva ihre Deutschkenntnisse und es machte ihr „immer mehr“ „Spaß“. Es kann angenommen werden, dass die Deutschlehrerin, die sich der Beschreibung Evas zufolge sehr für eine gute Aneignung der deutschen Sprache engagierte, auch in ge-

wisser Hinsicht als Vorbild bzw. Leitfigur für Eva fungierte und sie deshalb motiviert war, diese Sprache zu lernen bzw. angespornt wurde, die Sprache genauso gut zu können.

Eva verbindet aber nicht nur das Erlernen der deutschen Sprache mit dem Umzug nach B-Stadt, sondern auch den dorthin stattfindenden Umzug des Vaters. Sie erzählt, dass sie durch diesen „Motivation [hat] noch mehr zu lernen“, um auch „irgendwann einmal“ nach B-Stadt ziehen zu können. Zu jenem Zeitpunkt plante die Biographin jedoch, dass sie in A-Land studieren wird und nicht in B-Stadt, was ein biographisches Handlungsschema darstellt. Warum Eva dann doch nicht – wie geplant – in A-Land zu studieren begonnen hat, sondern wie erwähnt nach B-Stadt gezogen ist, erzählt sie an späterer Stelle.

Sie erzählt, dass sie, obwohl sie nicht in B-Stadt studieren wollte, mit aller Zielstrebigkeit („geübt“, „ganz fleißig“) und während ihrer Freizeit (Übersetzung der U-Bahnzeitung) – wodurch ihr eigener Antrieb bzw. ihre eigene Motivation zum Vorschein kommt – weiterhin ihre Deutschkenntnisse verbesserte, um die Möglichkeit zu haben, in Zukunft dort leben zu können. Dadurch werden die Wichtigkeit, die die Sprache Deutsch für die Biographin hat, und der Wunsch nach Verbesserung dieser noch deutlicher. Letztendlich maturierte sie dann auch in dieser Fremdsprache.

Es lässt sich also festhalten, dass die Vermittlung der deutschen Sprache durch den Großvater und durch die Lehrerin sie dazu gebracht haben, die deutsche Sprache zu lernen. Durch den Umzug des Vaters nach B-Stadt, erwägt sie selbst einmal nach B-Stadt zu ziehen. Jedoch wollte sie zumindest in A-Land studieren und nicht in B-Stadt. Des Weiteren lässt sich hier auch eine Verbindung zum Studium in B-Stadt erkennen. Hätte sie nicht die deutsche Sprache gelernt, wäre es ihr vermutlich nicht möglich gewesen, in B-Stadt zu studieren und sie wäre eventuell in A-Land geblieben. Der Erwerb der Sprache eröffnete ihr somit die Möglichkeit auch in einem deutschsprachigen Land zu studieren. Aus welchem Grund sie dann in B-Stadt zu studieren begann, erzählt sie in der folgenden Kernstelle:

E: und in den Sommerferien bin ich dann nach der Matura nach B-Stadt gekommen und hab viele Leute kennengelernt - die da auch studierten - - damals und die ham mich gefragt - warum ich auch nicht anfang da zu studieren es ist nicht so schwer und ham mir erklärt wie das alles funktioniert mit der Inskribierung und so - - und da hab ich mir gedacht ok mach ich (S. 1/ Z. 39-43)

Eva erzählt, dass sie nach der Matura nach B-Stadt „kam“ und dabei auf „Leute“ traf, die sie als Studierende in B-Stadt charakterisiert. Sie bewegte sich dementsprechend in einem Umfeld, das ihr noch neu war, da sie eben erst die Schule abgeschlossen hatte. Durch die Frage dieser „Leute“ wurde möglicherweise ihr bisheriger Plan, in A-Land zu studieren, in Frage gestellt bzw. wurde eine neue Möglichkeit für Eva aufgeworfen, die sie bisher nicht in Erwägung gezogen hatte. Durch die „Leute“ bekam sie eventuell eine Orientierungshilfe in einem Feld, das ihr noch fremd war. Diese „Leute“ fungierten hier einerseits als Ratgeberinnen, die

ihr in ihrer Entscheidung halfen, andererseits als Vorbilder, die bereits studierten und *dies auch konnten*. Durch die Erklärung zur Inskription und, dass diese nicht schwer sei, wurde ihr möglicherweise die Angst genommen, in B-Stadt zu studieren. Durch die Gespräche mit den „Leuten“ beschloss sie selbst in B-Stadt zu studieren. Die Aussage „und da hab ich mir gedacht ok mach ich“ legt den Schluss nahe, dass sie durch diese Gespräche überzeugt wurde, und verdeutlicht gleichzeitig, dass Eva dies jedoch nicht so geplant hatte und dies eher einen spontanen Entschluss darstellte – überlegte sie doch erst in der Zukunft, möglicherweise nach B-Stadt zu ziehen. Diese *spontane* Entscheidung legt auch nahe, dass es ihr nicht ‚so‘ wichtig war, in A-Land zu studieren, bzw. dass sie nicht viel in A-Land hielt. Vor jenem Zeitpunkt machte sie jedoch bereits Aufnahmeprüfungen auf einer Universität in A-Land.

### „die Aufnahmeprüfungen in A-Land“

E: ahm ich hab äh nach der Matura gleich die Aufnahmeprüfungen in A-Land auf die Uni gemacht auch Schw\_ ähm äh nicht Bildungswissenschaften sondern - - das ist ein Studium=e ah heißt Sondern und Heilpädagogik ((I: mhm)) und das dauert fünf Jahre und es ist nur Sonder\_ Sondern und Heilpäd\_ Pädagogik - - und für ein zweites Studium - als\_ das war ahm ahm allgemeine Pädagogik. Da kann man halt das ist so wie Lehramt für Volksschule ((I: ok)) für ja - - Volksschule. Und ich hab die beide Prüfungen geschafft und hab ein - - Studienplatz gehabt (S. 1/ Z. 43- S. 2/ Z. 6)

Die Biographin erzählt, dass sie nach der Matura gleich Aufnahmeprüfungen in A-Land gemacht hatte. Durch die Aufnahmeprüfungen in A-Land wird wiederum ihr Plan, in A-Land zu studieren und ein biographisches Handlungsschema erkennbar. Zu diesem Zeitpunkt hat sie nicht nur bereits ihre Entscheidung, studieren zu gehen, getroffen, sondern sich auch für konkrete Studienrichtungen entschieden, nämlich Sonder- und Heilpädagogik und allgemeine Pädagogik. Es zeigt sich hier, dass sie den Plan verfolgte, Volksschullehrerin zu werden. Das bedeutet, dass sie sich nicht nur für ein konkretes Studium entschieden hat, sondern auch für einen konkreten Beruf. Die Absolvierung beider Aufnahmeprüfungen impliziert, dass man beide Studienfächer braucht, um Volksschullehrerin werden zu können. Es zeigt sich hier, dass sie bereits einen Studienplatz in A-Land hatte, noch bevor sie entschieden hat, in B-Stadt zu studieren. Inwiefern die Aufnahmeprüfungen in A-Land für das Studium in B-Stadt in dieser Lebensgeschichte relevant sind und warum sie sich für das Pädagogikstudium entschied, erklärt die Biographin in folgender Passage:

E: Und warum genau Pädagogikstudium? - - Das war einfach ahm die Entscheidung weil in A-Land damals noch im alten Schulsystem war es so dass ma - - für ein für jeden Studienfach musste man ahm ein eine Aufnahmeprüfung machen. ((I: mhm)) Und ich hab gewusst - - ich bin ich war gut in der Schule aber nicht so gut dass ich ah irgendwie Psychologie äh schaff weil für einen Studienplatz warn ungefähr sechzig die sich beworben haben bis bis bei manchen guten Universitäten bis zu über hundert Leute für einen Platz und ich hab gewusst ich werds nicht schaffen - - und ich hab geschaut einfach ah im Internet - - welche Studienrichtungen nicht so - - beliebt /sind ((Lachend))/ damit ich einen Studienplatz krieg - - und wahrscheinlich

wenn freie Zugang zu Uni gäbe hätt ich vielleicht was Anderes genommen. Also mich hat - - ganz stark interessiert damals ah so Innendesign ((Lachen)) ((I: mhm)) aber ich hab gewusst ich kann nicht so gut zeichnen und irgendwie Mathematik bin ich auch nicht gut ich werd so ein Studium ich werd so ein Aufnahmetest niemals schaffen - - und=e ah Publizistik wollt ich unbedingt studieren. Aber ich hab auch gewusst ich werds nicht schaffen weil da warn hunderte Leute die sich für einen Platz beworben haben. - - - Ja=e und damals war die Voraussetzung in B-Stadt da war A-Land damals - - glaub ich nicht in d\_ oder das war das erste Jahr ja in der EU genau aber ich hab noch die alte Matura gehabt mit der alten Matura hab ich keinen freien Zugang gehabt. ((I: mhm)) Keine EU-Matura. Und ich musste einen Platz in A-Land haben damit ich in B-Stadt studieren kann. ((I: mhm)) Und deswegen ja. ((Lachen)) Deswegen Pädagogik. (S. 3/ Z. 39- S. 4/ Z. 20)

Auf ihre Frage, warum sie Pädagogik zu studieren begonnen hat, antwortet sie damit, dass das „einfach ahm die Entscheidung“ war. Es wird an dieser Stelle nicht ersichtlich, welche Entscheidung bzw. wogegen sie sich entschieden hat. Jedoch scheint diese Entscheidung eine leichte gewesen zu sein, ohne großes Abwägen. Die Erzählerin beschreibt den damaligen historischen Kontext – man musste im alten Schulsystem eine Aufnahmeprüfung für das jeweilige Studienfach absolvieren. Möglicherweise stellte sich die Entscheidung, welches Studium sie aufnehmen sollte, aufgrund dieser Aufnahmeprüfungen als leicht dar.

Obwohl sich die Biographin als eine gute Schülerin einschätzt, hätte sie die Aufnahmeprüfung für ein Studienfach wie bspw. Psychologie – diese Studienrichtung scheint hier als Beispiel angeführt zu werden – ihrer Meinung nach nicht geschafft, da es sehr viele Bewerbungen für dieses gab.

In Form der Recherche im Internet erkundigte sie sich, „welche Studienrichtungen nicht so beliebt /sind ((Lachend))“, um einen Studienplatz zu bekommen. Die Wahl des Studienfaches folgt einer bestimmten Logik – denn die Biographin verbindet damit den Erhalt eines Studienplatzes. Die Einholung von Informationen zu den Aufnahmetests auf mehreren Universitäten impliziert, dass es ihr nicht wichtig war, wo sie studierte, sondern dass sie studierte. Es wird deutlich, dass sie in Erwägung zog, den Ort für ein Studium zu wechseln. Sie wählte ihr Studium nicht nach Interesse, sondern nach ‚Verfügbarkeit‘ bzw. nach den für sie realisierbaren Möglichkeiten. Möglicherweise hatte sie Druck von außen, einen Studienplatz zu bekommen und sie suchte sich deshalb eine „nicht so beliebt[e]“ Studienrichtung. Es kann auch so interpretiert werden, dass sie niemanden, einschließlich sich selbst, enttäuschen wollte und deshalb ein Studium wählte, in welchem sie sicher einen Platz bekommen würde. Denkbar wäre auch, dass sie Angst hatte, gar keinen Studienplatz zu bekommen und bevor sie nichts studieren konnte, studierte sie lieber etwas, was sie nicht ‚so‘ interessierte.

Sie argumentiert weiter, dass sie eventuell etwas Anderes studiert hätte, wenn es diese Aufnahmetests nicht gegeben hätte. Eva wechselt dabei in die gegenwärtige Perspektive. Welche Entscheidung sie damals getroffen hätte, ist für sie aus heutiger Sicht nicht mehr nachvollziehbar. Es wird hier jedoch ersichtlich, dass sie mit der Entscheidung für das Pädagogikstudium nicht gänzlich zufrieden zu sein scheint, da sie meint, dass sie „vielleicht was Anderes genommen“ hätte. Eva hätten damals Studienrichtungen wie Innendesign oder Publi-

zistik interessiert. Jedoch hat die Biographin aufgrund ihrer eigenen Fähigkeiten (in Mathematik und Zeichnen) und der vielen Bewerbungen Bedenken bzw. war der festen Überzeugung („niemals“), diese Aufnahmetests bzw. diese Studien (nicht) zu schaffen. Es wird dadurch auch deutlich, dass sie andere Bewerberinnen als ‚besser‘ ansah als sich selbst. Es kann davon ausgegangen werden, dass das Interesse für sie eine untergeordnete Rolle gegenüber ihrer Eignung für ein Studium spielte, wobei sie diese selbst definierte, ohne die Aufnahmetests überhaupt probiert zu haben. Sie legitimiert die Entscheidung für das Pädagogikstudium damit, dass dafür weniger Bewerbungen waren.

Eva beschreibt den historischen Kontext und die damals vorherrschenden institutionellen Rahmenbedingungen. Da A-Land (noch) nicht in der EU war bzw. weil sie keine EU-Matura hatte, musste sie eine Aufnahmebestätigung auf der Universität in A-Land haben, um in B-Stadt studieren zu dürfen. Dies verdeutlicht ihre Sichtweise, dass sie – wenn es keine institutionellen Voraussetzungen, sprich keine Aufnahmeprüfungen, sondern einen freien Zugang zu den verschiedenen Studienrichtungen in B-Stadt gegeben hätte – ein anderes Studium studiert hätte, als das, für das sie sich in A-Land beworben hatte. „Deswegen“ musste sie möglicherweise beim Pädagogikstudium in B-Stadt bleiben und konnte nicht ein Studium wählen, das sie mehr interessiert hatte.

Es kann zusammenfassend konstatiert werden, dass die Biographin auf der einen Seite versucht, ihre Studien(wahl)entscheidung für das Pädagogikstudium mit dem Verweis auf die institutionellen Rahmenbedingungen und die damit einhergehenden Aufnahmeprüfungen und ihr fehlendes Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten zu legitimieren. Auf der anderen Seite wird auch deutlich, dass dadurch eine Strategie verfolgt wurde, nämlich einen Studienplatz zu bekommen, und diese Wahl somit einer gewissen Logik folgte. Des Weiteren kann angenommen werden, dass es Eva zu jenem Zeitpunkt wichtiger war, dass sie studieren konnte und nicht, was sie studierte. Hätte es keine Aufnahmeprüfungen gegeben, hätte sie möglicherweise etwas Anderes studiert. Die Wahl des Pädagogikstudiums erscheint somit als „zweite Wahl“.

### **„der Wechsel“ und „das Inskribieren“**

E: - - - und=e da hab da bin ich schnell /an einem ((Lachend))/ Tag einfach nach A-Land gefahren auf n\_ah auf meine Universität - - hab alle Dokumente genommen - - /am nächsten Tag alles ((Lachend))/ auf Deutsch übersetzt ((! ((Lachen)))) und dann bin ((Lachen)) wieder schnell nach B-Stadt zurück. (S. 2/ Z. 6-12)

Eva erzählt, dass sie, nachdem sie beschlossen hatte, in B-Stadt zu studieren, zurück auf die Universität in A-Land fuhr und ihre Dokumente auf Deutsch übersetzen ließ. Es scheint als würde sie diese Entscheidung getroffen haben, ohne mit ihr nahestehenden Personen darüber gesprochen zu haben. Diese Handlung (die Übersetzung der Dokumente) deutet

zum einen darauf hin, dass es eine impulsive und spontane Handlung war und zum anderen kann vermutet werden, dass sie von niemandem in ihrer Entscheidung aufgehalten werden wollte, oder, dass der Studienbeginn bereits anstand. Eva erzählt im Nachfrageteil noch einmal detaillierter über den Umzug von A-Land nach B-Stadt:

E: Das war extrem spontan eben wie ich erzählt hab. Da bin ich schnell nach A-Land gefahren - hab ich die Sachen genommen. Ich hab auch ahm - - - ja - - ich hab auch irgendwie auch ganz alles ganz schnell gepackt - weil ich gewusst hab ich bleib da. Meine Mutter war total am Ende. Ich habs nicht verstanden für mich war das irgendwie so Abenteuer und ich war echt glücklich weg von meiner Mutter ich hab damals Krise mit ihr gehabt - wir ham uns nur extrem gestritten weil sie nicht gearbeitet hat und sie war ständig zu Hause und ich war neunzehn und das ist irgendwie ich glaub der Alter wo irgendwie man selbstständig werden möchte ((I: mhm)) und ich war so glücklich und sie hats irgendwie nicht - - irgendwie nicht wirklich realisiert dass ich für immer weg bin - - - (S. 12/ Z. 23-35)

Die Biographin erzählt auf eine Nachfrage der Interviewerin über den Umzug nach B-Stadt. Dieser gestaltete sich „extrem spontan“, was impliziert, dass sie diesen nicht geplant hatte, sondern durch die „Leute“ in B-Stadt überredet wurde. Eva, die alles „schnell packte“, „wusste“, dass sie in B-Stadt bleiben wird. Dies deutet darauf hin, dass sie nichts bzw. nicht viel in A-Land hielt, sonst hätte sie womöglich gezögert und Überlegungen bezüglich des Umzugs angestellt. Für Eva stellte sich dieser jedoch als „Abenteuer“ da, was so interpretiert werden kann, dass sie damit ein Wagnis einging und nicht genau wusste, was auf sie zukommen wird. Im Gegensatz zu ihr („echt glücklich weg von [ihrer] Mutter“), erzählt sie, dass ihre Mutter „total am Ende“ war, was darauf hinweist, dass die Erzählerin dies nicht mit ihr besprochen hatte und diese mit der Entscheidung nicht einverstanden war. Eva, die sich hier als aktiv Handelnde positioniert, rechtfertigt ihren Umzug, der sie „echt glücklich“ machte, damit, dass sie mit ihrer Mutter damals eine „Krise“ erlebte und „extrem gestritten“ hatte. Dadurch wird auch sichtbar, warum es ihr leicht fiel, nach B-Stadt zu ziehen, da sie, ihrer Argumentation folgend, aufgrund der nicht arbeitenden Mutter nicht selbstständig werden konnte. Das impliziert, dass sie dadurch in ihrem Handeln beschränkt wurde und dies nur erdulden konnte. Dies deutet auf ein Verlaufskurvenpotential hin, was ein Indiz dafür ist, dass die Biographin darauf nur reagieren konnte. Durch den Umzug wurde ihr die Möglichkeit eröffnet, ihr Leben selbst zu gestalten, wodurch ein Emanzipationsprozess deutlich wird. Obwohl Eva voller Vorfreude gewesen zu sein scheint, und ihr Vater bereits in B-Stadt lebte, gestaltete sich der Umzug „nicht leicht“:

E: ahm der Wechsel ja es war es war nicht leicht weil - - mein Vater war zwar da - - und er hat mir einen Schlafplatz angeboten aber er war nicht richtig nicht n\_ nie wirklich der richtige Papa der sich so=e kümmert um die Tochter sondern „du bist erwachsen - - ich kann dir=e ah Monatskarte kaufen ich biete dir Essen und Dach über den Kopf aber den Rest erledigst du dir selbst“ ((I: mhm)) und das war schon jetzt im Nachhinein - - gesehen extrem mutig dass ich wirklich alles alleine geschafft hab - - das Inskribieren und - - - und irgendwie Organisieren von Deutschkurs und so weiter. Ich hab damals - - - wirklich schlecht Deutsch gesprochen also ich hab (den Dialekt in B-Stadt) hab ich überhaupt nicht verstanden und in B-Land redet man so-

wieso anders als man sonst in der Schule Hochdeutsch lernt - - ahm es hat es war aber für mich irgendwie so wirklich so ein - - Antrieb. (S. 12/ Z. 35-48)

Eva, die zwar bei ihrem Vater wohnen konnte, beschreibt ihren Vater, als einen der „nie wirklich der richtige Papa [war,] der sich so=e kümmert um die Tochter“. Eva spricht hier von sich als „Tochter“, in der dritten Person, was nicht nur eine Distanz zu ihrem Vater ausdrücken könnte, sondern auch darauf hindeutet, dass diese Beziehung eher auf einer sachlichen und auf keiner emotionalen Ebene geführt wurde. Die Grundversorgung Evas wird zwar vom Vater übernommen, jedoch musste sie alles andere „selbst erledigen“. Wurde ihr bislang alles von ihrer Mutter abgenommen, musste sie sich dann um vieles selbst kümmern, was vermuten lässt, dass sich dies für Eva schwer darstellte, da sie mehr oder weniger ‚ins kalte Wasser geworfen‘ wurde.

Retrospektiv betrachtet sieht sie den Umzug als „extrem mutig“ an, was impliziert, dass sie trotz der Vorfreude, Angst vor diesem ‚Neubeginn‘ hatte, jedoch auch stolz darauf war, „wirklich alles alleine geschafft“ zu haben, was eine Anspielung auf die fehlende Unterstützung des Vaters, aber auch andere ihr nahestehenden Personen bedeuten könnte. „Mutig“ scheint der Umzug auch deshalb gewesen zu sein, da sie „wirklich schlecht Deutsch gesprochen“ hatte und sie den Dialekt in B-Stadt nicht verstand. Jedoch erzählt sie, dass dies für sie einen „Antrieb“ darstellte – welchen bleibt hier etwas unklar. Möglicherweise einen Antrieb, um ihre Deutschkenntnisse noch weiter zu verbessern, um in B-Stadt bleiben und Pädagogik studieren zu können.

Für Eva ist der Umzug jedoch nicht nur mit Schwierigkeiten behaftet, sondern dieser habe ihr „gut getan“:

E: Es hat - - äh es hat mir gut getan aus dieser Kleinstadt wo alles so irgendwie - - langweilig monoton und alle irgendwie mehr oder weniger kennen sich - - in diese Großstadt die lebendige Stadt zu ziehen das hat - - gut getan und=e ahm - - es war auch ein bisschen Kulturschock weil - - in A-Land ist so dass alle Mädchen sich immer extrem schminken und total wenn sie rausgehen müssen sie total gut angezogen sein und hier halt geht jeder so wie es glaubt und so wie er glaubt raus und und das hat so richtig gut getan dass ich nicht drauf schauen muss wie ich ausschaue wenn ich rausgehe /auf die Straße ((Lachend))/ hm. Ja. (S. 12/ Z. 48- S. 13/ Z. 4)

Dieses „Guttuende“ spezifiziert sie mit dem Umzug aus einer Kleinstadt, in der sie in A-Land wohnte und die sie als „langweilig und monoton und alle irgendwie mehr oder weniger kennen sich“ beschreibt, in die „lebendige Großstadt“. Für Eva hatte die Kleinstadt keinen Anreiz – weder in räumlicher Hinsicht noch aufgrund der in jener Stadt lebenden Menschen – dort leben zu wollen. Möglicherweise war auch dies ein Grund, warum es ihr so leicht gefallen ist, diese spontane Entscheidung zu treffen. Die „lebendige Großstadt“ B-Stadt hingegen, die sie ja bereits von Besuchen bei ihrem Vater kannte, könnte bei der Entscheidung ein Anreiz gewesen sein, dorthin zu ziehen. Es lässt sich vermuten, dass sie mit dem Umzug etwas Neues verbindet, viele neue Menschen, die sie noch nicht kannte, eine Stadt, die so viele Mög-

lichkeiten in jeglichen Bereichen bot. Durch diesen Umzug nach B-Stadt wird eine Steigkurve erkennbar, da sich für die Biographin neue Handlungsmöglichkeiten ergeben haben.

Für Eva stellte sich der Umzug jedoch auch als „Kulturschock“ dar. Frauen in A-Land „müssen“ bzw. wollen im Erachten der Erzählerin im Gegensatz zu B-Stadt ‚gut aussehen‘, wenn sie in die Öffentlichkeit gehen. Es wird hier eine Geschlechterkonstruktion erkennbar, mit der sich Eva nicht identifizieren kann, womöglich weil Frauen dadurch auf ihr Äußeres reduziert werden.

Nach der Inskription, nach welcher sie bereits „unordentliche Studentin“ war, war für die Biographin jedoch nicht erkenntlich, für welche Studienrichtung sie sich „inskribieren hat lassen“, wie sie in folgender Passage zum Ausdruck bringt:

E: Hab alles dann - - ich hab mich äh inskribieren lassen - - - und=e - - - ja und da war ich halt schon unordentliche Studentin weil ich noch die Deu\_ die Prüfung in Deutsch absolvieren musste. Genau ahm - - es war mir irgendwie nicht klar was für eine Studienrichtung für was für eine Studienrichtung ich inskribiert bin ((l: ((Lachen)))) weil ich bin davon ausgegangen wenn ich halt in A-Land für=e ahm halt Sondern und Heilpädagogik ah inskribiert war dass ich auch da=e für so eine Studium - - ah inskribiert bin. Mir hat keiner irgendwie erklärt dort bei der Studienzulassungsstelle dass es sowas nicht gibt ((l: ok)) dass es nur halt - - entweder Lehramt oder Diplomstudium ((l: mhm)) und ich bin davon ausgegangen ich bin im Leh\_ im Lehramtstudium - - weil in A-Land wenn du Sonder Heilpädagogik studierst - - kannst du auch in den Son\_ Sonderschulen gleich unterrichten. Du hast auch Didaktik und alles ((l: mhm)) was - - ein L\_ ein Son\_ Sonderlehrer braucht. - - - Ja. ((Lachen)) (S. 2/ Z. 12-36)

Sie „lässt sich inskribieren“, deutet darauf hin, dass sie dabei eine passive Rolle einnimmt, als ob jemand anderer dies für sie getan hätte. Möglicherweise sieht sie die Studienzulassungsstelle als jene Instanz an, die dies für sie tat. Nach der Inskription war sie außerordentliche Studentin, da sie noch die Deutschprüfungen absolvieren musste, was damals der Erzählerin folgend Voraussetzung für den Studienplatz einer ordentlichen Studentin war. Eva erzählt, dass ihr zu Beginn ihres Studiums nicht bewusst war, für welche Studienrichtung sie inskribiert war. Sie argumentiert, dass sie davon „ausgegangen“ ist, dass sie für das Lehramtsstudium in B-Stadt inskribiert wurde, für das sie sich bereits in A-Land inskribiert hatte. Dies legt nahe, dass sie sich zu wenig bzw. gar nicht über das Hochschulsystem in B-Stadt informierte, da dieses „ausgegangen“ impliziert, dass sie es gar nicht in Frage gestellt hat, dass das System ein anderes ist. Es wäre jedoch auch denkbar, dass Eva falsche Informationen gegeben wurden. Möglicherweise liegt es jedoch auch daran, dass sie aufgrund der sprachlichen Barrieren – Eva verbindet mit der Wahl des Studiums eine Migration – Verständnisschwierigkeiten hatte. Eine andere Leseart wäre, dass sie deshalb davon „ausgegangen“ ist, da sie mit ihrer „alten“ Matura, die nicht EU konform war, das Studium nicht wechseln durfte, sondern die gleiche Studienrichtung studieren musste, für welche sie die Aufnahmeprüfungen in A-Land machte.

An dieser Stelle wird deutlich, dass sie eigentlich etwas Anderes studieren wollte, als das, für

was sie inskribiert wurde. Durch die Argumentation der Erzählerin wird deutlich, dass sie durch die verschiedenen Rahmenbedingungen bzw. Bezeichnungen im Hochschulwesen der verschiedenen Länder und den mit dem Abschluss einhergehenden Berufsmöglichkeiten – in A-Land kann man im Gegensatz zu B-Stadt mit der Studienrichtung Sonder- und Heilpädagogik Sonderschullehrerin werden – für die nicht geplante Studienrichtung inskribiert wurde. Dadurch zeigt sich, dass die Wahl des Diplomstudienganges Pädagogik kontingent war und die Biographin in dieses Studium ‚hineingerutscht‘ ist. Dabei wird ersichtlich, warum sie von „inskribieren lassen“ sprach, da sie von jemandem anderen für dieses Studium inskribiert wurde. Möglicherweise hätte sie von „*ich habe mich inskribiert*“ gesprochen, wenn sie sich für das *richtige* Studium angemeldet hätte. Bleibt an dieser Stelle offen, warum sie nicht zurück nach A-Land ging, um diese Studienrichtung zu studieren, verweist sie an anderer Stelle darauf, dass dieses Studium „dann gut trotzdem gepasst“ (S. 3/ Z. 11) hat.

### „Wieso Pädagogik überhaupt?“

E: Ahm - - ja. Wieso Pädagogik überhaupt? - - - Kann ich sagen ich war immer so ein sozialer Mensch und=e ich wollt immer Krankenschwester werden - nur meine Eltern warn dagegen weil weil das einfach zu irgendwie körperlich zu schwer war und s\_ und sie ham gemeint ich soll einfach nicht so eine - - Arbeit machen irgendwie Menschen waschen müssen und irgendwie ja dass das zu schwer ist für für mich und ich soll einfach was anderes machen auch mit Menschen weil ich so sozial bin und ich hab mich immer um Leute in meiner Familie gekümmert - um meine kranke Oma dann meine Opa und ich hab immer irgendwelche kranke Tiere versorgt ((Lachen)) und - - i hab gewusst äh ahm - - dass ich irgendwas mit Menschen arbeiten möchte (S. 3/ Z. 27-35)

Die Biographin argumentiert an dieser Stelle retrospektiv, wieso sie Pädagogik zu studieren begonnen hat. Eva charakterisiert sich selbst als „sozialen Menschen“, der sie bereits ihr ganzes Leben lang („immer“) war. Sie verbindet demnach das Pädagogikstudium mit einem Interesse am Sozialen bzw. mit sozialen Eigenschaften. Es kann angenommen werden, dass Pädagogik zu studieren, für Eva bedeutet, dass man sozial sei bzw. dass „soziale Kompetenzen“ eine Voraussetzung für dieses Studium seien.

Wollte sie eigentlich „immer“ Krankenschwester werden, verwarf sie diesen Plan, da ihre Eltern „dagegen“ waren. Diese Stelle deutet auf eine Geschlechterkonstruktion hin. Jedoch bleibt hier etwas unklar, ob die Eltern den Beruf generell für Frauen – als das *schwache Geschlecht* – körperlich zu schwer fanden, oder ob sie ihn nur für Eva zu schwer fanden. Die Eltern scheinen diesen Beruf der Krankenschwester auch nicht als ‚ansehnenswert‘ erachtet zu haben. Ihre Eltern rieten ihr aber im sozialen Bereich zu arbeiten, da sie „so sozial“ sei. Sie charakterisiert sich demnach nicht nur selbst als sozialen Menschen, sondern auch nahestehende Personen schrieben ihr dies zu und fungierten somit als Ratgeberinnen. Es kann dies auch so interpretiert werden, dass sie in die ‚soziale Schiene hineinsozialisiert‘ wurde, als Mädchen resp. Frau, die ‚gut mit Menschen umgehen kann‘ und dass somit eine Geschlech-

terkonstruktion vorliegt. ‚Sozial‘ zu sein, bedeutet demzufolge, etwas zu arbeiten, was mit Menschen zu tun hat.

Eva spezifiziert und definiert dieses ‚mit Menschen arbeiten‘ und ‚sozial sein‘, indem sie auf die Tätigkeiten verweist, die sie gemacht hat, nämlich sich sowohl um kranke Menschen in ihrer Familie zu kümmern als auch um kranke Tiere. Für sie bedeutet ‚sozial sein‘ demnach, dass sie Menschen hilft, indem sie sich um sie kümmert. Dieses Kümmern stellt also eine soziale Eigenschaft dar. Dadurch sahen möglicherweise auch ihre Eltern dieses ‚Soziale‘ in ihr.

Durch diese sozialen Erfahrungen, die sie gemacht hat (Kümmern um kranke Verwandte und Tiere), und auch durch die Zuschreibungen und den Rat der Eltern kann angenommen werden, dass es zu einer Erfahrungsaufschichtung gekommen ist, wodurch Eva wusste, dass sie „irgendwas mit Menschen arbeiten möchte“. Das „irgendwas“ verweist hier nicht konkret auf etwas Soziales bzw. einen konkreten sozialen Beruf, jedoch wird durch die Stelle ersichtlich, dass sie einen Beruf im sozialen Bereich anstrebte.

Interessanterweise argumentiert sie hier, dass sie Pädagogik zu studieren begonnen hat, da sie immer ein sozialer Mensch war. Im Gegensatz dazu wird an einer vorhergehenden Stelle deutlich, dass sie eigentlich „wahrscheinlich“ etwas Anderes studiert hätte, wenn es einen freien Zugang auf der Universität zu allen Studienrichtungen in B-Stadt gegeben hätte. Es wird demnach ein Widerspruch erkennbar. Dies kann so interpretiert werden, dass die Biographin die Studien(wahl)entscheidung mit dem Verweis darauf, dass sie immer ein sozialer Mensch gewesen wäre, nachträglich gegenüber sich selbst und anderen Menschen (sozial) legitimieren möchte. Durch diese Passagen zeigt sich zwar, dass sie ein Interesse am Sozialen hatte, jedoch andere Studienrichtungen (Innendesign, Publizistik) interessanter fand. Um einen Studienplatz zu bekommen, „entschied“ sie sich deshalb dann für das, was im Rahmen ihrer Möglichkeiten resp. Fähigkeiten für sie studierbar und interessant war, aber nicht so viele Bewerbungen vorwies.

### **„ich hab mit meiner Schwester immer Lehrerinnen gespielt.“**

Auf die Frage, ob ihr Geschichten aus ihrer Kindheit einfallen, geht Eva auf das „Lehrerinnenspiel“ mit ihrer Schwester ein und verbindet dies mit dem Pädagogikstudium:

E: Naja wenn man scho\_ schon beim Thema Pädagogik ist und so Studium ich hab mit meiner Schwester immer Lehrerinnen gespielt. Das war unser Lieblings\_ ahm - - Spiel und wir warn schon so ein bisschen gestört kann man sagen wir haben sogar Sachen auswendig gelernt - damit wir den imaginären Kindern das vortragen können - - eben mein Opa spielt da wieder eine ganz wichtige Rolle - weil er hat uns immer entweder Geld für Bücher geschenkt oder Bücher geschenkt - - und wir haben gewusst - wenn Opa uns ah Geld für Bücher gibt - dann kaufen wir nur Bücher wir dürfen sonst keine Süßigk\_ Süßigkeiten oder irgendwas - - Blödsinniges kaufen. (S. 5/ Z. 31-38)

Die Biographin verbindet die Thematik der Pädagogik und das Pädagogikstudium mit dem Lieblingsspiel der Geschwister als Lehrerinnen. Eva und ihre Schwester übernahmen Vermittlungstätigkeiten in diesem Spiel, wodurch der spätere Berufswunsch als Sonderschullehrerin entwickelt werden hätte können. Aus der gegenwärtigen Perspektive bezeichnet Eva dies als „ein bisschen gestört“, da sie die Dinge, die sie dann den „imaginären Kindern“ vortrug, auswendig gelernt hatten. Dies legt nahe, dass sie sich damit von ihrem damaligen Verhalten distanzieren möchte. Sie vermittelt dabei nicht nur ‚ihren‘ „imaginären Kindern“ etwas, sondern lernte die Sachen selbst, die sie vortrug, wodurch sie sich selbst möglicherweise bilden konnte.

Die Erzählerin verweist hierbei auf ihren Großvater, der „wieder eine ganz wichtige Rolle“ spielte, da er ihnen Bücher schenkte oder ihnen Geld für Bücher gab. Hier zeigt sich wiederum, dass ihnen durch den Großvater kulturelles bzw. ökonomisches Kapital, das sie in kulturelles Kapital umwandeln sollten, im Sinne von Bourdieu zur Verfügung stand. Sie kauften mit dem Geld jedoch keine Süßigkeiten oder etwas Anderes, sondern, so wie es vom Großvater ‚vorgeschrieben‘ war, Bücher. Der Großvater spielte demnach nicht nur beim Erlernen der deutschen Sprache eine wesentliche Rolle, in dem er den Grundstein dafür legte, sondern setzte sich auch für die Bildung seiner Enkelinnen ein.

In Zusammenhang mit dem Lehrerinnenspiel der Geschwister erzählt die Biographin weiter über die Beziehung zu ihrer Schwester und deren ‚Effekt‘ auf ihre eigene Studienwahl:

E: Also wir waren - - und meine Schwester ist auch Lehrerin ((Lachen)) geworden. ((I: ok)) Genau. - - Sie hat auch - - wahrscheinlich das war auch vielleicht ein Grund warum ich Heil\_ integrative Pädagogik ausgewählt hab weil meine Schwester das studiert hat in A-Land und - - ich hab so viel von ihr gehabt ((I: mh)) und=e und so viele Unterlagen und ich hab - - ich hab sogar ein ah Studentenheimplatz mit ihr im Zim\_ also ein Zimmer be\_ bekommen mit ihr zusammen ((I: mh)) und=e mich haben auch ihre Professoren irgendwie gekannt. Ich weiß es nicht wieso sie hat immer erzählt dass ich auch das studieren will und bei der Aufnahmeprüfung bei der mündlichen da war ihre Professorin und sie hat sofort gewusst wer ich bin vom Namen (S. 6/ Z. 13-30)

In Bezug auf das „Lehrerinnenspiel“ erzählt die Biographin, dass ihre Schwester Lehrerin geworden ist. Eva deutet das gewählte Sonder- und Heilpädagogikstudium der Schwester als möglichen Grund, warum sie selbst auch dieses Studium gewählt hatte. Sie ist sich demzufolge nicht gänzlich sicher, ob dies wirklich ein Grund war. Die Schwester wird als Vorbild und Wegbereiterin und als Unterstützerin, aber auch als eine Art Orientierungshilfe dargestellt, da sie „so viel von ihr gehabt“ hat. Wodurch die Erzählerin auch zum Ausdruck bringt, dass ihre Beziehung zueinander sehr innig war. Möglicherweise stand ihr die Schwester auch bei der Entscheidung zur Studienwahl als Ratgeberin zur Seite bzw. unterstützte sie und gab ihre Erfahrungen an sie weiter.

Da sie in A-Land dasselbe Studienfach studieren wollten und dies auch an derselben Universität, hatten sie bereits ein Zimmer in einem Studentinnenheim gemeinsam. Dies verdeut-

licht ebenso die innige Beziehung der beiden zueinander. Es wird hier erkennbar, dass für Eva zu diesem Zeitpunkt feststand, dass sie in A-Land studieren würde, da sie bereits alles dafür vorbereitet hatte, wodurch ein biographisches Handlungsschema erkennbar wird. Hier zeigt sich ein gewisser Widerspruch zu einer vorherigen Stelle, in welcher die Erzählerin auf die „Krise“ mit ihrer Mutter einging und diese als möglichen Grund, für den Umzug nach B-Stadt sah. Denn durch den Auszug ins Studentinnenheim wäre sie ebenso von Zuhause ausgezogen. Auch hier wird ein weiteres Mal deutlich, dass sich die Entscheidung, in B-Stadt zu studieren, sehr spontan und ungeplant gestaltete. Warum sie diese Entscheidung dann traf, obwohl sie bereits alles für ein Studium in A-Land organisiert hatte, wird unter anderem an der folgenden Stelle erkennbar. Sieht die Erzählerin in der Schwester auf der einen Seite einen möglichen Grund bei der Wahl dieser Studienrichtung, deutet sie diese wiederum als einen Grund, nicht das biographische Handlungsschema zu verfolgen:

E: ja. - - Ja also ich und meine Schwester ham eigentlich ähnliche Interessen damals gehabt - - - ah und ich glaube - - irgendwie wiederum war das andere das war der Grund warum ich nach B-Stadt gezogen bin und nicht in A-Land gegangen\_ ah auf die Uni gegangen bin - - weil ich nicht - - unbedingt wollte dass ich ständig in die Stapfen meiner Schwester wie sagt man trete ((!: mhm)) ja - - weil ich immer in der Schule irgendwie alles von ihr hatte - weil sie zwei Jahre älter ist und immer die Unterstützung und immer (...) alle ham gesagt „ja du hast viel leicht weil weil du machst - - deiner Schwester alles nach irgendwie.“ ((!: mhm)) Dieselbe Schule und dieselben dieselben Fächer und so weiter. - - - Und da hab ich mir gedacht nein - - - jetz\_ jetzt will ich was mehr erreichen als meine Schwester. Jetzt - - fahr ich nach B-Stadt - lern Deutsch und dann mach ich mehr als sie. Und dann wird keiner sagen „ja du hast so leicht auf der Uni gehabt weil du alles von ihr hattest.“ (S. 6/ Z. 34-51)

Aus der gegenwärtigen Perspektive argumentiert Eva, dass sie und ihre Schwester damals ähnliche Interessen hatten, was wiederum einen Grund für die Erzählerin darstellte, nicht in A-Land zu studieren. Denn, so die Argumentation Evas, wäre sie weiterhin in die „Stapfen ihrer Schwester getreten“. Obwohl dies auf der einen Seite erneut impliziert, dass die Erzählerin und die Schwester eine innige Beziehung zueinander hatten, zeigt sich, dass Eva darunter auch litt, wodurch ein Verlaufskurvenpotential ersichtlich wird. Durch den Verbleib in A-Land und dadurch, dass Eva dann weiterhin im ‚Schatten‘ ihrer Schwester gestanden wäre bzw. mit dieser in Verbindung gebracht worden wäre (die Schwester erzählte ihrer Professorinnen von Eva), hätte sie möglicherweise diesen Zustand weiterhin nur erdulden können. Eva erklärt, dass sie nicht in diesem Gefüge verbleiben, sondern eben als eigenständige Person angesehen werden wollte.

Aufgrund dieser Vorwürfe dachte sie sich „nein - - - jetz\_ jetzt will ich was mehr erreichen als meine Schwester. Jetzt - - fahr ich nach B-Stadt - lern Deutsch und dann mach ich mehr als sie. Und dann wird keiner sagen ‚ja du hast so leicht auf der Uni gehabt weil du alles von ihr hattest.‘“ Diese Stelle verdeutlicht besonders, dass sie sich von ihrer Schwester distanzieren und dass sie als eigenständige Personen angesehen werden wollte. Die Biographin positioniert sich als aktiv Handelnde. Jedoch mochte sie nicht nur dies, sondern sie wollte „mehr er-

reichen als [ihre] Schwester“, indem sie einerseits in ein anderes Land zog und andererseits auch die dort gesprochene Sprache besser lernte. Dadurch kam es zu einem Wendepunkt in ihrem Leben und zu einer positiven Verlaufskurve, indem die Biographin vermehrt an Entwicklungs- und Handlungspotential erlangte. Eva ging dadurch nicht nur ihren eigenen Weg und bewies sich selbst, dass sie ‚etwas‘ ‚alleine‘ schaffen konnte, sondern sie wollte auch besser als ihre Schwester sein, damit ihr keiner mehr solche Vorwürfe machen konnte.

Zusammenfassend und zwischenbilanzierend kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass die Biographin nicht nur unter ihrer Beziehung zur Mutter litt, mit welcher sie eine „Krise“ hatte, sondern auch darunter, dass sie mit ihrer Schwester immer in Verbindung gebracht wurde, was beides auf ein Verlaufskurvenpotential hindeutet. Dies erklärt auch, warum für sie der Auszug ins Studentinnenheim nicht ausreichend war, da sonst weiterhin die Verbindung zu ihrer Schwester bestehen geblieben wäre. Mit dem Umzug nach B-Stadt, der als Wendepunkt in ihrem Leben angesehen werden kann, geht dementsprechend ein Emanzipationsprozess aus den familiären, aber auch den örtlichen Strukturen einher. Durch die „Leute“ in B-Stadt könnte ihr eine Möglichkeit aufgezeigt worden sein, welche sie noch nicht in Erwägung gezogen hatte – nämlich in B-Stadt zu studieren. Litt sie bereits während ihrer Schulzeit unter diesem ‚Schatten-Dasein‘, ergab sich die Gelegenheit dies durch den Umzug nach B-Stadt zu verändern, welcher wiederum durch das Erlernen der deutschen Sprache seit Beginn ihres Lebens ermöglicht wurde. Hätte sie diese nicht erlernt, wären der Umzug nach und das Studium in B-Stadt möglicherweise nicht realisierbar gewesen, da die Sprache zur Aufnahme und Vollendung eines Studiums nötig war – es wurden wahrscheinlich, wenn überhaupt nur einige Seminare und Vorlesungen in der englischen Sprache abgehalten und wahrscheinlich keine in ihrer Muttersprache. Es zeigt sich, dass es ihr möglich war, mehr zu erreichen, jedoch konnte sie das Studium aufgrund der institutionellen Rahmenbedingungen (kein freier Zugang) nicht mehr ändern, wodurch sie im vorgezeichneten Weg blieb.

### **„meine Schulzeit“**

Auf das Thema der Schulzeit kommt die Erzählerin in ihrer Haupterzählung – außer in Hinblick auf das Erlernen der deutschen Sprache – nicht zu sprechen, sondern sie erzählt diese erst, nachdem sie von der Interviewerin danach gefragt wurde.

E: Mhm. Ahm. Ja meine Schulzeit - - - war irgendwie sehr homogen - weil in A-Land geht man acht Jahre in dieselbe Schule in dieselbe Klasse ((I: mhm)) und dann wechselt man und dann is aus. Noch für vier Jahre. Das heißt acht Jahre war ich in derselben Schule - - - mit denselben Leuten und=e wir ham uns alle gekannt auch so n schon aus der Kindheit weil wir alle=e im selbm selben weiß nicht - - nicht Bezirk aber Siedlung ja - - gewohnt haben - - und eige\_ eigentlich aufgewachsen sind zusammen und do\_ das warn wirklich viele richtige Freunde=e - die ich leider irgendwie mit der Zeit verloren hab dadurch dass ich daher hergezogen bin. - - - Die Schulzeit war - - ich war eine Streberin in der Schule - - ((Lachen)) ich war eine ge-

meine Streberin. Ich hab nie äh abschreiben - - lassen denen wo ich gewusst hab die bemühen sich nicht. Ich hab immer ((Lachen)) /nur den geholfen ((Lachend))/ die die ah irgendwie wirklich Hilfe gebraucht haben oder sich bemüht haben und es nicht ((I: ok)) geklappt hat - ich war irgendwie so die extrem Gerechte - - und deswegen ((I: aha)) war ich nicht so besonders gemocht glaub ich in der Klasse ((Lachen)). (S. 7/ Z. 12-34)

Die Biographin bezeichnet ihre Schulzeit als „homogen“ – sie gestaltete sich also gleichbleibend und ohne besondere Vorkommnisse. Dies begründet sie, indem sie das Schulsystem in A-Land beschreibt – acht Jahre verbleibt man auf einer Schule und wechselt dann für weitere vier Jahre in eine andere Schule. Die Biographin verfolgte ein institutionelles Ablaufmuster. Durch dieses Schulsystem kannte sie alle Mitschülerinnen, nicht nur weil sie in derselben Schule und Klasse gewesen waren, sondern auch dadurch, da sie in derselben Siedlung aufgewachsen sind. Deswegen hat sie sehr viele „richtige“ Freundinnen – welche zu ihr standen, egal was passierte – gehabt, die sie jedoch durch den Umzug nach B-Stadt verlor. Dies kann so interpretiert werden, dass, obwohl sie diese hatte, trotzdem nach B-Stadt zog, da sie sehr unter dem Verhalten ihrer Schwester und Mutter litt.

Eva charakterisiert sich selbst als eine „(gemeine) Streberin“ – dadurch drückt sie nicht nur aus, dass sie viel für die Schule lernte, sondern es kann folglich auch angenommen werden, dass sie bereits zu diesem Zeitpunkt selbst etwas erreichen wollte und nicht nur ihrer Schwester alles „nachmachte“. In der Schule half die Erzählerin auch ihren Mitschülerinnen, aber nur jenen, „die ah irgendwie wirklich Hilfe gebraucht haben oder sich bemüht haben und es nicht (...) geklappt hat“. Es zeigt sich hier ein bestimmtes Gerechtigkeitsgefühl bzw. eine bestimmte Moralvorstellung, welche(s) sie auch selbst deutet – „ich war irgendwie so die extrem Gerechte“. Diese Stelle legt einerseits nahe, dass sie bereits während der Schulzeit eine ‚soziale Ader‘ hatte. Andererseits hilft sie (nur) jenen, die ihrer subjektiven Meinung nach Hilfe benötigten, wodurch sie eine ‚dominante‘ Position einnimmt bzw. sie sich als aktiv handelnde Person darstellt. Hier wird eine ähnliche Struktur sichtbar, die bereits bei ihrem Berufswunsch der Krankenschwester erkennbar wurde. Denn sie mochte eben jenen helfen, die ihre Hilfe brauchten. Da sie jedoch nicht jedem geholfen hat bzw. ihre Mitschülerinnen nicht bei ihr abschreiben durften, wurde sie ihres Erachtens nicht „so besonders gemocht“.

Nach den ersten acht Jahren besucht die Biographin die Mittelschule – eine Art Gymnasium – für die letzten vier Jahre, was auf ein institutionelles Ablaufmuster verweist. Warum sie ein Gymnasium besuchte, bleibt unklar. Möglicherweise wollten dies ihre Eltern bzw. sie setzte sich dafür ein. Es wäre aber auch denkbar, dass ihre Schwester bereits ins Gymnasium gegangen ist und dass sie deshalb auch dieses besuchte:

E: Ahm - - in der Mittelschule das war - - das heißt in A-Land (Wort für diesen Schultyp in A-Land) sowie Lycée - - das ist so bisschen wie Gymnasium ich weiß nicht dauert vier Jahre und man - - schließt das mit Matura ab ((I: mhm)) ahm ich hab den Schwerpunkt gehabt Biologie Chemie mit eben Deutsch als Zusatzsprache - - - ahm da war ich nicht mehr so eine Streberin ich hab mir gedacht wieso? wozu? Das macht keinen Sinn. Ich konzentrier ich mich ich konzentrier mich auf das was mich

interessiert und was mir gut liegt und hab mich jetzt dann - - letztendlich nicht mehr gestresst so bei den Schularbeiten. Hab dann - - selber abgeschrieben ((Lachen)). Ja=e. Also ich erinnere mich an die Schule wirklich - - - so mit guten positiven Gefühlen eigentlich. Das war eine gute Zeit. (S. 9/ Z. 5-17)

Eva besuchte einen naturwissenschaftlichen Schwerpunkt mit Biologie und Chemie und lernte als Fremdsprache Deutsch. Wählte sie einerseits den Schwerpunkt aufgrund ihrer Schwester (s.o.), so lässt sich auf der anderen Seite vermuten, dass sie aufgrund ihres Großvaters einen Schultyp, in welchem Deutsch als Fremdsprache angeboten wurde, wählte, da dieser ihr Deutsch bereits seit ihrer Kindheit beigebracht hatte.

Im Gegensatz zu den ersten acht Schuljahren charakterisiert sich die Erzählerin im Gymnasium nicht mehr als „so eine Streberin“. Dies legt nahe, dass sie trotzdem noch ‚gut‘ in der Schule war, jedoch nicht mehr so viel dafür getan hat. Eva legitimiert ihr Verhalten damit, dass dies „keinen Sinn“ machte. Die Relevanz, die sie schulischen Belangen bislang zuschrieb, scheint sich verlagert zu haben. Es lässt sich vermuten, dass sie sich auf andere Dinge außerhalb der Schule mehr konzentrierte, da sie sich zu diesem Zeitpunkt in der Pubertät befand und sie deshalb nicht so viel Zeit für die Schule investieren wollte – was sich auch am „selber abschreiben“ zeigt. Aus der gegenwärtigen Perspektive erinnert sich Eva an die Schule „so mit guten positiven Gefühlen eigentlich.“

### **„weil mein Opa wollte immer (...) dass ich was Gutes studier“**

Eva erzählt vor dieser Stelle, dass sie aufgrund von Schulstress ihren Opa nicht mehr besuchen konnte und er verstarb, ohne dass sie ihn noch einmal gesehen hatte:

E: Ja und das war irgendwie so - - total schmerzhaft für mich - weil ich ihm mhm versprochen hab jedes Mal dass ich komme - bin nicht gekommen - - und ich glaub dass das war für mich auch - - - ein ich weiß nicht schon ein Auslöser warum ich nach B-Stadt wollte weil mein Opa wollte immer dass ich Deutsch lern und immer irgendwie - dass ich was Gutes studier ((Lachen)) ((Druckergeräusch)) und das war irgendwie ein /bisschen für ihn ((weinerliche Stimme))/ ((I: mhm)) ja - - tschuldige. ((Lachen)) ((I: ((räuspert sich))) Ja - - und und ich glaub das war das war irgendwie - - für ihn damit ich - - damit er auch also damit ich ihn glücklich mach und /damit er stolz ist ((weinerliche Stimme))/ - - - ja ((Lachen)) (S. 10/ Z. 51- S. 11/ Z. 5)

Der Tod des Großvaters stellte sich für Eva sehr schwierig und „total schmerzhaft“ dar, wodurch ein weiteres Mal die innige Beziehung zu ihm sichtbar wird und dass er eine wichtige Person in ihrem Leben war. Sie versprach ihm immer wieder, dass sie ihn besuchen kommen würde und konnte dann doch nicht kommen. Die Erzählerin scheint zwar nicht sicher zu sein, verweist jedoch darauf, dass der Großvater ein „Auslöser“ war, warum sie nach B-Stadt gegangen ist. Denn er wollte immer, dass sie Deutsch lernen würde und dass sie „was Gutes studier[en]“ würde. Welche Bedeutung „gut“ hat, bleibt unklar. Jedoch scheint das Pädagogikstudium in B-Stadt nach Evas Auffassung diesem Kriterium zu entsprechen. Ob dem ‚gutem Studium‘ ein sozialer oder finanzieller Aspekt im Sinne von ‚gut verdienen‘ zugrunde gelegen ist, kann hier nur spekuliert werden. Der Wille des Großvaters impliziert

aber auch, dass sie studieren sollte, wodurch möglicherweise nicht nur ihr Wunsch nach einem Erhalt eines Studienplatzes, sondern auch der Besuch der Mittelschule mit Maturaabschluss erklärt werden könnte.

Da Eva wiederholt von der deutschen Sprache und deren Erlernung mithilfe des Großvaters berichtet, wird deren Relevanz für ihre Studien(wahl)entscheidung erneut deutlich. Durch die Kenntnisse in dieser Sprache wurde ihr die Möglichkeit geboten, nach dem Schulabschluss das Land zu wechseln und in B-Stadt zu studieren.

Diesen von ihr eingeschlagenen Weg widmet sie zu einem Teil auch ihrem Großvater. Die Entscheidung scheint in diesem Zusammenhang sehr wichtig zu sein, denn sie wollte den Großvater nicht enttäuschen, sondern ihn „stolz und glücklich“ machen. Der Großvater fungierte hier in gewisser Hinsicht auch als Gatekeeper, der dafür (auch nach seinem Tod) sorgte, dass Eva ein („gutes“) Studium aufnehmen würde und sie weiterhin einem institutionellen Ablaufmuster folgte, welches von ihr erwartet wurde.

## 6.4 Analytische Abstraktion

Der formelle Bildungsweg Eva Marolds folgt einem institutionellen Ablaufmuster (Schule mit Maturaabschluss, Studium), welches von ihr erwartet wird und welches sie befolgt. Diese Erwartungshaltung zeigt sich vor allem bei ihrem Großvater („wollte, dass sie was Gutes studiert“), welcher eine signifikante Rolle in ihrem Leben spielt. Der Großvater setzt sich nicht nur für die Bildung seiner Enkelinnen ein (stellt ihnen verschiedene „Kapitalsorten“ (Bourdieu) zur Verfügung), sondern durch ihn wird der Grundstein für den Erwerb der deutschen Sprache gelegt, den die Biographin unter anderem (Wohnort des Vaters in B-Stadt) als wesentlich für den Umzug nach B-Stadt deutet.

Während ihrer Schulzeit ist sie zum einen als aktiv Handelnde tätig, zum anderen nimmt sie eine passive Rolle ein, indem sie sich während ihrer Schulzeit und in Hinblick auf ihre Studien(wahl)entscheidung an ihrer Schwester orientiert bzw. dem Weg folgt, der von dieser vorgezeichnet wird. Da Eva Unterstützung von der Schwester erhält (selbe Schule und Fächer), werden Eva Vorwürfe gemacht, alles dieser „nachzumachen“, und sie selbst wird nicht als eigenständige Person wahrgenommen, wodurch ein Verlaufskurvenpotential sichtbar wird. Dieses wird verstärkt durch die „Krise“ mit der Mutter, durch welche es ihr nicht möglich wird, ihr Leben selbst zu gestalten. Bedingt durch dieses Verlaufskurvenpotential missglückt der Plan des bildungsbiographischen Handlungsschemas der Biographin – die geplante Absolvierung des Studiums in A-Land (Aufnahmeprüfung; gemeinsamer Studentinnenheimplatz mit der Schwester).

Zeitgleich kommt es in ihrer Kindheit und Jugend zu einer Erfahrungsaufschichtung außerhalb von institutionellen Einrichtungen. Die Biographin sammelt verschiedene informelle (Lern-)Erfahrungen im ‚sozialen Bereich‘ (Kümmern um Familienangehörige; ‚Nachhilfe‘;

‚Lehrerinnenspiel‘) und es widerfahren ihr ‚geschlechtstypische Zuschreibungen‘, welche zu ihrem Wunsch nach einer Arbeit ‚mit Menschen‘ beitragen könnten. Diese Erfahrungen können als nachträgliche Legitimation für die Studien(wahl)entscheidung interpretiert werden.

Nach dem Schulabschluss und durch das Treffen von „Leuten“ in B-Stadt, die als Ratgeberinnen und Vorbilder fungieren, eröffnet sich für die Biographin eine Gelegenheitsstruktur bzw. ein Möglichkeitsraum aus diesem Verlaufskurvenpotential auszubrechen, wodurch es zu einem Wendepunkt in ihrem Leben und einer positiven Verlaufskurve kommt und Eva vermehrt an Handlungspotential in ihrem Leben erlangt. Sie entscheidet sich nicht wie geplant in A-Land zu studieren, sondern zieht nach B-Stadt, um dort zu studieren. Durch die (Re-)Konstruktion der Erzählung wurde deutlich, dass dies eine spontane Entscheidung ist, welche die Biographin nicht geplant hatte. Durch den Umzug nach B-Stadt kommt es zu einer grundlegenden Veränderung in ihrem Leben, denn mit diesem geht auch ein Emanzipationsprozess in familiärer und örtlicher Hinsicht einher.

Es zeigt sich jedoch, dass die Biographin in dem vorgezeichneten Weg – der ‚sozialen Schiene‘ bzw. dem Pädagogikstudium – bleibt. Dies ist bedingt durch die damals vorherrschenden institutionellen Rahmenbedingungen. Da die Biographin keine EU-Matura hat, braucht sie einen Aufnahmeplatz in A-Land, um in B-Stadt studieren zu dürfen. Bei der Wahl der Studien in A-Land verfolgt die Erzählerin im Rahmen ihrer realisierbaren Möglichkeiten, die im Zusammenhang mit ihrem Selbstkonzept stehen, eine strategische Logik – nicht ihre Interessen am Studienfach sind ausschlaggebend, sondern der Erhalt eines Studienplatzes, wodurch sich die Wahl des Pädagogikstudiums als ‚zweite Wahl‘ darstellt. Aufgrund verschiedener universitärer Rahmenbedingungen und unterschiedlicher Berufsmöglichkeiten ‚rutscht‘ Eva, die mit dem Studium das Berufsziel (Sonderschul-)Lehrerin verfolgt und davon „ausgeht“, dass sie für ein Studium mit dieser Berufsmöglichkeit inskribiert wurde, in den Diplomstudiengang Pädagogik ‚hinein‘ – wodurch die Studien(wahl)entscheidung kontingent ist.

## 7. Fallstudie Cecilia Mayer

### 7.1 Kontaktaufnahme, Vorgespräch und Interviewverlauf

Der Kontakt zu Cecilia Mayer ergab sich durch eine gemeinsame Bekannte. Der Erstkontakt fand via E-Mail statt, in dem das Vorgehen und das Forschungsvorhaben erklärt wurde. Auf Wunsch der Erzählerin wurde das Vorgespräch telefonisch abgehalten. Zu Beginn war Cecilia Mayer abgeneigt, ein Interview mit mir zu führen, jedoch änderte sie ihre Meinung, da sie sich an ihre damaligen Schwierigkeiten hinsichtlich der ‚Personensuche‘ für ihre Diplomarbeit erinnerte. Im telefonischen Vorgespräch wurden alle Anliegen der Erzählerin besprochen und es wurde nochmals auf das Forschungsvorhaben sowie auf das Verfahren des biographisch-narrativen Interviews eingegangen. Des Weiteren versicherte ich ihr, dass das Interview in seiner Gänze anonymisiert wird.

Das Interview fand auf Wunsch der Erzählerin in ihrer Wohnung statt. Zu Beginn des Interviews war auch der Freund von Cecilia Mayer in der Wohnung anwesend. Jedoch wurde das Interview dadurch nicht gestört. Nachdem wir ein weiteres Mal das Vorgehen besprochen hatten, stellte ich Cecilia die Eingangsfrage, auf welche hin sie zu erzählen begann. Das Interview dauerte knapp eine Stunde und 50 Minuten. Dabei gelang es der Erzählerin von sich aus zu erzählen.

### 7.2 Biographisches Kurzportrait

Cecilia Mayer wird 1982 in A-Stadt in A-Bundesland geboren. Sie wächst dort mit ihren Eltern und ihrem zwei Jahre älteren Bruder auf. Ihr Vater ist von Beruf Tischler, ihre Mutter Buchhalterin. Der Bruder hat durch Komplikationen bei der Geburt einen „Spasmus“ (S. 1/ Z. 24), ist jedoch „kognitiv - - komplett normal entwickelt“ (S. 1/ Z. 37). Für ihren Vater scheint die physische Einschränkung ihres Bruders eine Belastung darzustellen, da er immer einen „storkn Sohn“ (S. 1/ Z. 25) wollte. Cecilia zufolge sind die verschiedenen Sichtweisen auf die Einschränkung ihres Bruders, die in der Familie weitgehend unbehandelt sind, für ihre (berufliche) Entwicklung sehr prägend.

Cecilia beschreibt ihre Kindheit einerseits als „wunderschöne Kindheit“ (S. 16/ Z. 5), andererseits wächst sie in einem „strikte[n] Regime“ (S. 2/ Z. 12) auf. Die Kinder werden vor allem von der Mutter sehr beschützt, wobei es strenge Regeln gibt und alles geordnet wird.

Von Kindheit an ist es für die Eltern wichtig, dass ihre Kinder eine gute Ausbildung erhalten. Cecilia, die am Anfang der Volksschule in eine Vorschule zurückgestuft wird, da sie noch nicht als schulreif eingestuft wurde, schließt diese und die Hauptschule gut ab. Bereits während der Volksschulzeit wird der Berufswunsch als Lehrerin seitens der Eltern mit Cecilia besprochen. Sie besucht danach auf Wunsch ihrer Eltern ein Gymnasium. Cecilians Bruder geht, da er es in der Familie „nicht aushält“ (vgl. S. 17/ Z. 38-39), während der Hauptschul-

zeit freiwillig ins Internat. Cecilia findet es zum einen schrecklich, dass sich der Bruder dann bei den Besuchen zuhause ‚abkapselt‘ und sich nicht am familiären Geschehen beteiligt, zum anderen auch befreiend, da „ma siacht dass ma net ois mochn muas wos wos an vorgegeben wird.“ (S. 18/ Z. 15)

Obwohl sich Cecilia mit dem Berufswunsch der Eltern für sie nicht identifizieren kann, bewirbt sie sich aufgrund von „Planlosigkeit“ (S. 3/ Z. 33) und da andere Freundinnen auch auf die Pädagogische Hochschule gehen, ebenso dort. Nachdem sie dort aufgenommen wird und bereits eine Wohnung in C-Stadt hat, redet sie „zur richtigen Zeit mit de richtigen Leid“ (S. 3/ Z. 37-38) und beschließt daraufhin, die Ausbildung auf der Pädagogischen Hochschule nicht zu beginnen, sondern nach B-Stadt zu gehen, wobei ihr noch nicht klar ist, ob sie überhaupt studieren möchte. Diese Entscheidung und der folgende Beschluss Psychologie zu studieren, wird jedoch von den Eltern verboten. Cecilia entscheidet sich daraufhin Soziologie in B-Stadt zu studieren, was von den Eltern erlaubt wird, sofern sie sich alles selbst organisiert. Aufgrund des Umstandes, dass Soziologie zu diesem Zeitpunkt kombinationspflichtig ist, inskribiert sie als zweites Fach Pädagogik. Da sie sich in B-Stadt anfangs nicht wohlfühlt, weil ihr „jo daham imma ois sehr obgnumman wordn [ist] und (...) es (...) für [sie] wirklich a ziemliche Watschn ((Lachen)) [ist,] oiso so des des frei sein“ (S. 4/ Z. 33-35), fährt sie zu Beginn der Studienzeit immer wieder nach Hause.

Zu Beginn des Studiums trifft sie auf eine ehemalige Schulkollegin, welche die Fächerkombination Pädagogik und Sonder- und Heilpädagogik studiert, wodurch ihr Interesse daran geweckt wird. Aufgrund ihrer Ängste und der Studienmodalitäten im Fach Soziologie entscheidet sie sich nach einem halben Jahr ebenfalls die Fächerkombination Pädagogik und Sonder- und Heilpädagogik zu studieren und Soziologie abzubrechen.

Aufgrund von Nebenjobs (Lernstundenhilfe, Nachhilfe, Babysitten) vernachlässigt sie das Studium und es ist ihr kaum mehr möglich, bei Vorlesungen anwesend zu sein. Durch eine gemeinsame Gruppe mit anderen Studienkolleginnen, wobei zumindest immer eine die Vorlesung besucht, damit alle die Skripten haben, ist das Studium für Cecilia nicht mehr so spannend, da sie nur mehr diese Mitschriften lernt und die Prüfungen absolviert. Zu jenem Zeitpunkt, an welchem ihr lediglich die Diplomarbeit fehlt, hat sie „einfoch - - nix mehr gmocht“ (S. 6/ Z. 45). Sie beginnt dann als persönliche Assistentin bei Menschen mit Behinderung zu arbeiten und macht Praktika, da sie sich „imma Sorgn gmocht [hat] wegn [ihrem] Lebenslauf wonn [sie] wirklich moi - - ernsthoff an Job hobn wü“ (S. 7/ Z. 19-20). Durch die Überzeugungsarbeit einer Freundin, das Studium abzuschließen, und da der Studienplan am Auslaufen ist, vereinbart sie ein Betreuungsverhältnis mit einer Professorin. Nach der Themenfestlegung und der Datenerhebung will sie sich nicht weiter mit der Diplomarbeit auseinandersetzen und arbeitet wieder vermehrt als persönliche Assistentin. Daraufhin schafft sie es nicht, die Diplomarbeit rechtzeitig innerhalb des Studienplans zu beenden. Cecilia erhält

jedoch die Möglichkeit, in den Studienplan von 2002 zu wechseln, und ein Studienabschlussstipendium zu erhalten.

In dieser Abschlussphase des Studiums wird bei ihrer Mutter Krebs diagnostiziert. Um die verbleibende Zeit mit ihrer Mutter zu verbringen, richtet sie ihr Leben danach. Im Sommer verstirbt ihre Mutter. Da sie ihr am Sterbebett verspricht, das Studium abzuschließen, vollendet sie ihre Diplomarbeit. Nach dem Studium möchte sich Cecilia noch von der vorherigen Zeit erholen und arbeitet deswegen weiter als persönliche Assistentin. Da dieser Beruf jedoch viele Unsicherheiten mit sich bringt und Cecilia etwas Neues machen möchte, bewirbt sie sich in einem Ambulatorium als Heilpädagogin und arbeitet seither dort mit „Kindern mit Entwicklungsverzögerung“ (S. 14/ Z. 32) und führt Elterngespräche, in welchen es um Trauerarbeit geht und „ebn dass wonn'ma erfahrt dass des Kind hoid doch net so - - - so a Entwicklung durchmocht wie's - - wie es sollte dass oiso ebn dass mit - - dass si die Ötan donn doch Sorgen mochn und Abschied nehmen miasn von dem perfekten Kind irgendwie“ (S. 20/ Z. 41-44).

### 7.3 Kernstelleninterpretation

#### Die Selbsteinführung

I: Fang ma an. Also ich bitt dich die ganze Lebens\_ deine ganze Lebensgeschichte zu erzähl'n ahm

E: ((räuspert sich))

I: wirklich alle Erlebnisse die dir einfall'n und die dir wichtig sind - - ich sag jetzt einmal gar nix am Anfang und unterbrech dich auch nicht und wenn ich Nachfragen habe - - stell ich die - - dann später - - amal.

E: Mhm. Ok. Ja also i bin in A-Stadt in A-Bundesland geboren - - neunzehnzweiundachtzig - - ahm bin ahm - - also meine Eltern sind ahm aus der - - - oh Gott des is /wirklich komisch ((Lachend)). Mei Mama is Buchhalterin - mei Papa is Tischler und=e oiso is wor hoid in an Haushalt wo wo's net so söbstverständlich woa dass ma - - gute Ausbildung hod - oiso meine Eltern denan wor des imma - die hom sie imma a bissi - - minderwertig gfühd - oiso des is imma a großes Thema bei uns gwesn - oiso die hom imma=e si gwunsch'n dass=e dass wir Kinder amoi a gute Ausbildung hom. Oiso (S. 1/ Z. 1-16)

Cecilia übernimmt die Erzählaufforderung der Interviewerin und beginnt ohne weitere Nachfragen zu erzählen, wobei sie es als „wirklich komisch“ beschreibt, was darauf hindeuten könnte, dass für sie die Erzählung der Lebensgeschichte ungewöhnlich ist. Die Biographin führt sich selbst ein, indem sie sich biographisch verortet und sowohl von ihrem Geburtsort A-Stadt in A-Bundesland und ihrem Geburtsjahr 1982 als auch von ihren Eltern und deren Berufe als Tischler und Buchhalterin erzählt.

Aus der Geschichte ihrer Eltern heraus und den Möglichkeiten in deren Bildungs- bzw. Berufsbiographie legitimiert die Erzählerin den Wunsch der Eltern, dass ihre Kinder einmal eine „gute Ausbildung hom“. Cecilia argumentiert, dass es für die Eltern und möglicherweise auch für ihre Kinder nicht „selbstverständlich“ war, eine gute Ausbildung zu haben, wodurch impliziert wird, dass sich die Eltern mit anderen Menschen mit einem höheren Bildungsabschluss

– für welche es möglicherweise ‚selbstverständlicher‘ war – verglichen. Es kann angenommen werden, dass ihre Eltern nicht mit dem Stellenwert ihrer Berufe in der Gesellschaft zufrieden waren bzw., dass sie sich in einem Umfeld bewegten, in dem ihre Ausbildungen nicht anerkannt wurden. Denn die Biographin stellt eine Verbindung zwischen den „Minderwertigkeitskomplexen“ ihrer Eltern und dem Ausbildungsweg ihrer Kinder her. Aufgrund dessen, so die Erklärung der Erzählerin, wünschten sich die Eltern, dass ihre Kinder – im Gegensatz zu ihnen – eine gute Ausbildung „haben“. Die Ausbildung wird hier als ‚Ware‘ („haben“) gesehen, was impliziert, dass damit die Verbesserung des Status einhergeht. Die Eltern investierten in die Ausbildung ihrer Kinder, die jedoch keinen Selbstzweck gehabt zu haben scheint, sondern dazu diente, den Status zu erhöhen. Die Eltern besitzen demnach in Cecilias Lebensgeschichte und vor allem in ihrem Bildungsweg eine wichtige Bedeutung („des is imma a großes Thema bei uns gwesn“), aber nicht nur diese, sondern auch ihr Bruder:

E.: Oiso i hob a an Bruder der is zwa Joar älter - - - und=e - - jo des - - do fongts eigentlich a scho on - oiso mei Bruder is ebn zwa Joar älter und der ah do hods bei da Geburt Komplikationen gegeben ((räuspert sich)) - der hod an Sauerstoffmangel ghobt und hod hoid daraufhin s\_ - - gonz a leichte Einschränkung beim Fuß oiso er - - hod a Verkürzung oiso an Spasmus ((räuspert sich)) und des wor hoid a imma a großes Thema oiso dass oiso mei Papa der wollt imma an storkn Sohn hom und er hod hoid irgendwie - - - mein Bruder hoid irgendwie nie ois so - - gesund und funktionierend und ois richtigen Mann - - ((I: mhm)) sehn können. Oiso des wor wirklich a imma so - - ahm natürlich a mit schlechtn Gwissn und ma redet net wirklich drüber und des wor a irgendwie i\_ imma so a bissl a Schattn in unserer Familie find i - oiso des hod mi imma sehr geprägt. (S. 1/ Z. 20-32)

Cecilia erzählt über ihren Bruder, der zwei Jahre älter ist, und verweist auf einen Beginn („do fongts eigentlich a scho on“), welcher – so lässt sich vermuten – mit der Geburt des Bruders bzw. mit deren ‚Folgen‘ in Zusammenhang steht. Während der Geburt des Bruders traten Komplikationen auf, wodurch dieser einen Sauerstoffmangel erlitt und in Folge dessen einen Spasmus hat. Anhand des wiederkehrenden Räusperns und der Pausen kann angenommen werden, dass dies kein leichtes Thema für die Erzählerin darstellt. Nicht nur die Ausbildung der Kinder, sondern auch die körperliche Einschränkung des Bruders stellte ein „großes Thema“ in der Familie dar.

Im Gegensatz zu ihrem Vater kennzeichnet sie die Einschränkung des Bruders als „gonz a leichte“. Der Beschreibung der Erzählerin folgend wurde der Wunsch des Vaters nach einem „storkn Sohn“ nicht erfüllt und er konnte ihn „hoid irgendwie nie ois so - - gesund und funktionierend und ois richtigen Mann - -“ sehen. Dadurch könnte ausgedrückt werden, dass die Einschränkung für den Vater enttäuschend war. Hier zeigt sich ein starkes Geschlechterbild des Vaters, welcher Männer über den Körper, der stark, funktionierend und gesund sein soll, definierte. Dabei bleibt fraglich, was eine gute Ausbildung bedeutete. Denn einen funktionierenden Körper braucht man vor allem für eine körperliche Arbeit.

Es lässt sich vermuten, dass diese divergierenden Sichtweisen in der Familie zu Spannungen führten, was auch durch die Erzählerin resümiert wird. Sie bilanziert, dass dieses The-

ma, das in der Familie weitgehend unbehandelt blieb und auch mit einem schlechten Gewissen einherging, „so a bissl a Schattn“ in der Familie war – also etwas, was diese immer (wieder) begleitete und was nie verschwand, was die Biographin als „prägend“ beschreibt:

E: Weil mei - - ah Bruder hod si söba eigentlich net ois behindert wo hrnumma und der is jo a kognitiv - - komplett normal entwickelt - i würd /sogor ((Lachen)) sogn eher überdurt\_ durchschnittlich ((I: ((Lachen)))) oiso der is wirklich sehr guad ((Lachend))/ und - - oiso des anzeige e\_ er humpelt hoid a bissi - - oiso es is vielleicht eigenartig dass i des jetzt am Onfong glei erzähl oba es is irgendwie - - oiso i find einfoch dass des für mi gonz wichtig wor so für die weitere Entwicklung so wos wos - - wie's beruflich bei mir gongen is einfoch (S. 1/ Z. 36-45)

Cecilia begründet ihre *Prägung* durch die Behinderung ihres Bruders und die verschiedenen Sichtweisen darauf – dieser habe sich im Gegensatz zu seinem Vater nie selbst als behindert wahrgenommen. Sie distanziert sich von der Sichtweise des Vaters und widerspricht dieser sogar.

Die Erzählerin argumentiert, warum sie dies gleich am Anfang ihrer Lebensgeschichte erzählt und reflektiert dabei das bisher Erzählte. Sie begründet dies damit, dass die Einschränkung des Bruders sehr wichtig für ihre „weitere (berufliche) Entwicklung“ war. Möglicherweise haben die dadurch gesammelten Erfahrungen auf ihren zukünftigen Berufswunsch bzw. auf ihr zukünftiges Berufsfeld Einfluss gehabt und somit möglicherweise auf die vorher getroffene Studien(wahl)entscheidung.

Zusammenfassend kann hier festgehalten werden, dass sowohl die Eltern als auch der Bruder bedeutend für die Bildungs- bzw. Berufsbiographie waren und dass sich die Biographin stark innerhalb dieses Familiensystems positioniert. Während sich die Eltern für eine „gute Ausbildung“ von Cecilia einsetzten, um somit den sozialen Status zu verbessern, war das Thema der Behinderung des Bruders innerhalb der Familie prägend für die (berufliche) Entwicklung der Biographin. Bereits durch die Selbsteinführung wird ersichtlich, dass die Biographin Themenaspekte ihrer Lebensgeschichte stark reflektiert hat, wie auch durch folgende Stellen deutlich wird:

### **„die Kindeserziehung“**

E: und ahm - - und i glaub a schon dass dass des an Einfluss auf die Kindeserziehung von meine Ötan irgendwie auf uns ghobt hod. Oiso weil einfoch i donn des zweite Kind wor und meine Ötan worn oiso voim mei Mama die wor sehr besorgt - - die hod imma recht vü Ongst ghobt und sie söba a sehr ängstlicher Mensch gwesn und i glaub des wor hoid wirklich bei uns donn - - - ((atmet stark aus)) - - oiso - - - jo es wor imma ois sehr geordnet sehr strukturiert es hod strenge Regeln gebn wahrscheinlich a dass des hoid Sicherheit bietet. (S. 2/ Z. 1-6)

Cecilia stellt zwischen der Einschränkung ihres Bruders und dem Erziehungsstil ihrer Eltern eine Verbindung her. Sie verweist hierbei auf ihre Rolle als zweites Kind. Möglicherweise wollten die Eltern nicht noch ein zweites ‚behindertes‘ Kind haben bzw. wollten ein Kind, das

zum einen den Wünschen des Vaters entsprach und/oder zum anderen ein Kind, das die von ihnen gewünschte ‚gute‘ Ausbildung machte/machen konnte. Es könnte auch so interpretiert werden, dass Cecilia die Vorstellungen erfüllen sollte, die der Sohn ihrer Ansicht nach nicht zu erfüllen vermochte und es wurde eine Erwartungshaltung an Cecilia gestellt.

Die Erzählerin charakterisiert ihre Mutter als „besorgt“ und „ängstlich“, was impliziert, dass sie Angst davor hatte, dass ihnen etwas passieren könnte. Möglicherweise gibt sich die Mutter die Schuld daran, dass ihr Sohn durch den Geburtsvorgang eine körperliche Einschränkung bekommen hatte. Damit den Kindern möglicherweise nicht noch etwas zugestoßen wäre, war „imma ois sehr geordnet sehr strukturiert [und] es hod strenge Regeln gebn“, wodurch die Biographin andeutet, dass sie als Kinder nicht viele Freiheiten hatten und das tun mussten, was von den Eltern verlangt wurde. Es könnte jedoch auch so interpretiert werden, was die andere Leseart nicht unbedingt ausschließt, dass die Erziehung von Kindern im Generellen mit Regeln einhergeht, da Erziehungsberechtigte eine Verantwortung gegenüber ihren Kindern haben und diese auch übernehmen sollten. Cecilia legitimiert die Verhaltensweise bzw. den Erziehungsstil der Mutter, indem dies „wahrscheinlich“ „Sicherheit bietet“. Möglicherweise damit sich die Kinder gut entwickeln konnten.

#### „des [war] wirkli so a gonz a striktes - - Regime.“

E: Meine Ötan sand sehr konservativ - - - gwesn. Oiso a sehr katholisch. Ma hod jedn Montog ah jedn Montog /jedn Sonntog ((Lachend))/ imma in die Kirche gehn müssn oiso wirklich bis zum achtzehntn Lebenjoar wor des wirkli so a gonz a striktes - - Regime. Do hod ma mochn kinna wos ma woin hod - ma hod da einfoch hingehn müssn. - - Ahm - - jo=e - - ((räuspert sich)) genau - - - und oiso irgendwie so des - - jo es wor hoid imma ois sehr streng - - und ((!: mhm)) oiso i hob hoid a imma des Gefühl ghobt dass i hoid daham hoid wirklich sehr gut funktioniern hob miasn imma a braves Kind sein hob müssn - - und i hob a gmerkt dass i a sehr beschützt wordn bin - - dass i söbst kane Entscheidungen treffn hob müssn (S. 2/ Z. 1-20)

Sie charakterisiert ihre Eltern damals („sand (...) gwesn“) als „sehr sehr konservativ“ und „a sehr katholisch“. Sie verweist dabei auf den verpflichtenden Kirchenbesuch bis zum 18. Lebensjahr, das hier ein symbolhaftes Alter darstellt, und auf einen Wendepunkt hindeuten könnte. Die Regeln werden aus dem System ‚Religion‘ in das System ‚Erziehung‘ adaptiert – die Religion gibt die Vorgabe, jeden Sonntag in die Kirche zu gehen –, wodurch die Eltern und deren Erziehung entlastet werden. Cecilia stärkt und legitimiert ihre eigene Position und Sichtweise, indem sie darauf verweist, dass einen nichts von dem Kirchenbesuch abhalten konnte, was auch durch das „strikte[] Regime“ ausgedrückt werden könnte.

Die Biographin beschreibt ein weiteres Mal in reflektierender Weise, dass immer alles sehr streng war und verweist auf ihr eigenes Verhalten – sie musste zuhause „wirklich sehr gut funktioniern [und] a braves Kind sein“. Sie erzählt, dass sie aus der Perspektive ihrer Eltern „funktioniern“ ‚musste‘. Dies könnte so interpretiert werden, dass Cecilia die Position des Bruders – als *Mann* – als funktionierendes Familienmitglied einnehmen musste. Es könnte

aber auch sein, dass Cecilia diese Position einnahm, da sie nicht noch mehr Spannungen innerhalb der Familie erwecken wollte, da die Einschränkung des Bruders, und die Sichtweise des Vaters darauf, bereits welche auslösten. Cecilia erklärt, dass sie auch ein „braves Kind sein musste“, was impliziert, dass sie sich nicht widersetzen durfte. Sie erzählt auch, dass die Eltern sie „beschützen“ – möglicherweise damit der Erzählerin nicht auch etwas passierte – und sie „söbst kane Entscheidungen treffn“ *musste*, wodurch im Gegensatz zur obigen Leseart ausgedrückt wird, dass, wenn sie gewollt hätte, sie Entscheidungen hätte treffen können. Erweckt die Darstellung der Erzählerin auf den ersten Blick einen negativen Eindruck und einen Widerspruch, so wird erkennbar, dass die Biographin ihre Position innerhalb der Familienkonstellation auch positiv deutet und sie ihre Position innerhalb des ‚geschützten‘ Rahmens der Familie einnahm.

### **„eh gonz klor dass i - - dass i a weiterführende Schule besuchen werd“**

E: jo oiso Volksschule und Hauptschule des hod - - jo do do is ma donn a wirklich guad gongen in da Schui oiso do hob i donn a wirklich Freindinnen ghobt und mir is a so vom Schulischen her sehr guad gongen und - - do wor's donn irgendwie eh gonz klor dass i - - dass i a weiterführende Schule besuchen werd - - - (S. 2/ Z. 39-42)

Die Erzählerin beschreibt sowohl ihre Volksschul- als auch ihre Hauptschulzeit als positiv, was sie dadurch spezifiziert, dass sie Freundinnen hatte und sie sehr gut in der Schule war. Wobei durch eine andere Stelle aus dem Nachfrageteil deutlich wird, dass dies nicht gänzlich der Fall war. Sie entwickelte nämlich eine „Wurschtigkeit“ (S. 21/ Z. 42) in der Hauptschule, die sie darauf zurückführt, dass ihr „daham ois so vorg\_ gebn“ (S. 21/ Z. 43) worden ist. Sie erzählt, dass sie von ihrer Mutter bislang immer unterstützt wurde und sie dadurch „unsöbstständig“ (S. 21/ Z. 46) wurde, wodurch sie merkte, „dass sie des [die Hausübung machen, S.L.] eigentlich allanig gor net konn“ (S. 21/ Z. 48). Sie erzählt, dass ihre Eltern ihr zu dieser Zeit nicht erlaubten, dass sie unter der Woche etwas mit Freundinnen unternimmt und sie „so a Lustlosigkeit donn entwickelt“ (S. 22/ Z. 3-4) hat. Mit dreizehn/vierzehn kam sie durch eine Nachbarin in einen Freundeskreis, in dem sie zu rauchen und Alkohol zu trinken begann, was für sie einen „Protest irgendwie“ (S. 22/ Z. 12) darstellte. Sie versuchte also teilweise gegen die Vorschriften der Eltern zu rebellieren, möglicherweise um dadurch aus deren ‚Fremdbestimmung‘ zu entkommen bzw. um sich ein wenig zu ‚emanzipieren‘, was auf ein Handlungspotential der Biographin hindeutet.

Cecilia erklärt, dass es durch ihre Schulleistung „gonz klor“ war, dass sie eine „weiterführende Schule besuchen“ wird. In Verbindung mit der Eingangssequenz könnte die von den Eltern gewünschte „gute Ausbildung“ (zumindest) einen Besuch einer weiterführenden Schule bedeuten, wodurch die „Klarheit des Schulwechsels“ erklärt werden kann. Dies wird auch im Sinne eines institutionellen Ablaufmusters von der Biographin erwartet, das sie auch befolgt.

Durch die folgende Kernstelle verdeutlicht sich das Verständnis der Eltern hinsichtlich der „guten Ausbildung“:

E: ahm jo - - meine Ötan hama schon - - - in da Voikschui gsogt i werd amoi Lehrerin ((l: ((Lachen))) ((Lachen)) des wor hoid irgendwie so gonz wichtig dass - - dass i hoid a gscheide Ausbüdung moch und sie hom ((l: mhm)) hoid irgendwie jo - - am Lond des glaubt ma hoid jo - - - Lehrerin is es oiso ((l: ((Lachen))) ((Lachen)) do waß man jo no gor net so wos is - i glaub d\_ - - wos es für Möglichkeiten sonst noch gäbe - oiso i glaub /do is ma ((Lachend))/ b'sondas kreativ ((l: mhm)) jo und - - oiso für mi wor des irgendwie johrelong irgendwie so dass i des so nachgeplappert hob - jo i werd hoid einfoch Lehrerin ((l: ((Lachen))) meine Ötan sogn des und - - jo des klingt eh gonz schen und mir is a imma eingredet wordn dass i - - so guad mit Kinder umgehn kann - wos i imma so verstörend gfundn hob wei i jo söbst a Kind wor ((Lachen)) oiso oda je größer i wordn bin oiso es is irgendwie so gonz eigenortig wos wos ebn so in der Erziehung wos wos an do imma so - - - eingredet wordn is oda wos ma do fia fia Büd von sich söbst irgendwie so projeziert kriagt hod - oiso so gonz eigenortig. (S. 2/ Z. 42- S. 3/ Z. 23)

Die Biographin erzählt, dass ihr bereits in der Volksschule von ihren Eltern nahegelegt wurde, dass sie einmal Lehrerin werden würde. Die „gute Ausbildung“ bedeutete also demnach, ein Lehramtsstudium bzw. eine Pädagogische Hochschule zu absolvieren. Die Eltern hatten eine konkrete Vorstellung vom zukünftigen Beruf ihrer Tochter und damit auch von ihrem (Aus-)Bildungsweg und fungierten somit als Gatekeeper. Cecilia rechtfertigt den Berufswunsch der Eltern mit ihrem ländlichen Hintergrund, da man ‚dort‘ nicht gewusst hätte, „was es sonst noch für Möglichkeiten gäbe“. Dies impliziert, dass die Eltern wenig Orientierungswissen bezüglich verschiedener (akademischer) Berufe hatten.

Bleibt an dieser Stelle unklar, warum die Eltern diesen Wunsch hatten, so wird dies an einer anderen Stelle aus dem Nachfrageteil deutlich. Cecilia erzählt von ihrer Cousine, die älter ist und Cecilia als die „brave“ (S. 26/ Z. 18) beschreibt, die auch „Religionslehrerin“ (S. 26/ Z. 19) wurde, was „nu vü bessa“ (S. 26/ Z. 19) war. Die Biographin erklärt, dass ihre Eltern immer wollten, dass sie genauso wird wie ihre Cousine, die ebenfalls das Gymnasium besuchte. Für Cecilia war diese Entscheidung der Schulwahl dann „klor und [sie hat] des a gor nie hinterfragt“ (S. 26/ Z. 21). Dies deutet daraufhin, dass Cecilia mit dieser Cousine und deren ‚Verhalten‘ verglichen wurde, aber nicht gänzlich das erfüllen konnte, was von ihr erwartet wurde. Dadurch wird ein Stück weit ersichtlich, dass sich Cecílias Eltern an anderen Mitgliedern innerhalb der Großfamilie orientieren. Die Cousine fungierte als Vorbild für Cecílias Eltern, weshalb auch Cecilia das erreichen sollte, was ihre Cousine machte. Für Cecilia schien es nicht von Bedeutung zu sein, dies zu hinterfragen. Auf der einen Seite wollten die Eltern also nicht nur diese gute Ausbildung für ihre Kinder, sondern sie entschieden zumindest im Fall von Cecilia auch, was sie konkret machen sollte.

Die Biographin argumentiert retrospektiv, dass sie dadurch selbst diesen Berufswunsch internalisierte und – im Gegensatz zum jetzigen Zeitpunkt – nicht reflektierte, was möglicherweise daran lag, dass sie nie selbst Entscheidungen treffen musste und/oder da dies für sie zu jenem Zeitpunkt nicht relevant war. Cecilia wurden aber auch ‚geschlechtstypische Eigen-

schaften' zugeschrieben – Cecilia als Mädchen resp. Frau, die gut mit Kindern umgehen könnte, wodurch angenommen werden kann, dass sie in das in der Gesellschaft vorherrschende Geschlechterrollenbild ‚hineinsozialisiert‘ wurde. Die Biographin distanziert sich in reflexiver Weise und grenzt sich sowohl schon damals als auch aus der gegenwärtigen Perspektive von diesem ab, da das Selbst- und Fremdbild für sie divergieren.

### „absolut kan Plan ghobt wies wies weitergehn soid jetzn“

E: Und dann im Gymnasium bin i dann eh imma mehr und mehr draufkumma dass i übahaupt ka Lehrerin sein wü und es wor dann eher so dass i dann auf amoi so - - gor nimma gwusst hob wos i übahaupt - - - wü. Oiso i hob dann die Schule gmocht und i wor a wirklich mäßig interessiert on oim. Oiso i hob irgendwie - - - net wahn-sinnig vü glernt - mi hod echt net wahn-sinnig vü interessiert - i woids einfoch imma nur vorbeibringen - oiso dass dass es einfoch aufheard und dass dass i des hoid gschafft hob - hob oba a wirklich bis zum zur Matura bis zu de Sommerferien absolut kan Plan ghobt wies wies weitergehn soid jetzn sch\_ - oiso i hob ma zwoa irgendwie donn docht jo natürlich irgendwie studiern oba - - - ((räuspert sich)) wos wor irgendwie schwierig für mi. (S. 3/ Z. 23-31)

Cecilia erzählt, dass sie sich im Gymnasium immer mehr vom Berufswunsch ihrer Eltern für sie abgrenzte. Dies impliziert, dass sie sich mit ihren Vorstellungen über ihr zukünftiges Leben sowie ihrem Selbstbild auseinandersetzte und dieser Beruf damit für sie nicht kompatibel war. Cecilia erklärt, dass sie zu diesem Zeitpunkt nicht mehr wusste, was sie wollte. Dies könnte daran liegen, dass ihre Eltern Cecilia Entscheidungen bis zu diesem Zeitpunkt abgenommen hatten und sie (zumindest) den Berufswunsch der Lehrerin internalisiert hatte. Durch ihre Erzählung kann angenommen werden, dass die Erzählerin nie bzw. selten Erfahrungen machte, Entscheidungen selbst zu treffen, da sie dies auch nicht musste. Möglicherweise konnte sie dadurch keine eigenen Interessen entwickeln.

Cecilia erzählt, dass sie die Schule absolvierte, und so dem institutionellen Ablaufmuster folgte, aber sie sich „mäßig (...) on oim“ interessierte. Die Biographin bezeichnet dies an einer anderen Stelle als „so a Mischung aus ahm (3/sec.) Protest - - Faulheit - - - Desinteresse“ (S. 22/ Z. 46), und erklärt und legitimiert dies damit, dass sie immer eine riesengroße Angst vor Prüfungen hatte, die sie blockierte (vgl. S. 22/ Z. 47-48). Das kann „dazua führn dass ma einfoch nix mocht dass ma irgendwie so erstarrt oda - - so a Vermeidungstendenz entwickelt und des hob i hoid wirklich - - - imma ghobt“ (S. 23/ Z. 1-2). Demnach hatte sie große Angst vor Prüfungen und entwickelte in Folge dessen eine „Vermeidungstendenz“. Es wird hier deutlich, dass sie zwar weiterhin die Schule absolvierte – oder sie wurde von ihren Eltern ‚gezwungen‘, da sonst der Weg zu einer guten Ausbildung verwehrt gewesen wäre –, jedoch schenkte sie den schulischen Belangen wenig Beachtung. Sowohl durch diese Stelle als auch durch die Beschreibung der Biographin von der Zeit am Gymnasium als eher negative Zeit, die sie so schnell wie möglich hinter sich lassen wollte („vorbeibringen“; „dass es einfoch aufheard“), kann auf ein Verlaufskurvenpotential geschlossen werden – Cecilia wur-

de von dieser Zeit und den damit einhergehenden Ereignissen überwältigt und es war ihr unmöglich, etwas Anderes zu machen, als darauf zu reagieren.

Cecilia erklärt, dass sie nach der bestandenen Matura nicht wusste, wie sie ihr weiteres Leben gestalten sollte. Dies könnte daran liegen, dass sie sich lange Zeit an den Erwartungen ihrer Eltern orientierte, aber auch während der Zeit am Gymnasium keine Interessensbildung möglich war. Es wird hier ein biographisches Handlungsschema ersichtlich, denn die Biographin plante bzw. dachte über ihren weiteren Bildungsweg (nach). Der Plan, ein Studium zu beginnen, scheint für sie „natürlich“ – ohne Alternative – gewesen zu sein, als wäre es eindeutig gewesen, dies zu tun bzw. nicht notwendig, es zu hinterfragen. Wobei ihre Aussage darauf hindeutet, dass sowohl der Plan „irgendwie“ zu studieren als auch die Wahl bzw. Entscheidung für ein bestimmtes Studium nicht ganz klar – zumindest für sie – gewesen ist.

E: Und=e donn is wieda des aufkumma dass meine Ötan jo gsogt hom - - „wir doch Lehrer\_ werd doch Lehrerin“ - - und=e - - in meiner Verzweiflung und Planlosigkeit und dadurch dass a poar Freindinnen vo mir hoid damois a irgendwie beschlossn hom dass sie tatsächlich Lehrerinnen werdn wolln - hob i mi donn hoid a bei da Pädak hoid ongmödet und die /Aufnahmeprüfung gmocht und ((Lachend))/ ahm hob ma schon docht des passt eigentlich überhaupt net für mi oba guad mochmas hoid trotzdem (S. 3/ Z. 32-37)

Sie erklärt, dass sie sich aufgrund ihrer fehlenden Interessensbildung und ihrer darauffolgenden „Planlosigkeit“ und „Verzweiflung“ einerseits wieder an den Vorstellungen ihrer Eltern orientierte und andererseits begannen auch ihre Freundinnen dieses Studium auf der „Pädak“, wodurch sie sich – obwohl für sie diese Studienrichtung nicht passte – auch ‚entschied‘, das zu studieren. Dies deutet darauf hin, dass zum einen der Erhalt eines Studienplatzes wichtig war und dass sie zum anderen zumindest wusste, was nicht in ihren biographischen Entwurf passte. Dies deutet darauf hin, dass weiterhin ein Verlaufskurvenpotential vorhanden war, da sie auf die Situation nur reagierte.

### **„hob i anscheinend zur zur richtigen Zeit mit de richtigen Leid gredet“**

E: und donn irgendwie - - hob i anscheinend zur zur richtigen Zeit mit de richtigen Leid gredet kurz bevor des ois ongfongen hätt oiso irgendwonn Mitte Sommer hoid - - hob i hoid beschlossn na des moch i net. (S. 3/ Z. 37-39)

Die Biographin erzählt, dass sie „Mitte Sommer“ „mit de richtigen Leid“ redete und daraufhin beschloss, dieses Studium nicht zu studieren. Dies impliziert zum einen, dass sie demnach noch Zeit hatte, sich zu orientieren, und zum anderen, dass diese „Leute“ sie in ihrer eigenen Wahrnehmung bzw. ihrem Selbstbild gestärkt haben, was auch an der folgenden Stelle aus dem Nachfrageteil ersichtlich wird:

E: jo noch da Matura wor des hoid a irgendwie so boa und jetzn jetz gehts los und donn irgendwie auf amoi so ma jo oba - - die Pädak i waß es net - - des wirkt ois so uncool für mi - - oiso wirkli so - - ebn des - - wü ma wirklich a Lehrerin sein. - - Genau des wos i eigentlich verabscheue soi i jetzn sei und i waß dass i do an - - an Bekonntn hoid beim Furtgehn troffn hob und der /hod hoid zu mir gsogt ((Lachend))/

„Ma Cecilia - - i hob di echt - - für cooler befundn. Wüsst - - na - - du konnst doch ka Lehrerin werd'n.“ Und do hob i ma wirklich docht jo - - - du host vollkommen recht des /stimmt ((Lachend))/. Wos jetzt natürlich a sehr billig is oba des wor für mi wirklich so a - - - so a gonz a orger Moment und donn hob i am nächstn Tog des hoid meina Mama gsogt (S. 26/ Z. 38-46)

Die Biographin beschreibt ihre damaligen ‚Gefühle‘, die sie nach dem Schulabschluss hatte und erklärt, dass ihre anfängliche Entscheidung, auf die Pädagogische Hochschule zu gehen, ihrem eigenen biographischen Entwurf widersprach. Cecilia verband die Zeit nach der Schule mit einem ‚Neubeginn‘, der etwas Besseres mit sich bringt, als die Zeit in der Schule, die sie eher negativ beschreibt. Sie erklärt, dass der Lehrerinnenberuf nicht in ihr Selbstkonzept passte, da sie Lehrpersonen „verabscheu[te]“. Warum sie dieses Gefühl gegenüber diesen hegte, wird an einer anderen Stelle ausführlicher behandelt. Durch ihre Aussage „wü ma wirklich a Lehrerin sein“ legitimiert sie ihre eigene Sichtweise und stärkt zugleich ihre eigene Position diesbezüglich.

Cecilia erzählt detaillierter von diesen „richtigen Leuten“ und geht dabei auf ein Erlebnis mit einem Bekannten ein, durch den sie in ihrem eigenen Selbstbild bestätigt wurde. Durch die Erzählung wird erkennbar, dass dieser Bekannte den letzten Anstoß für diese ‚spontane‘ Entscheidung gab und dies einen biographischen Wendepunkt („so a gonz a orger Moment“) in Cecilias Leben darstellt. Befand sich Cecilia in einem verlaufskurvenartigen Muster, so tat sich nach der Matura ein Möglichkeitsraum bzw. eine Gelegenheitsstruktur auf, wodurch Cecilia mehr Handlungsmöglichkeiten offenstanden. Die Erzählerin ergriff daraufhin eine biographische Initiative, um ihre Lebenssituation zu ändern:

E: I wü noch B-Stadt gehn - i wü i wü studiern i wü wohrschein\_ oiso söbst des wor no net so klor - bei mir wor's einfoch nur die Entscheidung dass i wirklich weiter weg geh wei die Pädak wär in C-Stadt gwesn - - und ebn des wor a da Plan de de Tochter muss hoid a bissi - - bissi näher bei den Eltern bleiben ((I: ((Lachen)))) die soit net zu weit weggeh. Und meine Ötan woitn a übahaupt net dass i noch B-Stadt geh - des homs ma am Onfong verbohtn ghobt sogar. Homs gsogt na des woins hoid net des untastützn's net. Es wor kurz Thema dass i Psychologie studiern wü. Des homs ma a net erlaubt. ((Lachen)) I bin imma kreativer wordn und und irgendwie so. Donn hob i hoid beschl\_ hob i hoid gsogt „Na ok i werd jetzt Soziologie studiern“ und hob ma do irgendwie wos zusammen - - gedacht dass dass i irgendwie mi hoid gegen meine Ötan do so irgendwie a bissl wehrn kann und irgendwie homs mas donn - - - des klingt jetzt eigenortig woma des sogt ois neinzehnjähriges Mäd'l oda wos wie oid i do wor - - - dass ma's erlaubt hom dass i dass i studiern geh derf noch B-Stadt. (S. 3/ Z. 37- S. 4/ Z. 9)

Die Biographin verfolgte ein biographisches Handlungsschema, indem sie ihr zukünftiges Leben plante. Cecilia positioniert sich hier als aktiv Handelnde. Es wird hier ein Emanzipationsprozess ersichtlich, da sie erstmals in ihrem Bildungsweg selbst die Entscheidung traf und nicht ihre Eltern. Im Gegensatz zur obigen Stelle, wo das Studieren als „natürlich“ angesehen wurde, erachtet sie es an dieser Stelle als „no net so klor“.

Es wird hier eine Diskrepanz zwischen der Sichtweise bzw. dem Wunsch der Eltern und dem ‚Plan‘ bzw. dem Entwurf der Biographin erkenntlich. Der Erzählung der Biographin folgend ist

für sie vor allem der Emanzipationsprozess weg von den Eltern relevant, was impliziert, dass sie sowohl selbstständiger als auch nicht mehr von ihren Eltern ‚bestimmt‘ werden wollte. Cecilia erklärt, dass diese hingegen wollten, dass sie in deren Nähe bleibt, möglicherweise um sie weiterhin beschützen zu können – wodurch eine Geschlechterkonstruktion vorliegt – die *Tochter*, die beschützt werden muss –, was durch die Ausbildung an der Pädagogische Hochschule möglich gewesen wäre. Cecilia erzählte an anderer Stelle, dass ihr Bruder in der Hauptschule in ein Internat zog, da er es Zuhause nicht mehr „aushielt“ (vgl. S. 17/ Z. 40). War Cecilia bislang „die Angepasste oiso gewisse Dinge hob i donn hoid erfüllt wos’sa si gwunsch hom meine Ötan“ (S. 18/ Z. 3-4) – sie nahm also teilweise die ihr zugeschriebene Rolle ein –, wollte sie sich zu jenem Zeitpunkt, an dem sie ihren zukünftigen (Bildungs-)Weg plante, nicht mehr an den Wünschen ihrer Eltern orientieren und sich diesen anpassen. Dies könnte auch daran liegen, dass der Bruder als Vorbild wirkte, denn durch diesen – so die Argumentation der Erzählerin – sah sie, „dass ma net ois mochn muas wos was an vorgegeben wird“ (S. 18/ Z. 15).

Cecilia blieb in ihrem Handeln und in ihrer biographischen Planung jedoch weiterhin von ihren Eltern und deren Entscheidungsmacht abhängig und ‚fremdbestimmt‘ („verbotn“; „net erlaubt“). Cecilia entschied sich danach für ein Studium, das als ein Folgen des institutionellen Ablaufmusters interpretiert werden kann. Sie könnte diese Entscheidung jedoch auch getroffen haben, da die Berufsmöglichkeiten mit einer AHS-Matura eher aussichtslos sind. Denkbar wäre auch, dass sie der Meinung war, auf Grund der Wahl eines Studiums die Erlaubnis der Eltern für einen Umzug nach B-Stadt zu erhalten. Obwohl Cecilia ein konkretes Studium, nämlich Psychologie, studieren wollte und das einer guten Ausbildung aus gesellschaftlicher Sicht entspricht, durfte sie dies nicht studieren. Warum die Eltern dies nicht wollten, wird an einer späteren Stelle ersichtlich (vgl. S. 28/ Z. 44- S. 29/ Z. 7).

Die Biographin verfolgte jedoch mit allen Mitteln („imma kreativer“; „irgendwie wos zusammen - - gedacht“) weiterhin ihren biographischen Handlungsplan und beschloss, nachdem sie sich mit ihren Studienmöglichkeiten auseinandersetzte, Soziologie zu studieren, was ihr auch von den Eltern erlaubt wurde:

E: und donn hob i hoid wirklich so a Buach ghobt mit olle möglichn Studienrichtungen und do hob i mi hoid a bissl eingelesn und gschaud und do hob i wirklich so phantasiert auf - - i find do bin i donn größenwahnsinnig wordn wei i donn auf amoi glaubt hob i kunntat jo a - - i glaub Regisseurin werdn oda so ((Lachen)) oiso wirklich so komplett - - komplett wos ondares wo i sowieso Nüsse Chance ghobt hätt jo oiso wirklich des wär übahaupt niemois gongen - - oda jo irgendwos im kreativen Bereich oiso waß a net (irgendwie) Mediendesign des warat zumindest scho a bissi realistischer gwesn - - oba söbst des eigentlich net weil i eigentlich gor net find dass i so - - - so vü - - Talent dafür /hätte ((Lachend))/ und irgendwie bin i hoid donn donn doch irgendwie mehr und mehr hoid zu dem kumma ok - - na donn - - es wird schon eher wos im sozialen Bereich sein und donn hob i mi irgendwie - - auf des Soziologie hoid irgendwie donn so - - - versteift. Oiso wei des irgendwie - - quasi schon a Studium is oiso do do gehts um Statistik und i hob ma irgendwie donn kurz docht na des kunnt jo a voi interessant sei oiso wonn’ma über die Gesellschaft wos lernt und -

- oiso wonn i schon Psychologie net mochn derf oiso d\_ oiso donn donn is des vielleicht irgendwie a guade Variante für mi. Und - - - des hob i hoid donn für mi so beschlossn (...) ok so und so wird des sein (S. 26/ Z. 46- S. 27/ Z. 12)

Cecilia erzählt, dass sie sich damit auseinandersetzte, welches Studium für sie möglich wäre, wobei in der Erzählung ersichtlich wird, dass dieses mit ihrem Selbstkonzept übereinstimmen sollte. Nicht nur das Interesse, sondern auch ihre Fähigkeiten müssen dafür vorhanden sein. Diese sah sie ‚im sozialen Bereich‘ als bestehend an, was möglicherweise an den geschlechertypischen Zuschreibungen, die sie erfahren hatte, liegen könnte. Sie „versteift“ sich dann auf Soziologie, das ein „Studium“ darstellte, was impliziert, dass es wichtig war, dass sie studierte, was die vorherige Leseart bekräftigt, dass ihr ihre Eltern den Umzug nach B-Stadt eher erlaubten, wenn sie studierte. Die Wahl könnte demnach als eine strategische Wahl interpretiert werden. Für die Biographin deckte dieses Fach zwar nicht gänzlich ihre Interessen ab, jedoch stellte es sich für sie als eine gute ‚Alternative‘ für das Psychologiestudium dar, welches sie eigentlich studieren wollte. Hier zeigt sich, dass die Fächerkombination Soziologie und Pädagogik eine ‚zweite Wahl‘ darstellt.

E: Oba es hod donn auf amoi wirklich gepasst oiso gonz kurzfristig - - sie hom gsogt „Jo wonn’s du des söbst organsiern konnst - wonnst da des zuatrust - wir glaubns zwoa net /unbedingt dass des ((Lachend))/ ((I: ((Lachen))))“ was Guades is für di - - ahm donn moch es“ und des wor donn für mi hoid voi de - - Errungenschaft voi der - - oiso voi de Befreiung (S. 4/ Z. 9-17)

Die Biographin erzählt, dass ihre Eltern ihr zwar dieses Studium erlaubten, jedoch musste sich Cecilia alles selbst organisieren und sie wurde dabei nicht unterstützt, was als ‚Erziehungsmechanismus‘ der Eltern interpretiert werden kann. Möglicherweise sahen die Eltern darin eine ‚letzte‘ Möglichkeit, Cecilia doch von diesem Schritt, nach B-Stadt zu ziehen, abzuhalten. Für die Biographin stellte diese Erlaubnis „voi de - - Errungenschaft (...) oiso voi de Befreiung“ dar, wodurch impliziert wird, dass für sie vor allem die familiäre und örtliche Emanzipation relevant war und nicht die damit einhergehende Studien(wahl)entscheidung. Dies kommt auch durch eine Stelle im Nachfrageteil zum Ausdruck. Die Biographin hatte bereits mit einer ihrer besten Freundin eine Wohnung in C-Stadt geplant gehabt, der sie dann absagen musste, denn

E: i hob irgendwie trotzdem für mi beschlossn i kann jetzt nimma - - des mochn was vo mir erwortet wird. I wü einfoch nimma - i muas endlich was ändern. (3/sec.) Jo - - und i hob mi hoid wirklich so - - so gfühd ois wie wonn des die Erlösung wär. Ois wird guad und i kann endlich frei sein und i - - kann allanig bestimmen wonn i - - wonn i rausgeh wonn i hamgeh - - - mir kann kana mehr - - - wie i’s zum Tuan hob. Mir is es eigentlich wirklich eher um des gongen und net um’s Studium. I man sicher s’Studium hod irgendwie passn miasn - - oba in dem Sinn a passn miasn dass i ma denk des kann i ma zuatraun (S. 27/ Z. 20-26)

Es wird hier deutlich, dass die Biographin unter der Erwartungshaltung und der ‚Fremdbestimmung‘ ihrer Eltern litt, wodurch ein Verlaufskurvenpotential ersichtlich wird. Sie konnte darauf nur reagieren und kaum selbst handeln. Cecilia reflektiert das vergangene Erlebnis

und bezeichnet ihre biographische Initiative zur Änderung ihrer Lebenssituation als „Erlösung“, wodurch ein Wendepunkt in ihrem Leben angedeutet wird. Die Emanzipation deutet die Erzählerin im Gegensatz zur Studienfachwahl als relevanter. Der Argumentation der Erzählerin musste das Studium insofern passen, dass sie es sich „zutrauen“ konnte. Cecilia entschied sich demnach nicht (nur) nach ihren Interessen, sondern nach ihren Fähigkeiten – ob sie fähig für das entsprechende Studium war und möglicherweise auch danach, ob sie nicht zu viele Ängste davor hatte.

### „irgendwie is des hoid donn so - - passiert“

E: und donn hob i mi hoid im Sommer hoid irgendwie ausanondgsetzt was i hoid studiern kunntat und ebn des wor hoid ok Soziologie oba do braucht ma hoid a zweites Fach und - - - ahm - - - jo des\_ wegn bin i donn irgendwie auf die Pädagogik kumma obwoi des gor net vorher so - - i hob gor net gwusst dass ma Pädagogik studiern kann und - - des wor einfoch wei i hoid mit a poar Leid gredet hob und wo i ma hoid docht hob jo des is - - womas oiso schen formuliert jetzt des kleinere Übel - oiso so - - es gibt einfoch so wenig was was für mi in Froge kummt - - - und eigentlich wonn i so drüber nochdenk am meistn interessiern mi donn doch irgendwie so - - - ahm Menschen Individuen die Gesellschaft drum Soziologie hoid - - oiso irgendwie hob i ma hoid docht des is irgendwie ebn s\_ oiso da soziale Bereich so insgesamt des warat hoid am ehestn des wo wo i mi hoid irgendwie identifiziern kann damit. - - - ((räuspert sich)) Jo - - und irgendwie is des hoid donn so - - passiert dass i hoid donn Soziologie und Pädagogik zum Studiern ongfongen hob (S. 4/ Z. 17-28)

Cecilia erzählt, dass sie sich aufgrund der damaligen institutionellen Rahmenbedingungen ein zweites Studienfach überlegen musste. Für Cecilia musste das zweite Fach „irgendwie Sinn“ (S. 28/ Z. 13-14) machen, was impliziert, dass es thematisch zu Soziologie passen sollte und/oder in ihr Interessensgebiet fiel. Sie erzählt, dass ihr durch „Leute“, die sie im Nachfrageteil als eine Bekannte spezifiziert (vgl. S. 28/ Z. 19-24), das Pädagogikstudium nähergebracht wurde, da sie nicht wusste, dass es diese Studienmöglichkeit gab. Sie beschreibt ihre Überlegungen zu diesem Studium im Nachfrageteil folgendermaßen: „aha ok do gehts a - - irgendwie so - - soziales um - - Menschn um f\_ ((Lachen)) /oiso wirklich so gonz basales ((Lachend))/ i hob ma do jo übahaupt net vü Gedonkn gmocht“ (S. 28/ Z. 15-17) und legitimiert diese damit, dass für sie das Wichtigste der Umzug nach B-Stadt war. Sie erklärt, dass dieses Fach nicht das ‚Wunschfach‘ war, sondern lediglich das „kleinere Übel“. Die Biographin wählte also jenes, das die wenigsten Nachteile mit sich brachte. Sie legitimiert ihre Entscheidung damit, dass sowieso wenig für sie in Frage kam, an ihrem Interesse an „Menschen Individuen [und der] (...) Gesellschaft“ und ihrer Identifikation mit dem sozialen Bereich. Es „passierte“, dass sie diese beiden Studienfächer zu studieren begann, wodurch sie eine passive Rolle einnimmt. Im Nachfrageteil begründet die Erzählerin diese Entscheidung auch mit ihren damalig von ihr angenommenen Berufsaussichten:

E: Und einfoch mit dem in aus\_ i hob hoid wirklich glaubt dass ma mit Pädagogik im sozialn Bereich orbeithn wird. Des wor einfoch des donn - - wie i donn die Fächerkombi ongfongen hob hoid a so dass i ma docht hob wa jo oiso do orbeit i gonz naiv einfoch mit Menschn jo oiso was auch imma des donn is jo. - - - I hob ma hoid net

docht dass des irgenda Büroarbeit is oda dass ma in an Labor steht oda irgendwos -  
 - i woite irgendwos - - - waß a net zum Beispü in an - - Obdachlosenheim - - oiso - -  
 soiche Dinge hob i hoid im Kopf ghobt. Oda - - Autistenhilfe - - keine Ahnung. - - -  
 Mehr Ideen hob i a domois gor net ghobt. Donn hob i ma docht jo des passt. I bin  
 zwor voi schüchtern oba äh mi intressiert und vielleicht wonn i meine Ängste üba-  
 wind donn glaub i kann ma des richtig vü Spaß mochn. I woit mit Leid orbeits des  
 wor ma imma wichtig. (3/sec.) Oiso wonn i wos mochn donn donn - - im sozialn Be-  
 reich. Des wor schon irgendwie kloar wei Lehrerin is jo a im Grunde - - arbeitst oiso i  
 man - - a Sekretärin orbeit a mit Menschn oiso ma orbeit imma mit Menschn /oba  
 ((Lachend))/ oba jo - - du waßt schon wos i man. (3/sec.) Jo. (S. 28/ Z. 24-36)

Im Gegensatz zu ihrem jetzigen Wissen dachte die Erzählerin, dass sie mit dem Studium im sozialen Bereich arbeiten könne. Cecilia verbindet mit der Studienwahl auch einen konkreten Berufsbereich, was darauf hindeutet, dass sie sich mit den Berufsmöglichkeiten dieses Studienfaches nicht auseinandersetzte. Sie legitimiert das Pädagogikstudium nicht nur mit einem konkreten Berufsfeld, sondern auch mit ihrem Interesse. Dies erscheint in Verbindung mit der obigen Kernstelle als nachträgliche Legitimation dieser Wahl, wobei ihr mit Menschen zu arbeiten, „imma wichtig“ war, was nahelegt, dass dieses Ziel überdauernd ist. Die Biographin verbindet hier selbst den sozialen Bereich mit dem elterlichen Berufswunsch für sie als Lehrerin. Dies kann so interpretiert werden, dass Cecilia dieses Interesse im sozialen Bereich mit Menschen zu arbeiten deswegen hatte, da sie (vor allem) durch ihre Eltern ‚geschlechterspezifische Zuschreibungen‘ („du kannst so gut mit Kindern umgehen“) erfahren hatte, diese auch internalisierte und sie somit in diese ‚Rolle‘ ‚hineinsozialisiert‘ wurde. Betrachtet man dies hinsichtlich der Geschlechterperspektive – Frauen können gut mit Menschen umgehen – so zeigt sich, dass sie an diesen pädagogischen Bereich gebunden bleibt. ‚Obwohl‘ sich Cecilia in familiärer und örtlicher Hinsicht emanzipieren konnte, bleibt sie in der ‚pädagogischen Schiene‘, in die sie ‚hineinsozialisiert‘ wurde.

**„und donn hob i ma docht ma des klingt jo eigentlich - - voi sponnend.“**

E: Genau und donn hob i eigentlich relativ schnö hob i - - a Kollegin von da Schule troffn auf da Uni zufälligerweise und do hod si ausegstöd dass die hoid Pädagogik und Sonder und Heilpädagogik ois Fächerkombi studiert - - und - - mit der hob i donn gonz vü Sochn hoid gemeinsam gmocht - - und die hod ma hoid öfters hoid a bissl dazöhd vo der Fächerkombi und donn hob i ma docht ma des klingt jo eigentlich - - voi sponnend. Oiso des i glaub dass des vü eher des is wos i mochn wü. (S. 4/ Z. 47- S. 5/ Z. 4)

Cecilia erzählt, dass sie zu jenem Zeitpunkt, wo sie bereits in B-Stadt studierte, „zufälligerweise“ eine ehemalige Schulkollegin traf, die Sonder- und Heilpädagogik und Pädagogik als Fächerkombination studierte, und die ihr diese Studien näherbrachte. Die Wahl dieser Fächerkombination stellt sich demnach ebenso als ‚zufällig‘ dar – hätte sie diese Kollegin nicht getroffen, hätte sie möglicherweise diesen Einblick nicht erhalten. Sie erzählt, dass sie durch diese Informationen zum Fach Sonder- und Heilpädagogik und zu den Inhalten dieser Fächerkombination bekam, die für sie „voi sponnend“ waren. In Verbindung mit ihrer gesamten Biographie und mit der Eingangserzählung könnte dies so interpretiert werden, dass die Bio-

graphin dadurch die Möglichkeit sah, sich mit dem Thema ‚Behinderung‘ auseinanderzusetzen. Die Einschränkung des Bruders hat ‚Spannungen‘ innerhalb der Familie ausgelöst, die weitgehend unbehandelt blieben („ma redet net wirklich drüber“), einen „Schatten“ in ihrer Familie darstellte und für die Biographin „prägend“ waren. Dies könnte darauf hindeuten, dass sich für Cecilia die Gelegenheit ergab, durch das Studium die Familiensituation und diese ‚Spannungen‘ zu reflektieren. Möglicherweise sah sie darin auch eine Möglichkeit, sich mit ihrer eigenen Geschichte auseinanderzusetzen, die sie erfahren hatte (Unverständnis der Eltern und Lehrerinnen; vgl. dazu Kernstelle S. 24/ Z. 38-44) und sie entschied sich deshalb, anstelle des Soziologiestudiums Sonder- und Heilpädagogik zu beginnen, wie sich in folgender Stelle zeigt:

E: Oiso wei i hoid gmerkt hob dass i mit Soziologie gor net so=e glücklich wor oiso irgendwie - - - des hod einfoch net so passt für mi. Oiso mi hod wahrscheinlich die Statistik sehr obgschreckt und donn wor's irgendwie glei so am Onfong doss ma do Seminare besuchn hod miasn und dass es donn - - ah so - - - Teildiplomprüfungen gibt glei noch waß i net - - an Joar oda was oiso wirklich große Prüfungen und do is auf amoi /wieder mei Ongst (donn voi) aufkommen ((Lachend))/ ((I: ((Lachen)))) wo i ma docht hob so um Gottes Wün - was tua i ma do on? Des werd i sowieso net schaffn - do hob i vü zu vü Prüfungsongst dass i so a mündliche Prüfung übersteh. Oiso es is eigentlich schlimm dass soiche - - - soiche Dinge quasi ei\_ meine Entscheidungen sehr beeinflusst hom. Oiso i hob wirklich sehr oft gschaut wo - - wo hoit i's mit meina Ongst am bestn aus. Wo=e ((I: mhm)) was was hoit oiso was geht - - oiso - - wei i neig dazua sunstn dass i - - dass i einfoch weg bin ((Lachen)) und ahm ((räuspert sich)) jo oiso i hob donn noch am hoibn Joar hob i hoid donn wirklich - - Soziologie aufhead zum Studiern und hob hoid donn die Fächerkombi ongfongen. Do hob i mi donn eigentlich gonz - - gonz wohlfühlt oiso des hod ma donn a wirklich - - Spaß gmocht oiso - - do hob i a wirklich gmerkt dass i Interessn entwickl - oiso des wor für mi a gonz a neiche Erfohrung doss mi was wirklich moi interessiert (S. 5/ Z. 26)

Cecilia legitimiert die Wahl von Sonder- und Heilpädagogik und die Beendung von Soziologie nicht nur mit ihrem Interesse, sondern auch mit den institutionellen Rahmenbedingungen und den Prüfungsmodalitäten im Fach Soziologie, die nicht mit dem (Fähigkeits-)Selbstkonzept von Cecilia vereinbar waren. Die Biographin verfiel wieder in ein verlaufskurvenartiges Muster, ähnlich zur Gymnasialzeit, da sie aufgrund ihrer Ängste auf diese Modalitäten nur reagieren konnte. Aus der gegenwärtigen Perspektive reflektiert sie diese damalige Entscheidung aufgrund ihrer Ängste und empfindet diese „Beeinflussung“ als „schlimm“. Zeitgleich rechtfertigt sie dies damit, dass sie sonst „einfach weg“ war.

Sie erklärt, dass sie sich im Gegensatz zum Soziologiestudium im Fach Sonder- und Heilpädagogik wohlfühlte, was den Schluss nahelegt, dass dieses andere Rahmenbedingungen hatte. Andererseits scheint auch ihr Interesse wichtig für den Wechsel gewesen zu sein. Cecilia erzählt, dass ihr durch dieses Studium die Möglichkeit geboten wurde, Interessen zu entwickeln, was für sie eine ganz neue Erfahrung darstellte. Dies könnte so interpretiert werden, dass sie durch das Studium ihre eigene (Familien-)Geschichte reflektieren konnte und dass sie deshalb dieses Interesse entwickelte.

Die Erzählerin geht auf Nachfrage der Interviewerin nochmals auf diesen Wechsel ein:

E: Genau. - - - Mhm - - - jo - - Soziologie hod - - hod mi wirklich a bissl obgschreckt des wor - - jo do sand meine Ängste wieda so durchkumma und - - es wor schon so dass es net so gonz meins wor. I woitat wirklich mehr zum Individuum hin - - - und ebn des des hod mi hoid a so gärgert wei des meine Ötan vorher hoid irgendwie net so erlaubt hom. - - Die woitn des net wei's gsogt „na des is a Massstudium des geht net und - -“ sie hom do a Negativbeispü ghobt in da Nachbarschoft wo di studiert Psychologie und „Jo na - - die kriagt niemois an Job und des - - w\_ was bringt des? Was is des übahaupt?“ Und Soziologie hom's net konnt und do hom's donn jo gsogt ((l: mhm)) Meine Ötan hom so afoch funktioniert. (3/sec.) Jo. (3/sec.) (S. 28/ Z. 44- S. 29/ Z. 7)

Die Erzählerin argumentiert, dass nicht nur die Ängste, sondern auch das Studium an sich dazu geführt haben, dass sie das Soziologiestudium abbrach, da sie „mehr zum Individuum hin“ wollte. Dies impliziert, dass ihr die Thematiken im Fach Soziologie nicht gänzlich zusagten. Die Biographin deutet das Psychologiestudium als das für sie ‚richtige‘ Studium, das jedoch von ihren Eltern verboten wurde. Dies verdeutlicht zum einen, dass die Wahl der Fächerkombination Sonder- und Heilpädagogik und Pädagogik als ‚dritte Wahl‘ anzusehen ist. Zum anderen zeigt sich, dass sie nach der Schulzeit bereits wusste, was sie machen wollte, es ihr jedoch verwehrt wurde. Cecilia erzählt, dass ihre Eltern nicht wussten, was Psychologie ist und sich an einem Beispiel aus der Nachbarschaft orientierten, wodurch sich vermuten lässt, dass diese wenig Orientierungswissen im akademischen Bereich besaßen und sich damit auch nicht befassen wollten bzw. konnten. Es zeigt sich, dass die Eltern einen ‚Nutzen‘ aus diesem Studium erzielen wollten und mit dem Psychologiestudium jedoch (ohne Beruf) keine Statusverbesserung einhergegangen wäre. Im Gegensatz dazu wussten sie über das Soziologiestudium gar nichts, was Cecilia als Grund der Erlaubnis ansieht.

### **„Des klingt a bissi noch Helfersyndrom“**

Auf die Nachfrage, ob ihr noch konkrete Geschichten aus ihrer Kindheit einfallen, erzählt sie von ihrer Vorschul- bzw. Volksschulzeit. Cecilia beschreibt sich in dieser Zeit als sehr ängstlich. Sie kam, nachdem sie im ersten Semester in der Volksschule als nicht schulreif eingestuft wurde, in die Vorschule, „wo [sie] hoid kane Kinder kennt“ (S. 2/ Z. 25) und sie „vasucht dass [sie] irgendwie Kontakt aufnimm[t] zu die Kinder und - - [ist] hoid net gemocht wordn“ (S. 2/ Z. 32-33). In der ersten Klasse Volksschule wurde sie dann von den Mitschülerinnen gemobbt und mobbte dann selber eine Mitschülerin (vgl. S. 2/ Z. 20-39; S. 15/ Z. 5-31). Daraufhin erzählt sie Folgendes:

E: Oba was i hoid donn gmerkt hob in da Vor\_ ah Voikschui dass i - - mi hoid donn imma sch\_ ah ((Lachen)) des klingt a so komisch oba - - Kinder die was hoid ahm - - an Migrationshintergrund hom die w\_ was hoid irgendwie hoid zu uns kumma san und de was hoid a so allanich donn in da Klasse worn und nermd kennt hom - - - i woit mi imma zu denan setzn. /Oiso ((Lachend))/ a so a gonz a vadrehtes komisches Freundschaftsverständnis was i do ghobt hob irgendwie - wei i ma a imma docht hob die sand so orm wie i orm wor. - - Und oiso do woit i irgendwos guad mochn wei i ma

docht hob wonn i zu erna liab bin donn - - des hätt i a gern ghobt. - - - Des is guad wonn i des moch. Des klingt a bissi noch Helfersyndrom. (S. 15/ Z. 31-39)

Cecilia verbindet ihre eigene Geschichte mit ihrem Verlangen, sich zu Kindern mit Migrationshintergrund zu setzen, „die (...) so orm [sind,] wie [sie] orm wor“, alleine waren und niemanden kannten. Sie verweist auf ihre eigenen Erfahrungen, die sie in der Schule selbst erleben musste. Aus gegenwärtiger Perspektive reflektiert sie dies als nicht mehr ganz nachvollziehbar. Sie legitimiert ihre Handlung zum einen damit, dass sie etwas gut machen wollte – möglicherweise, dass sie selbst ein Kind gemobbt hatte –, und zum anderen, dass sie dies selbst gerne gehabt hätte, dass sich jemand mit ihr auseinandergesetzt hätte. Aus gegenwärtiger Perspektive reflektiert sie dies als „Helfersyndrom“. Dies kann zum einen so interpretiert werden, dass ihre eigenen Bedürfnisse nicht erfüllt wurden und diese möglicherweise auch nicht ausdrücken konnte, wodurch sie den Wunsch verspüren könnte, selbst anderen zu helfen. Zum anderen deutet dies darauf hin, dass sie bereits seit ihrer frühen Kindheit eine ‚soziale Ader‘ hatte und dass sie deshalb selber Menschen helfen wollte.

#### **„die meistn Lehrer (...) hob i echt unmöglich gfundn.“**

E: Jo in da Hauptschui oiso i find wirklich es sand einfoch so vü Ungerechtigkeiten gwesen oiso i konn Lehrer eigentlich net leidn. - - - Drum muas i a distanzirn i bin i hob zwor=e - - Sonder und Heilpädagogik studiert - - - oba - - i bin definitiv ka Pädagogin - oiso i mog des einfoch net sein i mog des des Büd net vermittln. Oiso so des des - - - bestimmen über ondare s\_ und so so streng so rigide und - - oiso i find wir\_ - - es gibt sicha guade Lehrer oba i find - - oiso - - - die meistn Lehrer die wos i bis jetzn so in meina Schullaufbahn so kennaglernt hob - - hob i echt unmöglich gfundn. (S. 24/ Z. 38-44)

Die Erzählerin erklärt, dass sie in der Hauptschulzeit „vü Ungerechtigkeiten“ erfuhr, wodurch sie eine generelle Abneigung („net leidn“) gegenüber Lehrerinnen entwickelt hat, was vermuten lässt, dass sie durch diese sehr viel Leid erfahren hatte. Möglicherweise konnte sie sich deshalb mit dem Bild bzw. dem Beruf der Lehrerin nicht identifizieren, da sie mit diesen schlechte Erfahrungen machte. Sie „distanziert“ sich in reflexiver Weise von diesem Bild. Sie hat zwar Sonder- und Heilpädagogik studiert, beschreibt sich aber selbst als „definitiv ka Pädagogin“, wodurch zum einen ein weiteres Mal ihre Abneigung gegen Lehrerinnen ausgedrückt wird. Zum anderen erklärt sie, warum sie nicht mit diesem Bild in Verbindung gebracht werden will, das mit einer Pädagogin einhergeht. Nämlich ein hierarchisches Bild, in dem die Pädagogin über den zu Erziehenden steht.

Interessant an dieser Stelle ist zum einen, dass die Biographin hier verschiedene Aspekte vermischt (Lehrerinnen, Pädagoginnen, Berufsbild). Es wird hier erkennbar, dass sich ihre Vorstellungen über Pädagoginnen während des Studiums nicht geändert haben, wobei es in diesem unter anderem um das Postulat der Selbstbestimmung der verschiedenen Menschen geht. Zum anderen zeigt sich hier eine Verortung hinsichtlich ihrer Identität – sie definiert sich selbst als keine (Pädagogin), die über andere bestimmt.

Sie „mog des einfoch net sein [und sie] mog des Büd net vermitteln“ impliziert, dass sie sich nicht so verhalten möchte und möglicherweise dadurch auch eine andere Perspektive aufzeigen will, wie ihrer Meinung nach als ‚Pädagogin‘ gehandelt werden sollte. Die Biographin nimmt hier eindeutig eine eigene Position ein und versucht sich dadurch von anderen ‚Verhaltensweisen‘ abzugrenzen. Durch den Umstand, dass sie dieses „Bild nicht vermitteln“ und dadurch in gewisser Hinsicht auch ein anderes Verhalten einnehmen möchte, zeigt sich, dass sie etwas verändern will – nämlich nicht über andere zu bestimmen und, in Verbindung zu ihrer eigenen Geschichte, auf den Menschen und dessen Bedürfnisse auch einzugehen (vgl. Kernstelle S. 29/ Z. 12-27). Dies kann so interpretiert werden, dass Cecilia aufgrund ihrer eigenen Schulerfahrungen mit ihrem Handeln eine Veränderung im pädagogischen Handeln anstrebt.

### **„mi hod des imma so intressiert warum san Menschn so wie’s san?“**

E: i hob mi im - - im Gymnasium so drauf gfreit dass ma endlich Psychologie hom - -  
- hom’a donn nie ghobt wei des wor PPP oiso Psychologie Philosophie und Pädagogik und da Lehrer hod in da erstn Stund gsogt vo Pädagogik und vo Psychologie hoit a nix - er untarrichtet Philosophie. (3/sec.) Philosophie hod mi leida net intressiert - des hob i nie so vastondn. ((Lachen)) Wor i sehr enttäuscht - - oba ebn so des - - und i hob jo a wirklich so in da Hauptschui hob i ma imma docht ma vielleicht Psychotherapeutin. I hob zwor übahaupt net gwusst wos des is eigentlich oba so - - mit Menschn sprechn und so - - dass dass Menschn erzöhn wos si für Probleme hom und - - dass ma - - dass ma donn Dinge bessa verstehn kann und dass dass ma vielleicht irgendwie - - wos auflösn kann oda Strategien entwickln kann dass es an bessa geht oiso dass - - - jo oda dass dass ma Dinge einfoch bessa verstehn kann mi hod des imma so intressiert warum san Menschn so wie’s san? (S. 29/ Z. 46- S. 30/ Z. 8)

Die Biographin erzählt von ihrer Freude im Gymnasium „endlich“ das Schulfach PPP zu haben, da sie dadurch Einblick in das Fach Psychologie erlangt hätte – da der Lehrer jedoch von Pädagogik und Psychologie „nichts hielt“, unterrichtete er nur Philosophie. Dies erklärt, warum Cecilia während ihrer Schulzeit nie etwas über Pädagogik lernte, sondern erst durch die Bekannte darauf aufmerksam gemacht wurde. Cecilia erklärt, dass sie im Gegensatz zum Lehrer Philosophie nicht interessierte, wodurch ihre Erwartungen nicht erfüllt wurden. Somit konnte sie sich weder mit dem auseinandersetzen, was sie eigentlich interessierte, noch wurde ihr ein Einblick in die Pädagogik gegeben. Hätte sie mehr von Psychologie erfahren, hätte sie sich vielleicht gegen ihre Eltern und deren Verbot, dieses Studienfach nicht studieren zu dürfen, widersetzen können.

Sie erzählt, dass sie bereits in der Hauptschule mit dem Gedanken spielte, Psychotherapeutin zu werden – was impliziert, dass sie bereits sehr früh dieses Interesse hatte. Die Biographin wusste zwar nichts Konkretes über diesen Beruf, deutet jedoch hier an, dass sie an der Beratung und Hilfe für andere Menschen interessiert war. Dadurch wird eine ‚soziale Ader‘ angedeutet, was auch an einer anderen Stelle ersichtlich wird, in welcher sie ihr Interesse mit Menschen zu arbeiten mit ihrer eigenen Geschichte verbindet:

E: ((Lachen)) Jo weil mi imma schon des Emotionale so intressiert hod. Oiso wei i imma sehr auf mi bezogn wor wie i wie's mir geht und wie - - oiso i - - hob ma imma sehr vü Gedonkn=e über meine Komplexe gmocht - - und i hob ma imma docht wie komma's mochn dass - - dass es an bessa geht? - - Und hob jo (auf\_) - - imma des - - Gfüh ghobt dass i - - - dass i a sehr schau wie ondare Leid - - funktioniern oda wie wie se - - Emotionen zagn und - - - oda - - - dass ma hoid - - dass i - - oiso mi hod des imma intressiert wie ondre Leid mi\_ mit irgendwöchen Stresssituationen umgehn oda - - ja i woäß a net oiso einfoch so - - - jo - - so innerpsychische - - Dinge hom mi hoid imma intressiert und a eh so wie i imma gsogt hob dass mit - - eigener Erfohrung dass ma si allanig glossn fünd und ma waß eigentlich ma ma brauchat wos und ma kriegts net und wos kunnt ma do - - wo ma donn öda is wos hätt ma do onbieln kinna? Do hätts doch wos gebn. - - Ma muas des jo - - - ma oiso a Kind muas des net so so erlebn miasn. ((I: mhm)) Do kann ma Unterstützung onbieln. Des hod mi hoid imma intressiert. Oiso es is sicha aus meiner eigenen Geschichte heraus. (S. 29/ Z. 12-27)

Cecilia beschreibt ihr Interesse am Emotionalen, das eine überdauernde Struktur („imma schon“) aufweist. Sie spezifiziert dieses Interesse sowohl an ihrer eigenen Gefühlswelt – was darauf hindeutet, dass während ihrer Kindheit und Jugend ein Verlaufskurvenpotential vorhanden war – als auch an jener anderer Menschen. Es lässt sich vermuten, dass sie von den Verhaltensweisen anderer Menschen lernen wollte, damit möglicherweise auch sie besser mit ihrer Gefühlswelt klarkommen konnte.

Ihr Interesse richtet sich nach diesen „innerpsychische[n] - - Dinge[n]“. Sie verbindet dieses Interesse mit ihren eigenen Erfahrungen bzw. mit ihrer „eigenen Geschichte“ (Unverständnis der Lehrerinnen und Eltern) und versucht, ihre Sichtweise darauf zu legitimieren – kein Kind sollte dies so erleben müssen, sondern es sollte Unterstützung erhalten. Es zeigt sich hier eine ähnliche Erfahrungsstruktur, die bereits in ihrer Volksschulzeit ersichtlich wurde, in der sie Kindern mit Migrationshintergrund helfen wollte, damit diese nicht dasselbe erleiden mussten, wie sie selbst. Es kann davon ausgegangen werden, dass es diesbezüglich zu einer Erfahrungsaufschichtung gekommen ist.

Es wird an dieser Kernstelle erneut deutlich, dass Cecilia das Psychologiestudium als das ‚richtige‘ Studium für sich deutete und dass sie daran Interesse hatte. Das darauffolgende Soziologie- und Pädagogikstudium und in weiterer Folge das Pädagogik- und Sonder- und Heilpädagogikstudium stellten somit eine ‚zweite‘ bzw. ‚dritte Wahl‘ dar. In Verbindung mit anderen Kernstellen könnte dies so interpretiert werden, dass Cecilia durch die Schulkollegin erfahren hat, dass auch in Sonder- und Heilpädagogik inhaltlich ein Augenmerk auf das Individuum gelegt wird und dass sie deshalb dieses Studium zu studieren begonnen hatte.

## 7.4 Analytische Abstraktion

Cecilia Mayer positioniert sich innerhalb ihrer Familie, die einen großen Einfluss auf ihren formellen (Aus-)Bildungsweg hat. Die familiären Aufstiegsambitionen sowie die Statusverbesserung werden von den Eltern als wichtig erachtet, wodurch sie als „Bildungsanwältinnen“ und Gatekeeper fungieren. Cecilia folgt während ihrer Kindheit und Jugend einem insti-

tutionellen Ablaufmuster (Vorschule, Volksschule, Hauptschule, Gymnasium mit Matura), was vor allem von ihren Eltern erwartet wird. Für diese stellt die (Aus-)Bildung ihrer Kinder ein „großes Thema“ dar. Bereits in der Volksschule streben die Eltern den Beruf der Lehrerin für Cecilia an.

Zeitgleich übernimmt Cecilia in ihrer Kindheit und Jugend die Rolle des ‚braven Mädchens‘ und ist innerhalb der Familie die „Angepasste“, was möglicherweise an der körperlichen Einschränkung ihres Bruders liegt, welcher aus der Sicht des Vaters nicht den gesellschaftlichen Normen bzw. Rollenbildern entspricht.

Für Cecilia stellt sich die Hauptschulzeit zwar als positiv dar, jedoch zeigt sich einerseits ein Verlaufskurvenpotential, da sie Ungerechtigkeiten von Lehrerinnen erfährt und sich als sehr unselbstständig charakterisiert, da ihre Mutter sie immer beschützt. Andererseits werden auch zunehmend ein Handlungspotential und Autonomiebestrebungen erkennbar. Während der Hauptschulzeit ist sie in einem Freundeskreis, in dem sie Alkohol trinkt und raucht, was für sie eine Art Protest darstellt.

Während der Zeit am Gymnasium wird das Verlaufskurvenpotential immer größer und Cecilia kann die Schulzeit nur mehr erdulden und auf die vorherrschenden Strukturen reagieren. Bedingt durch den baldigen Abschluss, kommt es zu einer Auseinandersetzung mit dem zukünftigen Lebensentwurf, was auf ein biographisches Handlungsschema hindeutet. Aufgrund von „Planlosigkeit“ orientiert sich Cecilia erneut an dem Berufswunsch ihrer Eltern und an Freundinnen, die sich ebenfalls auf der Pädagogischen Hochschule anmelden.

Nach der Absolvierung des Gymnasiums eröffnet sich für die Biographin ein Möglichkeitsraum auf, wodurch sich für diese neue Erlebnis- und Handlungsmöglichkeiten ergeben, jedoch bleibt das Verlaufskurvenpotential erhalten. Durch einen Bekannten, der sie in ihrer Meinung bestärkt, dass der Beruf der Lehrerin nicht zu ihr passt, verwirft sie den Plan, ein Studium auf der Pädagogischen Hochschule zu absolvieren. Sie ergreift daraufhin eine biographische Initiative, um ihre Lebenssituation zu ändern, was zu einem Wendepunkt in ihrem Leben führt. Jedoch steht dabei nicht die Studien(wahl)entscheidung im Mittelpunkt, sondern die Emanzipation von ihren Eltern. Dabei stellen der Umzug und auch das Studium ein Erfordernis dafür dar. Der Bruder könnte diesbezüglich als Vorbild gedient haben, durch welchen sie die Erfahrung machte, dass man nicht den vorgegebenen Weg einschlagen muss.

Bei der konkreten Studien(wahl)entscheidung, die sich für die Biographin jedoch nicht so relevant wie der Emanzipationsprozess darstellt, wird ersichtlich, dass das Pädagogik- resp. Sonder- und Heilpädagogikstudium als „zweite“ bzw. „dritte Wahl“ anzusehen ist: Die Biographin entwickelt während ihrer Schulzeit ein Interesse – nämlich am Individuum und an innerpsychischen Prozessen – und sie verfolgt damit einen biographischen Entwurf, indem sie das Psychologiestudium anstrebt. Durch das Verbot der Eltern kommt es zu einer Einschränkung ihres Handlungsspielraums. Cecilia folgt dann jenen Handlungsmöglichkeiten,

die innerhalb ihres Möglichkeitsraumes offen sind. Sie vollzieht zwar nicht den ihr vorgegebenen Weg als Lehrerin, jedoch bleibt sie im sozialen Bereich und studiert die Fächerkombination Soziologie und Pädagogik. Sie legitimiert diese Entscheidung damit, dass sie ein Interesse an der „Gesellschaft“ und am „Individuum“ hat und dass sie sich am ehesten damit und der Arbeit im ‚sozialen Bereich‘ identifizieren kann. Zentral dabei sind auch die eigenen Fähigkeiten, die sie für das jeweilige Studienfach ihrer Meinung nach braucht. Durch die Erzählungen von Cecilia zeigt sich, dass sie unter anderem durch ihre Eltern in diesen ‚pädagogischen Bereich‘ ‚hineinsozialisiert‘ wurde – als Mädchen und als Frau, die gut mit Menschen resp. Kindern umgehen könne – und sie dies auch internalisiert.

Durch die institutionellen Strukturen im Soziologiestudium und durch die ‚Sozialisierung‘ – als schüchternes und sensibles und dadurch vermutlich auch ängstliches Mädchen resp. Frau (vgl. Interview Cecilia Mayer S. 20/ Z. 2-4) – kommt es wieder zu einem Verlaufskurvenpotential und es ‚verschließt‘ sich auch dieser Weg für sie. Durch eine Schulkollegin wird ihr die Möglichkeit aufgezeigt, das Studienfach Sonder- und Heilpädagogik zu studieren, welches sich für sie „vo sponnend“ darstellt. Sie revidiert ihre anfängliche Entscheidung und beginnt die Fächerkombination Sonder- und Heilpädagogik und Pädagogik zu studieren. Im Zusammenhang mit ihrer eigenen Biographie kann dies so interpretiert werden, dass sie in diesem Studienfach die Möglichkeit sah, sich sowohl mit dem Thema ‚Behinderung‘ (die Einschränkung des Bruders wurde in der Familie nicht besprochen) als auch mit dem ‚Individuum‘ auseinanderzusetzen. Der Weg ins Pädagogik- und Sonder- und Heilpädagogikstudium scheint in gewisser Hinsicht kontingent zu sein. Hätte sie die Schulkollegin nicht getroffen, wäre ihr diese Studienmöglichkeit womöglich nicht aufgezeigt worden.

Die Biographin stellt einen Zusammenhang zwischen ihren eigenen (negativen) biographischen Erfahrungen und ihrem biographischen Entwurf her. Sie beschreibt ihre eigenen Erfahrungen sowohl innerhalb ihrer Familie als auch mit Lehrpersonen damit, dass nicht auf ihre Bedürfnisse eingegangen wurde, dass sie sich unverstanden fühlte und dass Ungerechtigkeiten passierten, wodurch es zu einer Erfahrungsaufschichtung des ‚Sich-Unverstanden-Fühlens‘ gekommen ist. Diesbezüglich erklärt die Biographin, dass sie anderen Menschen helfen will, damit diese nicht dasselbe erleben bzw. erfahren müssen, wie sie dies tun musste. Dies zeigt sich bereits in der Volksschule, in welcher sie sich um Kinder mit Migrationshintergrund ‚kümmert‘. Aber auch während ihrer gesamten Schulzeit macht sie sich Gedanken, wie es Menschen besser gehen könnte und dass man diese unterstützen könnte. Für sie vermitteln Pädagoginnen ein hierarchisches Bild, in dem die Pädagogin über die zu Erziehenden bestimmt. Cecilia bezeichnet sich als „definitiv ka Pädagogin“ und hat den Anspruch, „dieses Bild nicht zu vermitteln“. Durch die (Re-)Konstruktion ihrer Erzählung konnte herausgearbeitet werden, dass sie eine Veränderung im pädagogischen Handeln mit ihrem eigenen Tun anstrebt.

## 8. Die Einzelfälle im Vergleich

Im folgenden Kapitel werden die zentralen Ergebnisse, die durch den minimalen und maximalen Vergleich der vier Lebensgeschichten generiert wurden, präsentiert. Dadurch wird eine Antwort auf die Forschungsfrage, *„wie ehemalige Pädagogikstudierende ihre Studien(wahl)entscheidung (re)konstruieren und inwiefern dabei biographische Erfahrungen eine Rolle spielen“* gegeben.

Obwohl ersichtlich wurde, dass die Studien(wahl)entscheidung nicht als *gesondert* von der jeweiligen Lebensgeschichte betrachtet werden kann, werden die beiden Fragen voneinander getrennt dargestellt, da dies zu einer besseren Übersicht für die Leserinnen dient.

In Kapitel 8.1 „Der (Bildungs-)Weg zum Pädagogikstudium – Biographische Erfahrungen als ‚Hintergrund‘“ werden zum einen die zentralen Dimensionen<sup>14</sup> in Hinblick auf die gesammelten biographischen Erfahrungen dargestellt. Dabei handelt es sich um jene Erfahrungen, die die Erzählerinnen bis zur konkreten Studienentscheidung gesammelt haben und die bei der Wahl des Pädagogikstudiums eine Rolle gespielt haben könnten. Zum anderen werden die Dimensionen zur konkreten „Studienentscheidung“ (Kap. 8.2) der Biographinnen dargelegt, die jedoch keine situative Entscheidung, sondern einen (lebensgeschichtlichen) Prozess darstellt. Da nur zwei Einzelfälle in dieser Forschungsarbeit dargestellt wurden (Kap. 6. und 7.), werden in der Darstellung der Ergebnisse aussagekräftige Kernstellen der weiteren zwei Einzelfälle hinzugezogen, die im Zuge der Auswertung ebenso ausführlich wie die präsentierten Falldarstellungen interpretiert und analysiert wurden.

### 8.1 Der (Bildungs-)Weg zum Pädagogikstudium – Biographische Erfahrungen als „Hintergrund“

*„Inwiefern spielen bei der Studien(wahl)entscheidung biographische Erfahrungen eine Rolle?“* – so lautet die erste Frage, auf welche im Folgenden eine Antwort gegeben wird. Durch die (Re-)Konstruktion der Erzählungen wurde ersichtlich, dass die gemachten Erfahrungen einen biographischen „Hintergrund“ (Dausien 2011b, S. 116) darstellen. Biographische Erfahrungen können bei der Studien(wahl)entscheidung für das (Pädagogik-)Studium eine Rolle spielen. Wie Schulze (2006) ausführt, haben die „angesammelten Erfahrungen (...) einen maßgebenden Einfluss auf die Erwartungen und Entscheidungen, die den biographischen Prozess bestimmen – oft ohne dass das dem Individuum bewusst wird“ (Schulze 2006, S. 40). Durch die gesammelten Erfahrungen kommt es bei der jeweiligen Biographin zu einer Erfahrungsaufschichtung, die (möglicherweise) bei der Studien(wahl)entscheidung eine Rolle

---

<sup>14</sup> In Anlehnung an Schwendowius (2014b, S. 382; Hervorh. im Original) handelt es sich hier nicht um das Begriffsverständnis der Grounded Theory, sondern „[d]er Begriff ‚Dimensionen‘ soll vielmehr verdeutlichen, dass es sich um *Aspekte* bildungsbiographischer Prozessverläufe handelt, die vor dem Hintergrund bestimmter theoretischer Aufmerksamkeitsrichtungen herausgearbeitet wurden. Die Dimensionen repräsentieren also kein ‚vollständiges Bild‘ bildungsbiographischer Prozesse, sondern sind ein Ergebnis einer bestimmten Betrachtungsweise“.

gespielt haben könnte. Im Folgenden werden drei Dimensionen, die einen Einfluss auf die Studien(wahl)entscheidung gehabt haben (könnten), dargestellt: „die Ausbildung ‚sozialer Kompetenzen‘“, „familiäre Ambitionen“ und „die Institution Schule“.

### 8.1.1 Ausbildung „sozialer Kompetenzen“

In allen Fallinterpretationen konnte herausgearbeitet werden, dass die Erzählerinnen im Laufe ihrer Lebensgeschichte „soziale Kompetenzen“ ausbildeten – in gewisser Hinsicht „sozial“ tätig waren resp. sich „sozial“ engagiert haben oder durch Handlungen von Mitmenschen „soziale Kompetenzen“ (er)lernten. Dadurch kann die These formuliert werden, dass informelle Lernprozesse – im Sinne von Erfahrungen im Sozialen zu machen – einen wichtigen Beitrag bezüglich der Bildung eines Selbstkonzepts (vgl. Kap. 8.2.2) und der damit verbundenen Interessensbildung sowie bei der Wahl des Studiums bzw. des Studienfaches Pädagogik leisten.

*Eva Marold* verbindet in ihrer Erzählung das Pädagogikstudium mit ihrer ‚sozialen Ader‘ und begründet damit (nachträglich) die Wahl dieses Studienfaches. Sie verweist dabei auf das „Lehrerinnenspiel“ in ihrer Kindheit mit ihrer Schwester, in dem sie Vermittlungstätigkeiten übernahm. Ebenso half sie Mitschülerinnen durch Nachhilfetätigkeiten während der Schulzeit, welche Unterstützung in schulischen Angelegenheiten brauchten. Eva erzählt auch, dass sie sich um Tiere und kranke Familienangehörige kümmerte und den Berufswunsch, Krankenschwester zu werden, hatte. Nicht nur sie selbst, sondern auch ihre Eltern charakterisieren sie als „sozialen Menschen“, was als eine ‚geschlechtstypische Zuschreibung‘ herausgearbeitet werden konnte.

Auch *Susanne Müller* berichtet von ihrer Beschäftigung mit Tieren, welche zur Erlernung sozialer Kompetenz beigetragen haben könnte<sup>15</sup>. Susanne erzählt aber auch immer wieder von Erfahrungen im Umgang mit Mitmenschen in ihrer Umgebung. Sie übernahm bspw. die Verantwortung für ihren jüngeren Bruder und diverse Erziehungstätigkeiten, nachdem sich die Eltern scheiden ließen. Dies tat sie auch bei ihren Stiefschwestern sowie nach der Matura, als sie ein Jahr als Au-Pair tätig war und Erziehungstätigkeiten gegenüber den zu betreuenden Kindern übernahm.

Auch bei *Cecilia Mayer* lässt sich eine Verbindung zwischen ihrem ‚Sozial-Sein‘ und der Aufnahme des Fächerkombinationsstudiums Sonder- und Heilpädagogik und Pädagogik erkennen. Sie erzählt, dass sie in der Volksschule versuchte, ein Freundschaftsverhältnis mit ihren Mitschülerinnen mit Migrationshintergrund aufzubauen. Sie begründet dies mit ihren eigenen Erfahrungen, dass diese nicht dasselbe – das ‚Sich-Ausgeschlossen-Fühlen‘ – erleben mussten, wie sie selbst. Aber auch die körperliche Einschränkung des Bruders und die da-

---

<sup>15</sup> Tiere erziehen ebenso Menschen zur Verantwortung und Fürsorglichkeit. Folgt man dem Pädagogen Fröbel so dient „[d]er Umgang mit Tieren (...) einer Erziehung zur Humanität“ (Greiffenhagen 1991, S. 67). Durch den Umgang mit Tieren könne man auch die soziale Empathie fördern (vgl. ebd., S. 67f.).

rauffolgenden Spannungen innerhalb der Familie, die unbehandelt blieben, könnten bei der ‚sozialen‘ Erfahrungsaufschichtung – als Verstehen des Gegenübers – der Biographin eine Rolle gespielt haben. Denn der Erzählung Cecílias folgend fühlte sich der Bruder vom Vater unverstanden. Diese Erfahrungen bezeichnet Cecilia als „prägend“. Durch die (Re-)Konstruktion der Erzählung konnte herausgearbeitet werden, dass das Studium möglicherweise die Gelegenheit bot, sich mit diesen ‚Spannungen‘ in reflexiver Weise auseinanderzusetzen. Cecilia konstruiert auch ein Interesse am Individuum und an innerpsychischen Prozessen, welches während ihrer gesamten Lebensgeschichte zum Vorschein kommt. Sie erzählt, dass sie einen Weg finden wollte, damit Menschen Dinge nicht so erleben müssten, wie sie dies selbst tat, und dass den Menschen Unterstützung angeboten werden könnte. Mit ihrem eigenen Handeln – so kann angenommen werden – möchte die Biographin eine Veränderung im pädagogischen Handeln erwirken.

Im Gegensatz dazu erzählt *Ernestine Klaus* nicht von ihrem sozialen Engagement bzw. dem Umgang mit Menschen, sondern sie stellt ihren Vater und dessen Handeln als Vorbild dar:

E: Jo ahm - - - jo i glaub - - dass meine Ötan oiso voa oim eben - - ahm mein Vater glaub i dass der schon - - schon immer a Vorbüd woa. Oder is eigentlich oiso der - - ahm der is is eben a Lehrer - bin kumm überhaupt aus ana ziemlichn Lehrerfamilie - - - ah mit oa Tante Sonderschullehrerin die zweite ebn in da Voikschui und mei Papa is in da Hauptschui. Und=e ah der is hoid voi engagiert und der is a jetzt mit dem - - wonn i den onruaf oder wonn i dort bin wir wir kinnan einfoch gonz vü Sochn die wia beide glesn hom oda so a diskutieren und san ungefähr auf dem - - söbn Stond - oiso der ah interessiert sich einfach a net nur für den Stoff den er do hod sondern a fürs gonze - - Rundherum von den von den Jugendlichen. ((I: mhm)) Und i denk ma der hod mir do sicher a vü mitgeb'n warum i des moch und warum i's so moch wie i's moch. (Ernestine Klaus, S. 9/ Z. 11-23)

Für Ernestine stellte sich ihr Vater während ihrer Lebensgeschichte („schon immer“) als Vorbild dar. Dies kann so interpretiert werden, dass sie durch das Handeln des Vaters „soziale Kompetenzen“ ausbildete („der hod mir do sicher a vü mitgeb'n warum i des moch“) und dass sie sich an dessen Sinnbezügen orientierte.

### **8.1.2 Familiäre Ambitionen – Stuserhalt und Statusverbesserung**

Die Biographinnen konstruieren ihre Entscheidung zu studieren nicht nur als eine selbst getroffene, sondern oftmals als eine in einen familiären Prozess eingebundene Wahl. Oberwimmer et al. (2016, S. 144) führen aus, dass die soziale Herkunft die Entscheidungen sowohl während der Schullaufbahn als auch die grundlegende Entscheidung, zu studieren, beeinflusst. Aber auch ob an einer Hochschule oder an einer Universität studiert sowie welches Studienfach gewählt wird, ist von dem Beruf und dem Bildungsgrad der Eltern abhängig. Die Wahrscheinlichkeit für die Aufnahme eines Hochschulstudiums steigt mit ansteigendem Bildungsniveau der Eltern (vgl. ebd.). Die Eltern fungierten während der Schulzeit so-

wohl als Gatekeeper<sup>16</sup> als auch als „Bildungsanwältinnen“, indem sie sich um den (Aus-)Bildungsweg ihrer Kinder bis teilweise zum Studienbeginn bemühten.

Die Bedeutung der familiären Ambitionen wird sowohl bei Susanne Müller als auch bei Ernestine Klaus deutlich, indem sich die Eltern für einen Stuserhalt einsetzten. Im Fall von *Susanne Müller* engagierte sich besonders der Vater in ihrer Kindheit dafür, dass seine Tochter Hochdeutsch erlernte und damit nicht den Dialekt der Region übernahm:

E: on die Zeit kann i mi nimma so genau erinnern oba i waß nu mei Vater hod imma Hochdeutsch mit mir gsprochn domit i jo net so dieses (Bezeichnung für diesen Dialekt) dieses A-bundesländische (Bezeichnung für diesen Dialekt) übernahm. Ahm /hod net wirklich funktioniert ((Lachen))/ oba mittlerweile hob i's donn doch obgelegt (Susanne Müller, S. 1/ Z. 17-20)

Hat die Erzählerin wenige Erinnerungen an ihre Kindheit, so weiß sie noch davon, dass ihr Vater versuchte, ihr Hochdeutsch beizubringen. Der Dialekt bzw. die Sprache kann in Anschluss an Bourdieu als inkorporiertes kulturelles Kapital verstanden werden<sup>17</sup> (vgl. Skrobaneck/Jobst 2006, S. 230). Durch Susannes Erzählungen kann diesbezüglich angenommen werden, dass der Vater mit diesem Schritt versuchte, den Status innerhalb der Familie zu erhalten. Auch während der Schulzeit fungierte vor allem der Vater als Gatekeeper. Susanne erzählt, dass sie in der vierten Klasse zum einen „null Bock auf gornix“ hatte und zum anderen mit ihrem Lateinlehrer die Abmachung hatte, dass sie nicht im Lateinunterricht anwesend sein musste und er sie dafür mit einem Nichtgenügend benotete. Sie legitimiert diese damalige Entscheidung, dass sie Latein nicht interessierte und ihr Plan bereits feststand, dass sie nach der Unterstufe im Gymnasium eine Handelsakademie besuchen würde, was auf ein biographisches Handlungsschema hinweist. Sie sagt dazu, „i [habe] sehr eigenverantwortlich gehandelt muas ma\_ oiso net - - oiso net dass meine Ötan net olles versucht hätt'n oba i hob erna einfoch ka Chance geb'n“. Susanne positioniert sich als aktiv Handelnde, wobei sie den Eltern keine Entscheidungsmacht überließ. Sie erzählt, dass sie auch im Fach Mathematik ein Nichtgenügend bekommen hatte, weshalb sie die Klasse wiederholen musste:

E: und=e hob donn hoid mit erm besprochn jo wos dua i oiso i wü net nuamoi wiederhoin weil do wo i den Fünfer a donn nu ghobt hob in Mathematik den Lehrer den

---

<sup>16</sup>Behrens und Rabe-Kleberg (2000, S. 102) verweisen darauf, dass Gatekeeper zumeist bei Statusübergängen wachen. „Statuspassagen (...) im Lebensverlauf sind Übergänge zwischen sozialen Positionen, bei denen es etwas zu gewinnen oder zu verlieren gibt“ (ebd.). Behrens und Rabe-Kleberg (2000, S. 110) unterscheiden vier Typen: 1. „Primärgruppen: Peers, Freunde [/Freundinnen, S.L.], Ehepartner [/Ehepartnerin, S.L.]“, 2. „Organisationsangehörige mit intensivem Kontakten unter Anwesenden (...)“ (ebd.), 3. „OrganisationsrepräsentantInnen“ (ebd.), 4. „GutachterInnen“ (ebd.). Für den Prozess des Gatekeepings innerhalb des Typs der Primärgruppe ist einerseits das „nach Bildung und Schicht unterschiedliche[] Wissen über Gatekeeping-Prozesse in der Gesellschaft“ (ebd., S. 118) wichtig, und andererseits die Kompetenz und der Entschluss, die Statuspassantinnen „zu unterstützen und ihnen Handlungsmuster im Sinne von Habitus (*Bourdieu*) zu vermitteln, mit denen die Statuspassage erfolgreich durchlaufen werden kann“ (ebd.; Hervor. im Original).

<sup>17</sup>„Einen (...) wichtigen Aspekt des regionenspezifischen kulturellen Kapitals bildet die in einer Region vorherrschende Sprache bzw. der Dialekt. Nach Bourdieu ist die Sprache bzw. der Dialekt eines der zentralsten Modi der Reproduktion von Klassenstrukturen. Sie sind symbolisches Kapital und zählen zu den an die immanenten Regelmäßigkeiten einer Soziallage angepassten Praxisformen (...). Insofern bilden Sprache und Dialekt auch eine zentrale Basis für die immanente Produktion und Reproduktion von Klassen, indem sie Möglichkeitsspielräume und Grenzen für das Handeln der Menschen definieren“ (Skrobaneck/Jobst 2006, S. 230).

kriagat i nächstes Joa wieder wonn i wiederhol ((I: mhm)) und ob des so sinnvoll is und i hob donn a - - a Joa in da in da Hauptschui gmocht - - um ebn a diesn Abschluss zu kriagn und donn weitergehn z'kennan - weil wiederhoin hätt i so und so miasn (Susanne Müller, S. 3/ Z. 38-46)

Susanne beschreibt den Vater an dieser Stelle als einen Ratgeber. Sie handelte nicht mehr eigenverantwortlich, sondern „besprach“ ihren weiteren Bildungsweg mit ihm. Sie begründet ihren Wechsel auf die Hauptschule damit, dass sie sonst denselben Mathematiklehrer bekommen hätte. Es wird hier die Wichtigkeit des Abschlusses für sie deutlich, damit sie auf die Handelsakademie wechseln konnte. Es kann angenommen werden, dass sich in dieser Zeit vor allem der Vater darum bemühte, dass Susanne dem institutionellen Ablaufmuster folgte und nicht aus den gegebenen Strukturen fiel.

Auch bei *Ernestine Klaus* werden die Bestrebungen des Stuserhalts bzw. die Erwartungshaltungen hinsichtlich des Bildungsweges ihrer Tochter sichtbar. Ernestine „kam“ nach der Volksschule in ein Gymnasium, was zum einen auf eine passive Rolle der Erzählerin in dieser Entscheidung und zum anderen auf die Funktion der Eltern als Gatekeeper hinweist. Ernestine erklärt, dass sie in der Oberstufe ein Jahr wiederholen musste, da sie sich zu diesem Zeitpunkt in der Pubertät befand und „nix mehr glernt“ hatte. Ihre Eltern waren darum bemüht, dass Ernestine die Schule weiterführte und keine Lehre machte:

E: Und=e - - a so mit mit mit a Joa wiederhoin - des is i man des bei ondaren is des a riesn Drama - - und i kann mi net erinnern dass des a Drama woa bei uns dahoam. - - Des woa eher ein „Ok=e ah wonn du dir des ontuast - - donn duast du dir des on - oba überleg da wos du tuan wüsst.“ Und i hob donn übalegt sogor - - Schui hinzuschmeißn - a Lehre zu mochn - do homs donn schon gma\_ „Najo - - ahm do muast da hoid übalegn wos wüsst donn in a poor Joa tuan mit dem - donn bist hoid jo“ - - domois mir docht Floristin weil Blumen wärn so schön - - und=e ahm homs donn gmant „Jo donn stehst hoid in an Blumengeschäft ums Eck und hmm übalegs da.“ Oba wonn i's gmocht hätt wärs erna a wurscht gwes\_ oiso net sicha net wurscht gwesn. I glaub sie hom - - vü Kumma ghobt den sie net zoagt hom (Ernestine Klaus, S. 10/ Z. 15-23)

Ernestine beschreibt ihre Eltern in dieser Situation als sehr liberal. Auch die Entscheidung, eine Lehre zu machen bzw. die Schule weiterzuführen, scheint ihr überlassen worden zu sein. Jedoch wird bei näherer Betrachtung sichtbar, dass die Eltern Erziehungsmechanismen einsetzten, indem sie ihr die Aufgabenbereiche und „Folgen“ ihres möglichen zukünftigen Berufes als Floristin verdeutlichten. Dies zeigt, dass es sich dabei um eine ‚kollektive‘ Entscheidung handelte. Durch den Verweis auf die Gefühle ihrer Eltern, die „vü Kumma ghobt“ haben, wird die Wichtigkeit des Verbleibens auf der Schule und das Einsetzen für den Stuserhalt (der Vater ist Lehrer) – der Abschluss der Schule mit Matura – sichtbar.

Auch bei Eva Marold und Cecilia Mayer werden die Bildungsaspirationen der Eltern bzw. von nahestehenden Verwandten deutlich, indem sie sich für eine Statusverbesserung einsetzten. Die Bedeutung der (Aus-)Bildungsbemühungen der Eltern wird bei *Cecilia Mayer* sichtbar. Sie positioniert sich während der gesamten Erzählung ihrer Lebensgeschichte sehr stark innerhalb ihrer Familie und unterstreicht den elterlichen Wunsch nach einer Verbesserung

des Status. Cecilia erzählt, dass zum einen die „gute Ausbildung“ und zum anderen der Berufswunsch der Eltern als Lehrerin ein großes Thema innerhalb der Familie darstellte und dieses Ziel bis hin zur Studienwahl verfolgt wurde. Die Eltern ‚bestimmten‘ den (Aus-)Bildungsweg ihrer Tochter und fungierten als Gatekeeper.

*Eva Marold* stellt im Kontrast zu den anderen Biographinnen nicht ihre Eltern als wesentlich für ihren Bildungsweg dar, sondern den Großvater. Dieser stellte nicht nur ihr und ihrer Schwester kulturelles bzw. ökonomisches Kapital im Sinne Bourdieus zur Verfügung, sondern fungierte in der gesamten Lebensgeschichte Evas als „Bildungsanwalt“. So brachte der Großvater Eva seit ihrer Kindheit die Sprache Deutsch bei, wodurch die Sprache als kulturelles Kapital von Eva inkorporiert wurde. Eva stellt den Großvater als zentral für ihren Bildungsweg dar, denn sie sagt als sie von dessen Tod erzählt: „und ich glaub das das war für mich auch - - - ein ich weiß nicht schon ein Auslöser warum ich nach B-Stadt wollte weil mein Opa wollte immer dass ich Deutsch lern und immer irgendwie - dass ich was Gutes studier“ (Eva Marold, S. 11/ Z. 1-4).

### 8.1.3 Die Institution Schule

Die Institution Schule ermöglicht den Biographinnen nicht nur in formaler Hinsicht die Aufnahme eines Studiums. Die gesammelten Erfahrungen sowohl in der Schule mit Lehrpersonen als auch die gewählte Schulform können für die Erzählerinnen als Orientierung(schilfe) bei der Studien(wahl)entscheidung dienen.

Im Fall von *Susanne Müller* zeigt sich, dass durch die gewählte Schulform Handelsakademie eine erste Orientierung bezüglich ihrer Interessen und ihrer Berufswünsche stattfand:

E: - - in da Schui in da Hak hob i ma - - jo=e i bin relativ schnö draufkommen dass mi des - - diese wirtschaftliche Richtung oiso net dass mi goa net interessiern würde oba dass i des vielleicht net beruflich amoi später mochn mechat auf die Dauer - - und i hob hoid die Jahre jo wie soi i sogn i bin hoid durchgschwumman oiso i hob jetzt a kan besonderen Ehrgeiz ghobt do b'sundas guade Notn zu hom oda so ((räuspert sich)) in monchn Fächern hob i ma=e sicherlich net so leicht do (...) Rechnungswesn is nu gongan - - oba ahm jo oiso i wor nie a b'sundas guade Schülerin i hätt mi sicherlich mehr onstrengen kennan - die Lehrer hom'a imma gsogt „Jo du host scho wos am Kostn oba du bist afoch faul“ ((! mhm)) und damit hom sie a wirklich Recht ghobt - - kann i jetzt zumindestens sogn. (Susanne Müller, S. 4/ Z. 21-33)

Für Susanne Müller diente die Schulform und die damit einhergehende wirtschaftliche Schwerpunktsetzung dazu, sich bezüglich ihrer Interessen und ihrer Berufsvorstellungen bewusst zu werden – zumindest in jener Hinsicht, was sie nicht machen wollte. Sie erzählt, dass sie zwar einen Beruf im wirtschaftlichen Bereich nicht kategorisch ausschloss („vielleicht“), dass für sie aber ersichtlich wurde, dass sie diesen nicht „auf die Dauer“ machen wollte. Es scheint ihr zwar wichtig gewesen zu sein, diesen eingeschlagenen Ausbildungsweg zu absolvieren, aber sie erklärt, dass sie nicht den „Ehrgeiz“ hatte, „b'sundas guade

Notn zu hom“, was möglicherweise daran liegen könnte, dass sie in diesem Bereich nicht arbeiten bzw. studieren wollte. Susanne erzählt, dass auch – genauso wie sie aus der gegenwärtigen Perspektive – ihre Lehrerinnen den ‚Grund‘ ihrer schlechteren Noten nicht in ihrer fehlenden ‚Intelligenz‘ sahen, sondern in ihrer „Faulheit“<sup>18</sup>. Dies könnte so interpretiert werden, dass das Lehrpersonal Susanne nicht dafür motivieren konnte, sich eingehend mit den verschiedenen Lerninhalten zu beschäftigen und dass dadurch auch ihr Selbstkonzept in diesen Fächern nicht gestärkt werden konnte.

*Eva Marold* besuchte in der Oberstufe ein Gymnasium mit einem naturwissenschaftlichen Schwerpunkt. Charakterisiert sie sich während der Mittelschule als „Streberin“, war ihr die Investition in Hinblick auf schulische Belange in der Oberstufe nicht mehr wichtig, was möglicherweise daran lag, dass sie sich zu dieser Zeit in der Pubertät befand. Sie konzentrierte sich nur mehr auf jene Fächer, die sie interessierten. Die Biographin könnte aber einerseits auch deshalb kein Selbstkonzept in MINT-Fächern ausgebildet haben, da ihre Schwester ebenfalls diese belegte und sie diesbezüglich immer mit dieser verglichen wurde. Andererseits könnte sie ihr Selbstkonzept im Fach Mathematik mit jenem im Fach Deutsch verglichen haben<sup>19</sup>. In Hinblick auf ihre Studien(wahl)entscheidung wurde durch die (Re-)Konstruktion der Erzählung der Biographin erkennbar, dass sie ein fehlendes Vertrauen in ihre resp. ein gering(er)es Selbstkonzept von ihren Fähigkeiten in Mathematik hatte, wodurch sie begründet, warum sie nicht die Aufnahmeprüfung für das Studienfach Innendesign machte.

Verbindet man diese Ergebnisse mit der aktuellen bildungspolitischen Debatte in Hinblick auf die Ergebnisse von TIMSS (2011) und PIRLS (2011), so zeigt sich einerseits, dass sich die Ergebnisse dieses Forschungsberichts und der Studien in gewisser Hinsicht ähneln. Denn durch die (Re-)Konstruktionen der Erzählungen der beiden Biographinnen wurde erkennbar, dass sie kaum ein (gestärktes) Selbstkonzept in MINT-Fächern entwickeln konnten. Die beiden Studien kamen zu den Ergebnissen, dass – bezogen auf Österreich – keine bedeutenden Leistungsunterschiede zwischen Buben und Mädchen in Mathematik vorliegen, jedoch Buben ein besseres Selbstkonzept diesbezüglich besitzen. Je nach Geschlecht machen Kinder und Jugendliche verschiedene soziale Erfahrungen hinsichtlich Mathematik, wodurch es zu einer unterschiedlichen Entwicklung des Selbstkonzepts kommt (vgl. Salchegger 2015, S. 39ff.).

Andererseits wird zwischen den Ergebnissen von TIMSS (2011) und PIRLS (2011) in Bezug

---

<sup>18</sup> Möller und Trautwein (2015, S. 196) sehen „[p]ositive Lernerfahrungen und Leistungsrückmeldungen sowie unterstützendes Verhalten durch Eltern und Lehrkräfte“ als dienlich für die Steigerung des Selbstkonzeptes an.

<sup>19</sup> Den Ausführungen Möllers und Trautweins (2015, S. 189) folgend, welche sich unter anderem auf das I/E-Modell von Marsh (1986) beziehen, welches „Zusammenhänge zwischen fachspezifischen Schulleistungen und fachspezifischen Selbstkonzepten“ (Möller/Trautwein 2015, S. 189) erklärt, beurteilen Schülerinnen ihre eigenen Leistungen folgendermaßen: Zum einen vergleichen sie ihre Leistungen mit jenen anderer Mitschülerinnen und zum anderen vergleichen sie „ihre Leistungen in mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern mit ihren eigenen Leistungen in sprachlichen Fächern“ (ebd.).

auf die Erkenntnisse aus dem vorliegenden Forschungsbericht ein Widerspruch in Hinblick auf einen Lösungsvorschlag sichtbar. Eine mögliche Lösung, um Mädchen dazu zu bewegen, MINT-Fächer zu studieren, sei laut dem Expertenbericht, „wenn der Zeitpunkt einer berufsbildenden Spezialisierung verschoben wird bzw. wenn auch in typischerweise von Mädchen gewählten Schulformen MINT-Fächern ein höherer Stellenwert eingeräumt wird und diese auch zu Pflichtgegenständen bei der Matura gemacht werden“ (Salchegger 2015, S. 49).

In dieser Forschungsarbeit zeigt sich, dass, Susanne Müller und Eva Marold, obwohl sie eine (Aus-)Bildung in wirtschaftlichen bzw. naturwissenschaftlichen Bereichen erfahren haben, diesen Weg in ein MINT-Studium nicht weiter verfolgt haben. Im Fall von Susanne Müller wird ersichtlich, dass sie wenig Interesse daran entwickelte, aber auch dass ihr Selbstkonzept diesbezüglich durch das Lehrpersonal nicht gestärkt werden konnte (vgl. dazu Möller/Trautwein 2015) und für sie in weiterer Folge ein Beruf und möglicherweise deshalb auch ein Studium im wirtschaftlichen Bereich wenig vorstellbar war. Im Gegensatz dazu bleibt bei Eva Marold offen, warum sie diesen Weg nicht eingeschlagen hat. Wobei angenommen werden könnte, dass sie aufgrund des Vergleichs mit ihrer Schwester und möglicherweise durch den Vergleich des Faches Mathematik mit dem Fach Deutsch kein positives Selbstkonzept bezüglich MINT-Fächern bilden konnte.

Bei beiden Biographinnen könnte es am ‚geringeren‘ Selbstkonzept gelegen haben, aber auch daran, dass möglicherweise informelles Lernen – im Sinne von der (Aus-)Bildung sozialer Kompetenzen – ebenso eine wichtige Rolle spielte. Dies könnte wiederum darauf hindeuten, dass „geschlechterspezifische“ Rollenzuschreibungen durch die Gesellschaft und vor allem durch Lehrpersonen einen Einfluss darauf hatten – in dem Sinne, dass Mädchen von der Gesellschaft in ihren sozialen Kompetenzen und nicht in ihren naturwissenschaftlichen Kompetenzen gestärkt werden<sup>20</sup>.

Neben der Wahl der Schulform als mögliche Einflussgröße für die Studien(wahl-)entscheidung zeigt sich auch, dass negative Erfahrungen mit Lehrpersonen während der Schulzeit als relevant für die Wahl des Pädagogikstudiums angesehen werden können<sup>21</sup>. Sowohl Cecilia Mayer als auch Ernestine Klaus verbinden die negativen Erfahrungen mit ihren Lehrerinnen mit dem Interesse an der Thematik der Pädagogik. Beide Biographinnen

---

<sup>20</sup> Salchegger (2015, S. 49) weist darauf hin, dass das Selbstkonzept in Mathematik durch die Normen und Werte in der Gesellschaft beeinflusst werden. Durch die Studie konnte darlegt werden, „dass sich die Beteiligung von Frauen an mathematikintensiven Studiendisziplinen bereits in den Selbstkonzepten 10-Jähriger widerspiegelt“ (ebd.). Je geringer der Frauenanteil in mathematischen Fächern ist, desto geringer ist auch das Selbstkonzept von Mädchen in Mathematik im Vergleich zu jenem der gleichaltrigen Buben. Sie kommt zu dem Schluss, dass „Geschlechtsstereotype (...) demnach schon so früh internalisiert [werden], dass sie sich bereits am Ende der Grundschulzeit in einem verminderten Mathematikselbstkonzept der Mädchen niederschlagen“ (ebd.).

<sup>21</sup> Auch Schwendowius (2014b, S. 427f.) wies in ihrer Studie darauf hin, dass negative Schulerfahrungen einen biographischen Hintergrund für die Biographinnen darstellen können.

formulieren dabei das Ziel, eine Veränderung im pädagogischen Handeln erwirken zu wollen, womit sie sich von dem (negativen) Verhalten ihrer Lehrerinnen distanzieren.

*Ernestine Klaus* begründet ihr Interesse am Thema „Jugend“ auf Nachfrage der Interviewerin folgendermaßen:

E: Des i woäß es net i moan - - ahm man könnte a sogn mi interessiert des Thema Bildung. - - ((I: ok)) Ahm und und des is hoid oiso - - - Jugendbereich und und überhaupt Bildung - - ah Bildungswege Bildungssystem oiso diese Sochn - - - ahm - - - jo find i find i einfoch sand do is so vü zu verbessern und so vü - - ah wo ma einfoch wo wirklich a Bedarf is - - und=e i glaub deshoib intressiert mi a dieses Föd einfoch. ((I: mhm)) Und des is jo koa neiche Diskussion i man des is schon bevor is zum Studiern begonnen hob is des schon gronnt - - und=e und i hobs a söbst von meina Schulzeit einfoch mitkriagt wie vü - - foisch lauft und wie wie unvastondn man oft is einfoch. (*Ernestine Klaus*, S. 15/ Z. 36 – S. 16/ Z. 1)

Ernestine begründet ihr Interesse an „Bildung“, „Bildungswegen“ und am „Bildungssystem“ mit dem erkannten Verbesserungsbedarf. Es wird ersichtlich, dass sich dies aus ihrer eigenen Geschichte heraus entwickelte, da sie von ihren eigenen negativen Erfahrungen während ihrer Schulzeit berichtet und die Sichtweise darauf auch bekräftigt („man“). Die Lehrpersonen und deren Verhalten könnten demnach als negative Orientierungsfolie gedient haben. In dem Sinne, dass durch das eigene pädagogische Handeln, das durch ein Pädagogikstudium (aus-)gebildet wird, Verbesserungen im Bildungssystem erreicht werden könnten.

Ähnlich gestaltete sich die Schulzeit bei *Cecilia Mayer*, die ebenfalls negative Erfahrungen mit Lehrpersonen während der Schulzeit machte. Verweist Ernestine Klaus eindeutig auf dieses Verhältnis zwischen eigenen Erfahrungen in der Schule und ihrem Interesse, so kann dies auch bei Cecilia dahingehend interpretiert werden. Sie verbindet ihre eigene Geschichte, ihr ‚Unverstanden-Fühlen‘, mit ihrem Interesse nach innerpsychischen Prozessen und ihrem sich entwickelnden Wunsch, anderen Menschen bzw. Kindern Unterstützung diesbezüglich anbieten zu können. Die Lehrerinnen und deren negatives Verhalten („Ungerechtigkeiten“) können demnach als negative Orientierungsfolie gedient haben. In Cecilians Fall spielten aber nicht nur die Erfahrungen in der Schule eine Rolle, sondern auch jene mit ihren Eltern. Retrospektiv wird in ihrem Argumentationsmuster deutlich, dass sie mit ihrer Ausbildung und ihrem jetzigen Beruf eine Veränderung bewirken möchte, indem ein besseres Eingehen auf Kinder ermöglicht werden soll. Interessanterweise distanziert sie sich von Pädagoginnen, da für sie mit dieser Bezeichnung Fremdbestimmung und Hierarchie einhergehen.

## 8.2 Die Studienentscheidung

Im bisherigen Teil wurden die Dimensionen in Hinblick auf die biographischen Erfahrungen der Biographinnen bezüglich der Studien(wahl)entscheidung im lebensgeschichtlichen Kontext bzw. der (Bildungs-)Weg zum Pädagogikstudium dargestellt. Im folgenden Teil werden die Dimensionen zur konkreten Studienentscheidung vorgestellt. Jedoch kann dies nicht als

ein voneinander getrennter Prozess gedacht werden. Die Unterteilung dient lediglich der besseren Darstellbarkeit und Nachvollziehbarkeit.

### 8.2.1 „Signifikante Andere“: Das soziale Umfeld

Durch die (Re-)Konstruktion der Erzählungen wurde erkennbar, dass die Studien(wahl)entscheidung einen sozialen Prozess darstellt. Sowohl in lebensgeschichtlicher Hinsicht als auch bei der konkreten Entscheidung für ein Studium beeinflussen andere, den Biographinnen nahestehende Personen den Weg in ein Studium und die Wahl eines konkreten Studiums. Diese fungieren als Ratgeberinnen und/oder Vorbilder, zeigen bestimmte Studienmöglichkeiten bzw. das Pädagogikstudium auf, verbieten bestimmte Studien und/oder unterstützen die Biographinnen bei ihrem Weg ins Pädagogikstudium und fungieren dabei als Gatekeeper. In Bezug zum Pädagogikstudium können auch Zuschreibungen anderer Personen als ‚sozialer Mensch‘ – und diesbezüglich auch das Geschlecht<sup>22</sup> – als relevant erachtet werden.

Bei *Susanne Müller* werden diese Zuschreibung und signifikante Andere, die bei der Wahl relevant waren, durch folgende Kernstelle deutlich, in welcher sie begründet, warum es für sie „klar“ war, etwas im sozialen Bereich zu machen:

E: Najo es wor es wor insofern klar weil weil diese - - ahm - - dieser Interessenstest mir anaseits ahm a\_ was vo\_ der mir vorglegt wordn is was ausgsogt hod oda was in diese Richtung ausgsogt hod - - weil - - i mi söba zu dem Zeitpunkt jo a scho a bissl kennt hob und gwusst hob was was mocht ma Spaß was - - jo was taugt ma und natürlich in vieln Gesprächn mit ah - - vor oim mit meim Vater und meiner Mutter - - oba a mit Freundn - - ahm - - - ho\_ hod sie des donn i\_ einfoch immer mehr verdichtet. Ja. Ahm oiso es hom olle einfoch gsogt „Jo=e moch was mit Leid. Du konnst so guad mit Leid und du konnst guad zuahoachn und - - ahm und du bist a\_ authentisch“ blablabla jo oiso ahm oiso - - olle in meim Umkreis mehr oder weniger homa einfoch ahm dazu geraten wirklich was im - - im sozialn Bereich zu mochn (Susanne Müller, S. 17/ Z. 30-38)

Auf die Nachfrage, warum Susanne etwas im sozialen Bereich machen wollte, argumentiert sie, dass für sie mehrere Punkte ausschlaggebend gewesen seien. Sie deutet diesbezüglich sowohl den Interessenstest aber auch ihr Selbstbild – was auf eine Erfahrungsaufschichtung im Umgang mit ihren Mitmenschen (vgl. Kap. 8.1.1) und die „Ausbildung sozialer Kompetenzen“ verweist – als wichtig für ihre Entscheidung. Aber auch die (,geschlechtertypischen‘) Zuschreibungen und Bestätigungen durch nahestehende Personen, die hier als Ratgeberin-

---

<sup>22</sup> Maschetzke (2009, S. 185) führt in Bezug zu der Studie von Hoose und Vorholt (1997, S. 36) aus, dass Eltern vermehrt kommunikative und soziale Kompetenzen im Gegensatz zu bspw. technischen Fähigkeiten bei ihren Töchtern wahrnehmen – sie sehen diese Fähigkeiten durch eine „geschlechtsspezifische[] Brille“ (Maschetzke 2009, S. 185). „Je weniger eine Kompetenz dem Geschlechterrollenstereotyp entspricht, desto mehr gute Leistungen sind erforderlich, damit einem Mädchen diese Kompetenz zugestanden wird“ (Hoose/Vorholt 1997, S. 37, zit.n. Maschetzke 2009, S. 185). Die Berufswünsche, die Eltern für ihre Töchter haben, sind ebenfalls in vielen Fällen „weiblich“ konnotiert. Die Entscheidung erfolgt zumeist nicht nach rationalen Kriterien, sondern nach Geschlechterstereotypen (vgl. Maschetzke 2009, S. 185f.).

nen fungieren, werden von der Biographin für ihre Entscheidung, in diesem Bereich etwas zu machen, als relevant angesehen.

Ebenso spielten bei *Eva Marold* verschiedene Personen eine Rolle bei der Wahl des (Pädagogik-)Studiums. Wie durch die (Re-)Konstruktion ihrer Erzählung ersichtlich wurde, sieht sie ihre Schwester auf der einen Seite als Vorbild an, das Fach Pädagogik zu studieren und stellt diese als Wegbereiterin und Unterstützerin dar. Ihre Beziehung zueinander wird als sehr innig beschrieben, was auch durch das biographische Handlungsschema der Biographin verdeutlicht wird, nämlich in A-Land mit ihrer Schwester zu studieren und mit dieser auch im selben Zimmer in einem Studentinnenheim zu wohnen. Auf der anderen Seite sieht Eva jedoch in ihrer Schwester einen (Mit-)Grund, dieses biographische Handlungsschema nicht zu verfolgen. Sie begründet dies damit, dass sie nicht „ständig in die Stapfen [ihrer] Schwester“ treten wollte und dies durch das Studium in A-Land weiterhin geschehen wäre. Die Biographin erklärt, dass sie diesen Weg nicht mehr gehen, sondern ihren eigenen Weg einschlagen wollte. Diese biographische Initiative versuchte sie durch den Wechsel des Landes zu erreichen. Eva, die mit ihrer Studien(wahl)entscheidung eine Migration verbindet, erlernte seit ihrer Kindheit durch ihren Großvater und die Deutschlehrerin die Sprache Deutsch. Diese beiden Personen sind folglich ebenfalls relevant für Evas Studien(wahl)entscheidung. Durch ihre Deutschkenntnisse und ihre Emanzipationsbestrebungen ergab sich für Eva die Möglichkeit, in einem anderen, deutschsprachigen Land zu studieren. Sie nutzte nach der Matura dies als Gelegenheit. Durch „Leute“, die sie bei einem Besuch ihres bereits in B-Stadt lebenden Vaters kennenlernte, wurde sie ermutigt, dort zu studieren. Diese „Leute“ fungierten einerseits als Ratgeberinnen, die ihr bei ihrer Entscheidung halfen, und andererseits als Vorbilder, da diese bereits studierten.

Auch im Fall von *Ernestine Klaus* werden der Vater im Speziellen und ihre Tanten, die Lehrerinnen sind, als Vorbilder dargestellt. Vor allem der Beruf des Vaters und dessen Sinnbezüge dienten für Ernestine als Orientierung(shilfe) im Hinblick auf den Umgang mit Kindern und Jugendlichen. Im Gegensatz zu ihren eigenen Lehrerinnen bezieht er das ganze „Rundherum“ der Jugendlichen mit ein. Durch den Bezug vor allem zu ihrem Vater reiht sich die Erzählerin in die pädagogische Tradition der Familie ein. Der Vater fungierte für Ernestine während ihrer gesamten Lebensgeschichte („schon immer“) als Vorbild. Die Sinnbezüge und das (pädagogische) Handeln des Vaters dienten als positive Orientierungsfolie für das Studium und in weiterer Folge auch für den jetzigen Beruf (vgl. Kap. 8.1.1).

*Cecilia Mayer* erzählt, dass sie die „geschlechertypischen“ Zuschreibungen und den Berufswunsch ihrer Eltern internalisierte, sich aber während des Gymnasiums von diesem distanzierte. Sie erklärt, dass sie sich aufgrund ihrer Planlosigkeit bezüglich ihrer Zukunft wieder an diesem und an Schulkolleginnen orientierte, die ebenfalls an der Pädagogischen Hochschule zu studieren begannen. Durch die „richtigen Leid“ wurde ihre eigene Haltung, dass

der Lehrberuf nicht zu ihr passt, bestätigt, wodurch sie beschloss, nicht an der Pädagogischen Hochschule zu studieren, sondern die Fächerkombination Soziologie und Pädagogik an der Universität. Eine wichtige Rolle spielten dabei ihre Eltern, die ihr zuvor das angestrebte Psychologiestudium aufgrund von mangelnden beruflichen Aussichten „verboten“ hatten<sup>23</sup>. Durch die (Re-)Konstruktion der Erzählung wurde ersichtlich, dass ihre Eltern wenig Orientierungswissen in Bezug auf verschiedene (akademische) Studienrichtungen hatten, da diese das Verbot anderer Studienfächer mit Meinungen anderer legitimierten, an denen sie sich orientierten. Wiederum durch eine weitere Freundin wurde ihr die Fächerkombination Sonder- und Heilpädagogik und Pädagogik nahegelegt.

### 8.2.2 Das Selbstkonzept

Die (Re-)Konstruktion der Erzählungen zeigt, dass die Studien(wahl)entscheidung mit bestimmten Selbstbildern und -zuschreibungen bzw. mit dem (bis dahin ausgebildeten) Selbstkonzept der jeweiligen Biographin – im Sinne von: „Was kann ich, was will ich, was kann ich schaffen?“ – einhergeht. Dabei handelt es sich um „Einschätzungen und Einstellungen bezüglich ganz unterschiedlicher Aspekte der eigenen Person“ (Möller/Trautwein 2015, S. 178), um „Eigenschaften, Fähigkeiten und Kompetenzen“ (ebd.).

Eva Marold und Cecilia Mayer wägen bei ihrer Entscheidung für eine bestimmte Studienrichtung ihre Fähigkeiten, Eigenschaften und Kompetenzen gegenüber ihren Interessen ab. Im Fall von *Eva Marold* steht der Erhalt eines Studienplatzes im Vordergrund, wohingegen das Interesse für bestimmte Studienfächer nicht ausschlaggebend war. Dadurch zeigt sich, dass dies eine strategische Wahl darstellte. Eva erzählt, dass sie sich über verschiedene Studienrichtungen informierte, um herauszufinden, „welche Studienrichtungen nicht so - - beliebt /sind ((Lachend))“, damit sie einen Studienplatz bekäme. Sie legitimiert ihre Wahl des Pädagogikstudiums mit den institutionellen Strukturen (universitäre Rahmenbedingungen und Aufnahmeprüfungen) und mit ihrem geringeren Selbstkonzept (geringe Fähigkeiten in bestimmten Fächern).

Ähnlich konstruiert auch *Cecilia Mayer* ihre Wahl des Studiums, wobei sowohl eine mögliche Identifikation mit dem Studienfach und die Kompatibilität der eigenen Fähigkeiten bzw. der Persönlichkeit mit dem Studienfach wichtig waren sowie der Wunsch nach einer Arbeit im sozialen Bereich. Das Studium an der Pädagogischen Hochschule stellte sich für die Biographin als unpassend dar. Die Wahl des Soziologiestudiums kann auch bei Cecilia als eine strategische Wahl interpretiert werden, um die Erlaubnis der Eltern für den Umzug nach B-

---

<sup>23</sup> Vester (2004, S. 19) führt in Bezug zu Passeron und Bourdieu (1971) aus, welche dies als „Abdrängung“ bezeichneten, dass Mechanismen wirkmächtig sind, „durch die z.B. Arbeiterkinder zwar prinzipiell Zugang zu den Bildungseinrichtungen bekommen, dann aber doch schrittweise auf geringer bewertete Berufsziele, die ihnen ‚zustehen‘, ‚abgedrängt‘ werden. (...) Exemplarisch für sie sind Frauen, die heute von der Schule bis zur Universität prozentual mit den Männern gleichgezogen sind, sich aber bereits innerhalb dieser Einrichtungen auf Fächer geringerer Wertschätzung abdrängen lassen, die ihre spätere Einfügung in den nach Geschlechtern segregierten Arbeitsmarkt vorwegnehmen“ (Vester 2004, S. 19).

Stadt zu erhalten. Cecilia erzählt, dass sie während des Fächerkombinationsstudiums Soziologie und Pädagogik eine Schulkollegin traf, die ihr die Inhalte der Fächerkombination Pädagogik und Sonder- und Heilpädagogik näherbrachte. Sie revidierte daraufhin nach einem Semester ihre Entscheidung, die Fächerkombination Soziologie und Pädagogik zu studieren, und legitimiert dies damit, dass die institutionellen Modalitäten im Fach Soziologie mit ihren (Prüfungs-)Ängsten nicht vereinbar waren und dass die Inhalte des Faches Sonder- und Heilpädagogik „vo sponnend“ waren und sie thematisch mehr über das Individuum lernen wollte. Dies wollte sie eigentlich bereits mit dem Psychologiestudium erreichen, das ihr jedoch verwehrt wurde, obwohl sie ein großes Interesse ‚am Individuum‘ und an innerpsychischen Prozessen hatte, das sie aus ihrer eigenen Geschichte begründet.

*Susanne Müller* wusste nach dem Abschluss der Schule nicht, was sie weiter machen wollte und verfolgte ein biographisches Handlungsschema, indem sie ihre Zukunft plante bzw. sich Gedanken darüber machte. Nachdem sie nach einem Au-Pair-Aufenthalt weiterhin nicht wusste, was sie studieren sollte, orientierte sie sich an einem Interessensprofiltest, wobei auch sie gerne mit Menschen arbeiten wollte. Auch durch die Zustimmung anderer Personen, die ihr dies ebenfalls nahelegten, wurde sie in ihrem Selbstkonzept bestätigt, wodurch sie sich auf der Universität für das Pädagogikstudium inskribierte.

Für *Ernestine Klaus* stellte sich nicht das Studium als das Wichtige dar, sondern der Umzug nach B-Stadt, was sie damit begründet, dass sie „net vü Plan ghobt“ hat. Sie überlegte zwischen der Fachhochschule Sozialarbeit oder der Universität und entschied sich dann für das Sozialpädagogikstudium an der Universität, was sie damit legitimiert, dass ihr die Fachhochschule „zu schulisch“ war, sie aber „schon in die [soziale, S.L.] Richtung wenigstens was mochen“ wollte.

E: Und=e und hob eben donn des gmocht - hob oba a mir den Studienplan i hob den überflogen ghobt - - ahm - - und hob in Wirklichkeit überhaupt ka Ahnung ghobt was diese Dinge hoafñ - - oiso i hob mir des durchglesn - hob domois donn dieses - des hods so gebn des Vorlesungsverzeichnis wirklich ois Büchlein - - und=e des hob i ma ghoid ghobt und - - mir hod afoch des nix gsogt - - und i hob ma docht jo jo wird scho passn. (Ernestine Klaus, S. 7/ Z. 17-22)

Ernestine erzählt, dass sie sich für das Pädagogikstudium in B-Stadt entschied, wobei vor allem der Umzug in die Großstadt für sie wichtig war. Sie setzte sich zwar mit den Studieninhalten auseinander, zum Studium hatte sie ihrer Erzählung folgend jedoch wenig Orientierungswissen. Dies könnte daran liegen, dass sich die Universität als neue Lebenswelt für die Biographin darstellte, die für sie bislang fremd<sup>24</sup> war. Ernestine stellt ihre Studien(wahl)-entscheidung als eine dar, über welche sie keine großen Überlegungen anstellte, sondern

---

<sup>24</sup> Waldenfels (o. J., o.S. [Online]) unterscheidet die radikale und die relative Fremdheit. Unter relativer Fremdheit versteht er „eine Fremdheit, die nur einen vorläufigen oder vorübergehenden Charakter aufweist, die also unter günstigen Umständen und auf die Dauer überwunden werden kann“ (ebd.). Diese Fremdheit ist „von dem Zustand unseres begrenzten Wissens und Könnens“ (Waldenfels 2007, S. 361) abhängig. Er vergleicht diese Fremdheit mit einer Fremdsprache, welche man grundsätzlich erlernen kann (vgl. ebd.). In diesem Sinn soll auch die Fremdheit, die Ernestine möglicherweise gegenüber dieser neuen ‚Lebenswelt‘ hat, verstanden werden.

darauf vertraute, dass es „scho passn“ wird. Dies könnte so interpretiert werden, dass es für sie zwar inhaltlich ihrem Interesse nachkommen sollte, aber dass es für sie zu diesem Zeitpunkt nicht wichtig war, zu ergründen, inwiefern das Studium und das Selbstkonzept kompatibel miteinander waren.

### **8.2.3 Die Gestaltung des Übergangs ins Pädagogikstudium**

Den Rahmen von Übergängen bilden oftmals Institutionen, welche auch den Anstoß dazu geben können. Zugleich jedoch strukturieren die Individuen Übergänge mit ihrem biographischen Handeln, indem sie diese gestalten bzw. bewältigen (vgl. Schröer et al. 2013, S. 11; Walther/Stauber 2013, S. 31; vgl. Kap. 2.4). Zum einen wurde durch die (Re-)Konstruktion der Erzählungen deutlich, dass sich die Entscheidung für und der Übergang in das Pädagogikstudium der jeweiligen Biographin unterschiedlich gestalten (Kap. 8.2.3.1). Zum anderen wurde deutlich, dass mit dem Übergang nicht nur das Pädagogikstudium gewählt wurde, sondern dass damit ein Emanzipationsprozess einhergeht, welcher sich durch Bruch und Kontinuität auszeichnet (Kap. 8.2.3.2).

#### **8.2.3.1 Die Entscheidung: Zwischen „aktiver“ Wahl, Zufall und „zweiter“ Wahl**

Die ‚Entscheidung‘ für und der Übergang in das Pädagogikstudium in B-Stadt gestaltete sich in der jeweiligen Biographie unterschiedlich. Die Wahl für dieses Studienfach kann sich als eine ‚aktiv getroffene‘, als Zufall, oder auch als ‚zweite Wahl‘ darstellen. Damit einhergehend wurde ebenso ersichtlich, dass sich die konkrete Entscheidung für das Pädagogikstudium in ihrer zeitlichen Ausprägung unterscheidet.

Bei *Eva Marold* gestaltete sich die Wahl als ‚zweite Wahl‘, aber auch als Zufall, als ‚Hineinschlittern‘ in das Pädagogikstudium. Zum einen erklärt die Biographin, dass sie aufgrund der institutionellen Strukturen (Aufnahmeprüfungen) und dem gering(er)en Selbstkonzept (vgl. Kap. 8.2.2) dieses Studium wählte, wodurch es sich als ‚zweite Wahl‘, aber auch als strategische Wahl darstellt, da sie dadurch den Erhalt eines Studienplatzes anstrebte. Zum anderen wurde sie für den Diplomstudiengang Pädagogik inskribiert, obwohl sie Sonder- und Heilpädagogik studieren wollte, um in späterer Folge Sonderschullehrerin werden zu können. Durch die Erzählungen der Biographin wurde deutlich, dass sie durch die verschiedenen Bezeichnungen im Hochschulwesen in den verschiedenen Ländern für das nicht geplante Studium inskribiert wurde, wodurch sie ins Pädagogikstudium ‚hineinrutschte‘ und sich die Wahl dadurch als ‚kontingent‘ darstellt, wobei dieses „dann gut trotzdem gepasst“ hat.

Bei *Ernestine Klaus* wird die Wahl als eine aktive, von der Akteurin getroffene Entscheidung dargestellt. Sie erzählt, dass sie zwischen verschiedenen institutionellen Möglichkeiten (Fachhochschule und Universität) und deren Rahmenbedingungen überlegte und sich dann

für eine Ausbildung an der Universität entschied, da ihr eine Fachhochschule zu schulisch war. Sie vertraute darauf, dass das Pädagogikstudium für sie passen würde.

Für *Susanne Müller* gestaltete sich der Übergang von der Schule in das Studium als ein Moratorium<sup>25</sup>:

E: Und=e jo und donn is ebn de Frage gekommen na was was mocht'ma donn noch da Matura und i hob keine Ahnung ghobt - i hob wirklich keine Ahnung ghobt oiso es wor gonz gonz schwierig und donn hob i ma docht na i i würd gern ((räuspert sich)) a Joa ins Ausland gehn um einfoch mir dieses Jahr Auszeit zu gönnen und hoid wirklich Zeit zu hom mir zu überlegen was was wü i jetzt wirklich mochn ((I: mhm)) wü i studiern geh - wü i net studiern geh. Pfff. Wü i was orbeitrn. Oba wonn i was orbeitrn wü was wü i mochn oiso - - in'd Buchhoidtung geh i jetzt sicha net ((Lachen)) ahm - - jo und ahm i hob ma donn oiso i bin donn noch A-Land gongan a Joa ois Au-Pair (Susanne Müller, S. 4/ Z. 41- S. 5/ Z. 3)

Susanne erklärt, dass sie zu jenem Zeitpunkt nach der Matura nicht wusste, wie ihr zukünftiges Leben aussehen sollte. Sie entschied sich dann ins Ausland zu gehen und begründet dies damit, dort zu überlegen, was sie weiter machen wollte – arbeiten oder studieren. In diesem Jahr besuchte sie ein College und war als Au-Pair angestellt, wodurch angenommen werden kann, dass es dabei zu einer Erfahrungsaufschichtung hinsichtlich ihrer sozialen Kompetenzen durch die Erziehungstätigkeiten der Kinder kam (vgl. Kap. 8.1.1). Sie erklärt, dass sie nach diesem Jahr weiterhin nicht wusste, was sie machen sollte, woraufhin sie einen „Interessensprofiltest“ machte, dessen Ergebnis war, dass sie etwas im sozialen Bereich studieren sollte. Sie entschied sich dann für das Pädagogikstudium an der Universität:

E: und=e hob ma donn docht na guad pff waß i net - - gibts nur des Pädagogikstudium oda i glaub damois hom olle Pädagogik gsogt - - ahm - - und=e oiso FH waß i net warum - - des net in meinen - - - waß net wor net auf meim Radar irgendwie oiso es woa kloa wonn donn Uni. ((räuspert sich)) Und=e - - jo (hob hoid donn) inskribiert (Susanne Müller, S. 5/ Z. 43-47)

Die Inskription an der Universität begründet sie zum einen damit, dass die Möglichkeit eines Besuches der Fachhochschule nicht in ihrem Bewusstsein war. Sie stellt die Entscheidung als eine „klare“ dar, die es für sie nicht zu hinterfragen galt. An anderer Stelle begründet sie diese Wahl zum anderen mit der Emanzipation von schulischen Strukturen, welche auf einer Fachhochschule weiterhin vorherrschend gewesen wären und mit dem „Studentinnenleben“, welches sie mit der Universität verband.

---

<sup>25</sup> „Ein Moratorium ist eine Aufschubperiode, die jemandem zugebilligt wird, der noch nicht bereit ist, eine Verpflichtung zu übernehmen, oder die jemandem aufgezwungen wird, der sich selbst Zeit zubilligen sollte. Unter einem psychosozialen Moratorium verstehen wir also einen Aufschub erwachsener Verpflichtungen oder Bindungen und doch handelt es sich nur um einen Aufschub“ (Erikson 1988, S. 152). Der Aufenthalt in einem anderen Land hat laut Küllchen (1997, S. 98) mehrere Bedeutungen. Er erleichtert den Ablösungsprozess durch die Distanz von der Familie, welche zu einer vermehrten Selbstständigkeit führt. Dadurch können sich Menschen leichter intellektuell und psychosozial entwickeln. Des Weiteren dient der Aufenthalt dazu, sowohl soziale Kompetenzen zu entwickeln bzw. zu fördern als auch die Fremdsprachenkenntnisse zu verbessern. „Auf einem solchen Erfahrungshintergrund besteht die Gelegenheit, die vorhandenen Freiräume zu nutzen, um aus der Distanz heraus noch einmal die getroffene oder projektierte Studien- oder Berufswahl zu reflektieren, oder auch, (...), die vorhandenen Interessen nach den daraus zu entwickelnden Berufsperspektiven neu zu betrachten“ (ebd.).

Im Falle von *Cecilia Mayer* stellt sich die Entscheidung für die Fächerkombination Sonder- und Heilpädagogik und Pädagogik als ‚zweite bzw. dritte‘ Wahl dar. Auch im Hinblick auf die zeitliche Dimension unterscheidet sich ihre Entscheidung. Durch die (Re-)Konstruktion ihrer Erzählung wird deutlich, dass sie sich am Ende der Schulzeit aufgrund ihrer Planlosigkeit an der Peer-Group und am Wunsch ihrer Eltern orientierte und die Aufnahmeprüfung auf der Pädagogischen Hochschule machte. Während des Sommers revidierte sie diese Entscheidung. Die Biographin erzählt, dass ihre Eltern ihr das angestrebte Psychologiestudium verboten hatten, woraufhin sie die Fächerkombination Soziologie und Pädagogik zu studieren begann. Die Entscheidung dafür kann als strategische Wahl interpretiert werden, da es ihr dadurch möglich war, nach B-Stadt zu ziehen. Sie legitimiert den Abbruch des Soziologiestudiums nach einem Semester zum einen damit, dass ihr ihre eigenen (Prüfungs-)Ängste und die institutionellen Modalitäten des Faches Soziologie die Absolvierung dieses Studiums unmöglich machten. Zum anderen wollte sie thematisch mehr über das Individuum lernen, was sie bereits durch das Psychologiestudium anstrebte. Eine ehemalige Schulkollegin, die sie „zufälligerweise“ traf, spielte hier als signifikante Andere eine Rolle, indem sie Cecilia diese Möglichkeit der Fächerkombination Sonder- und Heilpädagogik und Pädagogik aufzeigte. Diese Wahl stellt sich demnach auch als ‚kontingent‘ dar – hätte sie diese nicht getroffen, hätte sie möglicherweise das Studium nicht gewechselt. Die Studien(wahl)entscheidung von Cecilia kennzeichnen demnach ‚Umwege‘ und sie revidierte ihre Entscheidung, nachdem für sie ersichtlich wurde, dass das begonnene Soziologiestudium für sie nicht passte.

### **8.2.3.2 Der Emanzipationsprozess – Bruch und Kontinuität**

Der Beginn eines bestimmten Studiums stellt im westlichen Kulturkreis einen (Status-)Übergang bzw. einen „sozial typisierte[n] Wendepunkt[]“ (Rosenthal 1995, S. 141) innerhalb einer Biographie dar (vgl. ebd.). Kutscha (1991, S. 113) führt aus, dass Übergänge „Schnittstellen individueller biographischer Verläufe und sozialer Strukturen, Verzweigungen gesellschaftlich vorgeformter Entwicklungsbahnen [sind]. Sie markieren Brüche, die es zu überbrücken gilt“. Der Übergang in ein Studium bzw. in das Pädagogikstudium stellt sich demnach als Wendepunkt<sup>26</sup> dar, der den Biographinnen die Möglichkeit bzw. die Gelegenheit bot, sich aus den bestehenden familiären, schulischen und/oder regionalen Strukturen zu emanzipieren. In den jeweiligen Lebensgeschichten wird den Emanzipationsprozessen zum Teil eine größere Bedeutung zugeschrieben, als der tatsächlichen Studienfachwahl. Erscheint dieser Übergang auf den ersten Blick als ein Bruch in der jeweiligen Lebensgeschichte, so zeigt sich bei genauerer Betrachtung, dass er trotzdem eine gewisse Kontinuität in sich trägt.

---

<sup>26</sup> „Statusübergänge [bedeuten] immer eine gewisse Unterbrechung in der Lebensführung, (...) [welche] für den Autobiographen [die Autobiographin, S.L.] als Veränderung mit biographischer Relevanz erlebt werden [muss] oder sich im nachhinein als solche darbieten“ (Rosenthal 1995, S. 142).

Im Fall von *Ernestine Klaus* konnte herausgearbeitet werden, dass der Übergang bedeutete, sich sowohl von den örtlichen und familiären Strukturen als auch von den schulischen Strukturen zu lösen:

E: Ahm - - najo es woa mir eigentlich - - wichtiger domois dass i dass i - - nach B-Stadt ziag eigentlich ois des wos i genau studier - weil i hob net vü Plan ghobt. ((I: mhm)) Ahm i woit i hob überlegt FH mochn - donn hob i ma docht na zu schulisch. Ahm hob ma docht oba i wü oba schon in die Richtung wenigstens wos mochen - - und wonn's hoid net die Fh Sozialarbeit is - donn wird's hoid Pädagogik und i nimm hoid Sozialpädagogik. (Ernestine Klaus, S. 7/ Z. 10-17)

Ernestine stellt nicht die Wahl des Studiums als *das* Wichtige zu diesem Zeitpunkt dar, sondern den Umzug nach B-Stadt. Sie begründet dies an anderer Stelle damit, dass ihre Heimat „recht öde“ war, „weils nix [gab]“ für Jugendliche. Auch das Verhältnis zu ihren Eltern während ihrer Jugend beschreibt sie als ein eher schlechtes, was sich durch ihren Auszug aus dem Elternhaus verbesserte. Es kann demnach angenommen werden, dass der Übergang in das Studium auch eine Möglichkeit geboten hat, sich von den familiären Strukturen zu emanzipieren. Die Biographin hatte bezüglich der Studienfachwahl „net vü Plan“, was impliziert, dass sie sich damit nicht in großem Ausmaß auseinandersetzte. Sie begründet ihre Entscheidung, keine Fachhochschule besucht zu haben, mit dem Verweis auf die dort vorherrschenden „schulischen“ Strukturen. Sie wollte aber schon in der „sozialen Richtung“ etwas studieren, wodurch sie sich für Sozialpädagogik an der Universität entschied. Ernestine stellt sich als aktiv Handelnde dar, die verschiedene institutionelle Rahmenbedingungen der unterschiedlichen (Aus-)Bildungsmöglichkeiten abwog, wodurch sich die Möglichkeit für sie ergab, sich von den „schulischen“ Strukturen zu emanzipieren.

Auch für *Susanne Müller* gestaltete sich der Übergang als Gelegenheit, sich von den gegebenen Strukturen zu ‚befreien‘. Obwohl sie nach der Matura einen Au-Pair Aufenthalt machte, erzählt sie, dass sie nach diesem weiterhin von ihrer Familie örtlich getrennt sein wollte. Sie erklärt, dass sich für sie dabei die Möglichkeit ergab, sich von den schulischen Strukturen zu lösen, indem sie sich für ein Studium an einer Universität entschied und nicht für eine Fachhochschule.

Der Übergang in das Pädagogikstudium in B-Stadt ging bei *Eva Marold* ebenfalls mit einem Emanzipationsprozess einher – nämlich sowohl in familiärer als auch in örtlicher Hinsicht. Eva erzählt, dass obwohl sie bereits alles für ein Studium in ihrem Heimatland organisiert hatte, sie sich „spontan“ in B-Stadt inskribieren „ließ“ und dort zu studieren begann. Der Erzählung und Argumentation der Biographin folgend konnte sie sich dadurch zum einen von ihrer Schwester, mit der sie von anderen Personen immer wieder verglichen wurde, und ihrer Mutter, mit der sie eine „Krise“ erlebte und welche sie nicht selbstständig werden ließ, emanzipieren. Zum anderen konnte sie auch von ihrer Heimatstadt weggehen, die sich für sie im Gegensatz zur Großstadt „langweilig“ und „monoton“ darstellte.

Im Fall von *Cecilia Mayer* zeigt sich ebenfalls ein Emanzipationsprozess, den die Erzählerin als relevanter als die Studienfachwahl beschreibt, und der einen Wendepunkt in ihrem Leben darstellte. Es konnte herausgearbeitet werden, dass sie sich bis nach der Matura an den Vorstellungen ihrer Eltern orientierte und es ihr kaum möglich war, eigene Pläne bezüglich ihrer Zukunft zu entwickeln. Durch die (Re-)Konstruktion ihrer Erzählung wurde deutlich, dass sie nach der Matura vermehrt Handlungspotential erlangte, wodurch sie sich innerhalb ihrer Möglichkeiten von den gegebenen familiären und örtlichen Strukturen befreien konnte. Durch den Umzug in die Großstadt konnte eine räumliche Distanz zu den Eltern geschaffen werden, die bei einem Besuch der von den Eltern angestrebten Pädagogischen Hochschule nicht möglich gewesen wäre.

Obwohl der Übergang in das Pädagogikstudium bzw. auf die Universität für alle Biographinnen eine Gelegenheit bot, sich von den gegebenen Strukturen zu emanzipieren, so zeigt sich auch eine „biographische[] Haftung“<sup>27</sup> (Knapp 1997, S. 503). In dem Sinne, dass die Biographinnen im vom sozialen Umfeld vorgezeichneten Weg – im pädagogischen Bereich bezüglich ihrer Studienfachwahl – blieben<sup>28</sup>.

Bei *Cecilia Mayer* scheint der „soziale Bereich“ an ihr zu haften, denn sie vollzog zwar nicht den ihr vorgegebenen Weg als Lehrerin, jedoch blieb sie im pädagogischen Bereich, was sie damit begründet, da sie sich am ehesten damit identifizieren konnte. Es konnte herausgearbeitet werden, dass Cecilia im Laufe ihrer Kindheit und Jugend in diesen Bereich „hineinsozialisiert“ wurde – als Mädchen und als Frau, die gut mit Menschen resp. Kindern umgehen könne.

Auch bei *Ernestine Klaus* bot sich nach der Matura die Gelegenheit nach B-Stadt zu ziehen und sich so zu emanzipieren. Durch die Wahl des Pädagogikstudiums blieb sie jedoch in der familiären Tradition, da bereits ihr Vater und ihre Tanten im pädagogischen Bereich als Leh-

---

<sup>27</sup> Knapp (1997, S. 503) fragt, „[w]ie (...) man »Gewordensein« von Personen unter dem Gesichtspunkt »Geschlecht« fassen [kann], ohne zu substantialisieren oder zu naturalisieren, aber auch: ohne in Rhetoriken zu verfallen, in denen die Dimension der biographischen Haftung von Erfahrungen, die subjektkonstitutive Verbindlichkeit von Individuation und Sozialisation, völlig aufgelöst ist?“ Dausien (2006b, S. 39; Hervorh. im Original) führt aus, dass durch das Konzept der Biographie das „Werden“ und „Geworden-Sein“ der Subjekte „als historische Konfiguration in der zeitlichen Dimension individueller Lebenszeit und der sinnhaften Dimension intersubjektiver Perspektivität“ verstanden wird. Biographie stellt eine „gesellschaftliche Sinnkonstruktion“ (ebd.) dar, die es dem Individuum ermöglicht, seine eigene Geschichte zu konstruieren. Dadurch wird die „biographische Haftung“ (Knapp 1997, S. 503) Dausien (2006b, S. 39) folgend „in einem doppelten Sinn explizierbar:“ Zum einen können die Subjekte für ihre Geschichte „haftbar“ werden, denn „von ihnen [wird] erwartet, dass sie Kohärenz und Kontinuität ihrer Erfahrungen, Handlungen und Perspektiven herstellen“ (ebd.). In Hinblick auf die Geschlechterperspektive bedeutet es, die Frage zu stellen, „wie und mit welchen Handlungsspielräumen diese Haftung an die Zugehörigkeit zu einer Geschlechtsklasse gebunden ist“ (Dausien 2006b, S. 39). Zum anderen wird damit die „Vergesellschaftung“ (ebd.; Hervorh. im Original) und zum anderen die „Individuierung“ (ebd., S. 40; Hervorh. im Original) angesprochen, welche durch einen biographiewissenschaftlichen Ansatz verbunden werden können (vgl. ebd.). Damit soll verstanden werden, wie sich die Erfahrungen der Subjekte auch in Hinblick auf die Zugehörigkeit zu einem Geschlecht gebildet haben, „und in einer beweglichen, aber nicht beliebig veränderbaren Subjektstruktur ‚haften‘ bleiben“ (ebd., S. 39).

<sup>28</sup> Nach Gugutzer (2002, S. 114) – in Anlehnung an Bourdieu – sichert der „Habitus, verstanden als Ort und Ausdruck früherer Erfahrungen, (...) im Regelfall den Anschluss von Erfahrungen, die zu der bisherigen Biographie passen; insofern gewährleistet er eine gewisse *Kontinuität* im Leben des [der, S.L.] Einzelnen“ (ebd., Hervorh. im Original).

rerinnen tätig waren. Die Biographin knüpfte dementsprechend an die Sinnbezüge und Orientierungsmuster ihrer Familie an.

Auch Susanne Müller emanzipierte sich von den verschiedenen Strukturen. Bei ihrer Studienfachwahl schloss sie jedoch an die (geschlechtstypischen) Zuschreibungen von ihr nahestehenden Personen an.

In gewissem Kontrast zu den anderen Fällen zeigt sich bei *Eva Marold* ebenso eine Kontinuität in ihrer Lebensgeschichte. Im Gegensatz zu den anderen Biographinnen werden bei ihr besonders die äußeren Strukturen deutlich, die einen fixen Rahmen für ihre Studienwahl darstellten. Durch die (Re-)Konstruktion der Erzählung wird deutlich, dass die Biographin plante, unter anderem aufgrund ihrer Schwester, den Zugangsbeschränkungen und den vermuteten leichteren Aufnahmebedingungen, Sonder- und Heilpädagogik und Pädagogik in ihrem Herkunftsland zu studieren. Die Schwester war jedoch auch *ein* Beweggrund, die biographische Initiative zu ergreifen und zu emigrieren. Eva erklärt, dass sie eine Aufnahmebestätigung in einem Studienfach im Herkunftsland haben musste, um in B-Stadt dieses Studium studieren zu dürfen. Da A-Land (noch) nicht zur EU gehörte und sie dadurch keine Matura hatte, die dem Maßstab einer Matura innerhalb der EU entsprach, war sie an diesen pädagogischen Bereich gebunden. „[U]nd wahrscheinlich wenn freie Zugang zu Uni [gegeben hätte,] hätt [sie] vielleicht was anderes genommen.“

### 8.3 Zusammenführung der Ergebnisse

Nachdem im vorherigen Kapitel die Ergebnisse auf der Fallebene verglichen wurde, wird in diesem Kapitel der Versuch unternommen, allgemeine Aussagen im Bezug zur Thematik der Studien(wahl)entscheidung zu formulieren. Dabei dienen die durch den Vergleich der Einzelfälle generierten Dimensionen, die in Beziehung zueinander stehen, und die (Re-)Konstruktionen der Erzählungen als Grundlage.

Im Hinblick auf die gesammelten biographischen Erfahrungen bzw. den *(Bildungs-)Weg zum Pädagogikstudium* konnten drei wesentlich Dimensionen gebildet werden, die durch die Interpretationen aller Lebensgeschichten ersichtlich wurden. Diese *biographischen Erfahrungen* stellen einen „*Hintergrund*“ (Dausien 2011b, S. 116; vgl. dazu Schwendowius 2014b, S. 427f.) dar. Die Studien(wahl)entscheidung kann dadurch zum einen als ein lebensgeschichtlicher Prozess verstanden werden. Zum anderen wird auch deutlich, dass nicht nur formale Lernprozesse innerhalb des Bildungssystems, sondern sich auch informelle Lernprozesse relevant für die Studien(wahl)entscheidung darstellen können. Sowohl negative Erfahrungen, bspw. während der Schulzeit mit Lehrpersonen, aber auch positive Erfahrungen, bspw. im Umgang mit anderen Menschen, können dazu beitragen, ein Interesse für das Fach Pädagogik im Speziellen („*Ausbildung sozialer Kompetenzen*“) zu entwickeln. Durch die Interpre-

tationen konnte jedoch auch deutlich gemacht werden, dass der Verweis auf diese „Ausbildung“ einerseits als Legitimationsstrategie für die Studienwahl anzusehen ist, welche andere ‚Ursachen‘ (z.B. das fehlende Vertrauen in das Selbstkonzept bzw. in die eigenen Fähigkeiten) überlagert, wodurch die Biographinnen retrospektiv in ihrem Leben (gegenüber sich selbst und anderen) bzw. bezüglich der Studien(wahl)entscheidung Sinn herstellen (bspw. Eva Marold). Andererseits zeigte sich, dass es in Hinblick darauf zu einer Erfahrungsschichtung kommen kann. Der Wunsch, anderen Menschen zu helfen und diese zu unterstützen, kann den Ursprung in der eigenen Lebensgeschichte der Biographin haben (bspw. Cecilia Mayer).

Dies zeigt sich ebenso in der *Institution Schule*. Durch die (Re-)Konstruktion der Erzählungen wurde deutlich, dass durch das ‚Unverständnis‘ und das negative Verhalten der erlebten Lehrpersonen Bestrebungen gebildet wurden, pädagogisches Handeln durch das eigene Wirken zu verändern. Die Institution Schule spielt aber auch in anderer Hinsicht eine wesentliche Rolle. Die gewählten fachlichen Schwerpunkte während der Schulzeit können als Orientierung für die Interessensentwicklung dienen. Durch die Lehrpersonen kann das Selbstkonzept der Jugendlichen in fachlicher Hinsicht gestärkt oder geschwächt werden. Dadurch kann das fehlende Interesse bspw. an naturwissenschaftlichen/wirtschaftlichen Fächern bzw. Studienfächern erklärt werden.

In Bezug auf die Aufnahme eines Studiums kommt den *familiären (Bildungs-)Ambitionen* (Statuserhalt bzw. -verbesserung) eine wichtige Bedeutung zu. Es konnte herausgearbeitet werden, dass die Biographinnen dem institutionellen Ablaufmuster folgen, das vor allem von ihren Eltern bzw. nahestehenden Verwandten erwartet wurde. Sowohl beim Erhalt als auch bei der Verbesserung des Status begleiten zumeist die Eltern, aber auch nahestehende Verwandte – als Gatekeeper – den (Aus-)Bildungsweg ihrer Kinder, um an Übergängen und ‚Umwegen‘ (z.B. Klasse repetieren) diese (wieder) auf den für sie ‚richtigen‘ (Bildungs-)Weg zu bringen. Dies kann als Begründung und als Erklärung der Biographinnen verstanden werden, diesen Weg zu gehen und in weiterer Folge ein Studium aufzunehmen.

Im Hinblick auf die *konkrete Studienentscheidung* wurden weitere zentrale Dimensionen durch die (Re-)Konstruktion der Erzählungen sichtbar:

Nicht nur während der Lebensgeschichte in Form von Lehrpersonen und/oder der Familie etc., sondern auch bei der konkreten Entscheidung für ein bestimmtes Studienfach kommt *signifikanten Anderen* eine wesentliche Bedeutung zu. Individuen treffen keine ‚einsamen‘ Entscheidungen, sondern diese werden stets von anderen Menschen beeinflusst. Die Studien(wahl)entscheidung kann somit als eine ‚kollektive‘ bzw. sozial eingebettete Entschei-

derung verstanden werden. So dienen andere Personen (Eltern, Lehrpersonen, Geschwister, Peer-Group etc.), deren Sinnbezüge und/oder Berufe (familiäre Tradition) als Orientierung(shilfe) für die angehenden Studentinnen. Sie können einerseits eine Vorbildfunktion haben, aber auch Ratgeberinnen darstellen, die bei der konkreten Entscheidung zur Seite stehen. Andererseits können sie den Biographinnen bestimmte Studienfächer verwehren (bspw. Cecilia Mayer). Diesbezüglich spielen *vor allem* auch die Eltern der Biographin eine zentrale Rolle. Nicht nur, da sie als Gatekeeper diese in ihrem (Aus-)Bildungsweg unterstützen und darauf achten, dass sie dem erwarteten institutionellen Ablaufmuster folgen, sondern auch in Hinblick auf geschlechtstypische Zuschreibungen. Diese stellten sich als relevant in der Bildungsbiographie in Hinblick auf das Selbstkonzept der Biographinnen dar.

Die Studien(wahl)entscheidung steht in Verbindung mit dem (bis dahin) entwickelten *Selbstkonzept* einer Biographin. Dieses bildet sich während der Lebensgeschichte in Auseinandersetzung mit der (sozialen) Umwelt des Individuums und spielt eine Rolle bei der Wahl des Studienfaches. Die ‚Kompatibilität‘ zwischen dem Selbstkonzept und dem Studienfach muss für die jeweilige Biographin nicht das Wesentliche zu dem Zeitpunkt der Entscheidung darstellen. Es konnte herausgearbeitet werden, dass dem Emanzipationsprozess des Öfteren eine viel bedeutendere Rolle zugeschrieben wird, wobei dann darauf vertraut wird, dass das Studium und das Selbstkonzept kompatibel sein werden.

‚Geschlechtstypische Zuschreibungen‘ von dem sozialen Umfeld sind hierbei ebenso von Relevanz, da diese durch die Individuen verinnerlicht werden können. Für die Aufnahme eines Studienfaches können nicht nur das inhaltliche Interesse, sondern auch die vor allem durch das Individuum selbst zugeschriebenen (bzw. zuvor internalisierten) Fähigkeiten und Eigenschaften relevant sein. Diesbezüglich kann die Ausprägung des Selbstkonzepts die Gestaltung der Studien(wahl)entscheidung beeinflussen. Sofern das Studienfach bzw. dessen institutionellen Rahmenbedingungen nicht mit dem (Fähigkeits-)Selbstkonzept der Biographin vereinbar ist, kann dies dazu führen, dass ein bestimmtes Studium/Studienfach nicht aufgenommen wird, obwohl ein Interesse dafür vorhanden wäre. Die Wahl kann sich auch als eine strategische Wahl darstellen, bei welchem der Erhalt eines Studienplatzes wichtiger ist. Dabei rückt das fachliche Interesse im Gegensatz zu den Fähigkeiten der Biographin in den Hintergrund. Es konnte auch herausgearbeitet werden, dass ein bereits aufgenommenes Studium abgebrochen werden kann, sofern dieses nicht mit dem Selbstkonzept kompatibel ist.

Der *Übergang in das Pädagogikstudium* gestaltet sich in der jeweiligen Biographie unterschiedlich. Die *Gestaltung* der konkreten Entscheidung ist in die jeweilige Biographie eingebettet und folgt einer eigenen, der Lebensgeschichte inhärenten Logik – *zwischen ‚aktiver‘*

*Entscheidung, Zufall und ‚zweiter Wahl‘.* Dabei kommt es zu einem Zusammenspiel von äußeren bzw. familiären Strukturen (Aufnahmetests; institutionelle Rahmenbedingungen des Hochschulwesens; Verbote durch signifikante Andere) und individuellem Handeln, welches unter anderem durch das Selbstkonzept geleitet wird. Die Individuen handeln innerhalb ihres Möglichkeitsraumes und des vorherrschenden familiären und institutionellen Rahmens.

Es konnte herausgearbeitet werden, dass die konkrete Entscheidung von keiner ‚rational handelnden Akteurin‘ getroffen wird. Die Studien(wahl)entscheidung wird teilweise von anderen relevanten, biographischen Ereignissen überdeckt, die sich für das handelnde Subjekt zu jenem Zeitpunkt als wichtiger als die Wahl des Studienfaches darstellen (z.B. spontane Handlung bei Eva Marold).

Die Gestaltung des Überganges und der konkreten Entscheidung für ein Studienfach, das auch mit dem Selbstkonzept kompatibel sein sollte, unterscheidet sich beim jeweiligen Individuum in seiner zeitlichen Ausprägung. Durch die (Re-)Konstruktion der Erzählungen wurde deutlich, dass die Entscheidung bereits während der Schulzeit bzw. kurz nach dem Schulabschluss getroffen werden kann. Es zeigte sich jedoch auch, dass die Zeit nach diesem als Moratorium genutzt werden kann, um sich über den biographischen Entwurf bewusst zu werden. Aber auch bereits nach der Einmündung in ein zuvor gewähltes Studienfach kann die Entscheidung revidiert werden.

Durch die (Re-)Konstruktion der Erzählungen der vier Biographinnen wurde deutlich, dass der Übergang ins Pädagogikstudium in einen *Emanzipationsprozess* eingebettet sein kann. Die Aufnahme eines Studiums kann mit einem Emanzipationsprozess in Bezug zu regionalen, familiären oder schulischen Strukturen einhergehen, welcher durch die Absolvierung der Schule ermöglicht wird. Denn durch diese kann sich für das Individuum ein Möglichkeitsraum bzw. eine Gelegenheitsstruktur auftun, um sich von den gegebenen Strukturen zu emanzipieren. Dieser Prozess kann für das Individuum bedeutender sein als die tatsächliche Studien(wahl)entscheidung. Durch die Emanzipation wird ein selbstständig(er)es Leben angestrebt, wodurch es zu einem *Bruch* bzw. einem Wendepunkt kommt. Gleichzeitig konnte herausgearbeitet werden, dass trotz dieser Emanzipationsbestrebungen eine *Kontinuität* in den Lebensgeschichten erhalten bleiben kann. Zum einen kann diese dadurch beibehalten werden, da die Subjekte an bisher gebildete Sinnbezüge, Erfahrungen, Zuschreibungen und/oder Orientierungsmuster anschließen. Zum anderen können äußere Strukturen (z.B. institutionelle Regelungen) den Rahmen vorgeben, wodurch das Individuum darin verstrickt bleibt.

## 9. Reflexion, Resümee und Ausblick

In diesem abschließenden Kapitel werden zum einen die Ergebnisse dieser Forschungsarbeit reflektiert und unter Berücksichtigung des theoretischen Bezugsrahmens werden eigene Thesen bezüglich des Themas der „Studien(wahl)entscheidung“ formuliert (Kap. 9.1). Zum anderen wird die Arbeit resümiert. Dabei wird auf die Erkenntnisse für die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit diesem Thema eingegangen und welche Implikationen diese für die Praxis haben könnten. Des Weiteren wird ein Ausblick gegeben und mögliche weiterführende Fragen, die in dieser Arbeit nicht behandelt werden konnten, werden aufgeworfen (Kap. 9.2).

### 9.1 Reflexion der Ergebnisse

Durch die Analyse der Interviews wurde deutlich, dass sich der (Bildungs-)Weg in ein Studium und die konkrete Studienfachwahl individuell gestalten. Die Biographien weisen zwar einige Gemeinsamkeiten auf, stellen sich dennoch als unterschiedlich dar. Der (Bildungs-)Weg und die Studien(wahl)entscheidung sind in die jeweilige Lebensgeschichte eingebettet. Wie Dausien (2011a, S. 31) erläutert, schließen „Bildungswege (...) häufig Umwege, Unterbrechungen, Revisionen und nachgeholt Prozesse ein“. Vor allem an der Lebensgeschichte von Cecilia Mayer wird dies deutlich. Die Biographin studierte vor der Fächerkombination Sonder- und Heilpädagogik und Pädagogik eine andere Fächerkombination, wodurch sie ihre erste Entscheidung revidierte. Es zeigt sich jedoch auch, dass Bildungswege vergleichsweise linear verlaufen können, wie sich dies bspw. an der Lebensgeschichte von Ernestine Klaus zeigte. Diese Erkenntnis widerspricht, wie bereits Schwendowius (2014b, S. 437) in ihrer Studie aufzeigt, dem Modell von Tutt (1997), der von einem Phasenmodell ausgeht, welches alle Subjekte unabhängig von ihrer Lebensgeschichte absolvieren (vgl. Hachmeister/Harde/Langer 2007; Schwendowius 2014a/b; Kap. 1.4). Dieses Modell folgt dabei der Rational-Choice-Theorie, welche von einer rational handelnden Akteurin ausgeht (vgl. Diekmann/Voss 2004; Braun 2009; Schwendowius 2014a; Kap. 1.2). Durch die Analyse der Fälle wurde zum einen ersichtlich, dass die Biographinnen bei ihrer Studien(wahl)entscheidung *nicht* dieselben Phasen in der gleichen Abfolge absolvieren, sondern dass sie ihren eigenen (Bildungs-)Weg gehen und die Studien(wahl)entscheidung sich in der jeweiligen Lebensgeschichte different gestaltet. Zum anderen wird diese Entscheidung auch von keinem rational handelnden Subjekt getroffen. Vor allem durch die Analyse und Interpretation der Erzählung von Eva Marold konnte ersichtlich werden, dass sich ihre Entscheidung in B-Stadt zu studieren nicht als eine rationale und überlegte, sondern als eine spontane Handlung darstellte. Des Weiteren konnte herausgearbeitet werden, dass Eva Marold zufällig in das Pädagogikstudium gekommen ist.

Durch die biographiewissenschaftliche Perspektive zeigte sich auch, dass Bildungsentscheidungen nicht in der Weise verstanden werden können, wie die Bildungsforschung in Anschluss an Bourdieu dies sieht. Diese betrachtet Bildungsentscheidungen als ein Resultat der Platzierung im (sozialen) Raum bzw. geht davon aus, dass die objektiven Bedingungen die Entscheidungen der Individuen bestimmen (vgl. Bourdieu 2000; Bourdieu 2001, Dausien 2014; Kap. 1.3) – vereinfacht gesagt, dass das Subjekt – mit der Metapher Dausiens (2014, S. 46) zu sprechen – eine Marionette der äußeren, sozialen Strukturen sei. Durch die Interpretationen und Analysen der Interviews und deren Vergleich wurde ersichtlich, dass äußere Strukturen bspw. Institutionen einen Rahmen vorgeben, innerhalb dessen die Individuen ihre Entscheidungen treffen. Es wurde deutlich, dass äußere Strukturen und individuelles Handeln zusammenspielen. So versuchten die Biographinnen eine Entscheidung zu treffen, die zum einen mit ihrem Selbstkonzept vereinbar war, und zum anderen ermöglichte, sich von äußeren Strukturen zu emanzipieren, was durch den Schulabschluss ermöglicht wurde. Jedoch wurde ebenso deutlich, dass in der jeweiligen Lebensgeschichte eine gewisse Kontinuität bestehen blieb und sie weiterhin von äußeren Strukturen (bspw. Rahmenbedingungen des Hochschulwesens/Studienfaches) einerseits beschränkt wurden, aber sie sich andererseits auch an ihnen orientieren konnten (bspw. Sinnbezüge der Eltern) (vgl. Kohli 1985). Dadurch können – ähnlich zu den Thesen Schwendowius' (2014a) und den Ausführungen von Dausien (2011a) – folgende Thesen formuliert werden:

*Die Studien(wahl)entscheidung stellt einen individuellen und lebensgeschichtlichen (Bildungs-)Prozess dar – sie kann vergleichsweise linear verlaufen, aber auch von Umwegen begleitet oder revidiert werden. Bei der konkreten Wahl entscheiden sich die Subjekte innerhalb des gegebenen Möglichkeitsraumes für ein konkretes Studienfach.*

Dieser individuelle (Bildungs-)Prozess kann als ein lebensgeschichtlicher Prozess verstanden werden. Denn durch die Analyse und Interpretation der Interviews konnte herausgearbeitet werden, dass verschiedene biographische Erfahrungen eine Rolle spielen (können) – in Hinblick auf die familiären Ambitionen, die Institution Schule, und die Ausbildung „sozialer Kompetenzen“. Einerseits kann es bei den Biographinnen diesbezüglich zu einer Erfahrungsaufschichtung gekommen sein, andererseits kann es als Legitimationsstrategie für die Studienfachwahl angesehen werden. Aus dem theoretischen Blickwinkel Bourdieus betrachtet, könnte man davon ausgehen, dass man einer „biographischen Illusion“ – das Leben wird geplant durchgeführt – unterliegt. Denn eine Voraussetzung der Erzählung einer Biographie stellt die Sinnhaftigkeit dieser dar (vgl. Bourdieu 2000; Kap. 1.3.1). Dies muss jedoch anhand des jeweiligen Falles (re-)konstruiert werden.

*Biographische Erfahrungen können als „Hintergrund“ verstanden werden,  
welche die Studien(wahl)entscheidung beeinflussen.*

In Hinblick auf die biographischen Erfahrungen können vor allem die familiären Ambitionen als wesentlich für den (Bildungs-)Weg in ein Studium, aber auch für das Studienfach betrachtet werden. Dies wurde vor allem durch die Aspirationen und die Erwartungshaltung der Eltern bzw. nahestehender Personen hinsichtlich eines Stuserhalts oder einer Statusverbesserung ersichtlich. Die Familie bestimmt in machen Fällen zum Teil bis zum Studienbeginn über den (Bildungs-)Weg der Kinder. Die Eltern bzw. nahestehende Personen fungierten sowohl während der Lebensgeschichte als auch bei der konkreten Entscheidung als Gatekeeper und achteten darauf, dass die Biographinnen dem institutionellen Ablaufmuster folgten. Dies kommt auch in anderen Studien zum Ausdruck. Sowohl Bildungsentscheidungen während der Schulzeit als auch in Hinblick auf das Studium bzw. das Studienfach werden von der sozialen Herkunft beeinflusst. Je höher das Bildungsniveau der Eltern ist, desto wahrscheinlicher ist die Aufnahme eines Studiums (vgl. Oberwimmer et al. 2016, S. 144):

*Durch die familiären Ambitionen (Stuserhalt bzw. -verbesserung) wird der Grundstein für  
die Aufnahme eines Studiums gelegt.*

Diesbezüglich sollte Erwähnung finden, dass Eltern nicht nur über den (Bildungs-)Weg ihrer Töchter ‚bestimmen‘, sondern dass die Biographinnen oftmals „geschlechtertypische“ Zuschreibungen vor allem von ihren Eltern erhalten haben, wobei *gewiss* auch durch die Gesellschaft im Allgemeinen. Diese wurden von manchen Erzählerinnen internalisiert und in ihr Selbstkonzept übernommen. Maschetzke (2009, S. 185f.) führt in Bezug zur Studie von Hoose und Vorholt (1997) aus, dass Eltern bei ihren Töchtern häufiger ‚geschlechtstypische‘ (kommunikative, soziale) Kompetenzen wahrnehmen. Zudem müssen Mädchen vermehrt Anstrengungen übernehmen, damit eine ‚geschlechtsuntypische‘ Kompetenz anerkannt wird. Auch die Berufsvorstellungen der Eltern für ihre Töchter sind häufig „frauentypische“ Berufe“ (Hoose/Vorholt 1997, S. 37 zit.n. Maschetzke 2009, S. 186). So zeigt sich dies vor allem in der Analyse des Interviews von Cecilia Mayer, da diese zum einen geschlechtstypische Zuschreibungen (‚ein Mädchen resp. eine Frau, welche(s) gut mit Kindern umgehen könne‘) erlebte, und zum anderen war die Berufsvorstellung seitens der Eltern Volksschullehrerin, die bis knapp vor dem Studienbeginn von diesen angestrebt wurde. Diesbezüglich soll ein weiteres Mal auf den Mechanismus eingegangen werden, den Vester in Bezug zu Passeron und Bourdieu (1971) beschreibt und den diese als „Abdrängung“ bezeichneten: Kinder von Arbeiterfamilien haben zwar im Prinzip den Zugang zu den verschiedenen Bildungseinrichtungen, werden „dann aber doch schrittweise auf geringer bewertete Berufsziele, die ihnen ‚zu-

stehen', ‚abgedrängt‘ (Vester 2004, S. 19). Der Autor führt als Beispiel Frauen an, die sich an Universitäten auf Studienfächer ‚geringerer Wertschätzung abdrängen lassen, die ihre spätere Einfügung in den nach Geschlechtern segregierten Arbeitsmarkt vorwegnehmen‘ (ebd.). Deswegen konnte folgende These formuliert werden:

*Das Geschlecht und ‚geschlechtstypische Zuschreibungen‘ können eine Rolle bei der Wahl des konkreten Studienfaches spielen.*

Das Geschlecht kann aber nicht nur in der Familie eine Rolle spielen, sondern auch in der Institution Schule. Diese ermöglicht nicht nur in formaler Hinsicht die Aufnahme eines Studiums, sondern kann eine Orientierung hinsichtlich des zu wählenden Studienfaches darstellen. Vor allem durch die Analyse und Interpretation des Interviews von Susanne Müller konnte zum einen herausgearbeitet werden, dass die gewählte Schulform als erste Orientierung hinsichtlich ihrer Interessen und des zukünftigen Berufs bzw. des zukünftigen Studiums diente. Zum anderen bildete sie, so die Interpretation, ein gering(er)es Selbstkonzept bezüglich der wirtschaftlichen Fächer aus, das möglicherweise auch nicht durch das Lehrpersonal gestärkt wurde. Dabei spielt das Geschlecht wiederum eine Rolle. Wie Salchegger (2015, S. 49) erwähnt, beeinflussen die Normen und Werte innerhalb der Gesellschaft das Selbstkonzept von Kindern in Mathematik. Die ‚geschlechtstypischen‘ Zuschreibungen, die Mädchen internalisierten, führen zu ‚einem verminderten Mathematikselbstkonzept der Mädchen‘ (ebd.). Verknüpft man diese Ergebnisse des niedrig(er)en Selbstkonzepts von Mädchen mit den anderen biographischen Erfahrungen und vor allem mit der ‚Ausbildung sozialer Kompetenzen‘, die die Biographinnen im Laufe ihres Lebens bis zur Studienfachwahl gesammelt haben, so lässt sich folgende These formulieren:

*Informelles Lernen ist genauso bedeutend für die Studien(wahl)entscheidung wie formales Lernen.*

Diese informellen Lern- und Bildungsprozesse machten die Biographinnen jedoch nicht alleine. ‚Signifikante Andere‘ waren stets sowohl während der gesamten Lebensgeschichte (bspw. Eltern als Gatekeeper während der Schulzeit) als auch bei der konkreten Studienentscheidung in diese ‚involviert‘. Lehrerinnen dienten, wie in den (Re-)Konstruktionen der Erzählungen ersichtlich wurde, vor allem als negative Orientierungsfolie (vgl. dazu Schwendowius 2014b, S. 427f.), wodurch die Biographinnen – so eine These – durch ihr eigenes Handeln eine Veränderung im pädagogischen Handeln erreichen wollten. Familienmitglieder und andere nahestehende Personen stellten Vorbilder dar, waren Wegbereiterinnen, und/oder unterstützten die Biographinnen auf ihrem (Bildungs-)Weg bzw. zeigten Studienmöglichkei-

ten auf. Diese konnten jedoch Studienfächer auch verwehren. Aber auch Sinnbezüge und Berufe der Eltern dienten, wie bereits in der Studie von Schweppe (2006) ersichtlich wurde, als ‚Entscheidungshilfen‘. Deshalb kann abschließend folgende These formuliert werden:

*Die Studien(wahl)entscheidung ist sozial eingebettet. „Signifikante Andere“ beeinflussen das Individuum bei seiner Entscheidung und dienen als Orientierung(shilfen), Ratgeberinnen, Vorbilder, etc. – sowohl in lebensgeschichtlicher Hinsicht als auch bei der konkreten Entscheidung.*

Abschließend kann zusammenfassend festgehalten werden, dass die Studien(wahl)entscheidung als lebensgeschichtlicher Prozess verstanden werden kann. Denn durch die Analyse wurde sichtbar, dass biographische Erfahrungen bei dieser Entscheidung eine Rolle spielen (können). Dieser Prozess folgt wie auch die konkrete Studienentscheidung in der jeweiligen Biographie einer eigenen, individuellen Logik und ist sozial eingebettet.

## **9.2 Resümee und Ausblick**

Was kann diese Arbeit nun für die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dieser Thematik leisten? Die Ergebnisse dieser Forschungsarbeit reflektierend und resümierend kann konstatiert werden, dass durch die eingenommene biographiewissenschaftliche Perspektive ersichtlich wurde, dass ‚hinter‘ der Studien(wahl)entscheidung ‚mehr steckt‘, als dies durch statistische Größenangaben und Variablen (Umgang mit Menschen, Interesse an Pädagogik etc.), welche durch quantitative Verfahren erhoben werden, erfasst werden kann. Während quantitativen Studien durch die methodische Herangehensweise die Komplexität von Bildungsentscheidungen im Generellen und speziell bei der Studien(wahl)entscheidung reduzieren (vgl. Ecarus/Miethe/Tervooren 2014, S. 11; Miethe/Dierckx 2014, S. 35; Dausien 2014, S. 43; Schwendowius 2014a, S. 220), konnte ein Beitrag dazu geleistet werden, diese nachvollziehbarer zu machen. Durch den gewählten qualitativen Zugang konnte sichtbar gemacht werden, dass die Studien(wahl)entscheidung als ein lebensgeschichtlicher Prozess verstanden werden kann und dass bereits Erfahrungen aus der gesamten Lebensgeschichte eine Rolle spielen können. In Bezug zu den in Kapitel 1.4 vorgestellten qualitativen Studien (Groß 2006, Schweppe 2006, Schwendowius 2014b) kann festgehalten werden, dass die vorliegende Forschungsarbeit zu ähnlichen Ergebnissen wie diese kam. Ebenso wie diese konnte durch die Interpretationen der Einzelfälle festgestellt werden, dass sich die Studien(wahl)entscheidung in der jeweiligen Biographie individuell gestaltet und die verschiedenen Biographien Gemeinsamkeiten aufweisen, sich aber dennoch unterscheiden.

Es soll hier jedoch auch auf die möglichen Implikationen für die Praxis eingegangen werden. Zum einen könnten die Ergebnisse in Hinblick auf die Gestaltung des Hochschulwesens und spezifisch auf das Pädagogikstudium von Bedeutung sein. Die gesammelten biographischen Erfahrungen, aber auch die Erfahrungen, die während der Studien(wahl)entscheidung gemacht wurden, könnten in Hinblick auf die curriculare Auslegung des (Pädagogik-)Studiums ‚nutzbar‘ gemacht werden. Dausien (2011b, S. 117; Hervor. im Original) folgend könnten die Biographien der Studierenden als „*Lernfeld*“ bspw. in Seminaren für deren Lern- und Bildungsprozesse sowie die damit einhergehende (wissenschaftliche und subjektive) Reflexion eingebunden werden.

Es hat sich aber auch durch die (Re-)Konstruktion der Erzählungen gezeigt, dass die Studienfachwahl zum Teil nicht die bedeutende Rolle spielte, sondern vielmehr ein Emanzipationsprozess. Dadurch kam es teilweise nicht zu einer konkreten Auseinandersetzung mit den Studieninhalten, sondern es wurde darauf vertraut, dass das Studienfach ‚schon passen wird‘. Für das Hochschulsystem könnte dies bedeuten, dass es bevor es zu konkreten inhaltlichen Lehrveranstaltungen kommt, es im ersten Semester Orientierungsveranstaltungen geben könnte, damit sich angehende Studierende vermehrt mit ihrem ‚Wunschfach‘ bzw. länger mit den verschiedenen Studienfächern auseinandersetzen können. Somit würden möglicherweise im Laufe des Studiums nicht ‚so viele‘ Studierende ein Studium wechseln bzw. abbrechen, da sie bereits vorher wüssten, dass dieses Studienfach nicht das für sie passende darstellt.

Zum anderen wurde durch die Interpretation und die Analysen der Lebensgeschichten ersichtlich, dass das Geschlecht und ‚geschlechtstypische Zuschreibungen‘ durch das soziale Umfeld einen Einfluss auf die Studien(wahl)entscheidung haben können. Bereits in anderen Studien (vgl. u.a. Maschetzke 2009) wurde darauf verwiesen, dass Mädchen resp. Frauen vor allem durch die Eltern in ‚geschlechtstypische‘ Ausbildungen bzw. Berufe ‚hineinsozialisiert‘ werden können. Durch die gleichmäßige Stärkung des fachlichen Selbstkonzeptes bei Kindern jeglichen Geschlechts könnten somit gleiche Ausgangsbedingungen – zumindest in Hinblick auf die Kategorie Geschlecht – bezüglich des zukünftigen Berufes bzw. Studiums geschaffen werden. Dies soll keineswegs bedeuten, dass Mädchen in MINT-Studien ‚gebracht‘ werden bzw. in ‚geschlechtsuntypische Bildungswege‘ gelenkt werden sollen, ohne die jeweilige Biographie in den Blick zu nehmen. Vielmehr sollten allen Kindern die gleichen Chancen gegeben werden bzw. das Selbstkonzept diesbezüglich gleichermaßen gestärkt werden. Zeitgleich sollten jedoch auch die in der Gesellschaft vorherrschenden und inhärenten ‚Geschlechterrollen‘ bzw. ‚Geschlechtertypisierungen‘ reflektiert und aufgebrochen werden.

Abschließend wird auf weitere Themenaspekte verwiesen, die zum Teil bereits in anderen Arbeiten von meinen Studienkolleginnen und -kollegen untersucht werden und die in Hinblick auf Studierendenbiographien interessant zu beforschen wären. Zum einen wäre eine weitere Auseinandersetzung mit der Studien(wahl)entscheidung bedeutend, welche das Sample in Bezug zu männlichen Interviewpartnern erweitert. Dies war in dieser Arbeit nicht möglich, da kein Pädagogikstudent für ein Interview gewonnen werden konnte. Denn es konnte herausgearbeitet werden, dass unter anderem ‚geschlechtstypische Zuschreibungen‘ gegenüber Mädchen resp. Frauen wesentlich für das Interesse am pädagogischen Bereich und für die Wahl des Pädagogikstudiums sein können. Deshalb wären männliche Interviewpartner zur maximalen Kontrastierung beim Vergleich der Einzelfälle in Bezug darauf, aber auch in Hinblick auf weitere Dimensionen von Interesse. Um die theoretischen Konzepte zur Studien(wahl)entscheidung weiterzuentwickeln, wäre es interessant die Biographien von Studierenden, welche ein anderes Studienfach als Pädagogik wählten, zu untersuchen.

Zum anderen wäre im Hinblick auf Studierendenbiographien eine Untersuchung zum Erleben des Pädagogikstudiums durch Studierende – auch in Bezug zu deren Lebensgeschichte – zu erforschen. An diese Forschungsarbeit anknüpfende Studien könnten sich auch mit der Gestaltung des Übergangs in den Beruf und dem Berufsleben von Pädagogikstudentinnen in der heutigen Gesellschaft auseinandersetzen, in welcher sich die verschiedenen Disziplinen innerhalb bestimmter Berufe überschneiden.

## Literaturverzeichnis

- Alheit, Peter** (2006): Biographie-/Lebenslaufforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann/ Grunert, Cathleen (Hrsg.): Wörterbuch Erziehungswissenschaft. Opladen [u.a.]: Verlag Barbara Budrich, 2. Aufl., S. 89-94
- Alheit, Peter/ Dausien, Bettina** (2009): ‚Biographie‘ in den Sozialwissenschaften. Anmerkungen zu historischen und aktuellen Problemen einer Forschungsperspektive. In: Fetz, Bernhard (Hrsg.): Die Biographie – Zur Grundlegung ihrer Theorie. Berlin [u.a.]: Walter de Gruyter, S. 285-315
- Alheit, Peter/ Dausien, Bettina** (2010): Bildungsprozesse über die Lebensspanne: Zur Politik und Theorie lebenslangen Lernens. In: Tippelt, Rudolf/ Schmidt, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 3. Aufl., S. 713-734
- Baacke, Dieter/ Schulze, Theodor** (1993): Vorwort zur Neuausgabe. In: Baacke, Dieter/ Schulze, Theodor (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Weinheim; München: Juventa Verlag, Neuausgabe, S. 6-10
- Behrens, Johann/ Rabe-Kleberg, Ursula** (2000): Gatekeeping im Lebensverlauf – Wer wacht an Statuspassagen? Ein forschungspragmatischer Vorschlag, vier Typen von Gatekeeping aufeinander zu beziehen. In: Hoerning, Erika (Hrsg.): Biographische Sozialisation. Stuttgart: Lucius und Lucius, S. 101-135
- Blasche, Siegfried** (1980): Entscheidung. In: Mittelstraß, Jürgen (Hrsg.): Enzyklopädische Philosophie und Wissenschaftstheorie, Bd. 1. Mannheim [u.a.]: Bibliographisches Institut-Wissenschaftsverlag, S. 553-554
- Blumer, Herbert** (1973): Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, Bd. 1., Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 80-146
- Bourdieu, Pierre** (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Verlag Otto Schwartz & Co., S. 183-198
- Bourdieu, Pierre** (2000): Die biographische Illusion. In: Hoerning, Erika M. (Hrsg.): Biographische Sozialisation. Stuttgart: Lucius und Lucius Verlagsgesellschaft, S. 51-60
- Bourdieu, Pierre** (2001): Die konservative Schule. Die soziale Chancenungleichheit gegenüber Schule und Kultur. In: Bourdieu, Pierre: Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Hrsg. von Margareta Steinrücke. Hamburg: VSA-Verlag, 1966/2001, S. 25-52
- Braun, Norman** (2009): Rational Choice Theorie. In: Kneer, Georg/ Schroer, Markus (Hrsg.): Handbuch Soziologische Theorien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/ GWV Fachverlage GmbH, S. 395-418
- Dausien, Bettina** (1996): Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten. Bremen: Donat Verlag
- Dausien, Bettina** (2000): „Biographie“ als rekonstruktiver Zugang zu „Geschlecht“ – Perspektiven der Biographieforschung. In: Lemmermöhle, Doris et al. (Hrsg.): Lesarten

des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 96-115

**Dausien, Bettina** (2006a): Biographieforschung. In: Behnke, Joachim et al. (Hrsg.): Methoden der Politikwissenschaft. Neuere qualitative und quantitative Analyseverfahren. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, S. 59-68

**Dausien, Bettina** (2006b): Geschlechterverhältnisse und ihre Subjekte. Zum Diskurs um Sozialisation und Geschlecht. In: Bilden, Helga/ Dausien, Bettina (Hrsg.): Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte. Opladen [u.a.]: Verlag Barbara Budrich, S. 17-44

**Dausien, Bettina** (2011a): „Das beratene Selbst“ – Anmerkungen zu Bildungsbiographien im gesellschaftlichen Wandel und Strategien ihrer professionellen Bearbeitung. In: Hammerer, Marika/ Kanelutti, Erika/ Melter, Ingeborg (Hrsg.): Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung. Neue Entwicklungen aus Wissenschaft und Praxis. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 21-40

**Dausien, Bettina** (2011b): „Biographisches Lernen“ und „Biographizität“. Überlegungen zu einer pädagogischen Idee und Praxis in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, Jg. 4 (2011), H. 2, S. 110-125

**Dausien, Bettina** (2012): Differenz und Selbst-Verortung – Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Biographien als Forschungskonzept. In: Aulenbacher, Brigitte/ Riegraf, Birgit (Hrsg.): Erkenntnis und Methode. Geschlechterforschung in Zeiten des Umbruchs. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2. Aufl., S. 157-177

**Dausien, Bettina** (2014): „Bildungsentscheidungen“ im Kontext biographischer Erfahrungen und Erwartungen. Theoretische und empirische Argumente. In: Mieth, Ingrid/ Ecarius, Jutta/ Tervooren, Anja (Hrsg.): Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung. Opladen [u.a.]: Verlag Barbara Budrich, S. 39-61

**Dausien, Bettina et al.** (2011): Blätter zum wissenschaftlichen Arbeiten. Hinweise zur Form wissenschaftlicher Arbeiten. Textgestaltung, Zitation, Literaturverzeichnis. URL: [https://bildungswissenschaft.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/p\\_bw\\_bild\\_beratung/Hinweise\\_zur\\_Form\\_wissenschaftlicher\\_Arbeiten\\_\\_Farbdruck\\_.pdf](https://bildungswissenschaft.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_bw_bild_beratung/Hinweise_zur_Form_wissenschaftlicher_Arbeiten__Farbdruck_.pdf) [Stand: 14.6.2016]

**Diekmann, Andreas/ Voss, Thomas** (2004): Die Theorie rationalen Handelns. Stand und Perspektiven. In: Diekmann, Andreas/ Voss, Thomas (Hrsg.): Rational-choice-Theorie in den Sozialwissenschaften. Anwendungen und Probleme. München: Oldenbourg Verlag, S. 13-29

**DieStandard** online, Bereich Politik – Gender/Sprache: URL: <http://derstandard.at/r1192182008492/GenderSprache> [Stand: 14.6.2016]

**Ecarius, Jutta/ Mieth, Ingrid/ Tervooren, Anja** (2014): Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Dis-/Kontinuitäten, Paradoxien und soziale Ungleichheit. Eine Einleitung. In: Mieth, Ingrid/ Ecarius, Jutta/ Tervooren, Anja (Hrsg.): Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung. Opladen [u.a.]: Verlag Barbara Budrich, S. 9-15

**Erikson, Erik H.** (1988): Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel. München: Deutscher Taschenbuch Verlag

- Erpenbeck, John** (1990): Wahl. In: Sandkühler, Hans Jörg (Hrsg.): Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften, Bd. 4. Hamburg: Felix Meiner Verlag, S. 741-743
- Fischer, Wolfram/ Kohli, Martin** (1987): Biographieforschung. In: Voges, Wolfgang (Hrsg.): Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 25-49
- Flick, Uwe/ Kardorff, Ernst von/ Steinke, Ines** (2012): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, Uwe/ Kardorff, Ernst von/ Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 9. Aufl., S. 13-29
- Friebertshäuser, Barbara** (2006): StudentInnenforschung – Überblicke, Bilanz und Perspektiven biographieanalytischer Zugänge. In: Krüger, Heinz-Hermann/ Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2. Aufl., S. 295-315
- Gildemeister, Regine** (2008): Soziale Konstruktion von Geschlecht: „Doing gender“. In: Wilz, Sylvia Marlene (Hrsg.): Geschlechterdifferenzen - Geschlechterdifferenzierungen. Ein Überblick über gesellschaftliche Entwicklungen und theoretische Positionen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 167-198
- Greiffenhagen, Sylvia** (1991): Tiere als Therapie. Neue Wege in Erziehung und Heilung. München: Droemer Knauer
- Groß, Maritta** (2006): Pädagogik als persönliche und berufliche Perspektive. Subjektive Lernbegründungen zu Beginn sowie Lern- und Bildungsprozesse im Verlauf eines Studiums der Pädagogik. Eine qualitative Studie. Schwalbach: Wochenschau Verlag
- Guggenberger, Helmut** (1991): Hochschulzugang und Studienwahl. Empirische und theoretische Ergebnisse von Hochschulforschung mit einem Anhang Studienmotive und Arbeitsperspektiven '90 von Paul Kellermann. Klagenfurt: Kärntner Druck- und Verlagsgesellschaft M.B.H.
- Gugutzer, Robert** (2002): Leib, Körper und Identität. Eine phänomenologisch-soziologische Untersuchung zur personalen Identität. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag
- Hachmeister, Cort-Denis/ Harde, Maria E./ Langer, Markus F.** (2007): Einflussfaktoren der Studienentscheidung - Eine empirische Studie von CHE und EINSTIEG -. Arbeitspapier Nr. 95. URL: [http://www.che.de/downloads/Einfluss\\_auf\\_Studienentscheidung\\_AP95.pdf](http://www.che.de/downloads/Einfluss_auf_Studienentscheidung_AP95.pdf) [Stand: 9.7.2015]
- Hahn, Alois** (2000): Biographie und Lebenslauf. In: Hahn, Alois: Konstruktionen des Selbst, der Welt und der Geschichte. Aufsätze zur Kultursoziologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 97-115
- Hoffmann-Riem, Christa** (1980): Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 32 (1980), H. 2, S. 339-372
- Jakob, Gisela** (2013): Biographische Forschung mit dem narrativen Interview. In: Friebertshäuser, Barbara (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim [u.a.]: Beltz Juventa, 4. Aufl., S. 219-234

- Kelle, Udo** (1994): Empirisch begründete Theoriebildung. Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Kelle, Udo/ Kluge, Susann** (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2. Aufl.
- Keller, Reiner** (2009): Das interpretative Paradigma. In: Brock, Ditmar et al. (Hrsg.): Soziologische Paradigmen nach Talcott Parsons. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 17-126
- Kleemann, Frank/ Krähnke, Uwe/ Matuschek, Ingo** (2013): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung in die Praxis des Interpretierens. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 2. Aufl.
- Knapp, Gudrun-Axeli** (1997): Differenz und Dekonstruktion: Anmerkungen zum »Paradigmenwechsel« in der Frauenforschung. In: Hradil, Stefan (Hrsg.): Differenz und Integration: die Zukunft moderner Gesellschaften. Verhandlungen des 28. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie 1996 in Dresden. Frankfurt am Main; New York: Campus Verlag, S. 497-513
- Kohli, Martin** (1985): Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 37 (1985), H. 1, S. 1-29
- Kurier** online, Bereich Politik (2014): Kleinlicher Streit um große Töchter. URL: <http://kurier.at/politik/inland/gaballier-vs-rauch-kallat-kleinlicher-streit-um-grossetochter/72.448.484> [Stand: 14.6.2016]
- Kutscha, Günter** (1991): Übergangsforschung – Zu einem neuen Forschungsbereich. In: Beck, Klaus/ Kell, Adolf (Hrsg.): Bilanz der Bildungsforschung. Stand und Zukunftsperspektiven. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 113-155
- Küllchen, Hildegard** (1997): Zwischen Bildungserfolg und Karriereskepsis. Zur Berufsfindung junger Frauen mit mathematisch-naturwissenschaftlichen Interessen. Bielefeld: Kleine Verlag
- Lewin, Kurt** (1953): Zeitperspektive und Moral. In: Lewin, Kurt/ Weiß Lewin, Gertrud (Hrsg.): Die Lösung sozialer Konflikte. Ausgewählte Abhandlungen über Gruppendynamik. Bad Nauheim: Christian-Verlag, S. 152-180
- Marotzki, Winfried** (1991): Ideengeschichtliche und programmatische Dimensionen pädagogischer Biographieforschung. In: Hoffmann, Dietrich (Hrsg.): Bilanz der Paradigmen Diskussion in der Erziehungswissenschaft. Leistungen, Defizite, Grenzen. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 81-110
- Maschetzke, Christiane** (2009): Die Bedeutung der Eltern im Prozess der Berufsorientierung. In: Oechsle et al. (Hrsg.): Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 181-228
- Mead, George Herbert** (1947): Mind, Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist. Edited, with Introduction, by Charles W. Morris. Chicago; Illinois: The University of Chicago Press, 6. Aufl.

- Mead, George Herbert** (1969): Sozialpsychologie. Eingeleitet und herausgegeben von Anselm Strauss. Neuwied am Rhein; Berlin: Hermann Luchterhand Verlag, 1956/1969
- Mead, George Herbert** (1973): Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Hrsg. von Charles W. Morris. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1934/1973
- Miethe, Ingrid/ Dierckx, Heike** (2014): Was ist eine Bildungsentscheidung? Theoretische und empirische Betrachtungen aus einer biographischen Perspektive. In: Miethe, Ingrid/ Ecarius, Jutta/ Tervooren, Anja (Hrsg.): Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung. Opladen [u.a.]: Verlag Barbara Budrich, S. 19-37
- Möller, Jens/ Trautwein, Ulrich** (2015): Selbstkonzept. In: Wild, Elke/ Möller, Jens (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Springer-Lehrbuch. Berlin; Heidelberg: Springer-Verlag, 2. Aufl., S. 177-199
- Oberwimmer, Konrad et al.** (2016): D: Output – Ergebnisse des Schulsystems. In: Bruneforth, Michael et al. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz: Leykam Buchverlagsgesellschaft, S. 129-194
- Przyborski, Aglaja/ Wohlrab-Sahr, Monika** (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München: Oldenbourg Verlag, 4. Aufl.
- Rosenthal, Gabriele** (1995): Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen. Frankfurt am Main; New York: Campus Verlag
- Salchegger, Silvia** (2015): Mathematik ≠ weiblich? Leistung, Selbstkonzept und Studienabschlüsse im Geschlechtervergleich. In: Suchań, Birgit/ Wallner-Paschon, Christina/ Schreiner, Claudia (Hrsg.): PIRLS & TIMSS 2011. Die Kompetenzen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft am Ende der Volksschule. Österreichischer Expertenbericht. Graz: Leykam, S. 39-54
- Schröer, Wolfgang et al.** (2013): Übergänge – Eine Einführung. In: Schröer, Wolfgang et al. (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim; Basel: Beltz Juventa, S. 11-20
- Schulze, Theodor** (1993): Lebenslauf und Lebensgeschichte. Zwei unterschiedliche Sichtweisen und Gestaltungsprinzipien biographischer Prozesse. In: Baacke, Dieter/ Schulze, Theodor (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Weinheim; München: Juventa Verlag, Neuausgabe, S. 174-226
- Schulze, Theodor** (2006): Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft – Gegenstandsbereich und Bedeutung. In: Krüger, Heinz-Hermann/ Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2. Aufl., S. 35-57
- Schütze, Fritz** (1981): Prozeßstrukturen des Lebenslaufs. In: Matthes, Joachim/ Pfeifenberger, Arno/ Stosberg, Manfred (Hrsg.): Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Kolloquium am Sozialwissenschaftlichen Forschungszentrum der Universität Erlangen-Nürnberg. Nürnberg: Verlag der Nürnberger Forschungsvereinigung, S. 67-156
- Schütze, Fritz** (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, Jg. 13 (1983), H. 3, S. 283-293

- Schütze, Fritz** (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: Kohli, Martin/ Robert, Günther (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart: Metzler Verlag, S. 78-117
- Schwendowius, Dorothee** (2014a): Wege ins pädagogische Studium – Potenziale einer biographieorientierten Sicht auf Studien(wahl)entscheidungen von Lehramts- und Pädagogikstudierenden ‚mit Migrationsgeschichte‘. In: Miethe, Ingrid/ Ecarius, Jutta/ Tervooren, Anja (Hrsg.): Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung. Opladen [u.a.]: Verlag Barbara Budrich, S. 207-223
- Schwendowius, Dorothee** (2014b): Bildungswege und Zugehörigkeitskonstruktionen in der Migrationsgesellschaft. Eine re-konstruktive Analyse autobiographischer Erzählungen von Lehramts- und Pädagogikstudierenden mit Migrationsgeschichte. Dissertation, Universität Wien
- Schweppe, Cornelia** (2006): Studienverläufe in der Sozialpädagogik. Biographische Rekonstruktionen. Weinheim; München: Juventa Verlag
- Skrobaneck, Jan/ Jobst, Solvejg** (2006): „Begrenzung“ durch kulturelles Kapital? Zu Bedingungen regionaler Mobilität im Kontext der Kapitaltheorie Pierre Bourdieus. In: Berliner Journal für Soziologie, Jg. 16 (2006), H. 2, S. 227-244
- Stagel, Wolfgang** (1984): Beeinflussungsfaktoren der Studienwahl – Analyse von Trends in der Entwicklung der Studienwahl in Österreich von 1960 bis 1980. In: Kellermann, Paul (Hrsg.): Studienaufnahme und Studienzulassung. Aspekte des Wandels im Zugang zu den Hochschulen. Klagenfurt: Kärntner Druck- und Verlagsgesellschaft M.B.H., S. 218-242
- Strübing, Jörg** (2008): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2. Aufl.
- Thon, Christine** (2007): Das Geschlechterverhältnis in Lebensgeschichten junger Frauen. Qualitativ-empirische Annäherungen an die biographische Konstruktion von Geschlecht. Bremen: Universitätsbuchhandlung Bremen
- Tutt, Lars** (1997): Der Studienentscheidungsprozess: Informationsquellen, Informationswünsche und Auswahlkriterien bei der Hochschule. Diskussionsbeiträge des Fachbereichs Wirtschaftswissenschaften der Gerhard-Mercator-Universität Duisburg, Vol. 243
- Vester, Michael** (2004): Die Illusion der Bildungsexpansion. Bildungsöffnungen und soziale Segregation in der Bundesrepublik Deutschland. In: Engler, Steffani/ Kraiss, Beate (Hrsg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus. Weinheim; München: Juventa Verlag, S. 13-53
- Waldenfels, Bernhard** (o.J.): Fremdheit, Gastfreundschaft und Feindschaft. URL: <http://www.information-philosophie.de/?a=1&t=219&n=2&y=1&c=1> [Stand: 5.11.2015]
- Waldenfels, Bernhard** (2007): Das Fremde denken. In: Zeithistorische Forschungen/ Studies in Contemporary History, Jg. 4 (2007), H. 3, S. 361-368
- Walther, Andreas/ Stauber, Barbara** (2013): Übergänge im Lebenslauf. In: Schröder, Wolfgang et al. (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim; Basel: Beltz Juventa, S. 23-43

**Werkl, Tanja** (2008): „Motive für ein Pädagogik-Studium.“ Eine empirische Untersuchung zur Studienwahlmotivation von StudienanfängerInnen und DiplomandInnen des Studiums der Pädagogik an der Universität Wien. Diplomarbeit, Universität Wien

**Windolf, Paul** (1992): Fachkultur und Studienwahl. Ergebnisse einer Befragung von Studienanfängern. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 44 (1992), H. 1, S. 76-98

# Anhang

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht über das Sample.....	40
---	----

## Transkriptionsnotation<sup>29</sup>

E	ErzählerIn
I	InterviewerIn
E: Ich will jetzt nicht sagen I: Können Sie noch	Partiturschreibweise bei Überlappung von Redebeiträgen
-	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 Syntagmas (Gruppe von Wörtern bzw. sprachlichen Elementen)
<u>Unterstreichung</u>	empathische Betonung eines Wortes oder Syntagmas
(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
äh (oder entsprechendes Phonem)	gefüllte Pause
=e	nicht-phonemische Dehnung am Wortende, vor allem bei „und“ (und=e)
„Du spinnst“ hat er gesagt	deutlich erkennbare direkte Rede wird durch Anführungszeichen markiert
((Doppelklammer))	Notierung nichtsprachlicher ((Geschirr klappert)) oder parasprachlicher ((Lachen)) Ereignisse
/das war stark ((lachend))/	Notierung einer kommentierenden Passage, deren Dauer durch „/“ gekennzeichnet wird

<sup>29</sup> Die Transkriptionsnotation wurde von Frau Univ.-Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Dausien im Lehrforschungsprojekt „Studienbiographien im historischen Wandel“ zur Verfügung gestellt.

## Zusammenfassung

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit der „Studien(wahl)entscheidung“ von ehemaligen Pädagogikstudierenden. Während es eine Reihe von quantitativen Studien zur Studienwahl gibt, wurde diese bislang kaum aus einer qualitativen Forschungsperspektive beforscht. Ziel dieser Arbeit ist die Erweiterung der theoretischen Konzepte zur Studien(wahl)entscheidung. Dabei wird der Frage nachgegangen, wie ehemalige Pädagogikstudierende ihre Studien(wahl)entscheidung (re)konstruieren und inwiefern dabei biographische Erfahrungen eine Rolle spielen. Den theoretischen Bezugsrahmen stellt die Biographieforschung dar.

Die Basis der Untersuchung bilden vier biographisch-narrative Interviews mit ehemaligen Pädagogikstudentinnen, welche anhand eines rekonstruktiven Interpretationsvorgehens in Anlehnung an Dausien (1996) ausgewertet werden.

Die zentralen Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass die Studien(wahl)entscheidung als lebensgeschichtlicher Prozess verstanden werden kann. Biographische Erfahrungen können eine Rolle bei der Studienwahl spielen. Es wurde deutlich, dass die Biographinnen „soziale Kompetenzen“ ausbildeten, und dass sowohl die Institution Schule als auch die familiären Ambitionen als wesentlich für die Studien(wahl)entscheidung erachtet werden können. Bei der konkreten Studienentscheidung sind stets *signifikante Andere* daran beteiligt. Auch das bis dahin entwickelte Selbstkonzept ist dabei von Bedeutung. Die konkrete Studienentscheidung bzw. der *Übergang* in das Pädagogikstudium gestalten sich in der jeweiligen Biographie unterschiedlich. Sie kann sich als ‚aktive Wahl‘, als *Zufall*, aber auch als ‚zweite Wahl‘ darlegen. Wesentlich dabei ist auch, dass die Studien(wahl)entscheidung in einen Emanzipationsprozess eingebettet sein kann.

## **Abstract**

This master thesis focuses on the field of study choice of former students, who studied science of education. It is not only about the particular choice of field of study but also how the students (re)construct this process within their biography. There are a lot of quantitative studies dealing with this subject, however there are hardly any qualitative ones. The aim of this master thesis is to enlarge the theoretical concepts concerning this matter. The research question is, how former students, who studied science of education, (re)construct their course of choice of study and in what way biographical experiences were relevant. The biography research represents the theoretical framework.

In this master thesis four biographical-narrative interviews with former students, who studied science of education, were analyzed based on a reconstructive method of Dausien (1996).

The analysis shows that the choice for the field of study can be understood as a process, which is embedded in the particular biography. The biographical experiences can be seen as relevant for the choice of field of study: The biographers learned 'social competences'. Also the institution of school and the ambitions of the family affect this decision. Significant others take part in the decisions of the biographers. Moreover, the self-concept of the biographers is important regarding this decision. The concrete choice of the field of study is constructed differently in the particular biography. The choice can be an 'active' one, a 'coincidence' or it can be a 'second choice'. Furthermore, it can be embedded in an emancipation from external structures.