



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Vom Arbeiterkind zur Akademikerin - Über das Erleben
und die Gestaltung der Beziehung von studierenden
Bildungsaufsteigerinnen zur Herkunftsfamilie“

verfasst von / submitted by

Jasmin Yvonne Reiterer, BA

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

Wien 2019 / Vienna 2019

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.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Bettina Dausien

Danksagung

Das Verfassen dieser Masterarbeit wäre ohne die Unterstützung von verschiedenen Personen nicht möglich gewesen. Auf meinem Weg brauchte ich manchmal eine kritische Rückmeldung sowie eine Motivationshilfe. Nun möchte ich mich hiermit bei all jenen bedanken, die mich über diese Zeit begleitet, motiviert und unterstützt haben.

Ein besonderer Dank gilt Frau Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Bettina Dausien, die mich während des Arbeits- und Schreibprozesses immer wieder zum Nachdenken gebracht hat und mir bei meiner wissenschaftlichen Entwicklung zur Seite gestanden ist. Ihre Sichtweise und ihre Denkanstöße haben mir immer weitergeholfen.

Auch meinen Interviewpartnerinnen gilt ein großer Dank. Ohne die zur Verfügung gestellte Zeit und ihre Bereitschaft, mir ihre persönliche Lebensgeschichte zu erzählen, wäre die vorliegende Arbeit nicht zustande gekommen.

Weiters sind auch meine Kolleg/inn/en und meine Forschungsgruppe von der Universität zu erwähnen, die mir Rückmeldungen zu einzelnen Kapiteln gegeben haben. Anhand von gemeinsamen Diskussionen konnte nicht nur meine Sichtweise erweitert werden. Sie haben mich vor allem auch zum Weiterdenken und -arbeiten motiviert. Ein besonderer Dank gilt hier Amos, der mir gerade in meiner Schlussphase konstruktive Kritik gegeben und mir somit ein zielgerichtetes Arbeiten ermöglicht hat.

Ganz herzlich danke ich auch allen Korrekturleser/innen: Susi, Ricci, Amos, Johann, Heidi. Sie haben sich Zeit genommen, um meine Arbeit einer sprachlichen, formalen und inhaltlich-kritischen Betrachtung zu unterziehen.

Bedanken möchte ich mich auch bei meiner Mutter und bei meinem bereits verstorbenen Vater. Beide waren immer eine große mentale Unterstützung, auch während der gesamten Studienzeit. Ohne ihren Glauben an mich, wäre ich nicht an diesem Punkt angelangt.

Zu guter Letzt möchte ich mich auch bei meinen Freund/inn/en Vicky, Alex, Hautschi, Anita, Mel, Regina, Claudia, Kerstin, Ricci, Johann und Peter bedanken. Sie halfen mir in schwierigen Zeiten aufzustehen und haben mich immer wieder zum Weiterschreiben motiviert.

„Die Spuren dessen, was man in der Kindheit gewesen ist, wie man sozialisiert wurde, wirken im Erwachsenenalter fort, selbst wenn die Lebensumstände nun ganz andere sind und man glaubt, mit der Vergangenheit abgeschlossen zu haben. Deshalb bedeutet die Rückkehr in ein Herkunftsmilieu, aus dem man hervor- und von dem man fortgegangen ist, immer auch eine Umkehr, eine Rückbesinnung, ein Wiedersehen mit einem ebenso konservierten wie negierten Selbst. Es tritt dann etwas ins Bewusstsein, wovon man sich gerne befreit geglaubt hätte, das aber unverkennbar die eigenen Persönlichkeit strukturiert: das Unbehagen, zwei verschiedenen Welten anzugehören, die schier unvereinbar weit auseinanderliegen und doch in allem, was man ist, koexistieren“

(Eribon 2017, 12).

INHALTSVERZEICHNIS

Einleitung.....	1
I THEORETISCHER BEZUGSRAHMEN.....	3
1. Bildungsaufsteiger/innen.....	3
1.1 Forschungsstand.....	3
1.2 Forschungsinteresse und Forschungsgegenstand	13
1.3 Forschungsfrage	14
1.4 Aufbau der Arbeit	16
2 Biographie-(forschung)	18
2.1 Biographie als soziales Konstrukt.....	18
2.2 Biographieforschung.....	20
3 Bourdieus Theorie zur Struktur der Gesellschaft.....	22
3.1 Theoretische Ansätze.....	22
3.2 Biographie und Habitus	29
II METHOD(OLOG)ISCHE VORGEHENSWEISE	32
4 Forschungsinteresse und Forschungsfrage	32
5 Darstellung der Methodologie und Methode.....	33
5.1 Das biographisch-narrative Interview.....	33
5.2 Die Narrationsanalyse	41
6 Dokumentation des Forschungsprozesses	48
6.1 Samplingstrategie und Sample.....	48
6.2 Erhebung der biographisch-narrativen Interviews.....	49
6.3 Auswertungsschritte	51
III DARSTELLUNG DER FÄLLE u.DER ERGEBNISSE	54
7. Fallanalyse Jennifer Neumann.....	54
7.1. Kontaktaufnahme, Vorgespräch und Interviewverlauf.....	54
7.2. Biographisches Portrait	55
7.3 Kernstellenanalyse	57
7.4 Analytische Abstraktion	90

8 Fallanalyse Laura Fuchs	94
8.1 Kontaktaufnahme, Vorgespräch und Interviewverlauf	94
8.2 Biographisches Portrait	95
8.3 Kernstellenanalyse	97
8.4 Analytische Abstraktion	123
9 Die Einzelfälle im kontrastiven Vergleich.....	127
9.1 Beziehungserfahrungen in der Kindheit und Jugend.....	128
9.2 Übergang: Studium.....	134
9.3 Die gegenwärtige Sicht.....	141
9.4 Zusammenfassende Erkenntnisse.....	143
10 Resümee	147
Literaturverzeichnis.....	151
Zusammenfassung	157
Abstract	159

Einleitung

Wenn Redensarten, wie „Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm“ oder „Wie der Vater, so der Sohn“, auf die Reproduktion des Bildungsstands einer „bildungsfernen“ Familie übertragen werden, haben diese Annahmen eine gewisse Gültigkeit, da ein Bildungsaufstieg selten bis kaum möglich ist. Dies hat sich zum Teil in den letzten Jahrzehnten verändert, indem sich die Chancen auf Bildung gebessert haben. Allerdings bestehen immer noch wesentliche Barrieren für einen Bildungsaufstieg. Laut der jährlich erscheinenden OECD Publikation „Bildung auf einen Blick 2014“ ist nach wie vor ein Bildungsaufstieg in Österreich verhältnismäßig selten. Daraus kann geschlossen werden, dass Kinder aus einer Akademikerfamilie statistisch öfters eine Hochschule oder eine Universität besuchen, als jene, die aus einer Arbeiterfamilie stammen. Somit entscheidet gewissermaßen (noch immer) die soziale Herkunft über einen Bildungsaufstieg.

Zudem kann das Bildungswesen dieser Tatsache nicht ausreichend entgegenwirken oder sie abschwächen, wobei Pädagogik es sich unter anderem zur Aufgabe gemacht hat, die soziale Selektivität von Bildung zu vermeiden und Chancengleichheit auf Bildung zu ermöglichen. So kommt es, dass Individuen durch gesellschaftliche Unterschiede schon früh auf bestimmte soziale Laufbahnen und Bildungswege geführt werden. Dies ist auch darauf zurückzuführen, dass ein Kind in einem bestimmten System aufwächst, zu dem vor allem zu Beginn Familie und Verwandte, später Nachbarschaft, Peers und Institutionen zählen. Obwohl das Kind vielen Einflussfaktoren ausgesetzt ist, werden seine Lebenschancen, die zukünftige Existenz und Stellung in der Gesellschaft erheblich durch die Familie und deren Position im „sozialen Raum“ (Bourdieu) beeinflusst. Auch die ersten sozialen Erfahrungen werden innerhalb der Familie gemacht, welche wesentlich zur Prägung, wie Verhalten und Wertorientierung, des Kindes beitragen. Zudem wirken Einkommen, Bildungsniveau sowie das soziale Netzwerk der Eltern auf die Denk- und Handlungsmuster des Kindes ein. In der Familie wird eine „schichtspezifische Alltagskultur“ (El-Mafaalani 2014, 18) erlebt und gelebt, welche sich in Sprache, Gestik, Mimik, zwischenmenschlicher Interaktion, Geschlechterrollen, Kleidung, Ernährung, Freizeitgestaltung, Wohnraum, Freundschaften, sozialen Werten, Disziplin, Leistungsbewusstsein usw. zeigt. Obwohl sich der Einfluss der Eltern mit dem Alter des Kindes verringert, dauert die frühkindliche Prägung durch die Eltern an. Sehr früh erfährt das Kind die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe oder Schicht. Im jeweiligen Milieu werden anhand von ähnlichen Erfahrungen gemeinsame Vorlieben, Werte und Praktiken verfolgt. Nahezu übereinstimmende Denk- und Handlungsmuster (Habitus) bilden sich heraus.

So zeigte Bourdieu in den 1960er Jahren auf, dass sich der Habitus eines Menschen auch betreffend Lebensstil, Konsum, Ernährung und der Bedeutung von Bildung widerspiegelt. Der Habitus, der im frühen Kindesalter entwickelt wird und als verinnerlichtes Schemata des

Wahrnehmens, Handelns und Denkens gilt, führt zu einem bestimmten Handlungsspielraum, mit dem eine soziale Laufbahn gewissermaßen antizipiert ist. Ein bestimmter Habitus stellt somit auch zugleich einen gewissen Typ von Bildung und Lernen dar. Wie kann es daher sein, dass Studierende, die aus einem „bildungsfernen“ Milieu kommen, einen Bildungsaufstieg erreichen? Nach Thiersch (2014, 66) „ist zu fragen, wie der Habitus in der Familie an die nächste Generation weitergegeben wird, welche Möglichkeiten der Veränderungen in der Aneignung bzw. Weitergabe bestehen und welche Rolle das Bildungssystem dabei einnimmt“.

Diese Masterarbeit nimmt sich zur Aufgabe, Bildungsaufsteigerinnen zu betrachten, die scheinbar die „manifestierten Mauern“ durchbrochen haben und aus dem Denk- und Handlungsmuster sowie der erlebten schichtspezifischen Alltagskultur der Herkunftsfamilie ausgebrochen sind. An dieser Stelle tauchen mehrere zusammenhängende Fragen auf: Wie kommt es dazu, dass die Bildungsaufsteiger/innen die Position im sozialen Raum wechseln und somit den Kreislauf der Reproduktion durchbrechen? Wie wirkt sich dies auf die Studienerfahrung und auf die Lebensgeschichte aus? Welchen Herausforderungen müssen sich die Aufsteiger/innen dadurch stellen? Wenn sich die Studierenden durch den Bildungsaufstieg von der Herkunfts-Position im sozialen Raum entfernen, entfernen sie sich auch notgedrungener Weise von ihrer Herkunftsfamilie und deren Denk- und Handlungsmustern? Kommt es durch den Aufstieg zu einer Veränderung der Beziehung zwischen Bildungsaufsteigerinnen und ihrer Herkunftsfamilie oder sind andere Faktoren für die Beziehungsdynamik ausschlaggebend? Diese zunächst noch offenen Fragen sollen im Laufe der Arbeit zumindest in Ansätzen beantwortet werden. Doch zunächst wird der theoretische Bezugsrahmen, der dieser Forschung zugrunde liegt, dargelegt.

I THEORETISCHER BEZUGSRAHMEN

1. Bildungsaufsteiger/innen

Ein Bildungsaufstieg (in Österreich) ist verhältnismäßig selten und hängt vor allem von der sozialen Herkunft des Kindes ab. Akademikerkinder besuchen statistisch öfters eine Hochschule oder eine Universität, als jene, die aus einer Arbeiterfamilie stammen. Um sich näher mit der Thematik auseinanderzusetzen und einen Überblick über den Forschungsstand zu bekommen, wurden einige Studien¹ zum Thema Bildungsaufsteiger/innen zusammengetragen und im Kap. 1.1 *Forschungsstand* dargelegt. An den Forschungsstand anschließend wird im Kap. 1.2 *Forschungsinteresse und Forschungsgegenstand* und im Kap. 1.3 die *Forschungsfrage* formuliert. Im letzten Kapitel 1.4 soll der *Aufbau der Arbeit* dargelegt werden.

1.1 Forschungsstand

Die im Folgenden präsentierten Theorieansätze und Ergebnisse zu Bildungsaufsteiger/innen stellen ein Vorwissen zum Thema dar und sollen das untersuchte Phänomen aus unterschiedlichen Blickwinkeln präsentieren.

Alle 13 Untersuchungen, welche im Folgenden präsentiert werden, haben das biographisch-narrative Interview als Forschungsmethode gewählt. Rohleder (1992) und El-Mafaalani (2011; 2014) haben Bildungsaufsteiger/innen interviewt, die bereits beruflich etabliert sind. Die anderen Autor/inn/en (siehe Schlüter 1999, Haas 1999, Truschkat 2002, Brendel 1998, Pott 2009, Ofner 2003, Schmitt 2010, Pavlovic 2011, Tepecik 2011, King 2009, Haeblerin und Niklaus 1978) haben Studierende befragt. Obwohl die Untersuchungen teilweise Überschneidungen aufweisen, werden die Studien aufgrund der Leserlichkeit und Nachvollziehbarkeit nacheinander dargestellt. Erst im Anschluss daran werden die Ergebnisse zusammengefasst, miteinander in Verbindung gesetzt und im Weiteren diskutiert.

Die Studie von El-Mafaalani (2011) untersucht türkische und deutsche Bildungsaufsteiger/innen aus benachteiligten Milieus, wobei die Aspekte schichtspezifische

¹ Der Forschungsstand soll einen Überblick geben und erhebt keinen Anspruch auf thematische Vollständigkeit.

sowie ethnische Herkunft und Geschlecht eine Rolle spielen. Als Resultat konnten zum einen die Mühen des Aufstiegs und zum anderen die Schwierigkeit, soziale Ungleichheit zu überwinden, dargelegt werden. Ein sozialer Aufstieg hängt auch von den „sich ergebenden Möglichkeiten und Unterstützungsleistungen“ (ebd., 328) ab, wobei der Aufstiegsprozess teilweise ohne die Unterstützungsleistung durch die Eltern erfolgt. Ebenso kann die Distanzierung vom Herkunftsmilieu dem aufstiegsspezifischen Erfahrungsraum zugeordnet werden. Der Autor (ebd., 328) verfolgt die Theorie, dass es kein typisches Aufstiegsmotiv gibt (Streben nach Macht oder Geld). Vielmehr dient der Aufstieg einem Selbstzweck und einer Persönlichkeitsentwicklung (Selbstbildung). Die Aufsteiger/innen handeln aus einem Veränderungsbedürfnis heraus: „die persönliche Weiterentwicklung, die Ausweitung von Denk- und Handlungsspielräumen, das Streben nach Wissen, ästhetischen Erlebnissen oder moralischen Ansprüchen“ (ebd., 325). Außerdem gibt es auch keinen Aufstiegsplan, da sich die Interessen sowie das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten im Laufe des Aufstiegs entwickeln. El-Mafaalani (2014, 326) kommt zu dem Schluss, dass ein nicht vorhandenes Motiv sowie ein fehlender Plan sich als günstige Voraussetzungen für den Bildungsaufstieg abbilden. Insbesondere vor dem Hintergrund, dass es kein Aufstiegsmotiv, sondern ein Veränderungsmotiv gibt, lässt sich nach seiner Theorie die Notwendigkeit einer Distanzierung vom Herkunftsmilieu verstehen: „Wer sich verändern will und sich dann auch verändert, verändert auch sein Verhältnis zur Herkunft“ (ebd., 327). Durch Talent, Ehrgeiz und Fleiß, so der Autor (ebd.), ist es möglich einen Aufstieg einzuleiten, jedoch sind auch grundlegende Veränderungen des Habitus notwendig.

Die Studie wurde im Jahr 2014 fortgesetzt, das Sample ausgeweitet und Vergleichsgruppen wurden interviewt (vietnamesische Bildungsaufsteiger/innen). Einerseits konnten die Befunde von 2011 bestätigt werden und andererseits wurden weitere Aspekte aufgezeigt: Der Prozess des Aufstiegs wird von den Interviewten als ein individuelles und nicht als kollektives Schicksal betrachtet. Migrationsspezifische Aufstiegsschicksale wurden zudem unabhängig vom Geschlecht festgestellt. Um Barrieren für den Bildungsaufstieg zu überwinden, sind nicht nur Lernbereitschaft, Fleiß und Talent erforderlich, sondern es muss zugleich eine Anpassungsleistung erbracht werden, welche Flexibilität in Bezug auf „die Fähigkeit zur Synthetisierung divergenter sozialer Erfahrungen und Logiken“ (El-Mafaalani 2014, 22) und Trennungskompetenz erfordern. Außerdem formuliert der Autor (ebd.), dass die Gefahr der Entfremdung von der eigenen Herkunft und gleichzeitig die Ungewissheit, eine neue soziale Heimat zu finden, deutlich wird. Zum Teil konnte auch festgestellt werden, dass sich die mangelnde bis fehlende Unterstützung und Anerkennung nicht nur der Familie, sondern auch der Lehrkräfte und Institutionen hinderlich auf den Bildungsaufstieg auswirken (vgl. ebd., 22f).

Genauso wie El-Mafaalani (2011, 2014) untersucht auch Rohleder (1992) Bildungsaufsteigerinnen, die bereits das Studium abgeschlossen haben. Rohleder (1992) interviewt Medizinerinnen aus Arbeiterfamilien und kommt zu dem Ergebnis, dass der Bildungsaufstieg in den Jahrgängen zwischen 1934 und 1944 einer beruflichen oder intellektuellen Verwirklichung dient. Außerdem stellt die Autorin (vgl. ebd., 151) fest, dass die Biographinnen nicht direkt vom Gymnasium an die Universität wechseln und diese Entscheidung gegen den Willen der Eltern erfolgt. Bei den jüngeren Jahrgängen liegt der Bildungsweg in ihrer eigenen Verantwortung, was die Aufsteigerinnen als „persönliche Belastung“ (ebd.) beschreiben. Als ein zentraler Befund der Forschung kann festgemacht werden, dass der Arbeitsmarkteinstieg von den Konjunkturen des Arbeitsmarktes abhängt (vgl. ebd. 190ff). Die jüngeren Jahrgänge sind durch die Konkurrenz am Arbeitsmarkt mit herkunfts- und geschlechtsbedingten Nachteilen konfrontiert (vgl. ebd., 193), weswegen Jobs angenommen werden, die wenig angesehen oder aussichtsreich sind. Bei der Integration in den Kolleg/inn/en/kreis kommen herkunftsspezifische Dispositionen aufgrund fehlenden sozialen und kulturellen Kapitals zum Vorschein. Die Autorin (vgl. ebd., 137.) zeigt mit ihrer Studie auf, dass schichtspezifische Anlagen, trotz Berufserfahrungen und der Verortung in ihrer Profession, noch lange nach Abschluss des Studiums im subjektiven Erleben präsent sind.

Schlüter (1999) untersucht Wahrnehmungs- und Deutungsmuster sowie Mechanismen für Mobilität von Studentinnen aus bildungsferner Herkunftskultur. Sie beantwortet „die Frage nach dem Einfluß [sic] sozialkultureller und sozialer Strukturen als Faktoren auf die Bildungs- und Studienverläufe von Arbeitertöchtern (...) zunächst mit Ergebnissen der empirischen Bildungs-, Sozialisations- und Mobilitätsforschung“ (ebd., 15) und ordnet dies dann in biographisch orientierte Forschungsergebnisse ein. Die Autorin (ebd., 338) kommt zu den Ergebnissen, dass „zur sozialen Herkunftskultur – mit Modifikationen – eine soziale Distanz besteht, die über Differenzen in der Lebensführung oder über Klassifikationen“ (ebd., 339) gebildet wird. „Die aufzuwendende Zeit für die Herkunftsfamilie wird – legitimiert beispielweise über unterschiedliche Lebenskonzepte – stark eingegrenzt“ (ebd.). Weiters haben die Biographieträgerinnen unterschiedliche Ausgangs- und Unterstützungschancen. Zudem eröffnet das Studium weitere Handlungsspielräume, wodurch für diese der eingeschlagene Bildungswege bestätigt wird (vgl. ebd.).

Nach den Ursachen für die geringe Anteilnahme von studierenden Arbeiterkindern fragt Haas (1999) in ihrer geschlechts- und schichtspezifischen Analyse. Durch den Vergleich von Arbeiter- und Akademikerkindern, die auf direkten Weg an die Universität kamen und dort einen naturwissenschaftlichen Studienzweig gewählt haben, wird deutlich, wie individuelle

Lebensläufe glücken und inwiefern strukturelle und individuelle Ungleichheitsmuster zeitgleich auftreten. Ihre Studie kommt zu folgenden Ergebnissen: Arbeiterkinder (Töchter genauso wie Söhne) suchen die väterliche Anerkennung ihres erreichten Bildungserfolgs, wobei sie sich gleichzeitig von ihren Müttern distanzieren. Für die Arbeitertöchter geht mit dieser Distanzierung eine Identitätskrise einher, die durch die geschlechtsspezifischen Diskriminierungserfahrungen an der Universität verstärkt wird (vgl. ebd., 171). Beide Geschlechter sind in den Bildungsinstitutionen mit herkunftsspezifischen Ausgrenzungserfahrungen konfrontiert, welche sich die Autorin (vgl. ebd., 232) mit fehlendem sozialen und kulturellen Kapital sowie einer fehlenden Solidarisierung erklärt. Akademikerkinder berichten im Vergleich zu den Arbeiterkindern weniger davon, dass die räumliche Trennung vom Herkunftsmilieu und die „Kulturtechniken des Lernens“ (ebd., 158) zu krisenhaften Faktoren führen. Haas (ebd., 234) spricht in ihrer Arbeit nicht von einer Entfremdung, sondern im Bezug auf die Arbeiterkinder von einer „Ich-Krise“ (ebd.), die mit einem „Gefühl der Zwischenlage“ (ebd., 171) einhergeht. Die Arbeiterkinder gewinnen aufgrund ihres Studienabschlusses an Selbstbewusstsein und nehmen eine Eröffnung von Möglichkeitsräumen und „Vorzüge ... der spezifischen Herkunft“ (ebd., 210) wahr. Der Fokus liegt somit nicht mehr auf den Problemen des Aufstiegsprozesses. Dieses Phänomen müsste, so die Autorin (ebd., 172), in einer weiteren Forschungsarbeit untersucht werden.

Truschkat (2002) befragt Studierende aus nicht-akademischen Elternhaus, um Mechanismen sozialer Ungleichheit durch Bildung nachvollziehbar zu machen. Anhand von drei Einzelfallstudien werden der biographische Habitus und günstige bzw. hinderliche Faktoren für die Überwindung von Bildungsbarrieren herausgearbeitet. Truschkat (ebd., 66) stellt fest, dass ein Studium nicht mit der Absicht eines sozialen Aufstiegs begonnen wird, sondern den Zuwachs von Autonomie zur Funktion hat. Zudem wird in dieser Studie eine Distanzierung zum Herkunftsmilieu erkenntlich, welche aber in unterschiedlicher Intensität auftritt (ebd., 72f). Außerdem verfolgt die Autorin (vgl. ebd.) die Theorie, dass Authentizität und Biographizität Kompetenzen zur Vermeidung von Diskrepanzerfahrungen darstellen.

Brendel (1998) geht in ihrer Untersuchung auf Bildungsbiographien und Sozialisationsbedingungen junger Frauen aus der Arbeiterschicht ein. In den biographisch-narrativen Interviews verfolgt die Autorin (ebd.) die Frage, was produktiv und was hinderlich für den Lebensentwurf und die Entwicklung von Bildungsmotivation ist. Dabei setzt sie sich mit den Ursachen der geschlechts- und schichtspezifischen Entscheidungen zur Berufs- und Bildungswahl auseinander. Die Grundannahme der Autorin ist eine Entfremdungsthese. Folgende Ergebnisse werden präsentiert: die Arbeiterkinder erfahren Diskriminierungen am Gymnasium seitens der Lehrer/innen; eine Distanz zu den Schüler/innen ist spürbar; der

Eintritt in die Universität führt zu keinem Bruch, sondern eher zu einer Distanz und inneren Auseinandersetzung mit den Eltern (vgl. ebd., 108). Im Laufe des Sozialisationsprozesses kommt es zu unterschiedlichen begünstigenden Faktoren: qualifizierte berufstätige Mütter als Rollenvorbild; elterliche Bildungsmotivation; Motivation durch die Lehrpersonen und Integration in die Klasse; Wohnort und Lage des Gymnasiums sowie eine Ganztagschule bilden günstige Voraussetzungen. Peer-Groups werden als Stütze und Sicherheit bis an die Universität erlebt (vgl. ebd., 192ff). Die geknüpften Kontakte während der Schulzeit sind eine Unterstützung während der wenig zufriedenstellenden Berufsausbildung und erleichtern den Weg an die Universität (vgl. ebd., 140). Die Berufsausbildung, so die Autorin (vgl. ebd., 224), ist vor allem durch geschlechtsspezifische Diskriminierungserfahrungen geprägt.

Pott (2009) befragt eine Migrantin der zweiten Generation, die aus der Türkei nach Deutschland immigriert ist. Er geht in seiner Untersuchung davon aus, dass die Familie und das Bildungssystem zentrale Bezugspunkte für die Bewältigung von aufstiegstypischen Barrieren darstellen. Durch das Interview einer 20-jährigen Medizinstudentin zeigt sich, dass der mögliche Bruch zur Familie, bedingt durch den Bildungsaufstieg, nicht eintritt, weil sie die Wünsche und Einstellungen der Eltern über ihre eigenen Ziele stellt und auf soziale Kontakte und Freizeitaktivitäten außerhalb der Familie verzichtet. Pott (ebd., 64) kommt zu folgender Schlussbetrachtung: „Für das Verständnis der Bedingungen und Formen von Bildungsaufstiegsprozessen in der zweiten Migrantengeneration ist die analytische Berücksichtigung sowohl der migranten Familien als auch der für höhere Bildungskarrieren relevanten Organisationen des Erziehungssystems unabdingbar“ (ebd.).

Auch die Untersuchung von Ofner (2003) betrachtet Bildungsaufsteigerinnen türkischer Herkunft der zweiten Generation. Es wird der Frage nachgegangen, wie es gelingen kann, die von der Gesellschaft oder von der Herkunftsfamilie geschaffenen Barrieren für den Bildungsaufstieg zu überwinden. Neben Gemeinsamkeiten der Fallanalysen stellt sie auch die Variationen der Lebensläufe fest. Anders als bei anderen Studien fand Ofner (ebd.) heraus, dass das bildungsferne Herkunftsmilieu und das „positive Verhältnis zum Elternhaus“ (ebd., 6) wichtige Voraussetzungen und förderlich für den Bildungsaufstieg sind. Trotz teilweise enormer Ablösungsprozesse und vorübergehender Entfremdung kam es zwischen den Biographinnen und der Herkunftsfamilie nie zu einem länger andauernden oder endgültigen Bruch. Bei den erfolgreichen Bildungsaufstiegen handelte es sich vermehrt um die älteste Tochter der Familie. Ofner (ebd., 7) kommt zu dem Schluss, dass das Einwanderungsalter nicht unbedingt Einfluss auf den späteren Bildungsaufstieg nimmt. Auch noch im Jugendalter ist ein akademischer Bildungserfolg möglich. Als Gemeinsamkeit kann

festgehalten werden, dass die Frauen nicht an den Diskriminierungserfahrungen gescheitert sind, sondern sich diesen gegenüber abzuschotten wissen (vgl. ebd.).

Neben Pott (2009) und Ofner (2003) geht auch Tepecik (2011) in ihrer Untersuchung auf Biographien von Migrant/inn/en türkischer Herkunft ein, die trotz ungünstiger Ausgangsbedingungen und institutioneller Hürden einen Bildungsaufstieg erreicht haben. Die Autorin (ebd.) richtet ihren Fokus auf die Ressourcen und Potentiale der Migrant/inn/en aus der zweiten Generation. Dabei ist die Studie für Tepecik (ebd.) vor allem ein gesellschafts- und bildungspolitisches Anliegen, das auf bildungserfolgreiche Migrant/inn/en aufmerksam machen soll, um somit die Leistungen und Erfolge sichtbar zu machen und zu thematisieren. Nach der Autorin (vgl. ebd., 257) hängt Bildungserfolg von Zusammenspiel und Wechselwirkung „unterschiedlicher Ressourcen, Erfahrungsdimensionen und Handlungsorientierungen der AkteurInnen im jeweiligen Handlungskontext“ (ebd.) ab. Die Autorin kommt zu dem Ergebnis, dass die Familien wichtige Ressourcen und „Solidarpotentiale“ (ebd.) darstellen, auf die die Bildungsaufsteiger/innen zurückgreifen können. Besonders nimmt auch die Würdigung der Leistung eine hohe Bedeutung für die Biograph/inn/en sowie für deren Familien ein. Auch die Bildungsinstitutionen sind entscheidend daran beteiligt, Bildungserfolge von Migrant/inn/en vor allem zu ermöglichen und im weiteren Schritt zu fördern (vgl. ebd.).

King (2009) untersucht die Schwierigkeiten, die Bildungsaufsteiger/innen mit Migrationserfahrungen erleben. Als zentrale Erkenntnisse ihrer Studie kann festgehalten werden, dass die Aufsteiger/innen unter Leistungsdruck leiden, der auf die elterlichen Erwartungen im Hinblick auf den erhofften Bildungsabschluss ihrer Kinder zurückgeht. Dies, so die Autorin, entsteht oftmals dadurch, dass die Eltern selbst mangelnde Chancen auf Bildung oder Aufstieg hatten. An die Biograph/innen wird eine erwartete Statustransformation herangetragen. Zudem sind die Bildungsaufsteiger/innen mit der Neuformung der Migration und somit auch mit einer Entfernung von Herkunftsmilieu, sozialen Beziehungen und soziokulturellen Praktiken konfrontiert (vgl. ebd., 42).

Schmitt (2010) verwendet für seine Untersuchung nicht nur biographische Interviews, sondern zieht ebenso Wochenbücher und Beobachtungen von Studienberatungsgesprächen heran, um habituelle Konflikte von Studierenden aus „bildungsfernen“ Familien zu beforschen. Sein Interesse gilt der individuellen Wahrnehmung sozialer Ungleichheit und der Entwicklung von Strategien im Umgang mit dieser. Der Autor (ebd., 267f) stellt fest, dass für Studierende aus einer „bildungsfernen“ Familie zum einen die Anonymität an der Universität ein wesentliches Problem darstellt und zum anderen die soziale Ungleichheit als

individuelles Problem erlebt wird. Zudem spielen auch andere Menschen eine wesentliche Rolle: die Studierenden vergleichen sich mit anderen Studierenden, das Verhältnis zu Lehrenden wird bewertet und eine Auseinandersetzung mit Personen (vorwiegend mit den Eltern), mit denen bereits vor Studienbeginn eine Beziehung gepflegt wurde, findet statt. Dadurch zeigen sich enorme Unzufriedenheiten, welche die Aufsteiger/innen an der Fortsetzung des Studiums zweifeln lassen und als „Frage der individuellen Passung“ (ebd., 267) sehen. Im Gegensatz dazu weisen diejenigen, die aus einer Akademikerfamilie stammen, beinahe keine Passungsprobleme auf. Schmitt (ebd., 269) zeigt im Weiteren auch auf, dass die Freizeitaktivitäten der Bildungsaufsteiger/innen eine Milieufremde aufweisen. Auch die Konfrontation mit Personen aus dem Herkunftsmilieu wird zu einem Problem, welches der Autor (ebd., 270) wie folgt beschreibt: „Diese Konflikte verursachen einerseits Scham- und Schuldgefühle, andererseits aber auch Stolz, was auf die eigene Emanzipation und die herausgehobene Rolle des ‚einzigsten Akademikers‘ in der Familie verweist. Sie stehen jedoch mit der Angst in Verbindung, sich zu sehr von seinen Wurzeln zu entfernen und ‚abzuheben‘. Diese Konflikte können auch zu der Einschätzung führen, dass die Verbindungen zu alten Bekanntschaften gekappt werden müssen“ (ebd.).

Pavlovic (2012) untersucht in ihrer Diplomarbeit die Gestaltung von Bildungsbiographien „bildungsferner“ Studierender. In ihrer Arbeit wird untersucht, „wie die äußeren Strukturen in den biografischen Erzählungen sichtbar werden, und welche Ressourcen und Strategien die Studierenden anwenden, um bei möglicherweise benachteiligten Rahmenbedingungen ihr Bildungsinteresse“ (ebd., 6) umsetzen zu können. Die Autorin (ebd.) kommt zu folgenden Ergebnissen: die Entscheidung für oder gegen die Wahl einer bestimmten Ausbildung hängt vom Willen der Eltern ab, d.h., dass Bildungswege, „die aufgrund der kulturellen und ökonomischen Situation der Familie als nicht angemessen für die gesellschaftliche Klasse angesehen werden, ... von den Eltern nicht in Erwägung gezogen oder explizit ausgeschlossen [werden]“ (ebd., 142). Sie kommt zu der These, dass die „Bedeutung der familiären Einstellung zu Bildung entscheidend für den Verlauf des Bildungsweges“ (ebd., 143) ist. Weiters wird davon ausgegangen, dass die Familie zwei unterschiedliche Haltungen einnehmen kann: ablehnende, konfliktvolle und tolerierende, unterstützende Haltung, wobei letztere eine Begünstigung in Bezug auf die Möglichkeit eines Bildungsaufstiegs darstellt. Außerdem spielt hierzu die Bildungsbiographie der Eltern eine wesentliche Rolle und scheint als Familiengeschichte auf. Eine ablehnende und konfliktvolle Haltung der Eltern kann zum Abbruch des Studiums führen. Zudem konnte aufgezeigt werden, dass anhand von bestimmten Ressourcen, wie Begabung, Talent, professionelle Tätige, Personen außerhalb der Kernfamilie, Herausforderungen bewältigt werden können. Die Autorin (ebd., 146) stellt fest, dass „eine Differenz zwischen den herkunftsbedingten Dispositionen und Einstellungen

der Studierenden und der universitären Lebenswelt bestehen kann“ (ebd.). Aufgrund dessen werden im Hinblick auf den Herkunftshabitus unterschiedliche „Passungsverhältnisse“ (ebd.) sichtbar.

Haeberlin und Niklaus (1978) thematisieren in ihrer Untersuchung Identitätskrisen anhand des sozialen Aufstiegs durch Bildung. Bei der Analyse konnte festgestellt werden, dass bereits im Kindesalter Widersprüche und Unterschiede zwischen den Lebenswelten Schule und Familie offenkundig werden. Beispielweise werden in der Schule Fähigkeiten vorausgesetzt, welche Kinder aus einer Arbeiterfamilie nicht erlernen konnten. Dies betrifft vor allem den Sprachgebrauch (ebd., 111f). Die Autorinnen (ebd., 167) kommen zu der Ansicht, dass Studierende aus einer Arbeiterfamilie eine hohe Anpassungsorientierung aufzeigen. Sie schlussfolgern, dass mögliche Folgen eine Entfremdung der Herkunft und eine Identitätskrise sein könnten.

Anhand des Forschungsstands zu Bildungsaufsteiger/innen konnte aufgezeigt werden, dass sich die Untersuchungen mit dem Prozess des Bildungsaufstiegs, der sozialen Ungleichheit und Strategien im Umgang mit dieser, verschiedenen förderlichen und hinderlichen Einflussfaktoren, der Überwindung von Barrieren und der Aktivierung von Ressourcen sowie Potentialen für einen Bildungsaufstieg und Identitätskrisen durch den Bildungsaufstieg beschäftigen. Zudem spielen immer wieder die Dimensionen soziale Herkunft, ethnische Zugehörigkeit und Geschlecht eine Rolle.

Es kann zusammengefasst werden, dass in vielen Studien der Bildungsaufstiegsprozess im Zusammenhang mit Migration betrachtet wird (siehe King 2009, Tepecik 2011, Ofner 2003, Pott 2009, El-Mafaalani 2011/2014). Bei Tepecik (2011), Ofner (2003) und Pott (2009) werden türkische Aufsteiger/innen untersucht. El-Mafaalani (2014) vergleicht türkische, deutsche und vietnamesische Migrant/innen. Auffallend ist vor allem, dass sich beinahe die Hälfte der 13 aufgezeigten Untersuchungen nur mit dem weiblichen Geschlecht und deren Erfahrung auseinandersetzt, wie die Studien von Schlüter (1999), Brendel (1998), Pott (2009), Ofner (2003), Tepecik (2011) und Rohleder (1992). Die restlichen sieben Studien nehmen beide Geschlechter in den Blick (vgl. Haeberlin und Niklaus 1978, King 2009, Pavlovic 2012, Schmitt 2010, Truschkat 2002, Haas 1999, El-Mafaalani 2011, 2014). Keine der hier aufgezeigten Studien widmet sich speziell den Bildungsaufsteigern (die Betonung liegt hier auf dem männlichen Geschlecht).

Obwohl El-Mafaalani (2014) feststellt, dass migrationsspezifische Aufstiegsschicksale unabhängig vom Geschlecht erfolgen, wäre es interessant, eine Untersuchung zu betreiben, die nur das männliche Geschlecht im Hinblick auf den Bildungsaufstieg betrachtet. Im Gegensatz dazu zeigt Haas (1999) einen Unterschied zwischen den Geschlechtern auf,

welcher sich aufgrund des Aufstiegs und der damit einhergehenden Distanzierung von der Mutter zeigt. Die Autorin (ebd.) kommt nämlich zur Ansicht, dass nur die Arbeitertöchter und nicht auch die Söhne aufgrund der Distanzierung in eine Identitätskrise schlittern.

Ohne auch die ethnische Herkunft zu betrachten nehmen Schmitt (2010) und Haas (1999) einen Vergleich zwischen Arbeiter- und Akademikerkinder vor. Beide Studien konnten feststellen, dass Arbeiterkinder während des Aufstiegs teilweise mit anderen Themen konfrontiert sind als Akademikerkinder. Beispielweise kommt Schmitt (2010) zu der Erkenntnis, dass Akademikerkinder fast keine Passungsprobleme haben, sich jedoch die Arbeiterkinder mit der Passung des Studiums auseinandersetzen und dieses als individuelles Problem sehen. Bei Schmitt (2010) werden keine Gemeinsamkeiten zwischen den beiden Gruppen festgestellt. Auch laut Haas (1999) kommt es bei Akademikerkindern zu weniger krisenhaften Faktoren, während es bei Arbeiterkindern zu einer Ich-Krise kommen kann.

Den Untersuchungen von El-Mafaalani (2011) und Truschkat (2002) ist gemeinsam, dass der Bildungsaufstieg als Persönlichkeitsentwicklung und Zuwachs von Autonomie gesehen wird. In der Arbeit von Rohleder (1992) hingegen folgt der Aufstieg einer beruflichen oder intellektuellen Verwirklichung. Interessant wäre hierzu zu betrachten, ob eine Verbindung zwischen der Wahl des Studienfachs und dem Grund, warum ein Studium begonnen wird, hergestellt werden kann. Oder auch, ob die Familie das Motiv, mit dem ein Studium verfolgt wird, prägt. Zudem ist zu beachten, dass bei Rohleder (1992) die berufliche oder intellektuelle Verwirklichung Bildungsaufsteigerinnen aus den Jahrgängen 1934 bis 1944 betrifft. Demnach könnte auch eine Verbindung zwischen „älteren“ Jahrgängen und dem Zweck eines Studiums hergestellt werden, was aber in der Studie von Rohleder (ebd.) nicht beachtet wird.

Weiters kommen El-Mafaalani (2011) und Schlüter (1999) zu dem Ergebnis, dass das Studium Denk- und Handlungsspielräume eröffnet. Dies könnte auf eine Erweiterung oder eine Transformierung des Habitus der Aufsteiger/innen hindeuten.

Herkunftsspezifische Ausgrenzungserfahrungen wurden bei Haas (1999) und Ofner (2003) thematisiert. Nach Truschkat (2002) stellen Authentizität und Biographizität Kompetenzen für die Überwindung von Diskriminierungserfahrungen dar.

Als hinderliche Faktoren für den Bildungsaufstieg können zwischen den Studien teilweise Gemeinsamkeiten sowie Ergänzungen festgestellt werden. Ohne die Unterstützung durch die Eltern kommt es zu einer Distanzierung zum Herkunftsmilieu (vgl. El-Mafaalani 2011, Brendel 1998, King 2009, Haeblerin und Niklaus 1978), aber zu keinem Bruch (vgl. Brendel 1998). Dieser Bruch tritt laut Pott (2009) deshalb nicht ein, weil sich die Biographin an den Wünschen und Einstellungen der Eltern orientiert. Bei Haas (1999) kommt es zu keiner Entfremdung zum Herkunftsmilieu, sondern zu einer Ich-Krise. Im Gegensatz dazu weisen Haeblerin und Niklaus (1978) auf beide Phänomene hin: Entfremdung und Identitätskrise.

Durch die Auseinandersetzung mit der Herkunftsfamilie und nahestehenden Personen kommt es zu Unzufriedenheiten, welche die Arbeiterkinder am Fortsetzen des Studiums zweifeln lassen. Es entsteht dabei auch die Angst, sich von den Wurzeln zu entfernen (vgl. Schmitt 2010). In der Untersuchung von King (2009) wird ein neuer Faktor aufgezeigt, nämlich, dass die Aufsteiger/innen aufgrund der elterlichen Erwartungen unter Leistungsdruck leiden, da die Eltern keine oder eine mangelnde Bildungs- oder Aufstiegschance hatten. Außerdem stellt Pavlovic (2012) fest, dass eine konflikthafte oder ablehnende Haltung der Eltern zu einem Studienabbruch führen kann. Im Vergleich dazu ist eine unterstützende und tolerierende Haltung der Eltern ein begünstigender Faktor für den Aufstieg (vgl. Pavlovic 2012). Auch bei Tepecik (2011) und Ofner (2003) wird die Familie als wichtige Ressource und Voraussetzung gesehen. Weiters wird bei El-Mafaalani (2011, 2014) und Pavlovic (2012) durch Talent, Fleiß und Ehrgeiz ein Bildungsaufstieg begünstigt. Abgesehen von der Familie können auch Personen außerhalb der Familie (siehe Pavlovic 2012, Brendel 1998), Institutionen (vgl. Pavlovic 2012, Tepecik 2011), Professionelle (vgl. Pavlovic 2012), Lehrpersonen und Peer-Group (vgl. Brendel 1998) günstige Faktoren darstellen. Brendel (1998) kann zudem auch im Gegensatz zu anderen Untersuchungen feststellen, dass sich das bildungsferne Herkunftsmilieu positiv auf den Aufstieg auswirkt.

Resümierend und diskutierend kann festgehalten werden, dass einige Theorieansätze und Untersuchungsergebnisse für die vorliegende Forschung relevant sind sowie ein Vorwissen zum Thema „Bildungsaufstieg“ darstellen. Durch die dargestellten qualitativen Untersuchungen zeigt sich, dass der Bildungsaufstieg(-sprozess) ein komplexes Phänomen darstellt, in welchen viele unterschiedliche Faktoren, Personen sowie Gegebenheiten mit hineinspielen. Auf den Bildungsaufstieg nehmen nicht nur allein die Biograph/inn/en Einfluss, sondern dieser ist in einem vielschichtigen sozialen Prozess eingebettet. Insgesamt gesehen wird versucht zu erklären, mit welchen Phänomenen und Themen Bildungsaufsteiger/innen unweigerlich konfrontiert sind und wie sie aufgrund sozialer sowie ethnischer Herkunft und ihres Geschlechts einen Aufstieg geschafft haben. Auffallend ist jedoch, dass die Herkunftsfamilie, neben den Bildungsinstitutionen, eine wesentliche förderliche oder hinderliche Rolle im Bildungsaufstiegsprozess spielt. Es kann davon ausgegangen werden, dass es aufgrund des Aufstiegs zu einem Prozess der „Identitätsfindung“ und zu einer „Habitus-Transformation“ seitens der Biograph/inn/en kommt.

Da alle Studien das biographisch-narrative Interview gewählt haben, kann festgehalten werden, dass die Biographie der jeweiligen Individuen in ihrer Gesamtheit und somit ebenso ihre biographische Sichtweise in den Blick genommen wurde. Durch die Studien zeigt sich jedenfalls, dass es sich im Hinblick auf den Aufstieg um ein Zusammenspiel zwischen Individuum, Herkunftsfamilie, institutionellen Strukturen, geschlechts- sowie

herkunftsspezifischen Faktoren handelt. Indem alle diese Faktoren für die Untersuchung zum Bildungsaufstieg wesentlich sind, verlangt es eine biographie-wissenschaftliche Herangehensweise, die dieses Zusammenspiel fokussiert.

1.2 Forschungsinteresse und Forschungsgegenstand

Die Forschungsergebnisse des dargelegten Forschungsstandes zu Bildungsaufsteiger/innen konnten aufzeigen, dass die Biograph/inn/en nicht alleinigen Einfluss auf den Bildungsaufstieg haben, sondern dieser in einem vielschichtigen sozialen und gesellschaftlichen Prozess sowie in institutionelle Strukturen eingebunden ist. Weiters kann auch festgehalten werden, dass das Bildungssystem nach wie vor selektiv arbeitet und nur für jene begünstigend ist, die durch ihre schichtspezifische Herkunft einen Vorteil haben (kennen akademische Sprache, Kultur, etc.). Ergänzend hierzu formuliert Thiersch (2014, 92f): „Der Bildungsbereich differenzierte sich lediglich in den letzten Jahrzehnten als System zur Profilierung gesellschaftlicher Herrschafts- und Machtmechanismen aus und steuert damit jedoch noch stärker als zuvor grundlegend die Strukturzusammenhänge der Gesellschaft“.

Pädagogik und Bildungswissenschaft haben sich zur Aufgabe gemacht, die soziale Selektivität von Bildung zu vermeiden und Chancengleichheit auf Bildung zu ermöglichen. Bedauerlicherweise kann aber das Bildungswesen nach wie vor dieser Selektivität nicht ausreichend entgegenwirken sowie der Chancengleichheit auf Bildung nicht entsprechen. „Dieses Potential findet sich auch im gesellschaftlichen Auftrag des Bildungssystems, soziale Ungleichheiten aufzuklären, sie zu bearbeiten, abzubauen und zu einer gerechteren Verteilung von Lebenschancen beizutragen“ (Dausien/ Rothe/ Schwendowius 2016, 11). Bildungswissenschaft, als Studienfach der Universität Wien und somit auch als Bildungsinstitution, sollte sich aus diesem Grund zur Aufgabe und zum Auftrag machen, das Phänomen und die Prozesse des Bildungsaufstiegs näher zu betrachten.

Hinzu kommt, dass viele Studierende, insbesondere im Fach der Bildungswissenschaft, aus „bildungsfernen“ Schichten/Milieus kommen und somit mit dem Prozess Bildungsaufstieg konfrontiert sind. Außerdem sind der Bildungsaufstieg und sein Prozess nicht etwas, das nur allein Studierende, sondern auch die Gesellschaft betrifft.

Während der Studienzeit müssen sich Studierende immer wieder unterschiedlichen Herausforderungen stellen. Einige Studierende scheinen all diese Aufgaben und Hürden problemlos zu meistern, während andere daran verzweifeln oder sogar einen Studienabbruch in Erwägung ziehen und dies als individuelles Scheitern sehen. Neben den universitären Herausforderungen sind die Studierenden auch damit konfrontiert, die Hürden des Lebens zu meistern. Viele gehen zudem nebenbei oder auch hauptberuflich arbeiten,

um sich ein Studium finanzieren zu können. All diese Problematiken scheinen zwar „allgemein“ bekannt, aber noch wenig beforscht zu sein, speziell bezogen auf Bildungskarrieren (vgl. Gerhardt-Reiter 2017, 148).

Im Hinblick auf den Aufstieg ist nicht nur ein Zusammenspiel zwischen Individuum und institutioneller Strukturen sichtbar, sondern auch die Herkunftsfamilie spielt eine bedeutende Rolle im Bildungsaufstiegsprozess. So kann, wie sich im Kap. 1.1 *Forschungsstand* gezeigt hat, die Herkunftsfamilie nicht nur eine wichtige Ressource sowie Voraussetzung für einen Bildungsaufstieg darstellen, sondern es aufgrund des Aufstiegs auch zu einer Entfremdung und Distanzierung zur Herkunftsfamilie kommen. Aus bildungswissenschaftlicher Sicht liegt das Interesse auf den Beziehungserfahrungen zwischen Herkunftsfamilie und den Individuen, die sich im Feld des Bildungssystems bewegen bzw. aufsteigen und eine wesentliche „Teilstrecke“ ihres Weges durch den sozialen Raum (Bourdieu) zurücklegen. Das Forschungsinteresse dieser Arbeit liegt auf der Analyse von Bildungsaufstiegsbiographien. Genauer auf dem Erleben und der Gestaltung der Beziehung zur Herkunftsfamilie, wie sich das Verhältnis zueinander im Laufe der Lebensgeschichte der Biographinnen entwickelt und welche Beziehungserfahrungen zur Herkunftsfamilie im Aufstiegsprozess gemacht werden.

1.3 Forschungsfrage

Aufbauend auf dem Kap. 1.2 *Forschungsinteresse und Forschungsgegenstand* geht diese Forschungsarbeit folgender Frage nach:

Wie erleben studierende Bildungsaufsteigerinnen die Beziehung zu ihrer Herkunftsfamilie und wie gestaltet sich ihre Beziehung zueinander?

In der Fragestellung werden Begriffe (Erleben, Gestaltung, Herkunftsfamilie) verwendet, welche im Anschluss zumindest in Ansätzen erklärt und diskutiert werden sollen. Die Begrifflichkeiten sollen an dieser Stelle nicht per se definiert werden. Dies stellt vor allem deshalb eine Herausforderung dar, da sie von verschiedenen Autor/innen unterschiedlich abgegrenzt werden. Es soll jedoch damit der Versuch stattfinden, die Forschungsfrage näher zu erläutern.

Nach Junge et.al (2008, 15) ist *Erleben* vom Begriff der Erfahrung zu unterscheiden. Erfahrungen können gesammelt werden, Erlebnisse jedoch nicht. Erfahrungen gründen darin, dass Dinge erlebt wurden. Allerdings muss jemand, der etwas erlebt hat, kein erfahrener Mensch sein. Demnach ist eine Erfahrung immer Resultat des Erlebens und nicht

andersherum. Die Autoren (ebd., 19) weisen auch darauf hin, dass es keinen unmittelbaren Zugang zum Erleben eines Menschen gibt. Erleben kann nur durch Kommunikation sichtbar gemacht werden. Um dies zu erreichen, wird das Erzählen von Geschichten genannt. Somit kann das Erleben nur dann erfasst bzw. untersucht werden, wenn der/die Erlebende selbst darüber Auskunft gibt. Dies wurde auch in Bezug auf das Forschungsdesign beachtet (siehe Kap. 1.4 und Teil II). Dederich (1994, 24) fügt dem hinzu, dass das Erleben etwas ist, „was sich im Menschen im unmittelbaren, leiblich-sinnlichen und tätigen Kontakt mit der Welt ereignet“. Das Erlebnis ist die Gesamtheit vom erlebenden Individuum und dem Erlebten. Das Erlebnis ist immer etwas, dass von einem bestimmten Menschen selbst in einer konkreten Situation erlebt wurde. Dederich (ebd.) definiert weiter: „...die Persönlichkeit und die Biographie dessen, der erlebt, fließen in seine Wahrnehmungen und Aktivitäten ein und machen so die individuelle, subjektive und einmalige Seite des Erlebnisses aus“ (Dederich 1994, 24). Das Erleben ist unauflösbar an das individuelle Leben des Erlebenden gebunden. Somit bildet das Erleben die erlebte Situation nicht einfach ab, sondern diese wird zudem auch erzeugt bzw. konstituiert. Das bedeutet, dass unterschiedliche Individuen die gleiche Situation auf verschiedene Art und Weise erleben (können)².

Ebenso wird der Begriff der *Gestaltung* verwendet, welcher sich auf die Beziehung zwischen studierenden Bildungsaufsteigerinnen und deren Herkunftsfamilie bezieht. Unter Gestaltung kann die Art, Form, Darstellung oder der Stil, Aufbau sowie die Struktur der Beziehung zueinander verstanden werden. Dadurch wird klar, dass der Begriff im Gegensatz zum Erleben eine eher passive Rolle einnimmt. Dies bedeutet, dass ein Einfluss auf äußere Bedingungen (wie Rahmenbedingungen oder Herausforderungen) nur in beschränkter Weise bis gar nicht vorgenommen werden kann. Nach Pavlovic (2012, 6) sind Bildungsbiographien „von äußeren gesellschaftlich-sozialen Strukturen und den inneren Einstellungen und Ressourcen der Studierenden bestimmt.“ Unter anderem ist die innere Einstellung der Studierenden auch durch den jeweiligen Habitus (Bourdieu) geformt, welcher von Generation zu Generation weitergegeben wird (siehe dazu Kap. 3.1.4 *Habitus*). Der Begriff Gestaltung kann somit zudem als eine von außen bestimmte Struktur, ein von der Familie geprägtes Denk- und Handlungsmuster sowie die Art und Weise, wie die Beziehung untereinander „arrangiert“ wird, begriffen werden. Der Gestaltungsbegriff soll aber nicht als ein „starres“ oder fixes Konstrukt verstanden werden, sondern genauso wie der Habitus, eine Transformation vollziehen können (siehe dazu Kap. 3.2 *Biographie und Habitus*).

² Wie der Begriff Erfahrung und Erleben in der Biographieforschung verstanden wird, soll erst im Kap. 2.2 Biographieforschung erläutert werden.

Unter *Herkunftsfamilie* werden all diejenigen verstanden, die die Befragten als ihre „Herkunftsfamilie“ ansehen bzw. auch als solche bezeichnen. Dabei können im engeren Sinn, Eltern, Geschwister, Großeltern und weitere Verwandte sowie auch im weiteren Sinn andere Personen aus dem Herkunftsmilieu, wie Freunde, Bekannte, Nachbarn, Lehrer/innen usw., dazu gehören. Die zu dieser Forschung befragten Individuen legen somit selbst fest, wen sie zur Herkunftsfamilie zählen und wen nicht. Der Begriff wird folglich nicht von vornherein festgelegt oder abgesteckt. Dies geschieht auch deshalb, weil in den heutigen Gesellschaften eine ganze Reihe verschiedene Familienformen auffindbar sind und sich diese Arbeit nicht auf die „klassische“ Form der Kleinfamilie (Mutter – Vater – Kind) beschränken möchte.

1.4 Aufbau der Arbeit

In diesem Abschnitt wird kurz dargelegt, wie weiter vorgegangen wird, um die Forschungsfrage – *„Wie erleben studierende Bildungsaufsteigerinnen die Beziehung zu ihrer Herkunftsfamilie und wie gestaltet sich ihre Beziehung zueinander?“* – am Ende dieser Masterarbeit beantworten zu können. Die Begründungen für die Wahl des theoretischen Bezugsrahmens und der method(olog)ischen Vorgehensweise finden ausführlicher in den jeweiligen Kapiteln statt.

In Teil *„I Theoretischer Bezugsrahmen“* wurden unter dem Kap. 1 Bildungsaufsteiger/innen der Forschungsstand (Kap. 1.1), im Zuge dessen Forschungsinteresse und Forschungsgegenstand (Kap. 1.2) dieser Studie und im Anschluss daran die Forschungsfrage (Kap. 1.3), welche diese Masterarbeit leiten, vorgestellt. Im nächsten Kapitel werden Erläuterungen zu Biographie-(forschung) (Kap. 2) dargelegt, da das biographisch-narrative Interview als Erhebungsverfahren verwendet wird und es hierzu notwendig ist, Biographien (von studierenden Bildungsaufsteigerinnen) heranzuziehen, in welchen auch immer Prozessstrukturen aufgefunden werden können, die für dieses Forschungsvorhaben relevant sind. Indem auch vom Arbeiterkind zur Akademikerin Prozesse stattfinden, können anhand der Verwendung von Biographien das „Gewordensein“³ des Subjekts und dessen mögliche Auswirkungen auf das Erleben und die Gestaltung zur Herkunftsfamilie betrachtet und herausgearbeitet werden. Weiters dient Bourdieus Theorie zur Struktur der Gesellschaft (Kap. 3) als theoretische Vorlage dieser Arbeit. Diese wurde anhand der Bücher *„Entwurf einer Theorie der Praxis“* (1972), *„Sozialer Sinn“* (1980) und *„Die feinen Unterschiede“* (1982) herausgearbeitet. Unter anderem ermöglicht der Habitusansatz die soziale Strukturierung der studierenden

³ Rothe 2011, 81

Bildungsaufsteigerinnen und deren Herkunftsfamilie zu betrachten und somit auch soziokulturelle Unterschiede zu erforschen. Differenzen (gemessen an unterschiedlichen Kapitalzusammensetzungen oder den verschiedenen Positionen im sozialen Raum) der Bildungsaufsteigerinnen und deren Herkunftsfamilien können mit dem bildungssoziologischen Ansatz Bourdieus erklärt werden. Im Abschnitt Biographie und Habitus (Kap. 3.3) soll die Verbindung beider Begriffe dargelegt werden.

Teil *II Method(olog)ische Vorgehensweise* legt nochmals Forschungsinteresse und Forschungsfrage (Kap. 4) dar. Im Anschluss daran wird die methodische und methodologische Anlage der Studie (Kap. 5) aufgezeigt, indem näher auf das biographisch-narrative Interview (Kap. 5.1) und dessen Hintergrund für die Entwicklung (Kap. 5.1.1), auf das Erhebungsverfahren und den Untersuchungsgegenstand (Kap. 5.1.2), auf die Interviewpartner/innen (Kap. 5.1.3) und das Ablaufschema (Kap. 5.1.4) sowie auf Prinzipien der Durchführung (Kap. 5.1.5) eingegangen wird. Im darauffolgenden Kapitel (5.2) werden die Narrationsanalyse mit den Unterkapiteln zu theoretischen Grundprinzipien und methodischer Umsetzung (Kap. 5.2.1) sowie die Schritte der Auswertung (Kap. 5.2.2) vorgestellt. Anhand des anschließenden Kapitels 6 folgt die Dokumentation des Forschungsprozesses. Im Zuge dessen werden Samplingstrategie und Sample (Kap. 6.1), Erhebung der biographisch-narrativen Interviews (Kap. 6.2) und die einzelnen Auswertungsschritte (Kap. 6.3) geschildert.

In Teil *III Darstellung der Fälle und der Ergebnisse* werden zum einen die Fallstudie Jennifer Neumann (Kap. 7) und die Fallstudie Laura Fuchs (Kap. 8) mitsamt Kontaktaufnahme, Vorgespräch und Interviewverlauf (Kap. 7.1/8.1), dem biographischen Portrait (Kap. 7.2/8.2), der Kernstellenanalyse (Kap. 7.3/8.3) und der analytischen Abstraktion (Kap. 7.4/8.4) dargelegt. Im darauffolgenden Kapitel 9 findet ein kontrastiver Vergleich der Einzelfälle statt. Dazu werden die zentralen Ergebnisse der zwei Lebensgeschichten – Jennifer Neumann und Laura Fuchs – präsentiert. Dieser Interpretationsschritt dient dazu, sich von der Einzelfallanalyse zu lösen und einen kontrastiven Vergleich der beiden Interviewtexte vorzunehmen. Im abschließenden Kapitel 10 findet eine Reflexion statt.

2 Biographie-(forschung)

Der vorliegenden Arbeit liegt das theoretische Konzept der Biographieforschung zu Grunde, welche sich mit der Analyse von Biographien beschäftigt. Aufgrund dessen wird anfangs die *Biographie als soziales Konstrukt* (Kap. 2.1) und anschließend die *Biographieforschung* (Kap. 2.2) dargelegt. Am Ende dieses Kapitels wird komprimiert auf den Zusammenhang zwischen *Biographie und Geschlecht* (Kap. 2.3) eingegangen.

2.1 Biographie als soziales Konstrukt

Zu Beginn von Biographieforschung stehen Biographien, welche das empirische Datenmaterial und somit auch den zu untersuchenden Gegenstand dieser Arbeit bilden. Der Begriff „Biographie“ leitet sich aus den griechischen Wörtern „bios“ (=Leben) und „graphein“ (=schreiben) ab und kann als „Lebensbeschreibung“ (Alheit 2006, 89) übersetzt werden. Dieser bezieht sich aber nicht nur auf Geschriebenes, sondern auch auf biographische Selbst- oder Fremddarstellungen, die in Gesprächen zustande kommen (vgl. Rosenthal 2014, 509). Zudem ist Biographie ein Alltagskonzept, welches abhängig vom kulturellen und sozialen Kontext unterschiedliche Formen annehmen kann und zugleich einen elaborierten wissenschaftlichen Fachbegriff darstellt (vgl. Rothe 2011, 80). Biographien sind nicht nur als individuelle, sondern auch als soziale Konstrukte zu verstehen, welche auf gemeinschaftliche Regeln, Diskurse und Rahmenbedingungen hinweisen. Sie sind immer zugleich individuelles und kollektives Produkt (vgl. Rosenthal 2014, 511). Außerdem stellt Biographie immer eine „selektive Vergegenwärtigung“ (Hahn 1988, 94) des Lebenslaufs dar, welcher in seiner Gänze nicht erlebbar, erinnerbar oder erzählbar ist (vgl. ebd.). Lebenserfahrungen existieren nicht nur nebeneinander, sondern sie bilden eine Struktur. Diese wird entweder als „Erfahrungsaufschichtung“ (Schütze 1983, 3f) oder auch als „biographische Konstruktion“ (Dausien 1996, 4; Rosenthal 2014, 510) bezeichnet und hat einen generativen Charakter. Biographien stellen demnach ein gesellschaftliches Konstrukt dar, welches „gemacht“ wird. Sie werden von Individuen in bestimmten Situationen erzeugt und immer wieder neu entworfen. Sie haben individuelle und kollektive Funktionen und passen sich in gewisser Weise normativen Vorgaben an (vgl. Dausien 1996, 3f).

„Der Begriff der *biographischen Konstruktion* meint somit nicht nur das *Konstrukt* Biographie, das ‚Produkt‘ gesellschaftlicher und individueller Konstruktionen, sondern ebenso den Prozeß [sic] des *Konstruierens* bzw. Produzierens und Reproduzierens selbst. Dieser Vorgang ist kein bloß kognitiver Akt, sondern eine komplexe Handlung, *Praxis*, die in pragmatische Handlungskontexte eingebunden ist und ‚Wirklichkeit schafft‘“ (Dausien 1996, 4; Herv. im Original).

Die Herausbildung von biographischen Konstruktionen hilft Individuen, ihr Leben zu deuten und Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft Bedeutung zu geben. Durch sie kann das Individuum die Auseinandersetzung mit der Umwelt verarbeiten, indem Handlungen und Erlebnisse in das bestehende Erfahrungsmuster eingebaut werden (vgl. Rothe 2011, 86).

Das Individuum hat in sozialen Interaktionen ständig neue Konstruktionsarbeit zu leisten, welche durch gesellschaftlich vorgefertigte, teils institutionalisierte und teils internalisierte Modelle erfolgt. Weder die Konstruktionsarbeit noch das Muster sind nur als ein individuelles Geschehen zu betrachten. Diese Konstruktionen können sich zwar mit der Zeit verfestigen, aber sie werden regelmäßig verändert und angepasst. Biographische Konstruktionen sind demzufolge flexibel und modifizierbar, da jede Erfahrung zu einer Ergänzung, Erweiterung, Unterscheidung oder auch Ersetzung und Veränderung bestimmter Strukturelemente führt. Besonders bei Umstrukturierungen im Leben oder durch Krisen ist anhand der veränderten Gegenwart bzw. auch Zukunft eine Neuinterpretation der Vergangenheit erforderlich. Biographische Konstruktionen schaffen viele neue Erfahrungen, Lernprozesse und Erweiterungen der Struktur. Manchmal erfährt der/die Biographieträger/in auch die Grenze der Veränderbarkeit, wenn es beispielsweise für diesen/diese schwer ist neue oder andere Erfahrungen in die vorhandene Struktur einzugliedern (vgl. Rosenthal 2014, 510; Rothe 2011, 86).

Nach Dausien (1996, 4) können Biographien und bisherige Erfahrungsmuster fraglich werden und sich dadurch Rekonstruktionen vollziehen. Erschütterungen, wie beispielsweise die Trennung vom/von der Partner/in sowie Wechsel oder Verlust des Arbeitsplatzes sind typische Beweggründe für die Konstruktion von Biographien. Hierdurch werden vermehrt Biographisierungsaktivitäten bewirkt (vgl. ebd.). Biographische Konstruktionen sowie Biographien sind Resultate der Verarbeitung von Erfahrungen und Reflexion von Individualität und Sozialität. Sie zeigen somit einen Doppelcharakter auf (vgl. Rothe 2011, 86).

Die Doppelgestalt des Biographiebegriffs, als Alltagskonzept und als wissenschaftlicher Begriff, stellt für die sozialwissenschaftliche Biographieforschung eine essentielle Bedingung dar (vgl. Alheit/ Dausien 2009, 286). Denn Biographie wird als theoretisches Erkenntnismodell verwendet, „um die Dialektik von Gesellschaft und Individuum, Struktur und Handeln, Zeitgeschichte und Lebensgeschichte konzeptionell auszudrücken“ (Alheit/ Dausien 2009, 286). Diese rekonstruktive Methodologie versucht Auffassungen von Biographie und biographisierenden Handlungsweisen im Alltag zu untersuchen. Zudem werden auch die sozialen Muster, die sie nach sich ziehen und die sozialen und kulturellen Strukturen, die ihnen zu Grunde liegen, analysiert (vgl. ebd.). Biographien zum Forschungsgegenstand zu machen beinhaltet nicht,

„einen individualistischen Blick auf die Lebensgeschichte einer Person einzunehmen, sondern das Gewordensein eines Subjekts in der permanenten Verschränkung von sozialen Strukturierungen und der individuellen Auseinandersetzung mit diesen in den Fokus der Analyse zu rücken“ (Rothe 2011, 81).

Individualität und Sozialität sind in der Biographie jedes Individuums ineinander verstrickt. Der/die Biographieträger/in ist kein autonomes oder selbstbestimmtes Lebewesen, das unabhängig von Sozialität bestimmen kann, was es ist oder sein möchte. Nur wenn sich das Subjekt den sozialen Strukturen (= Positionierung im sozialen Raum, Geschlecht und kulturelle Zugehörigkeit) unterwirft und sich diese aneignet bzw. modifiziert und transformiert, konstituiert es sich. Es wird bestimmt von der Sozialität, ist Teil davon und entwirft deshalb diese auch mit. Die sozialen Strukturen sind eine wesentliche Komponente des Prozesses für die Konstitution des Subjekts und der erzählten Lebensgeschichte, in der sich das Individuum selbstreflexiv thematisiert (vgl. Rothe 2011, 81).

2.2 Biographieforschung

Biographie ist Individuation und Gesellschaftlichkeit in einem. Somit wird mit dem Biographiekonzept das Ineinandergreifen von Individuum und Gesellschaft theoretisiert. Dies kommt durch folgendes Zitat zum Ausdruck:

„Die Biographieforschung greift das Reflexivwerden des Verhältnisses zwischen ‚Selbst‘ und ‚Welt‘ aus der biographischen ‚Binnenperspektive‘ auf, und das heißt, dass das Verhältnis ‚Individuum – Gesellschaft‘ im Sinnzusammenhang einer je konkreten (Lebens-)Geschichte thematisiert wird“ (Alheit/ Dausien 2009, 307).

Zentral für die Biographieforschung ist der beidseitigen Konstitution von Gesellschaft und Individuen gerecht zu werden und die Prozesse in ihren Wechselwirkungen und Verstrickungen empirisch zu untersuchen. Dabei ist zum einen wichtig, die Bedeutung von Erfahrungen nicht abgetrennt von der gesamten Lebensgeschichte zu interpretieren „und zum anderen der Anspruch einer Prozessanalyse, die den historischen Verlauf der Entstehung, Aufrechterhaltung und Veränderung von sozialen Phänomenen im Kontext der Erforschung von Lebensverläufen rekonstruiert“ (Rosenthal 2014, 511).

Nach Schütze (1983, 284) sind Prozessstrukturen immer in Biographien aufzufinden. Wichtig ist vor allem für den Autor, dass von Anfang an die Struktur der Biographie betrachtet wird. Die Lebensgeschichte stellt ein sequentiell geordnetes Muster mit größeren und kleineren sequentiell geordneten Prozessstrukturen dar. Durch die andauernde Veränderung dieser Prozessstrukturen wird auch die gesamte Deutung der Lebensgeschichte durch den/die Biographieträger/in „umgeschrieben“. Dennoch ist es mit den geeigneten Forschungsmethoden möglich, diese aufgeschichteten Prozessstrukturen trotz der beständigen Deutungsveränderung aufzudecken. Dies wird nach Schütze (ebd., 285) mit

autobiographischen Stehgreiferzählungen bewerkstelligt, welche anhand von biographisch-narrativen Interviews hervorgebracht und aufrechterhalten werden können.

Prinzipiell werden in der Biographieforschung als empirische Materialien bevorzugt Texte verwendet, die lebensgeschichtliche Erzählungen darstellen. Zudem werden auch Dokumente wie Tagebücher, Briefe, Arztberichte etc. analysiert (vgl. Dausien 2006, 61).

Die Auswertung des Materials erfolgt durch unterschiedliche hermeneutische Verfahren, die Fall-rekonstruktiv vorgehen, das Prinzip der Abduktion und eine theoriegenerierende Absicht verfolgen. Als methodologische Grundannahme gilt, dass soziale Wirklichkeit immer eine schon interpretierte Wirklichkeit ist (vgl. ebd.). Die verwendeten Materialien, wie beispielsweise Interviewtranskripte, sind immer als Ausdruck erzählter Konstruktionen und nicht als soziale Fakten anzusehen. Sie deuten nicht auf die Wirklichkeit hin, sondern auf die „Regeln der Konstruktion von Wirklichkeit“ (Alheit/ Dausien 2009, 306).

„Um das Denken und Handeln sozialer Akteure zu ‚verstehen‘, ist es deshalb erforderlich, ihre Interpretationen von Selbst und Welt zu rekonstruieren“ (Dausien 2006, 60).

Es sind vor allem die Interpretationen wichtig, welche sich im Sprechen und Handeln gestalten und dem Individuum nicht notwendigerweise bewusst sind. Biographieforschung ist eine rekonstruktive Forschung und deshalb ist es die Aufgabe dieser, den impliziten Sinn sichtbar zu machen und auszuweisen (vgl. Dausien 2006, 61). Nach Schütze (1983, 284) ist bedeutend, dass biographische Interpretationen des/der Biographieträger(s)/in nur im Kontext der Lebensgeschichte zu betrachten sind. Die Biographie ist wesentlich von Deutungsmustern und Interpretationen geformt, deshalb müssen diese aufgedeckt werden.

3 Bourdieus Theorie zur Struktur der Gesellschaft

Bourdieu ist ein durch die Empirie geleiteter Sozialwissenschaftler des 20. Jahrhunderts. In seinen Werken, wie „*Entwurf einer Theorie der Praxis*“ (1972⁴), „*Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*“ (1980⁵) und „*Die feinen Unterschiede*“ (1982⁶) legt er Prozesse deskriptiv dar und stellt den Istzustand der 1960er und 1970er Jahre fest. Bourdieu erarbeitete eine Gesellschaftsanalyse und Schichtungssoziologie anhand seiner in Frankreich durchgeführten Untersuchungen, welche er vor allem in den oben genannten Büchern erläutert (vgl. Fröhlich/ Rehbein 2014, 273). Aus diesen Darlegungen entwickelte sich eine Theorie, die für diese Arbeit als theoretisches Konstrukt herangezogen wird und im Nachfolgenden näher erläutert werden soll. Interessant für die Analyse dieser Arbeit wird vor allem sein, welche Position im sozialen Raum (bestimmt durch Kapitalvolumen, ökonomisches und kulturelles Kapital) die interviewten Studierenden im Vergleich zu ihrer Familie oder wichtigen Bezugspersonen einnehmen und wie oder ob sich diese Position auf das Erleben oder die Gestaltung der Beziehung zur Herkunftsfamilie auswirkt.

3.1 Theoretische Ansätze

In dem Kapitel werden folgende Begrifflichkeiten dargestellt und näher erläutert: *die sozialen Gruppen oder Klassen* (Kap. 3.1.1), *der soziale Raum* (Kap. 3.1.2), *die Kapitalsorten* (Kap. 3.1.3), *der Habitus* (Kap. 3.1.4) und *die soziale Laufbahn* (Kap. 3.1.5). Diese angeführten Begriffe geben einen Überblick über die Sozialisationstheorie von Bourdieu, bilden jedoch nur einen Teil davon ab und erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

3.1.1 Die sozialen Gruppen oder Klassen⁷

Prinzipiell unterscheidet Bourdieu drei Klassen oder soziale Gruppen, die er anhand der französischen Gesellschaft des 20. Jahrhunderts herausgearbeitet hat: Bürgertum, Kleinbürgertum und Proletariat. Das Bürgertum, auch die Bourgeoise genannt, bildet die obere Schicht und ist die herrschende Klasse. Entscheidendes Merkmal dieser Klasse ist die Distinktion, also die Abgrenzung von den anderen sozialen Gruppen und deren Geschmack. Die soziale Mittelschicht wird durch das Kleinbürgertum gebildet und ist die beherrschte

⁴ Hier handelt es sich um das Erscheinungsjahr im französischen Raum. Auf Deutsch wurde dieses Buch erstmals im Jahr 1976 veröffentlicht.

⁵ Hier handelt es sich um das Erscheinungsjahr im französischen Raum. Auf Deutsch wurde dieses Buch erstmals im Jahr 1987 veröffentlicht.

⁶ Hier handelt es sich um das Erscheinungsjahr im französischen Raum.

⁷ Der Begriff zählt zu den Kernbegriffen in der Soziologie. Der Ursprung von Klasse geht auf Karl Marx und Max Weber zurück. Bourdieus Klassenbegriff schließt an die beiden an (vgl. Fröhlich & Rehbein 2014, 140f).

Klasse. Charakteristisch für diese ist zum einen das Streben nach kultureller Anpassung an das Bürgertum und zum anderen die Abgrenzung zur unteren Schicht. Die soziale Unterschicht wird vom Arbeitermilieu bzw. dem Proletariat gebildet. Der Lebensstil dieser Klasse ist geprägt vom Kampf ums Überleben (Fröhlich/ Rehbein 2014, 142).

Bourdieu versucht in seinem Buch „*Die feinen Unterschiede*“ den Begriff der sozialen Klassen hinter sich zu lassen. Anstelle von säuberlich getrennten, nebeneinanderstehenden Gesellschaftsgruppen geht er von einem sozialen Raum aus, in dem ein Mensch eine Position einnimmt (vgl. Bourdieu 2005, 31; Fröhlich/ Rehbein 2014, 145).

3.1.2 Der soziale Raum

Der soziale Raum besitzt eine Struktur, in dem es so etwas wie eine „gesellschaftliche Topologie“ (Bourdieu 2005, 35) gibt. Manche Menschen sind „oben“, andere „unten“ oder „mittig“ angesiedelt. Dieser Raum übt starke Zwänge aus. Bourdieu beschreibt dies wie folgt:

„Wer ›oben‹ beheimatet ist, dürfte wohl nur in den seltensten Fällen jemanden von ›unten‹ heiraten. Zunächst sind die Aussichten generell gering, dass sie sich überhaupt treffen. Sollte das einmal geschehen, dann wahrscheinlich nur so en passant, kurz, auf einem Bahnhof oder in einem Zugabteil. Von einem wirklichen Zusammentreffen lässt sich da schwerlich reden. Und sollten sie tatsächlich einmal in ein Gespräch kommen, werden sie sich wohl nicht wirklich verstehen, kaum sich eine richtige Vorstellung voneinander machen können. (...) Andererseits stehen Menschen, die räumlich nahe beieinander sind, in einem – wie es in der Topologie heißt – Nachbarschaftsverhältnis: Sie sehen sich öfter, treten miteinander in Kontakt, zuweilen auch in Konflikt, aber auch der stellt ja noch eine Beziehung dar“ (ebd., 36).

Der soziale Raum wird wie ein Koordinatensystem dargestellt (siehe Abb.1). Auf der vertikalen oder y-Achse befinden sich von unten nach oben aufsteigend Menschen nach der Höhe ihres Kapitals (Kapitalvolumen) aufgelistet. Die horizontale oder x-Achse bildet ab, ob Menschen ein hohes oder geringes kulturelles sowie ökonomisches Kapital besitzen. Somit ergeben sich vier Sektoren. Im linken unteren Sektor befinden sich Menschen, die eher kulturelles als ökonomisches Kapital besitzen und insgesamt eher wenig Kapital verfügen. Diese Position nehmen z.B. Studenten ein. Im unteren rechten Sektor ist das Kapital auch eher niedrig, der Schwerpunkt verlagert sich aber vom kulturellen hin zum ökonomischen Kapital. Hier können z.B. angelernte Arbeiter angesiedelt werden. Ein höheres Kapital mit dem Schwerpunkt auf dem kulturellen Kapital haben z.B. höhere Beamte und sind im oberen linken Bereich zu finden. Im oberen rechten Sektor des sozialen Raumes befinden sich Großkaufleute oder auch Industrielle.

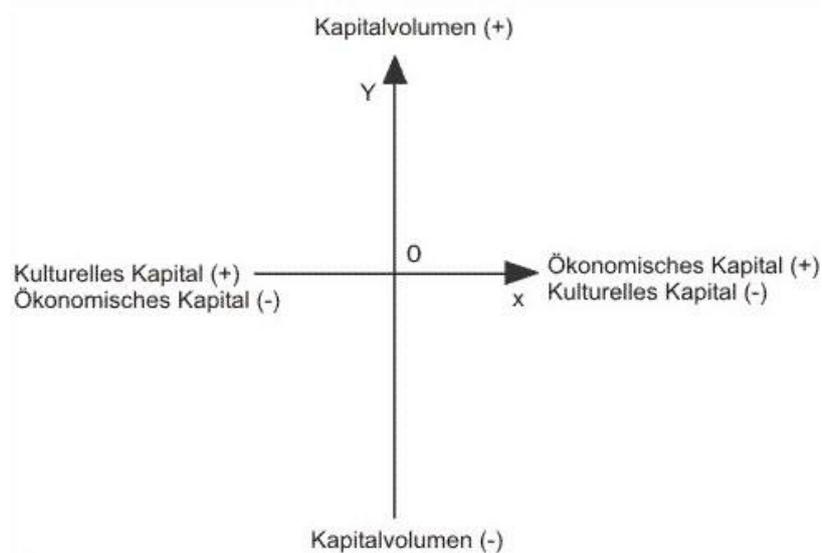


Abb. (vgl. Schwingel 2000, 106)

„Die Menschen in diesen Raum, ausgehend von ihrer Stellung in ihm, sind in einen fortwährenden Kampf untereinander verwickelt – um die Veränderung dieses Raums. Der gesellschaftliche Raum ist im höchsten Maße determinierend“ (Bourdieu 2005, 37). Wenn ein Mensch sozial aufsteigen will, muss dieser einen hohen Kraftaufwand aufwenden. Eine soziale Klasse weiter oben angelangt, wird dem Menschen „die Plackerei auch anzusehen sein“ (ebd., 37). Bourdieu stellt dies anhand eines Spiels dar:

„Der Raum, das sind hier die Spielregeln, denen sich jeder Spieler beugen muß [sic]. Vor sich haben die Spieler verschiedenfarbige Chips aufgestapelt, Ausbeute der vorangegangenen Runden. Die unterschiedlich gefärbten Chips stellen unterschiedliche Arten von Kapital dar: Es gibt Spieler mit viel ökonomischen Kapital, wenig kulturellem Kapital und wenig sozialem Kapital. Die sind in meinem Raumschema rechts angesiedelt, auf der herrschenden, ökonomisch herrschenden Seite. Am anderen Ende sitzen welche mit einem hohen Stapel kulturellem Kapital, einem kleinen oder mittleren Stapel ökonomischen Kapital und geringem sozialen Kapital: das sind die Intellektuellen. Und jeder spielt entsprechend der Höhe seiner Chips. Wer einen hohen Stapel hat, kann bluffen, kann gewagter spielen, risikoreicher. Mit anderen Worten: Die Spielsituation ändert sich fortwährend, aber das Spiel bleibt bestehen, wie auch die Spielregeln“ (ebd. 38).

In diesem sozialen Raum bilden z.B. die Intellektuellen einen Punkt. Dieser Punkt der Intellektuellen stellt ebenfalls einen Raum dar, welcher nicht homogen ist, sondern in dem es wieder Herrschende und Beherrschte gibt (vgl. ebd., 40).

3.1.3 Die Kapitalsorten

Die Position im sozialen Raum ist geformt durch das Kapitalvolumen und die Kapitalsorten. Bourdieu differenziert drei verschiedene Kapitalsorten, die in unterschiedlichen

Ausprägungen in den sozialen Gruppen zu finden sind: das ökonomische, kulturelle und soziale Kapital, wobei sich das kulturelle Kapital nochmals in drei Unterkategorien aufteilen lässt.

a) Das ökonomische Kapital: Darunter können Geld, materielle Güter oder auch der Besitz von Land verstanden werden. Das ökonomische Kapital ist unmittelbar in Geld konvertierbar und kann unendlich angehäuft werden (vgl. Bourdieu 2005a, 52).

b) Das kulturelle Kapital: Dieses wird in weitere drei Sorten unterteilt: inkorporiertes, objektiviertes und institutionalisiertes Kulturkapital. Das kulturelle Kapital kann unter gewissen Voraussetzungen in ökonomisches Kapital verwandelt bzw. konvertiert werden. Die Übertragung von kulturellem Kapital in der Familie, wie bestimmte Fähigkeiten oder Begabungen, sind Ergebnis bzw. Produkt von Zeit und kulturellem Kapital, welches investiert wurde. Somit hängt auch schulischer „Erfolg“ vom Kulturkapital ab, welches zuvor die Familie „hineingesteckt“ hat. Welches Ausmaß der ökonomische und soziale Ertrag eines schulischen oder akademischen Titels erreicht, beruht ebenso auf dem sozialen ererbten Kapital (vgl. ebd., 54).

- Bei dem *inkorporierten oder verinnerlichten Kulturkapital* handelt es sich um bestimmte Fähigkeiten und Ausdrucksweisen, welche einem Menschen bereits in die Wiege gelegt oder auch hart erarbeitet wurden. Es tritt in „Form von dauerhaften Dispositionen des Organismus“ (ebd., 53) auf. „Die Akkumulation von Kultur in inkorporiertem Zustand – also in der Form, die man auf französisch ›culture‹, auf deutsch ›Bildung‹, auf englisch ›cultivation‹ nennt – setzt einen *Verinnerlichungsprozess* voraus, der in dem Maße, wie er Unterrichts- und Lernzeit erfordert, Zeit *kostet*. Die Zeit muss vom Investor *persönlich* investiert werden“ (Bourdieu 2005a, 55; Hervorh. im Original). Inkorporiertes Kapital ist an die jeweilige sich bildende Person gebunden und somit fester Bestandteil der Person, der zum Habitus wird (vgl. ebd., 56).
- *Das objektivierte Kulturkapital* entspricht dem Besitz von Gütern mit kulturellem Wert, wie z.B. Gemälde, Bilder, Bücher oder Antiquitäten sowie auch Instrumente und dergleichen. Dieses Kulturkapital ist über seine materiellen Träger übertragbar, wobei nur „das juristische Eigentum“ (ebd., 59) übertragbar ist. Das bedeutet, dass beispielsweise ein Gemälde nur mit dem entsprechenden inkorporierten Kapital „genossen“ werden kann. Zum einen können kulturelle Güter zum Objekt materiellen Erwerbs werden. Dies setzt jedoch ein ökonomisches Kapital voraus. Zum anderen kann ein

kulturelles Gut symbolisch angeeignet werden, welches inkorporiertes Kapital erfordert (vgl. ebd.).

- Als dritte Form nennt Bourdieu (ebd., 61) *das institutionalisierte Kulturkapital*, welches durch Zeugnisse, Zertifikate und Titel, die im Bildungssystem erworben werden können, erreicht werden kann. Hierzu wird das inkorporierte Kulturkapital institutionalisiert. „Der schulische Titel ist ein Zeugnis für kulturelle Kompetenz, das seinem Inhaber einen dauerhaften und rechtlich garantierten konventionellen Wert überträgt“ (ebd.). Durch den Erwerb von schulischen oder akademischen Titeln wird der kulturbesitzenden Person eine institutionelle Anerkennung zugesprochen (vgl. ebd., 62).

c) Das soziale Kapital: Es ist bestimmt durch die Qualität und Quantität der sozialen Beziehungen sowie Verpflichtungen.

„Das Sozialkapital ist die Gesamtheit der aktuellen und potentiellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten *Beziehungen* gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind; oder, anders ausgedrückt, es handelt sich dabei um Ressourcen, die auf der *Zugehörigkeit zu einer Gruppe* beruhen. (...) Sozialkapitalbeziehungen können nur in der Praxis auf der Grundlage von materiellen und/oder symbolischen Tauschbeziehungen existieren, zu deren Aufrechterhaltung sie beitragen“ (Bourdieu 2005a, 63; Hervorh. im Original).

Der Umfang von sozialen Beziehungen hängt auch vom Umfang des ökonomischen, kulturellen und symbolischen Kapitals ab. Das Sozialkapital einer Person kann nicht direkt auf das ökonomische oder kulturelle Kapital, das die jeweilige Person besitzt, reduziert werden. Jedoch ist das soziale Kapital nie ganz unabhängig davon (vgl. Bourdieu 2005a, 64). Damit das Sozialkapital fortbestehen bleibt, ist eine andauernde Beziehungsarbeit „in Form von ständigen Austauschakten“ (ebd., 67) notwendig. Die Beziehungsarbeit verlangt eine gewisse Aufopferung von Zeit und Geld, was wiederum ökonomisches Kapital erfordert. Das soziale Kapital dient also dazu, dass die Stellung in der Gesellschaft bestehen bleibt oder verbessert wird. Das Beziehungsnetzwerk bildet eine Machtstruktur, das für die jeweiligen Personen von Bedeutung ist (vgl. Lederer 2005, 4).

Die drei Kapitalsorten (ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital) ergeben *das symbolische Kapital* in Form von Prestige und Ansehen. Die drei Kapitalformen kommen gleichzeitig vor und stehen in Wechselwirkung. Wenn beispielsweise eine Person ein Haus kauft, für welches ökonomisches Kapital gebraucht wird, steigt mit dem Erwerb, das soziale Kapital dieser Person. Prinzipiell herrscht zwischen den Kapitalsorten Gleichwertigkeit. Zum einen lassen sich die unterschiedlichen Kapitalsorten ineinander konvertieren und zum

anderen haben alle die Absicht, die soziale Position in der gesellschaftlichen Rangordnung beizubehalten oder zu verbessern. Die drei Kapitalsorten sind auch als verschiedene Formen von Macht zu sehen, welche soziale Ungleichheit bedingen (vgl. Lederer 2005, 3f).

3.1.4 Der Habitus

Der Habitus kann als wesentliches Kernstück Bourdieus Soziologie verstanden werden. Dieses Konzept ist anhand und während seiner früheren Studien in Algerien entstanden. Bourdieu konnte beobachten, dass die Bauern an ihren wirtschaftlichen Handlungsweisen festhielten, obwohl diese unter den neuen Bedingungen (Umsiedelung in die Stadt) inadäquat bzw. sogar kontraproduktiv waren (vgl. Fröhlich/ Rehbein 2009, 112).

Im Allgemeinen kann unter dem Begriff die Haltung von sozialen Individuen in der sozialen Welt, deren Gewohnheiten, Dispositionen, Lebensweisen, Einstellungen und Wertvorstellungen verstanden werden. Anhand des Habitus ist es möglich, die gleichen Handlungsstrukturen von Menschen in unterschiedlichen Situationen und zu anderen Zeiten zu erklären. Er ist als ein innewohnendes Gesetz zu betrachten, durch welches das Verhalten vorherbestimmt werden kann. Es handelt sich also beim Habitus um ein System verinnerlichter Muster, welche die Wahrnehmung und das Handeln bestimmen. Der Habitus wohnt dem Körper inne, ist also einverleibt bzw. inkorporiert und bezieht sich ausschließlich auf soziale Akteure und Akteurinnen. Bourdieu definiert dies auch als „Natur gewordene Geschichte“ (Bourdieu 1982, 171) oder „Leib gewordene Geschichte“ (ebd., 200). Zum einen ist der Habitus die Basis für bewusste Handlungen und zum anderen ist dieser dem Bewusstsein entzogen. Er bringt Bewusstsein hervor und wird meist im Zusammenhang mit Bewusstsein im Handeln aktiviert, kann aber nicht eigenmächtig verändert werden. Das Individuum erlernt in einem bestimmten sozialen Umfeld gewisse Denk-, Handlungs- und Wahrnehmungsarten, indem es sie ausübt. Diese verkörperte Ausübung stellt die Grundlage für das spätere Denken, Handeln und Wahrnehmen dar und verkörpert somit das soziale Umfeld. Bourdieu (1982, 164) definiert hierzu den Habitus als „opus operatum“ (ebd.), was als „hervorgebrachtes Werk“ (ebd.) zu verstehen ist.

„Die für einen spezifischen Typus von Umgebung konstitutiven Strukturen (...), die empirisch unter der Form von mit einer sozial strukturierten Umgebung verbundenen Regelmäßigkeiten gefasst werden können, erzeugen *Habitusformen*, d.h. Systeme dauerhafter *Dispositionen*, strukturierte Strukturen, die geeignet sind, als strukturierte Struktur zu wirken“ (ebd., 164f.; Hervorh. im Original)

Der Habitus ist demnach eine Art System von Dispositionen, welche Veranlagungen, Neigungen, Gesinnungen usw. darstellen. Im Laufe des Lebens werden solche Dispositionen durch „Primärerfahrungen“ (Bourdieu 1976, 168) angeeignet. Sie werden in den einzelnen Zügen in der Praxis erworben, aber können nicht ohne weiteres in das Individuum einfließen.

Es wird so abgewandelt, dass es zu den bereits bestehenden Zügen passt. Der Habitus ist nicht als Schema, sondern als eine Art Motor zu verstehen. Daher kann er auch als „*modus operandi*“ (Bourdieu 1982, 178; Hervorh. im Original), als Art und Weise des Handelns, verstanden werden. Durch den Erwerb von Dispositionen werden weniger einzelne Handlungen als gewisse Muster angeeignet, die auf andere Situationen übertragen und abgewandelt werden. Mit der Zeit und durch Wiederholungen entwickelt sich ein bestimmtes Muster bzw. ein Stil, welche verinnerlicht und habitualisiert werden. Diese bilden sich zu einer Gewohnheit heraus und charakterisieren die Handlung des Individuums (vgl. Bourdieu 1976, 190; Fröhlich/ Rehbein 2014, 112).

Der Habitus ist kein genetisches Produkt, sondern sozial bedingt. Die Basis des Habitus bildet die soziale Herkunft. Diese spielt auch eine entscheidende Rolle für den weiteren Lebenslauf einer Person. Der Habitus wird also von Generation zu Generation weitergegeben. Das Aufwachsen in einer bestimmten sozialen Schicht prägt die Persönlichkeit für das gesamte Leben. Muster von wichtigen Bezugspersonen und Familienmitgliedern werden von frühester Kindheit an internalisiert. Bei diesem Habitualisierungsprozess hat das Individuum beinahe keine Eigenleistung oder Freiheiten. Der Habitus ist in Bourdieus Theorie etwas Überdauerndes und Stabiles, das nur durch enorme Anstrengungen oder hartes Training verändert werden kann, jedoch nichts Statisches. Er kann als ein dynamisches Konzept verstanden werden, das innerhalb seiner Grenzen verändert werden kann. Beispielsweise dann, wenn Freundschaften zu Mitgliedern einer anderen sozialen Schicht geknüpft werden oder motiviert und fleißig an sich gearbeitet wird (vgl. Fröhlich/ Rehbein 2014, 114). Der Habitus ist ein System von Grenzen, wobei jedes Individuum daraus schöpft, was es „besitzt“. Dieser Grenzen kann man sich auch bewusst werden (Bourdieu 2005, 33).

Dem Habitus wohnt eine Tendenz inne, so zu handeln, wie dies gelernt wurde. Daraus folgt, dass zum einen das Individuum versucht sein soziales Milieu, in dem der Habitus geformt wurde, zu reproduzieren und zum anderen handelt das Individuum so, wie es die Situation der Ausprägung verlangt. Das bedeutet, dass der Habitus auch klassenspezifisch ist und somit die Bedingungen für das Herausbilden eines Habitus beinahe für alle Klassenmitglieder gleich sind (vgl. Bourdieu 1976, 177; 180).

„Da die Geschichte des Individuums nie etwas anderes als eine gewisse Spezifizierung der kollektiven Geschichte seiner Gruppe oder Klasse wiedergibt, können in den Systemen der individuellen Dispositionen strukturelle Varianten des Gruppen- oder Klassenhabitus gesehen werden“ (Bourdieu 1976, 189).

Die Position eines Menschen im sozialen System erklärt die Herausbildung eines bestimmten, klassenspezifischen Habitus, welcher auch die Gesamtheit von Klasse und Lebensstil abbildet. Ein Individuum ist aber dadurch nicht determiniert, sondern dessen

Laufbahn wird in eine gewisse Richtung gelenkt. Umso länger sich ein Mensch in einem bestimmten sozialen Umfeld aufhält und somit seine Habitualisierung erfährt und je stabiler die Gesellschaftsstruktur ist, desto eher findet eine Determinierung des Klassenhabitus statt. Doch auch innerhalb eines Milieus existiert ein Spielraum und der gesamte Lebenslauf ist nicht durch den Klassenhabitus geprägt (vgl. Fröhlich/ Rehbein 2014, 115). Trotz der Individualität finden sich Menschen, die eine ähnliche habituelle Lebensweise führen, zu Gruppen zusammen und können von außen als solche Gruppen (Klassen) erkannt werden (vgl. Bourdieu 1985, 12).

3.1.5 Die soziale Laufbahn

Die soziale Laufbahn steht nach Bourdieu (1982, 190) in Verbindung mit der Theorie des sozialen Raumes. Die Position eines Menschen im sozialen Raum lässt sich, wie schon erwähnt wurde, durch das Kapitalvolumen und anhand der Zusammensetzung der Kapitalsorten bestimmen. Durch Hinzufügen einer weiteren Dimension – der zeitlichen Komponente bzw. der sozialen Laufbahn – erlangt der soziale Raum an Dreidimensionalität. Unter der sozialen Laufbahn kann die Entwicklung eines Menschen oder Handelnden verstanden werden. Veränderungen und Dynamiken im Lebenslauf können anhand von einer Rekonstruktion des sozialen Lebenslaufs sichtbar werden (vgl. Bourdieu 1982, 196; Fröhlich/ Rehbein 2014, 163). Die soziale Laufbahn legt den Entstehungsprozess und die Veränderung des Habitus fest. Zudem wirkt die Laufbahn auch auf den Habitus ein. Somit entsteht der Habitus durch inkorporierten Lebensweg, weist außerdem auf den Lebenslauf hin und damit auf die soziale Herkunft eines Individuums. Dies bewirkt, dass die Etablierten den sozialen Aufsteigern und Aufsteigerinnen die Mühen des Aufstieges sowie die soziale Herkunft ansehen. Der Habitus von Aufsteigern und Aufsteigerinnen ist untypisch für die erreichte Position, was dazu führen kann, dass sie trotz des Aufstieges nie zur „neuen“ Klasse dazu gehören (vgl. Fröhlich/ Rehbein 2014, 164). Die Laufbahn beschreibt oft eine „ein Leben lang währende Dialektik zwischen Dispositionen und Positionen“ (Bourdieu 1982, 189), in deren Prozess die Individuen lernen „*zu werden, was sie sind*“ (ebd.; Hervorh. im Original).

3.2 Biographie und Habitus

Untersuchungen in der Biographieforschung beziehen sich selten auf das Habitus-Konzept (vgl. Thiersch 2014, 79). Obwohl Bourdieus Konzept des Habitus hauptsächlich die soziale Welt sowie soziale Strukturen im Blick hat und das Biographie-Konzept auf den Prozess der Individualisierung wie auch auf die Bildung des Subjekts abzielt, können bei genauerer

Betrachtung Potentiale der beiden Konzepte identifiziert werden (vgl. Grunau 2017, 51, Thiersch 2014, 79). „Beide beanspruchen mit ihrem Zugang sowohl die Erfahrungen, das Handeln und die Bewertungen der sozialen Welt auf der subjektiven Ebene als auch deren soziale Konstituierung auf einer gesellschaftlichen Ebene zu verstehen, zu beschreiben und zu erklären“ (Thiersch 2014, 79). Aufgrund dessen sieht auch Grunau (2017, 53) eine Verknüpfung von Biographie und Habitus als Potential für eine „ertragreiche Wechselwirkung“ (ebd.) an. In der Biographie wird „die habituelle und reflexive Perspektive des Subjekts auf sich und sein Gewordensein“ (El-Mafaalani 2011, 99) erkennbar. Alheit und Dausien (2000, 274) sprechen auch vom „biografischen Habitus“ (ebd.), mit dem nicht nur die „individuelle Erfahrungsaufschichtung im Sinne einer lebensgeschichtlichen Individualität und Identität“ (El-Mafaalani 2011, 99), sondern auch die „individuelle Wahrnehmung, Deutung und Verarbeitung sozialstrukturell vorgegebener Lebenswelten bzw. Milieus“ (ebd.) bezeichnet wird.

„Im biografischen Habitus kommen die wesentlichen Aspekte zusammen, die bei der Rekonstruktion von Aufstiegsprozessen beleuchtet werden können, insbesondere die Prozessstruktur, Entwicklung und Veränderung des Habitus im Verlauf sozialer Mobilität. Hiermit wird also begrifflich die Möglichkeit von Habitusveränderungen verdeutlicht, insbesondere die individuellen Akzentuierungen kollektiver und sozial konstruierter Denk- und Handlungsmuster. Der biografische Habitus ist bildlich gesprochen die persönliche Handschrift eines Individuums, das einer sozial reglementierten Sprache mächtig ist“ (El-Mafaalani 2011, 99f).

Anhand des biographischen Habitus können demnach eine Veränderung und Entwicklung des Habitus und somit auch veränderte Denk- und Handlungsmuster der Biographinnen sichtbar gemacht werden.

Wie im Kap. 3.1.4 *Der Habitus* dargelegt wurde, manifestieren sich die schichtspezifischen Dispositionen der Familie in den Wahrnehmungs- und Handlungsschemata ihrer Kinder. Dadurch kann auch von einer bestimmten erwarteten Laufbahn sowie einer Positionierung im sozialen Raum ausgegangen werden. Obwohl zwischen der sozialen Herkunft sowie der Schul- und Berufslaufbahn eine hohe Korrelation herrscht, schlagen Bildungsaufsteiger/innen eine andere Laufbahn ein. Durch die Veränderung der Laufbahn und somit auch der Position im sozialen Raum kann von einer „Transformation des Habitus“ (Thiersch 2014, 86) ausgegangen werden. Obwohl in der Familie der Habitus bzw. ein gewisses „Erbe“ weitergegeben wird, eignen sich die Kinder die familiären Denk- und Handlungsmuster in einem „Prozess der Individuation“ (ebd., 94) an. „Diese Transmission stellt keine identische Reproduktion der elterlichen Haltungen dar und beinhaltet auch spannungsvolle oder gar widersprüchliche Prozesse“ (Thiersch 2014, 86). Dies bedeutet, dass der „vererbte“ Habitus sich zwar in der Biographie niederschlägt, aber nicht als starr, sondern als dynamisch verstanden werden muss. Ein biographischer Verlauf ist durch den Habitus geprägt, kann aber durch dessen Transformation auch zu einer anderen als der

erwarteten Lebensgeschichte sowie zu einem anderen Lebenslauf führen. Die Biograph/inn/en selbst formen den Habitus um. Die familiäre Prägung, also der Habitus und die biographische Entwicklung verschmelzen zum biographischen Habitus (vgl. El-Mafaalani 2011, 100; Bourdieu 1991, 190f).

Nach Schlüter (2013, 16) sind die in biographischen Dokumenten auffindbaren, erzeugten Prozessstrukturen mit der Idee des Habitus vergleichbar. Auch Bohnsack (1997, 205) verweist darauf, dass sich in biographischen Stegreiferzählungen und in der ausführlichen Darstellung „handlungspraktischer Vollzüge die Prozessstruktur des Habitus zu dokumentieren vermag“ (ebd.). So sind beispielsweise Verlaufskurven (Prozessstrukturen des Lebenslaufs) als Ausdruck von „Habitusgespaltenheiten“ (Thiersch 2014, 84) zu deuten.

„An biographischen Höhe- oder Wendepunkten ist gut zu beobachten, wie Position und Praxis aus der Balance und im Habitus neu zu vermitteln sind. Diese Prozesse der Neuordnung des Habitus können sich in identitätsstiftenden Handlungsschemata aber auch in krisenhaften Verlaufskurven und biografischen Kosten dokumentieren“ (vgl. Schütze 1981, zit. nach Thiersch 2014, 85f).

Vor allem in den Untersuchungen zu Bildungsaufsteiger/innen lassen sich solche „Prozesse der Neuordnung“ (ebd.) finden. Indem die Biograph/inn/en in ein neues soziales Feld eintreten, das sie noch nicht kennen, muss der „mitgebrachte“ Habitus an den „neuen“ Habitus des gegenwärtigen Feldes angepasst werden. Durch die Verknüpfung von Habitus und Biographie wird es möglich, „die individuellen biographischen Verläufe, die habituellen Wissensbestände und Handlungsschemata im sozialen Raum zu verorten und mögliche Diskrepanzen zwischen individueller Prägung und strukturellen Gegebenheiten aufzuzeigen“ (Grunau 2017, 53).

II METHOD(OLOG)ISCHE VORGEHENSWEISE

In diesem Abschnitt wird auf die dieser Arbeit zugrundeliegende methodische sowie methodologische Vorgehensweise eingegangen. Dazu werden im ersten Schritt das *Forschungsinteresse und die Forschungsfrage* (Kap. 4) nochmals aufgegriffen, im Weiteren werden die *Methodologie und Methode* (Kap. 5) vorgestellt sowie abschließend die *Dokumentation des Forschungsprozesses* (Kap. 6) dargelegt.

4 Forschungsinteresse und Forschungsfrage

Nachdem im Kap. 1.2 ausführlich das zugrundeliegende *Forschungsinteresse* und der *Forschungsgegenstand* sowie im Kap. 1.3 die *Forschungsfrage* präsentiert wurden, soll an dieser Stelle nur kurz darauf eingegangen werden.

Im Hinblick auf den Bildungsaufstieg besteht nicht nur ein Zusammenhang zwischen Individuum und Bildungsinstitutionen, sondern auch die Herkunftsfamilie spielt eine bedeutende förderliche oder hinderliche Rolle im Bildungsaufstiegsprozess. Diese Masterarbeit beschäftigt sich mit der Analyse von Bildungsaufstiegsbiographien und konkret damit, welche Erfahrungen die Bildungsaufsteigerinnen machen, wie sich das Beziehungsverhältnis zwischen Bildungsaufsteigerinnen und deren Herkunftsfamilie im Laufe der Lebensgeschichte der Biographinnen entwickelt, also wie die Studierenden die Beziehung zur Herkunftsfamilie erleben und wie sich diese gestaltet. Dies führt zu folgender Fragestellung:

Wie erleben studierende Bildungsaufsteigerinnen die Beziehung zu ihrer Herkunftsfamilie und wie gestaltet sich ihre Beziehung zueinander?

Anhand der forschungsleitenden Frage soll untersucht werden, wie Studentinnen die Beziehung zur Herkunftsfamilie im Prozess des Bildungsaufstiegs in der jeweiligen Biographie (re)konstruieren. Dabei wird der Fokus auf das Erleben und die Gestaltung der Beziehung zwischen Bildungsaufsteigerinnen und ihrer Herkunftsfamilie gelegt. Um dies zu bewerkstelligen, werden im Folgenden der methodische und methodologische Rahmen dieser Arbeit dargelegt.

5 Darstellung der Methodologie und Methode

Im Folgenden wird zunächst im Kap. 5.1 die Erhebungsmethode – *Das biographisch-narrative Interview* nach Fritz Schütze (1983) – anhand der Unterkapitel 5.1.1 *Die Entwicklung des biographisch-narrativen Interviews*, 5.1.2 *Erhebungsverfahren und Untersuchungsgegenstand*, 5.1.3 *Interviewpartner/innen*, 5.1.4 *Ablaufschema* und 5.1.5 *Prinzipien der Durchführung* dargestellt. Im Anschluss daran erfolgt die Darlegung des Auswertungsverfahrens in Kap. 5.2 *Die Narrationsanalyse*, mit den Unterkapiteln 5.2.1 „*Theoretische Grundprinzipien und methodische Umsetzung*“ und 5.2.2 „*Schritte der Auswertung*“.

5.1 Das biographisch-narrative Interview

Als Erhebungsform bietet sich die Verwendung von biographisch-narrativen Interviews an. Damit können erlebte Prozesse erzählt werden. Nach Fritz Schütze (1983), der das Verfahren methodisch ausgearbeitet und methodologisch begründet hat, können damit erlebte Prozesse erzählt werden. Prozessstrukturen und andauernde Veränderungen können zum Umschreiben der Lebensgeschichte führen, welche nur mit geeigneten Forschungsmethoden aufgedeckt werden können. Dies wird nach Schütze (ebd.) mit der autobiographischen Stegreiferzählung bewerkstelligt, welche anhand von biographisch-narrativen Interviews hervorgebracht werden kann. Das biographisch-narrative Interview erzeugt „Datentexte, welche die Ereignisverstrickungen und die lebensgeschichtliche Erfahrungsaufschichtung des Biographieträgers [der Biographieträgerin, J.R.] so lückenlos reproduzieren, wie das im Rahmen systematischer sozialwissenschaftlicher Forschung überhaupt möglich ist. Nicht nur der »äußerliche« Ereignisablauf, sondern auch die „»inneren Reaktionen«, die Erfahrungen des Biographieträgers [der Biographieträgerin, J.R.] mit den Ereignissen und ihre interpretative Verarbeitung in Deutungsmustern, gelangen zur eingehenden Darstellung“ (Schütze 1983, 285f).

5.1.1 Die Entwicklung des biographisch-narrativen Interviews

Den theoretischen Hintergrund bildet der Symbolische Interaktionismus⁸, welcher von der „Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen“⁹ aufgegriffen und in die deutschsprachige Methodendiskussion eingebracht wurde. Die Annahme dieses Ansatzes ist es, dass die soziale Wirklichkeit nicht unabhängig vom Handeln der Gesellschaftsmitglieder funktioniert,

⁸ Der Symbolische Interaktionismus wurde maßgeblich von Georg Herbert Mead geprägt und ist eine Theorierichtung aus den USA (vgl. Küsters 2006, 18).

⁹ Die Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen bilden Joachim Matthes, Werner Meinefeld, Fritz Schütze, Werner Springer, Ansgar Weymann und Ralf Bohnsack.

sondern immer innerhalb kommunikativer Interaktionen produziert wird. Die soziale Wirklichkeit kann nicht als etwas Statisches verstanden werden, sondern ist ein Prozessgeschehen, welches in allen Interaktionssituationen aktualisiert und ausgehandelt wird. Dieser Kommunikationsprozess verlangt den Interaktionspartner/innen eine dauerhafte Leistung der Verständigung und des Verstehens ab. Um die soziale Wirklichkeit untersuchen zu können, bedarf es einer Analyse der kommunikativen Interaktion. Dazu orientiert sich die Analyse an konstitutiven Regeln, die das alltägliche Leben und grundlegenden Regeln der kommunikativen Interaktion festlegen. Es steht weniger der Inhalt („was“) als die Form („wie“) im Vordergrund. Eine wesentliche Frage bei der Analyse lautet, wie das Handeln jeweiliger Gesellschaftsmitglieder, die sprachliche Interaktion sowie die gemeinsam hergestellte soziale Wirklichkeit miteinander kovariieren (vgl. Küsters 2006, 18; Przyborski/ Wohlrab-Sahr 2014, 79). Aus diesem interaktionstheoretischen Ansatz heraus zog Schütze den Schluss, dass soziologische Forschung kommunikative Verfahren verwenden muss. Aufgrund dieser Überlegungen konzipierte Fritz Schütze das biographisch-narrative Interview, welches als Instrument „das Wissen über die elementaren Strukturen der Verständigung erheben sollte“ (Przyborski/ Wohlrab-Sahr 2014, 80).

5.1.2 Erhebungsverfahren und Untersuchungsgegenstand

Die Erzählung von autobiographischen Geschichten hat mit „der Reproduktion der kognitiven Aufbereitung des erlebten Ereignisablaufs“ (Przyborski/ Wohlrab-Sahr 2014, 80) zu tun. „Die Struktur der Erfahrung (...) reproduziert sich in der Struktur der Erzählung, während andere Formen der Sachverhaltsdarstellung – wie das Beschreiben oder das Argumentieren – in größerer Distanz zu dieser Erfahrung stehen“ (ebd.). Es wird also davon ausgegangen, dass durch das Erzählen, im Unterschied zum Beschreiben oder Argumentieren, Erlebnisse und Erfahrungen nachgebildet werden können. Zudem ist ein/e interessierte/r und konzentrierte/r Zuhörer/in, der/die den bestimmten Sachverhalt noch nicht kennt, nötig. Die Geschichte wird auf den/die Zuhörer/in hin erzählt. Dabei kommen die Zugzwänge des Erzählens, welche auch im Alltag vorhanden sind, zum Vorschein: Detaillierungs-, Gestaltungs- sowie der Relevanzfestlegungs- und Kondensierungszwang. Der Detaillierungszwang bringt den/die Erzähler/in dazu, bestimmte Hintergrundinformationen des gerade Erzählten zu erläutern, damit der/die Zuhörer/in der Geschichte folgen kann. Zudem hat jede Geschichte einen Beginn, einen Höhepunkt und ein Ende. Wenn der/die Erzähler/in seine/ihre Geschichte zu Ende erzählt oder erzählen kann, schließt dieser/diese eine „Gestalt“. Somit fordert der Gestaltschließungszwang, dass eine Geschichte zu Ende erzählt werden muss. Beim Relevanzfestlegungs- und Kondensierungszwang wird der/die Erzähler/in dazu forciert, den zu erzählenden Sachverhalt einzugrenzen und „nur“ Relevantes zu erzählen. Aus der Erfahrungsmenge muss eine Auswahl getroffen werden, da für die Erzählung nicht beliebig

viel Zeit zur Verfügung steht. Dabei wird dem/der Zuhörer/in eine bestimmte Botschaft vermittelt (vgl. Przyborski/ Wohlrab-Sahr 2014, 80f). Außerdem müssen im Prozess des Erzählens eine bestimmte Anordnung oder Reihenfolge hergestellt, Zusammenhänge zwischen Ereignissen geschaffen sowie kognitive Figuren erstellt und zu einem Abschluss gebracht werden. Zudem werden einzelne Aussagen und Situationen unter der Betrachtung der Gesamtaussage der Geschichte kontinuierlich abgewogen und bewertet (vgl. ebd., 81).

Neben den Zugzwängen des Erzählens kommen in einer Narration auch kognitive Figuren des Erzählens zum Vorschein, wie die Einführung von Biographieträger/innen, Ereignisträger/innen, das Herausstellen von Ereignis- und Erfahrungsketten, die Definition von Situationen, Lebensmilieus und sozialräumlichen Schauplätzen sowie die Hervorhebung bestimmter Geschichten aus der Fülle der Ereignisse. Diese kognitiven Figuren werden von Schütze (1984, 78-117) folgendermaßen beschrieben und erläutert:

a) „Biographieträger, Ereignisträger und ihre Beziehung untereinander als kognitive Figuren autobiographischen Erzählens“¹⁰

Als Biographieträger/in wird jene/r verstanden, der/die sich zu Beginn einer autobiographisch-narrativen Stegreiferzählung selbst als solche/n einführt und „auf grundlegende Eigenschaften seiner [/ihrer, J.R.] Persönlichkeit (...) rekurriert“ (Schütze 1984, 84). Hierbei kommt es meist zu einer biographischen Verortung, bei der Geburtsort, die Eltern, das Elternhaus, die Geschwister, die Kindheit usw. genannt werden und dabei die damalige Zeit bzw. die „Qualität seiner [/ihrer, J.R.] Kindheit (insbesondere, ob sie gewöhnlich oder ungewöhnlich, glücklich oder unglücklich war)“ (ebd.) bewertet werden. In autobiographischen Erzählungen können neben dem/der Biographieträger/in auch Ereignisträger/innen eingeführt werden. Solche stellen entweder Menschen(-gruppen) oder Objekte dar, welche eine wichtige Bedeutung in der Lebensgeschichte des/der jeweiligen Biographieträger/s/in aufweisen. Solche Ereignisträger/innen sind beispielsweise „der biographischen Sinn stiftende Verwandte oder Freund [/Freundin, J.R.] (...), der Leidensgenosse [/die Leidensgenossin, J.R.], der lebensgeschichtliche Konkurrent [/die lebensgeschichtliche Konkurrentin, J.R.] und der böse handlungsmächtige Interaktionskontrahent [/die böse handlungsmächtige Interaktionskontrahentin, J.R.]“ (Schütze 1984, 84) oder auch „*unbelebte Objekte* wie das eigene Auto, das eigene Haus, ein beeindruckendes Bild, die in den Erfahrungsabläufen des Biographieträgers [/ der Biographieträgerin, J.R.] einen wichtigen Stellenwert erhalten und mit denen dieser [/diese, J.R.] in symbolische Interaktion tritt“ (ebd.; Hervorh. im Original). Der/die Ereignisträger/in steht in einer Beziehung mit dem/der Biographieträger/in und verursacht die

¹⁰ Schütze 1984, 84

Lebensgeschichte des/der Biograph/en/in mit, indem er/sie z.B. in irgendeiner Art und Weise beeinflusst, einschränkt oder in eine Richtung lenkt (vgl. ebd., 85).

b) „Die Erfahrungs- und Ereigniskette“¹¹

Eine autobiographisch-narrative Erzählung beinhaltet eine „Abfolge von Zustandsänderungen des Biographieträgers [/der Biographieträgerin, J.R.]“ (Schütze 1984, 88). Diese Änderungen des Zustandes sind mit Ereignisabläufen verbunden. Beispielsweise findet ein Wechsel des Wohnortes und damit verbunden auch ein Wechsel von sozialen Beziehungsgeflechten statt. Die soziale Position des/der Biographieträger/s/in und sein/ihr Alltagsleben können sich damit verändern. „Die Ereignisabläufe bestehen als *Ereignisketten* aus zeitlich hintereinandergeordneten Einzelereignissen. Über die Ereigniskette und ihre *Verknüpfungsformen* stehen die *Einzelereignisse* in systematischer Beziehung zueinander und bilden übergreifende *Prozeßabläufe [sic]*“ (ebd., Hervorh. im Original). Der Stellenwert eines Prozessablaufs hängt von der Erfahrungshaltung ab, welche der/die Biographieträger/in gegenüber dem Ablauf von Ereignissen einnimmt. Schütze (ebd., 92) beschreibt vier verschiedene Haltungen von lebensgeschichtlichen Erlebnissen bzw. vier Prozessstrukturen des Lebenslaufs, die sich über die gesamte Lebensgeschichte erstrecken. Diese sind wie folgt:

➤ „*Biographische Handlungsschemata*“¹²

Biographische Handlungsschemata können vom/von der Biographieträger/in beabsichtigt bzw. geplant werden, wobei der Erfahrungsablauf dann entweder einen gelungenen oder missglückten Verwirklichungsversuch darstellt (vgl. Schütze 1984, 92).

➤ „*Institutionelle Ablaufmuster der Lebensgeschichte*“¹³

Vom/von der Biographieträger/in und seinen/ihren Interaktionspartner(n)/innen kann ein bestimmtes institutionelles Ablaufmuster der Lebensgeschichte im Sinne „eines gesellschaftlichen oder organisatorischen Erwartungsfahrplans“ (Schütze 1984, 92) erwartet werden. Erfahrungsabläufe werden dann anhand der Durchführung der einzelnen Erwartungsschritte gebildet (vgl. ebd.).

¹¹ Schütze 1984, 88

¹² Schütze 1984, 92; Hervorh. im Original

¹³ Schütze 1984, 92; Hervorh. im Original

➤ „*Verlaufskurven*“¹⁴

Bestimmte Ereignisse in einer Lebensgeschichte können den/die Biographieträger/in überwältigen, wobei dieser/diese vorerst nur darauf reagieren kann, um mit der Zeit „einen labilen Gleichgewichtszustand der alltäglichen Lebensgestaltung zurückzugewinnen“ (Schütze 1984, 92).

➤ „*Wandlungsprozesse*“¹⁵

Bedeutende lebensgeschichtliche Ereignisse können genauso wie Handlungsschemata den Anfang in der „Innenwelt“ (Schütze 1984, 92) des/der Biographieträger/s/in haben. Der Unterschied ist jedoch, dass sich Wandlungsprozesse überraschend entfalten können. Der/die Biographieträger/in „erfährt sie als systematische Veränderung seiner [/ihrer, J.R.] Erlebnis- und Handlungsmöglichkeiten“ (ebd.).

c) „Soziale Rahmen als kognitive Figur: Situationen, Lebensmilieus, soziale Welten“¹⁶

In autobiographischen Stegreiferzählungen wird prinzipiell für jede „Zustandsänderung“ (Schütze, 1984, 98) ein sozialer Rahmen angegeben, aus welchem eine solche Änderung des Zustandes überhaupt „erst sichtbar und faktisch möglich wird“ (ebd.). Schütze (ebd., Hervorh. im Original) zählt „*Interaktions- und Handlungssituationen, Lebensmilieus und soziale Welten*“ zu solchen sozialen Rahmen in autobiographischen Stegreiferzählungen. Sie werden entweder anhand von „*dramatische[n, J.R.] szenische[n, J.R.] Höhepunkterzählung[en, J.R.]*“ (ebd., 99; Hervorh. im Original) oder „*systematische[r, J.R.] Beschreibung[en, J.R.]*“ (ebd.) dargestellt.

d) „Die Gesamtgestalt der Lebensgeschichte als eigenständige kognitive Figur“¹⁷

Neben den anderen kognitiven Figuren, die in suprasegmentalen Teilen der autobiographischen Stegreiferzählung vorkommen, gilt die Gesamtgestalt der Lebensgeschichte als eigene kognitive Figur, „*weil auch auf sie das narrative Darstellungsverfahren in einer ganz spezifischen, nur für die Gesamtgestalt der Lebensgeschichte typischen Version einwirkt*“ (Schütze 1984, 102; Hervorh. im Original). So weisen Erzählpräambeln bzw. Vor- und Zwischenkodaphasen darauf hin, welches „*Gesamtergebnis*“ (ebd., Hervorh. im Original) der Lebensgeschichte vom/von der Biographieträger/in verfolgt wird. Der/die Biographieträger/in erzählt seine/ihre Lebensgeschichte von einem bestimmten Standpunkt aus. „*Die Gesamtgestalt der*

¹⁴ Schütze 1984, 92; Hervorh. im Original

¹⁵ Schütze 1984, 92; Hervorh. im Original

¹⁶ Schütze 1984, 98

¹⁷ Schütze 1984, 102

Lebensgeschichte“, so Schütze (ebd., 103; Hervorh. im Original), hat eine „»autobiographische Thematisierung«“ (ebd., Hervorh. im Original). Erzählungen haben auch immer bestimmte Färbungen und können entweder „lustige“, „traurige“, „ernste“ oder dergl. Geschichten sein. Anhand der Darstellung von Ereignisverkettungen kommt eine bestimmte „»Moral« der Lebensgeschichte“ (Schütze 1984, 103; Hervorh. im Original) zum Vorschein.

Für die Herstellung einer interaktiven bzw. kommunikativen Ordnung wird ein passendes Instrument benötigt, welches eine Erzählung hervorbringen sowie auch deren Selbstläufigkeit garantieren soll. Dies wird mit dem biographisch-narrativen Interview als Instrument gewährleistet und hat aber zur Folge, dass nur dort, wo selbst erlebte, also autobiographische Geschichten erzählt werden können, es sich als Erhebungsinstrument eignet. Schütze (1987, 243) führt aus: „Es ist nur dann anwendbar, wenn eine Geschichte erzählt werden kann, d.h. wenn die soziale Erscheinung (zumindest partiell) erlebten Prozesscharakter hat und wenn dieser Prozesscharakter dem Informanten [/der Informantin, J.R.] auch vor Augen steht“.

Das autobiographische Erzählen betrifft somit alle Prozesse, in die der/die Erzähler/in involviert war, als Handelnde/r selbst oder als Beobachter/in. Der Rahmen eines narrativen Interviews kann entweder „weit“, im Sinne vom Erzählen der eigenen Lebensgeschichte, bis „eng“, wie beispielsweise zeitlich begrenzte Prozesse oder kleinere Lebensabschnitte, festgelegt werden. Von Bedeutung ist hierbei jedoch, dass der Forschungsgegenstand einen Prozesscharakter aufweist, welcher von den Erzählenden in Form einer Narration rekonstruiert werden kann. Nur ein Prozess kann erzählt werden, im Gegensatz zu Zuständen, Haltungen, Theorien oder Ansichten etc. Folglich sind biographisch-narrative Interviews nicht anwendbar, wenn Sachverhalte beschrieben oder beurteilt werden sollen (vgl. Przyborski/ Wohlrab-Sahr 2014, 82).

5.1.3 Interviewpartner/innen

Bei der Wahl der Interviewpartner/innen ist laut Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014, 83) darauf zu achten, dass es zu Einschränkungen oder Problemen in Bezug auf das Lebensalter, die kulturellen Rahmenbedingungen oder den Stegreifcharakter kommen kann. Unter anderem wird die Erzählkompetenz im Laufe des Heranwachsens entwickelt. Laut den Autorinnen (ebd.) ist beispielsweise bei Interviews mit Jugendlichen zu beachten, dass oft nur zeitliche begrenzte Prozesse oder kleinere Abschnitte aus deren Leben erzählt werden können. Weiters wurde bei biographisch-narrativen Interviews in Südostasien erkenntlich, dass das Erhebungsinstrument auch bei einer anderen Kultur anwendbar ist. Jedoch haben sich Erzählunterschiede im Vergleich zu westlichen Ländern gezeigt, die auf die Basisregeln der Kommunikation zurückzuführen sind. Hierbei ist es nach den Autorinnen (ebd.) von

Bedeutung, „die kulturelle Basisregel des Gesichtwahrens“ (ebd.) zu beachten, um eine vertraute Umgebung zu schaffen. Ansonsten kann es sein, dass der/die Erzähler/in entscheidende Informationen nicht preisgibt. Für eine aufschlussreiche Erzählung ist es auch hilfreich, eine möglichst instrumentelle Erzählsituation zu vermeiden, indem unter anderem vor und nach dem Erzählen „social meetings“ (ebd., 84) eingeplant werden. Die Autorinnen (ebd.) weisen außerdem darauf hin, dass im Alltag Geschichten nicht nur erzählt, sondern auch „systematisch generiert“ (ebd.) werden. Beispielsweise ist dies in Psychotherapien oder Selbsthilfegruppen zu finden, bei denen mit anderen über das jeweilige Leben geredet und reflektiert wird. Dies wird insofern für die Forschung zu einem Problem, da aus solchen Kontexten heraus biographische Theorien entworfen und verbreitet werden. Bei der Durchführung eines biographisch-narrativen Interviews mit solchen „professionellen Erzählern[/ Erzählerinnen, J.R.]“ (ebd.) wird keine Stegreiferzählung zustande kommen, sondern „lebensgeschichtliche Erzählungen, die in ähnlicher Form schon mehrfach erzählt wurden und vielfach theoretisch überformt sind“ (ebd.). Weiters könnte der Stegreifcharakter eingeschränkt werden, indem einem die interviewte Person zu vertraut ist. Somit werden während des Interviews gewisse Sachverhalte oder Ausführungen nicht erwähnt. Hierbei wird von „Indexikalität“ (ebd.) gesprochen, welche eine gekürzte Sprechweise zur Folge hat, die in der Alltagskommunikation verwendet wird, aber in einem Interview zu einer stark reduzierten Darstellungsweise führt.

5.1.4 „Ablaufschema“¹⁸

Das biographisch-narrative Interview soll eine Interviewform darstellen, die dem/der Interviewten die Gestaltung der festgelegten Thematik Großteils überlässt, aber ihm/ihr dennoch heikle Informationen entlockt. Der/die Befragte wird in eine Situation gebracht, in der das vergangene Geschehen zum Teil wiedererlebt wird und die Erinnerung daran in der Erzählung reproduziert wird. Die besondere Art der Erhebungssituation ermöglicht dies und erfolgt anhand von drei Teilen (vgl. Schütze 1984, 285), die wie folgt sind:

a) 1. Teil: die narrative (Haupt-)Erzählung

Am Beginn eines Interviews steht eine Erzählaufforderung bzw. ein Erzählstimulus. Dies ist eine offene, sehr allgemein gehaltene Frage, die nach dem Verlauf von Geschehnissen fragt, die der/die Befragte erlebt hat oder an denen er/sie beteiligt war. So ein Stimulus könnte lauten: „Ich möchte Sie darum bitten, dass Sie mir Ihre Lebensgeschichte erzählen. Bitte erzählen Sie dabei ruhig ausführlich alle ihre Erlebnisse und Erfahrungen, an die Sie sich erinnern können...“ (vgl. Przyborski/ Wohlrab-Sahr 2014, 85).

¹⁸ Przyborski/ Wohlrab-Sahr 2014, 85

Bei dieser Form der Befragung wird der/die Interviewte um die Erzählung eines prozesshaften Vorgangs gebeten, welcher selbst erlebt wurde (wie z.B. die Lebensgeschichte). Dabei ist wichtig, dass die Erzählung nicht durch Nachfragen unterbrochen wird. Der/die Interviewer/in hört dabei aufmerksam zu und signalisiert Interesse an der Geschichte, beispielsweise durch Nicken oder Aufmerksamkeitsmarkierer wie „mhm“. In dieser Phase ist es von Bedeutung, dass dem/der Interviewten Raum gegeben wird, seine/ihre Erzählung authentisch zu entfalten bis dieser/diese erkenntlich zu einem Ende gekommen ist. Ein solches Erzählende zeigt sich häufig in Form einer Erzählkoda. Darunter können abschließende Phrasen verstanden werden, wie z.B. „Ja, das war es eigentlich“ oder „Vielleicht können Sie jetzt ein paar Fragen stellen“ (vgl. Schütze 1984, 285; Przyborski/ Wohlrab-Sahr 2014, 85). Nach einer solchen, abschließenden Formulierung gilt die erste narrative Erzählphase als beendet.

b) 2. Teil: Rückfragen zur narrativen Haupterzählung

Der/die Interviewer/in schließt mit Rückfragen an das Erzählte an, welche wiederum zusätzliche Erzählungen in Gang setzen sollen, beispielsweise wenn der/die Erzähler/in von einer Scheidung spricht, aber nicht näher darauf eingeht, wie es dazu gekommen ist. In den meisten Fällen stellt das Nachfragen solcher Anspielungen keine Probleme dar. Trotzdem kann es vor allem bei heikleren Themen von Vorteil sein, etwas vorsichtiger sein Interesse an der Thematik zu formulieren. In dieser Phase wird aber auch nach Bereichen gefragt, die gänzlich aus der Erzählung ausgelassen wurden. Etwa wird ab der Studienzeit erzählt, ohne dabei die vorangegangene Schulzeit zu erwähnen. Auch in solchen Fällen muss der/die Interviewer/in sich darum bemühen, weitere bisher ausgeklammerte Narrationen hervorzurufen (vgl. Schütze 1984, 285; Przyborski/ Wohlrab-Sahr 2014, 86).

c) 3. Teil: exmanente Fragen

Anschließend werden in der dritten Interviewphase exmanente Fragen gestellt, die auf Theoretisierung oder Beschreibung abzielen. So können etwa die Befragten explizit gebeten werden, aus der heutigen Sicht Bilanz zu ziehen oder bestimmte thematische Fragen, die für das Forschungsinteresse relevant sind, können gestellt werden. Diese letzte Phase des Interviews lässt nochmals Platz für forschungsspezifische Themen (vgl. Schütze 1984, 285; Przyborski/ Wohlrab-Sahr 2014, 86f).

5.1.5 „Prinzipien der Durchführung“¹⁹

Um ein narratives Interview zu generieren, ist es vor allem wichtig, eine vertrauensvolle Atmosphäre zwischen den Interviewpartner/innen zu schaffen. Gerade bei einem narrativen Interview, in dem die gesamte Lebensgeschichte erzählt werden soll, ist es umso wichtiger, dass die Befragten dem/der Interviewer/in gegenüber tatsächlich auch Vertrauen haben. Eine bedeutende Rolle spielt hierzu auch das Vorgespräch (vgl. Przyborski/ Wohlrab-Sahr 2014, 87). Weiterhin muss die Abfolge der Phasen eingehalten werden. Zudem sollte sich der/die Interviewer/in während der ersten Erzählphase ggf. Notizen machen, um zum einen Zusammenhänge des Gesagten herstellen und zum anderen nicht klar gewordene Erzählbereiche in der zweiten Phase ansprechen zu können. Der Erzählfluss könnte gestört werden, wenn sofort bei Unklarheiten nachgefragt werden würde. Allerdings sind Fragen dann erlaubt, wenn der/die Interviewer/in der inhaltlichen Erzähldarstellung des/der Befragten nicht mehr folgen kann. Solche kurzen Unterbrechungen sind meist nicht störend und der Erzählfaden kann ohne weiteres wieder aufgenommen werden. Falls dies nicht der Fall sein sollte, kann durch bestimmte Phrasen der/die Interviewte erneut in die Erzählung zurückgeführt werden, wie z.B.: „Sie waren gerade dabei zu erzählen, wie Sie...“ (vgl. ebd.).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der/die Interviewer/in vor der Aufgabe steht, eine narrative Erzählung hervorzubringen und diese auch aufrechtzuerhalten. Dazu ist vor allem das Herstellen von Vertrauen und Aufmerksamkeit während des Interviews von Notwendigkeit.

5.2 Die Narrationsanalyse

Das herangezogene Auswertungsverfahren stellt die Narrationsanalyse dar, welche als ein textanalytisches Verfahren bezeichnet werden kann. Um den Aufbau des Erzählten und die verschiedenen Formen der Sachverhaltsdarstellung entsprechend zu analysieren, müssen in einem Interview längere narrative Textabschnitte vorhanden sein. Dieses Analyseverfahren kann sich nur auf Datentexte beziehen, die längere und in sich geschlossene narrative Darstellungen beinhalten, welche wiederum soziale Prozesse zum Ausdruck bringen. „Nur Datentexte, die kontinuierlich soziale Prozesse darstellen bzw. zum Ausdruck bringen, lassen eine »symptomatische« Datenanalyse zu, die zunächst einmal vom formalen textuellen Erscheinungsbild der Daten ausgeht und hierbei eine vollständige Beschreibung der Abfolge dieser vornimmt“ (Schütze 1983, 286).

¹⁹ Przyborski/ Wohlrab-Sahr 2014, 87

5.2.1 „Theoretische Grundprinzipien und methodische Umsetzung“²⁰

Das biographisch-narrative Interview und die Narrationsanalyse gründen in einem Verhältnis von Erzählung und Erfahrung. Zudem ist für die Narrationsanalyse von Bedeutung, dass die Teilbereiche sozialer Realität durch das biographisch-narrative Interview zum Vorschein kommen. Diese bestehen aus prozessualen Erscheinungen, wie der subjektiven Perspektive (individuelles Handeln, Erleiden und Erleben der jeweiligen Person), der Langfristigkeit (das Handeln und Erleiden stellt einen langfristigen sozialen Prozess dar) sowie der „doppelten Aspekthaftigkeit“ (Schütze 1987, 14), bei der es sowohl um den äußeren Ablauf von Ereignissen als auch um die Zustandsveränderung von Individuen geht (vgl. Schütze 1987 14f; Przyborski/ Wohlrab-Sahr 2014, 229).

Die Narrationsanalyse ist darauf ausgerichtet, die Prozesse, welche in einer narrativen Erzählung hervorgerufen werden, zu rekonstruieren. Wesentlich hierbei ist es, die Prozessstrukturen herauszuarbeiten, welche im Erzähltext „symptomatisch[e, J.R.]“ (Schütze 1983, 286), also teils explizit und teils implizit, zum Vorschein kommen. Außerdem geht es darum, die Art und Weise der Deutung der Interviewten auf diese Prozessstrukturen aufzudecken. Hierbei ist zu beachten, dass sich solche Verweise auf Prozesse auch beispielsweise in der sprachlichen Ausdrucksweise von Erzählungen, „unaufgelöste[n, J.R.] Verstrickungen“ (Przyborski/ Wohlrab-Sahr 2014, 229) oder auch „nachhaltige[r, J.R.] emotionale[r, J.R.] Involviertheit“ (ebd.) usw. finden lassen. Der sprachliche Gehalt des Erzähltextes wird somit zum Ausdruck der ihm dargelegten Prozesse. Demnach stehen die Auswertungen der narrativen Teilbereiche eines biographisch-narrativen Interviews im Fokus. Trotz dessen sind auch Argumentationen und Beschreibungen für das Verständnis dieser narrativen Erzählungen wichtig und bei der Auswertung mit zu beachten (vgl. Przyborski/ Wohlrab-Sahr 2014, 229f). Nachstehend werden die Unterschiede zwischen Erzählung, Argumentation und Beschreibung erläutert:

a) Erzählung

Der Soziolinguist Labov (1980, 287), der untersuchte, welche Wirkung Erfahrungen auf die Syntax von Erzählungen haben, versteht Erzählung als „Methode, zurückliegende Erfahrung verbal dadurch zusammenzufassen, daß [sic] eine Folge von Teilsätzen (clauses) eine Folge von Ereignissen zum Ausdruck bringt, die, wie wir annehmen, tatsächlich vorgefallen sind“ (ebd., 293). Die formale Hauptstruktur einer Erzählung bildet eine Folge von temporal angeordneten Teilsätzen. Zwischen diesen besteht eine temporale Verknüpfung, durch welche eine bestimmte zeitliche Aufeinanderfolge sichtbar wird. Somit können die narrativen Teilsätze in ihrer Reihenfolge nicht verändert werden, ohne dabei den Sinngehalt der

²⁰ Przyborski/ Wohlrab-Sahr 2014, 227

geschilderten Ereignisverkettung zu verfälschen (vgl. Przyborski/ Wohlrab-Sahr 2014, 231). Erzählungen enthalten konstitutiv bestimmte kognitive Figuren (vgl. Schütze 1984, 81; siehe auch Kapitel 4.1.2). Labov (1980, 296/302) arbeitete die strukturellen Charakteristika der Erzählung heraus. Daraus ergab sich eine bestimmte Abfolge: „Abstrakt“ (Worum handelt es sich?), „Orientierung“ (Wer? Wann? Was? Wo?), „Handlungskomplikation“ als die „eigentliche“ Erzählung (Was geschah dann?), „Evaluation“, Kernpunkt, Pointe oder Botschaft (Wozu das Ganze?), „Resultat“ oder Auflösung (Wie ging es aus?) und „Koda“, welche nicht in allen Erzählungen zu finden ist (ein Bogen zur Gegenwart wird hergestellt) (vgl. ebd.; Przyborski/ Wohlrab-Sahr 2014, 232).

b) Argumentation

Diese Form zeichnet sich durch ihren bewertenden und theoretisch-reflektierenden Charakter aus. Der Aussagemodus ist Stellung nehmend, also argumentativ. Als Beispiele dafür können Vermutungen, Behauptungen, Rechtfertigungen, Erklärungen, Deutungen, Beurteilungen, Bilanzierungen usw. genannt werden. Manchmal werden Argumentationen durch die Verwendung bestimmter Operatoren eingeleitet, wie etwa: „Man muss sich folgendes klarmachen...“ (Schütze 1987, 127) oder „Wenn ich heute darüber nachdenke...“ (ebd.) usw. Danach wird auf den Erzählteil zurückgeleitet, beispielsweise so: „Ja und dann ...“. Im Gegensatz zu Erzählungen finden bei Argumentationen keine zeitlichen und kausalen Abfolgen statt. Stattdessen werden Hintergründe erläutert, Behauptungen aufgestellt, Personen und Situationen eingeschätzt und charakterisiert sowie Ereigniszusammenhänge reflektiert. Argumentationen sind oft durch „allsatzartige“ Aussagen „mit allgemeinen Prädikaten in behauptender und/oder begründender Funktion“ (ebd., 129) oder durch „Einschätzungsformeln“ (Przyborski/ Wohlrab-Sahr 2014, 235) wie z.B. „natürlich“ oder „meiner Meinung nach“ erkenntlich. Zudem orientiert sich diese Form am Gegenwartspunkt des/der Erzähler(s)/in und beansprucht über das Erzählte hinaus Geltung (vgl. ebd.).

c) Beschreibung

Eine Beschreibung ist oft als Einschub erkennbar. Damit werden Sachverhalte, welche unabhängig von bestimmten Ereignissen vorliegen oder darüber hinausgehen sowie wiederholende Abläufe, wie z.B. Charakteristika von Personen, Situationen usw., geschildert. Beschreibungen können genauso kognitive Figuren wie Erzählungen beinhalten, wobei diese aber „als Träger für Eigenschaften und soziale Beziehungen“ (Przyborski/ Wohlrab-Sahr 2014, 236) stehen und nicht als Handlungs- oder Ereignisträger auftreten (vgl. ebd.).

5.2.2 „Schritte der Auswertung“²¹

Fritz Schütze (1983, 286ff; Hervorh. im Original) legt für die Narrationsanalyse sechs Auswertungsschritte fest: „*formale Textanalyse*“, „*strukturelle inhaltliche Beschreibung*“, „*analytische Abstraktion*“, „*Wissensanalyse*“, „*kontrastive Vergleiche unterschiedlicher Interviewtexte*“ und „*Konstruktion eines theoretischen Modells*“. Diese Phasen sollen im Anschluss näher erläutert werden.

1. Schritt: „formale Textanalyse“²²

„Der erste Analyseschritt – die *formale Textanalyse* besteht mithin darin, zunächst einmal alle nicht-narrativen Textpassagen zu eliminieren und sodann den „bereinigten“ Erzähltext auf seine formalen Abschnitte hin zu segmentieren“ (Schütze 1983, 286; Hervorh. im Original). Neben Erzählelementen sind in narrativen Interviews auch immer wieder längere argumentative oder beschreibende Textstellen enthalten. Solche Passagen werden in diesem Interpretationsschritt vorerst „ausgeschnitten“ und zu einem späteren Zeitpunkt wieder herangezogen. Zu beachten ist hierbei jedoch, dass bewertende oder beschreibende Textstücke auch in einem Narrationsabschnitt eingebaut sein können bzw. es auch meistens sind. Schütze (1987, 54) erläutert hierzu: „Diese Stücke weisen einen explizit indexikalen Erzählrahmen auf und repräsentieren allgemeinere, z.T. theoretische Orientierungsbestände des Erzählers [/der Erzählerin, J.R.], die unmittelbar handlungsrelevant sind“. Es gilt, diese keinesfalls aus dem Narrationstext zu entfernen. Ansonsten würde dadurch die Erzählung zerstört werden. Mit solchen eingebetteten Passagen werden Handlungen plausibel dargestellt, beispielsweise durch Formulierungen, wie „[d]ie Situation war damals eben so. Man hatte keine Wahl“ (Przyborski/ Wohlrab-Sahr 2014, 237).

Zentral für diesen Auswertungsschritt ist, die formale Gestalt der gesamten Erzählung inklusive ihrer Beschreibungen und Argumentationen zu erfassen. Anhand des „übrig gebliebenen“ Erzähltextes werden formale und inhaltliche Abschnitte herausgearbeitet. Somit wird eine Gliederung des Textes vorgenommen (vgl. ebd., 238). Diese Segmentierung ist eben sowohl inhaltlich als auch formal erkennbar. Hinweise dafür liefern sogenannte „Rahmenschaltelemente“ (ebd.), wie „und dann...“, „nachdem ich nun...“, „als ich damals...“ usw., sowie formale Markierungen, wie „eh...“, Pausen, Themenwechsel oder Veränderungen der Sachverhaltsdarstellung. Gern lassen sich formale mit inhaltlichen Veränderungen verbinden. In der Segmentierung lässt sich auch der Aufbau von Erzählungen erkennen²³ und legt erstmals die Struktur und die Grunddynamik der Erzählung dar. Da in den Publikationen, nach Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014, 239), nicht eindeutig

²¹ Przyborski/ Wohlrab-Sahr 2014, 237

²² Schütze 1983, 286

²³ Siehe dazu Kapitel 3.2.1 unter „Unterscheidung zwischen Erzählungen, Argumentationen und Beschreibungen“

zu erkennen ist, wie die narrativen Passagen aus dem Nachfrageteil des Interviews behandelt werden müssen, empfehlen die Autorinnen diese Segmente „neben“ die entsprechende Anschlussstelle zu setzen und erst in einem zweiten Interpretationsschritt zu beachten.

2. Schritt: „strukturelle inhaltliche Beschreibung“²⁴

In diesem Schritt erfolgt eine genauere Analyse einzelner Erzählabschnitte, bei dem die unterschiedlichen Prozesstrukturen des Lebenslaufs herausgearbeitet werden sollen. Außerdem wird die Funktion dieser Passagen auf die gesamte Erzählung hin ermittelt. Hierzu ist das Verhältnis der inhaltlichen und formalen Darstellung von besonderer Bedeutung. Für Schütze (1982, 286) arbeitet die strukturelle inhaltliche Beschreibung „die einzelnen zeitlich begrenzten Prozeßstrukturen [sic] des Lebenslaufs – d.h. festgefügte institutionell bestimmte Lebensstationen; Höhepunktsituation; Ereignisverstrickungen, die erlitten werden; dramatische Wendepunkte oder allmähliche Wandlungen; sowie geplante und durchgeführte biographische Handlungsabläufe heraus“ (ebd.). Relevant ist auch, die Textstellen herauszuarbeiten, „die formal durch Rahmenschaltelemente voneinander abgegrenzt sind. Hierbei werden zur Interpretation auch formale Binnenindikatoren wie Verknüpfungselemente zwischen einzelnen Ereignisdarstellungen („dann“, „um zu“, „weil“, „dagegen“ usw.), Markierer des Zeitflusses („noch“, „schon“, „bereits“, „schon damals“, „plötzlich“ usw.) sowie Markierer mangelnder Plausibilisierung und notwendiger Zusatzdetaillierung (Verzögerungspausen, plötzliches Absinken des Narrativitätsgrads, Selbstkorrektur mit anschließendem Einbettungsrahmen zur Hintergrunddarstellung) herangezogen“ (ebd.). Mangelnde Plausibilität könnte beispielsweise ein Kommentar sein, für den es aber keine Geschichte gibt.

Durch solche „Rahmenschaltelemente“ (ebd.) werden größere Zusammenhänge und der Beginn eines Prozesses – welcher zentral für die Gesamtgeschichte ist – sichtbar (vgl. Przyborski/ Wohlrab-Sahr 2014, 240).

3. Schritt: „analytische Abstraktion“²⁵

„Das Ergebnis der strukturellen inhaltlichen Beschreibung wird im dritten Abschnitt der Auswertung, nämlich in der *analytischen Abstraktion*, von den Details der einzelnen dargestellten Lebensabschnitte gelöst, die abstrahierten Strukturaussagen zu den einzelnen Lebensabschnitten werden systematisch miteinander in Beziehung gesetzt, und auf dieser Grundlage wird die biographische Gesamtformung, d.h. die lebensgeschichtliche Abfolge der erfahrungsdominanten Prozeßstrukturen [sic] in den einzelnen Lebensabschnitten bis hin zur

²⁴ Schütze 1983, 286

²⁵ Schütze 1983, 286; Im Original: „analytischen Abstraktion“

gegenwärtigen dominanten Prozeßstruktur [sic] herausgearbeitet“ (Schütze 1983, 286; Hervorh. im Original).

In der analytischen Abstraktion werden die Segmente, welche im vorigen Schritt herausgearbeitet wurden, systematisch zueinander in Beziehung gesetzt. Dieser Analyseschritt hat das Aufdecken der biographischen Gesamtformung und der lebensgeschichtlichen Abfolge von Prozeßstrukturen zum Ziel (vgl. ebd.). Solche Prozeßstrukturen können sich unterschiedlich zeigen: anhand von Verlaufskurven, die vom Handlungsträger oder von der Handlungsträgerin als Form des Erleidens, Überwältigtwerdens oder Kontrollverlusts erfahren wird; anhand von biographischen Handlungsschemata; institutionelle Ablaufmuster der Lebensgeschichte, worin sich der Ablauf von Erfahrungen an Erwartungen orientiert; und anhand von Wandlungsprozessen, in denen sich Ereignisse für den/die Biographieträger/in überraschend herausbilden. Entscheidend ist das Herausarbeiten von Prozeßstrukturen, bei denen es nicht nur um äußere Verläufe geht, sondern auch um die Art und Weise der Haltung gegenüber lebensgeschichtlichen Ereignissen (vgl. Schütze 1983, 288-292; Przyborski/ Wohlrab-Sahr 2014, 242f).

4. Schritt: „Wissensanalyse“²⁶

In diesem Schritt ist es „möglich, die eigentheoretischen, argumentativen Einlassungen des Informanten zu seiner Lebensgeschichte und zu seiner Identität sowohl aus den Erzählpassagen der beiden ersten Interviewabschnitte als auch aus dem abschließenden argumentierenden und abstrahierenden Abschnitt des narrativen Interviews zu explizieren und unter Ansehung des Ereignisablaufs, der Erfahrungsaufschichtung und des Wechsels zwischen den dominanten Prozeßstrukturen [sic] des Lebenslaufs, systematisch auf ihre Orientierungs-, Verarbeitungs-, Deutungs-, Selbstdefinitions-, Legitimations-, Ausblendungs- und Veränderungsfunktion hin zu interpretieren“ (Schütze 1983, 286f). In der Wissensanalyse werden die Theorien des/der Interviewten auf sein/ihr Leben bezogen sowie wichtige für den/die Interviewte/n betreffenden Zusammenhänge herangezogen und in den Blick genommen. Für diesen Interpretationsschritt sind Argumentationen und wie sich diese auf die Erzählung lebensgeschichtlicher Ereignisse oder Prozesse beziehen, interessant, sowie welche Funktion sie dabei erfüllen. Hierbei wird bestimmt, wie sich die herauszustellende subjektive Theorie mit den narrativen Teilen des Interviews verhält, was sich in dieser an Orientierung, Deutung und Verarbeitung zeigt, welche Definition des/der Interviewten selbst oder welche Form der Veränderung bzw. auch Ausblendung erkennbar wird (vgl. Schütze 1983, 286f; Przyborski/ Wohlrab-Sahr 2014, 243f).

²⁶ Schütze 1983, 286

5. Schritt: „kontrastive Vergleiche unterschiedlicher Interviewtexte“²⁷

Dieser Analyseschritt „besteht darin, sich von der Einzelfallanalyse des singulären Interviews zu lösen und *kontrastive Vergleiche* unterschiedlicher Interviewtexte vorzunehmen (Schütze 1983, 287; Hervorh. im Original). Das Erkenntnisinteresse der jeweiligen Untersuchung bestimmt die Auswahl von Vergleichsfällen. Somit kann der Fokus entweder mehr grundlagentheoretisch oder mehr auf inhaltliche Fragen ausgelegt sein. Schütze (1983, 287) geht der Strategie des minimalen und des maximalen Vergleichs nach. Der minimale Kontrast versucht im Hinblick auf ein Phänomen im ersten Fall zu einem Vergleichsinterview Parallelen herzustellen. Daraus ergibt sich, dass das Ziel dieses minimalen Vergleichs das Herausbilden eines strukturellen Zusammenhangs ist, indem eine Feststellung des ersten Interviews abstrakter formuliert und von bestimmten Inhalten gelöst wird. Beim maximalen Kontrast bleibt der inhaltliche Zusammenhang mit der Forschungsfrage erhalten. Durch die Strategie des maximalen Vergleichs werden alternative Strukturen und Entwicklungen gemeinsamer Elementarkategorien herausgearbeitet (vgl. Schütze 1983, 287f; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 244). Schütze (1983, 288) erläutert zum maximalen Vergleich: „Der maximale theoretische Vergleich von Interviewtexten hat die Funktion, die in Rede stehenden theoretischen Kategorien mit gegensätzlichen Kategorien zu konfrontieren, so alternative Strukturen biographisch-sozialer Prozesse in ihrer unterschiedlichen lebensgeschichtlichen Wirksamkeit herauszuarbeiten und mögliche Elementarkategorien zu entwickeln, die selbst den miteinander konfrontierten Alternativprozessen noch gemeinsam sind“ (ebd.).

6. Schritt: „Konstruktion eines theoretischen Modells“²⁸

Die Konstruktion eines theoretischen Modells erfolgt in der Narrationsanalyse oft durch die Darlegung allgemeiner Prozessstrukturen. So können bestimmte Phasen, Probleme oder Bedingungen eines Lebenslaufs oder auch der Aufbau der biographischen Gesamtformung im Fokus stehen (vgl. Schütze 1983, 288). Ein theoretisches Modell kann entweder konkrete Personengruppen und deren charakteristischen biographischen Verlauf behandeln oder den Blick auf eine grundlagentheoretische Betrachtung von biographischen Phasen, der Konstitution von Biographien sowie sozialer Wirklichkeit legen (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 245).

²⁷ Schütze 1983, 287

²⁸ Schütze 1983, 288

6 Dokumentation des Forschungsprozesses

In diesem Kapitel wird die forschungspraktische Umsetzung dargelegt. Am Beginn werden *Samplingstrategie und Sample* (Kap. 6.1) erläutert. Anschließend wird auf die *Erhebung der biographisch-narrativen Interviews* (Kap. 6.2.) und im Anschluss daran auf die einzelnen *Auswertungsschritte* (Kap. 6.3) eingegangen.

6.1 Samplingstrategie und Sample

Die Masterarbeit verwendet die Strategie des „selektiven Samplings“ (vgl. Kelle/ Kluge 2010, 50). Hierbei müssen vor der Datenerhebung „relevante *Merkmale* für die Fallauswahl“, „*Merkmalsausprägungen*“ und „die *Größe* des qualitativen Samples“ (ebd., Hervorh. im Original) festgelegt werden.

Die Auswahl der Interviewpartnerinnen erfolgte nach dem Forschungsinteresse der Forscherin und der Forschungsfrage. Dabei lag das Augenmerk auf Bildungsaufsteiger/innen, die bereits ein Studium begonnen haben. Ein weiteres Kriterium für die Auswahl stellte die nicht-akademische Herkunftsfamilie der Studierenden dar. Die Familienmitglieder sollten weder einen akademischen Abschluss haben noch sich in akademischer Ausbildung befinden. Für das Forschungsvorhaben sollten zumindest zwei Studierende aus einem „bildungsfernen“ Milieu gefunden werden.

Die Suche nach möglichen Interviewpartner/innen verlief über die Social Media-Plattform „facebook“. In ausgewählten Foren unterschiedlicher Studienrichtungen wurde ein Interviewaufruf „gepostet“. Dieser sollte so klar wie möglich formuliert sein und dabei auch passende Personen ansprechen. Die Überschrift wurde in Form einer direkten Ansprache formuliert: „Du bist die erste Akademikerin oder der erste Akademiker in deiner Familie?“ Anschließend folgte eine kurze und prägnante Erläuterung mit den Anmerkungen, dass es sich um eine Masterarbeit im Bereich Bildungswissenschaft handelt und sich diese Arbeit mit den Lebensgeschichten und Beziehungserfahrungen von sogenannten Bildungsaufsteigern und Bildungsaufsteigerinnen beschäftigt. Auch das besondere Interesse daran, wie die Studierenden selbst die Beziehung zu ihrer Familie erleben und wie sich die Beziehung zur Familie im Laufe der Biographie gestaltet, wurde genannt. Danach wurde klargestellt, dass hierzu Interviewpartner/innen für ein biographisch-narratives Interview gesucht werden. In einem nachfolgenden Absatz wurden potentielle Leser/innen nochmals direkt angesprochen und darauf hingewiesen, dass vorab in einem Vorgespräch der Ablauf des Interviews sowie alle weiteren Details besprochen werden, wie z.B. die vertrauliche Behandlung und Anonymisierung der Daten. Zum Schluss stand die Bitte sich per E-Mail zu melden, falls sie sich angesprochen fühlen und zu einem Interview bereit erklären würden.

Die acht eingegangenen E-Mails wurden mit einem Dank für das Interesse an der Thematik beantwortet. Zudem wurde nach einem etwaigen Termin und Ort für das Vorgespräch gefragt, wobei das Treffen ganz nach den Vorlieben und Wünschen der möglichen Interviewpartner/innen ausgelegt wurde. Darüber hinaus wurde ein Informationsbrief²⁹ zur Durchführung von biographisch-narrativen Interviews als Datei angehängt. Fünf Personen konnten nicht für ein Vorgespräch gewonnen werden, zumal diese keine weitere Reaktion bzw. Antwort auf das E-Mail zeigten. Drei Personen (zwei Frauen und ein Mann) konnten für ein persönliches Vorgespräch gewonnen werden.

Die Vorgespräche verliefen durchwegs sehr entspannt. Indem der Informationsbrief zur Durchführung biographisch-narrativer Interviews den Personen schon vorab zum Lesen bereitgestanden ist, sind nicht viele Fragen aufgetaucht. Etwaige Fragen wurden beantwortet und zudem wurden Forschungsvorhaben sowie der gesamte Interviewablauf samt Rahmenbedingungen besprochen. Alle Teilnehmer/innen haben sich für ein Interview entschieden. Um das Vertrauen der Interviewpartner/innen zu gewinnen, stellte ich unter anderem auch die Forscherin kurz vor. Im Laufe der Vorgespräche wurde den Personen das „Du“ angeboten, was vorab und für die Durchführung der Interviews eine vertrauensvolle Basis schaffen konnte. Gegen Ende des Vorgesprächs wurden ein Termin und ein passender Ort für die Ausführung des Interviews festgelegt. Wobei dabei auf die Anliegen der Interviewpartner/innen eingegangen wurde. Zwei Interviews fanden in Räumlichkeiten (Seminarraum und Gemeinschaftsküche) der Universität und das dritte Interview fand, auf Wunsch des Interviewten, an seinem Arbeitsplatz statt. Die Inhalte und wichtige Beobachtungen sowie Eindrücke zum Interview der jeweiligen Vorgespräche wurden im Anschluss daran in Form eines Postskriptums festgehalten.

6.2 Erhebung der biographisch-narrativen Interviews

Die drei biographisch-narrativen Interviews fanden im Zeitraum vom 15. bis 17.03.2016 statt. Kurz vor der Durchführung fanden teils längere Smalltalks statt, die jedoch nicht von der Forschungsthematik handelten. Der/die Interviewte saß mir, der Interviewerin, immer schräg gegenüber. Vor dem Einschalten des Aufnahmegerätes wurden noch einmal Fragen, bezogen auf die Durchführung selbst, gestellt, die weitere Verwendung des Interviewmaterials und dergleichen geklärt. Im Anschluss daran forderte ich zum Erzählen der Lebensgeschichte auf. Dabei orientierte ich mich an Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014, 85). Der Erzählstimulus lautete:

²⁹ Das Informationsmaterial wurde von Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Bettina Dausien zur Verfügung gestellt.

„Ich interessiere mich für Lebensgeschichten von Studierenden, die aus einer nicht-akademischen Familie stammen. Bitte, erzähle mir doch deine Lebensgeschichte, alles, woran du dich noch erinnern kannst. Erzähl mir bitte ausführlich alle Erlebnisse und Erfahrungen, die dir einfallen. Ich habe Zeit und werde dich nicht unterbrechen, mir eventuell einige Notizen machen. Wenn du fertig bist, werde ich vielleicht noch einige Nachfragen stellen“.

Im Anschluss an die Erzählaufforderungen folgten Stegreiferzählungen (Ausnahme: Interview mit Robert Schuster³⁰). Während der Erzählung der jeweiligen Lebensgeschichten schrieb ich Notizen und Unklarheiten, die für mich entstanden sind, nieder, um im Nachfrageteil an das bereits Erzählte anschließen zu können. Anhand der Notizen stellte ich im ersten Nachfrageteil erzählgenerierende Fragen, die an das zuvor Erzählte anknüpften und somit zu weiteren Erzählungen anregten. Im zweiten Nachfrageteil wurden forschungsspezifische Fragen gestellt. Nach dem Interview und dem Abschalten des Aufnahmegerätes fand mit den Interviewpartner(n)/innen ein „Nachgespräch“ statt, bei dem unter anderem auch Themen aus dem Interview oder die momentane Studiensituation besprochen wurden. Am Ende wurde die Einverständniserklärung zur Verwendung der

³⁰ Ein weiteres Interview wurde mit Robert am 16.03.2016 um 08:30 Uhr in einem Besprechungsraum seines Arbeitsplatzes durchgeführt. Robert schien etwas nervös zu sein, was sich auch dadurch bemerkbar machte, dass er immer wieder auf das Aufnahmegerät blickte. Vor Interviewbeginn hatte ich auch hier nach möglichen Unklarheiten gefragt, es aber versäumt, den Ablauf des Interviews noch einmal genauer zu erläutern. Dies könnte eventuell ein Grund dafür sein, dass Robert auf die Bitte, seine Lebensgeschichte zu erzählen, lediglich der Reihe nach seinen Lebenslauf, samt Jahreszahlen, aufzählte. Als er bei seiner jetzigen Tätigkeit angekommen war, hörte er auf zu „erzählen“ und blickte mich etwas überrascht und ratlos an. Auffällig war, dass schon kleinere Pausen ihn sehr nervös zu machen schienen. Ich hatte das Gefühl, Robert würde mich erwartungsvoll anschauen und beendete deshalb die erste Interviewphase nach neun Minuten. Auch mit den anschließenden Fragen konnte Robert scheinbar nicht wirklich was anfangen. Es schien so, als ob er nicht wüsste, was er mit den offen gestellten Fragen machen sollte. Nach ein paar ziemlich knapp erzählten Passagen wurde das Interview beendet. Als ich mich für das Gespräch bedankte und das Aufnahmegerät ausgeschaltet wurde, war Robert überrascht. Er dachte, es würden noch mehr Fragen gestellt werden. Wie auch schon eingangs erwähnt wurde, hatte ich es verabsäumt, den Interviewablauf vor Beginn des Interviews nochmals zu erklären. Dies könnte einen möglichen Grund für die „Unklarheit“ darstellen. Zudem war es für mich sehr schwer, die Pausen und die scheinbare „Verzweigung“ von Robert auszuhalten und ihm genügend Zeit zum Erzählen zu geben. Anzumerken ist hierzu, dass Robert nach dem Interview darauf hingewiesen hat, dass er sich sehr wohl in meiner Gegenwart gefühlt hat. Im Gesamten betrachtet war dieses Interview etwas holprig und kann als nicht gelungen ausgewiesen werden. Aus diesem Grund wurde es auch nicht für die weitere Analyse herangezogen.

Interviews vom/n den Interviewpartner/innen unterschrieben. Nach dem Interview wurden relativ zeitnah Postskripten zu den Eindrücken der Interviews sowie zu deren Verlauf verfasst.

Die drei erhobenen Interviews unterscheiden sich in der Erzähldauer sowie in ihrer „Qualität“ bzw. „Gelungenheit“. Zwei von drei Interviews dauerten über 75 Minuten (Jennifer Neumann 1h 27min und Laura Fuchs 1h 15min). Das Interview mit Robert Schuster wurde nach 28 Minuten beendet und kann als nicht gelungen ausgewiesen werden (siehe Fußnote 30). Aufgrund der Gemeinsamkeiten sowie der Kontraste der Interviews von Jennifer Neumann und Laura Fuchs fiel die Entscheidung, diese beiden Fälle genauer heranzuziehen und zu analysieren³¹. Diese Masterarbeit versucht somit nicht nur Parallelen, sondern auch Gegensätzlichkeiten zwischen den beiden Fällen aufzuzeigen.

6.3 Auswertungsschritte

Vor der Analyse sowie Interpretation der Fälle wurden die Audiodateien der Interviews in Texte verwandelt, also transkribiert. Im Zuge dessen wurden die Namen der Interviewpersonen anonymisiert, geben aber Auskunft über das Geschlecht. Zudem wurden auch die genannten Ortsangaben³² anonymisiert. Sämtliche Angaben, die auf eine befragte Person rückgeschlossen werden könnten, wurden maskiert. Im Transkript wurden die Seiten sowie die Zeilen durchnummeriert. Nach jeder Seite beginnen die Zeilen bei Nummer 1. Somit können die Interviewausschnitte, welche dem Analyseteil folgen werden, exakt aufgefunden werden. Die Seitenzahlen sind weiterführend nummeriert. Am Beginn der Ausschnitte werden die Wortbeiträge gekennzeichnet, indem Kürzel (I: für Interviewerin und L: für Laura sowie J: für Jennifer) verwendet werden (vgl. Küsters 2009, 73). Versprechungen, Wortlaut, Wortwiederholungen, Stottern oder Laute, wie „ähm“ etc. wurden im Transkript festgehalten und nicht „ausgebessert“. Für die Verschriftlichung sind von mir eigene Codes zur erleichterten Darstellung von Betonungen, Auslassungen, Pausen oder abgebrochenen Wörtern etc. „entwickelt“ worden. Dabei habe ich mich an Küsters (2005, 75) und an die Transkriptionsnotation von Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Dausien, welche im Lehrforschungsprojekt „Studienbiographien im historischen Wandel“ zur Verfügung gestellt wurden, angelehnt. Folgende Transkriptionscodes wurden verwendet:

³¹ Genauere Details zu Kontaktaufnahme, Vorgespräch sowie Interviewverlauf werden im Kap. 7.1 (Jennifer Neumann) und Kap. 8.1 (Laura Fuchs) angeführt.

³² Teilweise wurde das Interview von Jennifer Neumann in Bezug auf ihre Herkunft nicht anonymisiert, da diese eine bedeutende Rolle in der Konstruktion ihrer Lebensgeschichte einnimmt und auf die biographische Gesamtformung hinweist.

Betonung unterstrichen: Das ist so.

Lachend gesprochen wellig unterstrichen: Das ist so.

Pause kurz: (.)

Pause mittel: (..)

Pause lang: (...)

Lautäußerungen in Klammern: (lachen)

Äußere Merkmale in Klammer: (Tür wird geöffnet)

Unverständliche Worte in Klammer: (unverständlich)

Abgebrochene oder unterbrochene Wörter mit Bindestrich: ich habe heu-

Langgezogene Buchstaben: u~nd

Imitierte Stimmen, Worte, Sätze unter Anführungszeichen: Er meinte: „Geh doch studieren!“

Die Auswertungsschritte folgen jenen, welche von Schütze (1983, 286ff) dargelegt wurden (siehe Kap. 5.2.2 „*Schritte der Auswertung*“). Im ersten Auswertungsschritt, der *formalen Textanalyse*, wurden die transkribierten Interviews im Hinblick auf ihre Form und ihren Inhalt analysiert. Dabei wurden die einzelnen Texte in Segmente gegliedert und Textsorten (Erzählen, Beschreiben und Argumentieren) herausgestellt und im Zuge dessen Verlaufsprotokolle angefertigt. Dadurch wurde nicht nur die Struktur der Interviews erkenntlich, sondern es erfolgten auch erste Interpretationsideen. Die Verlaufsprotokolle bildeten die Grundlage für die weiteren Auswertungsschritte. Mithilfe dieser Protokolle und der Transkripte wurden biographische Kurzportraits verfasst. Diese sollen den Verlauf der Biographie und Sichtweisen der Erzählerinnen in zeitlicher Abfolge rekonstruieren sowie darlegen. Die kurzen biographischen Beschreibungen der Erzählerinnen stellen auch eine Orientierung sowie Übersicht über die Lebensgeschichten dar, da diese meist nicht einem chronologischen Ablauf oder Verlauf folgen und Ausblicke sowie Rückblenden beinhalten (vgl. Dausien 1996, 127f; Dausien 2006, 63).

Im zweiten Auswertungsschritt, der *inhaltlich-strukturellen Beschreibung*, sollte nach Schütze (1983, 286) das Interview Zeile für Zeile sowie Segment für Segment interpretiert werden, was in dieser Forschungsarbeit aus forschungsökonomischen Gründen nicht verfolgt wurde. Es wurde nicht das gesamte Interview, sondern lediglich Kernstellen ausgewählt und „Line-by-line“ (Dausien 1996, 129) interpretiert sowie analysiert. Die „kognitiven Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens“ (vgl. Kap. 5.1.2 *Erhebungsverfahren und Untersuchungsgegenstand*) dienten dafür als Analyseinstrument. Die erste Interpretationssequenz bildete die Eingangserzählung der Biographinnen. Anschließend wurden Kernstellen zur Analyse herangezogen, welche dem thematischen Interesse sowie der zugrundeliegenden Forschungsfrage folgen. Bei der Analyse wurden Hypothesen

anhand von Form und Inhalt der Textstellen entwickelt und die Interpretationen mittels eines Fließtextes verschriftlicht. Den Interpretationen wurde die jeweilige Kernstelle vorangestellt (vgl. Dausien 1996, 129ff).

Im dritten Auswertungsschritt, der *analytischen Abstraktion*, wurden aufgrund der vorab herausgearbeiteten Hypothesen und Zusammenfassungen analytische Abstraktionen durchgeführt, also Segmente wurden systematisch zueinander in Beziehung gesetzt und somit die biographische Gesamtformung sowie die lebensgeschichtliche Abfolge von Prozessionsstrukturen herausgearbeitet. Bei der Zusammenfassung der jeweiligen Fälle wurden unterschiedliche Interpretationsschwerpunkte gesetzt. Am Ende dieses Schrittes wurde ein Hypothesengerüst formuliert (vgl. Dausien 1996, 131f).

In einem weiteren Schritt, dem *kontrastiven Vergleich unterschiedlicher Interviewtexte*, fand eine Loslösung der Einzelfallanalysen statt, um somit einen kontrastiven Vergleich der Fälle Jennifer Neumann und Laura Fuchs herstellen zu können. Die zentralen Ergebnisse dieses Schrittes wurden gesammelt, geordnet sowie zusammengefasst (vgl. Schütze 1983, 289).

III DARSTELLUNG DER FÄLLE u.

DER ERGEBNISSE

In den Teilen I und II wurden der für diese Arbeit zugrundeliegende theoretische Bezugsrahmen und die methodologische sowie methodische Vorgehensweise dargelegt. Im Teil III werden die Fälle „Jennifer Neumann“ und „Laura Fuchs“ dargestellt, indem konkreter auf die jeweilige Kontaktaufnahme, das Vorgespräch, den Interviewverlauf³³ sowie auf formale und strukturelle Textanalyse Bezug genommen wird und das biographische Portrait, wie auch die Analyse bzw. Interpretationen ausgewählter Kernstellen präsentiert werden. Im Anschluss an Kap. 7 *Fallanalyse Jennifer Neumann* und Kap. 8 *Fallanalyse Laura Fuchs* werden im Kapitel 9 *Die Einzelfälle im kontrastiven Vergleich* gegenübergestellt. Es wird versucht, das Besondere der entsprechenden Biographie sowie das Allgemeine im jeweiligen Fall aufzudecken. Es sollen Parallelen, Gemeinsamkeiten sowie Kontraste der Fälle und ein struktureller Zusammenhang herausgearbeitet und die Ergebnisse mit der Theorie Bourdieus zusammengeführt werden. Im abschließenden Kapitel 10 findet eine *Reflexion* statt.

7. Fallanalyse Jennifer Neumann

7.1. Kontaktaufnahme, Vorgespräch und Interviewverlauf³⁴

Nachdem ich über die Social Media-Plattform „facebook“ einen Interviewaufruf startete, schrieb mir Jennifer eine E-Mail und bekundete ihr Interesse an dem Interview. Nach einem E-Mail-Austausch vereinbarten wir einen Termin für ein Vorgespräch. Vor dem Gespräch sandte ich ihr noch einen Informationsbrief zur Durchführung von biographisch-narrativen Interviews. Im Vorgespräch, welches ca. eine Woche vor dem Interview stattfand, klärte ich Fragen sowie Unklarheiten und versicherte ihr, ihre Daten vertraulich zu behandeln und diese zu anonymisieren. Das Interview mit Jennifer war das erste, das ich für dieses Forschungsvorhaben durchführte. Es fand am 15.03.2016 um 12:00 Uhr statt. Es sollte in einem Besprechungsraum der Universität stattfinden. Da dieser aber belegt war, wurde

³³ Siehe auch Kapitel 6.2

³⁴ Nähere Details hierzu siehe auch Kap. 6

anfänglich auf die Gemeinschaftsküche ausgewichen. Nach mehreren Unterbrechungen und Lärmsequenzen, die das Interview störten, entschlossen wir uns, den Raum zu wechseln. Das restliche Interview fand in dem vorgesehenen Besprechungsraum statt. In diesem befanden sich zwei weitere Personen, die am PC saßen und sich leise unterhielten. Insgesamt wurde das Interview dreimal unterbrochen, was auch im Transkript vermerkt ist. Bevor das Aufnahmegerät eingeschaltet wurde, erkundigte ich mich, ob es noch Fragen gäbe und erklärte nochmals kurz den Ablauf. Im Gesamten verlief das Interview trotz der Störungen sehr gut. Jennifer hatte keine Probleme, nach den Pausen wieder in den Erzählfluss zu kommen und dort anzusetzen, wo sie aufgehört hatte. Nachdem das Aufnahmegerät ausgeschaltet wurde, unterhielten wir uns noch über Themen, die auch im Interview thematisiert wurden. Ich bemerkte erst zu diesem Zeitpunkt, dass sie das gesamte Interview lang ihren Vater nicht erwähnt hatte und sprach sie dann diesbezüglich an. Sie sagte, dass sie keinen Kontakt zu ihm hat und ohne ihn aufgewachsen ist. Danach unterhielten wir uns über den Studienalltag und ließen damit das Interview ausklingen.

Jennifer erzählt beinahe ihre gesamte Lebensgeschichte in Hochdeutsch und drückt sich dabei gewählt aus. Das biographisch-narrative Interview von Jennifer kann grob in Erzählaufforderung (S.1, Z:1-10), Haupterzählung (S.1, Z:11 - S.18, Z:22) und Nachfrageteil (S.18, Z:23 - S.45, Z:5) gegliedert werden. Nach dem Erzählstimulus beginnt Jennifer ihre Biographie zu erzählen. Als sie für die Interviewerin das Ende ihrer Geschichte mit - „*Stellt das fast alles zusammen, was das (.) beinhaltet bei mir. (Lacht). (..) Ja (..)*“ (S.18, Z:8f) - signalisierte, folgten die Nachfragen zum bisher Erzählten. Anfangs wurden Fragen zu fehlenden inhaltlichen oder unklar formulierten Bereichen der erzählten Lebensgeschichte gestellt (S.18, Z:23 - S.36, Z:22). Danach folgten forschungsspezifische Fragen, bei denen zum einen nach dem Beziehungserleben (S. 36, Z:23 - S.40, Z:24) und zum anderen nach der Beziehungsgestaltung (S.40, Z:25 - 45, Z:5) zur Herkunftsfamilie gefragt wurde.

7.2. Biographisches Portrait

Jennifer Neumann wird 1990 geboren und lebt als Einzelkind bei ihrer Mutter. Sie wächst in A.-Großstadt auf und wohnt nicht weit von ihren mütterlichen Großeltern entfernt. Ihre Mutter ist alleinerziehend und arbeitet als Krankenschwester. Deswegen geht Jennifer in einen Hort, der sich auf dem gleichen Campus wie die Schule befindet. Wenn es der Mutter aufgrund ihres Jobs nicht möglich ist, Jennifer vom Hort abzuholen, übernimmt dies die Großmutter. Anschließend hält sie sich den restlichen Tag bei ihren Großeltern auf. Jennifer verbringt deshalb viel Zeit mit und bei ihren Großeltern. Als Kind hat sie einen besonderen Draht zu ihrem Großvater, welcher nicht der leibliche Vater ihrer Mutter ist. Sie beschreibt ihn als

„Clown“ (S.42, Z:18), der mit ihr immer Faxen macht. Er bringt ihr vieles bei und unternimmt viel mit ihr. Als Kind nennt ihn Jennifer „Popi“ (S.42, Z:26), was sie selbst als „Zwischending“ (S.42, Z:33) aus den Wörtern Papa und Opa bezeichnet. Sie sieht ihn als Vaterersatz. Die Großmutter nimmt in ihrer Kindheit die Rolle des „Buhmanns“ (S.42, Z:16) ein, da sie hin und wieder Sachen verbietet. Mittlerweile hat sich das Verhältnis zu ihrer Großmutter verbessert. Jennifer besucht bis zur 6. Klasse die Grundschule. In dieser Zeit finden viele Wohnort- und Schulwechsel statt. Teilweise wohnen sie in „nicht so schönen“ (S.20, Z:5) Bezirken. Durch die vermehrten Schul- und Wohnortwechsel hat Jennifer Schwierigkeiten, Freundschaften zu schließen. Zudem wird sie in der Schule gemobbt. Sie hat zu dieser Zeit des Öfteren Bauchschmerzen und möchte auch nicht mehr zur Schule gehen. Sie kapselt sich von ihren Mitschüler(n)/innen ab und sitzt freiwillig in der letzten Reihe, weil sie „nichts mehr mitbekommen“ (S.20, Z:35) will. Sie macht „dicht“ (S.22, Z:6/28/34) und verweigert die mündliche Mitarbeit.

Nach der Grundschulzeit geht Jennifer in eine Gesamtschule, wo sie keine ihrer bisherigen Mitschüler/innen antrifft. Dies sieht sie als Neuanfang. Jennifer sitzt fortan in der ersten Reihe und trägt wieder mehr zum Unterricht bei. Sie beschreibt dies als „so’n Schalter, der sich komplett umgedreht hat“ (S.2, Z:29-30). Ihre Noten verbessern sich, weil sie wieder Spaß am Lernen hat und Unterstützung von ihren Lehrer(n)/innen und Sozialpädagog/inn/en erhält. Zu den Sozialpädagog/inn/en sucht sie viel Kontakt und spricht mit ihnen über familiäre Angelegenheiten. Als Jennifer ca. 13 Jahre alt ist, zieht sie mit ihrer Mutter zum ersten Mal ohne deren Partner/Partnerin³⁵ in eine neue Wohnung, in welcher sie bis zum 18. Lebensjahr gemeinsam wohnen.

Jennifer schließt die Gesamtschule mit einem sehr guten Notendurchschnitt ab. Daraufhin geht sie in ein Gymnasium, wählt als Leistungsfach Chemie und absolviert das Abitur. Nach wie vor interessiert sie sich sehr für Chemie und Technik. Um in diesem Bereich einen passenden Ausbildungsplatz zu finden, absolviert sie einen Test beim AMS. Anschließend bewirbt sie sich als Chemielaborantin bei der Bundespolizei, wo sie aber eine Absage bekommt. Nach weiteren Bewerbungen erhält sie zwei Angebote für einen Praktikumsplatz bei größeren Firmen, wonach sie bei einer davon eine Ausbildung zur Chemikantin beginnt. Der ländliche Firmensitz der Chemieanlage ist weit von ihrer Heimatstadt entfernt, weswegen sie mit 19 Jahren von zuhause aus- und mit einer anderen Chemielaborantin aus dem Werk zusammenzieht. In der Anlage versteht sie sich teilweise nicht so gut mit den „Azubis“ (S.28, Z:7) (=Auszubildende) und es kommt zu Problemen zwischen ihnen.

³⁵ In dieser Interviewsequenz (S.31, Z:35f) spricht sie von einem Partner, jedoch erwähnt Jennifer zu einem späteren Zeitpunkt (S.36, Z: 25), dass ihre Mutter immer schon mit Frauen eine Beziehung eingegangen ist. Die Aussagen stehen im Widerspruch. Deswegen ist im biographischen Portrait von beiden Geschlechtern die Rede.

Deswegen wird sie auch einmal zum Personalchef gebeten. In dieser Zeit hat Jennifer oft Heimweh.

Ein Ausbilder bringt Jennifer auf den Gedanken zu studieren. Nach einer Recherche findet sie heraus, dass ein Studium das beinhalten würde, was sie interessiert. Sie entschließt sich aber, zuerst die Ausbildung abzuschließen, um „was *Handfestes*“ (S.6, Z:21) aufweisen zu können. Nach der Hälfte der Ausbildung trifft sie dann den Entschluss, tatsächlich zu studieren. Aufgrund der sehr guten Noten in der Berufsschule darf sie die Ausbildung um ein halbes Jahr verkürzen, um somit im September ihr Studium beginnen zu können.

Während der Ausbildung lernt Jennifer ihren Freund kennen, der Feuerwehrmann in der Anlage ist. Im Juni beendet sie ihre Ausbildung und überbrückt die Zeit bis zum Beginn des Studiums mit der Anstellung als Chemikantin für 1,5 Monate in einem Schichtbetrieb. Abgesehen davon, dass die Schichtarbeit anstrengend ist, kann sie dort für sie persönlich wichtige betriebliche und zwischenmenschliche Erfahrungen machen. Als Jennifers Freund ein Jobangebot in einem anderen Ort bekommt, beschließen sie, gemeinsam umzuziehen. In dem neuen Ort K. geht Jennifer zur Hochschule. Nebenbei arbeitet sie in einer Bäckerei, wo sie später kündigt, weil sie zwei kleinere Jobs an der Hochschule annimmt.

Für ihre Bachelorarbeit und die damit einhergehende Praxisphase arbeitet sie in einem Unternehmen mit, das mit einem Institut zusammenarbeitet, in dem sie drei Monate lang die Analyse für ihre Bachelorarbeit durchführt. Dafür pendelt sie eineinhalb Monate zwischen Wohn- und Betriebsort. Der Abteilungschef dieses Unternehmens gibt Jennifer den Anstoß, sich für den Master in Chemieingenieurwesen an der Technischen Universität in V.-Großstadt zu inskribieren. Da Jennifer an der TU V. aufgrund des Wechsels von der Hochschule zur Universität „*nur vier Kurse*“ (S.14, Z:20) nachholen muss und dort genau die Themengebiete behandelt werden, die sie interessieren, entscheidet sie sich, den Master an dieser Universität zu beginnen. Sie kündigt ihre Wohnung und verkauft ihre Möbel. Kurz darauf zieht sie nach V. und ist froh, wieder in einer Großstadt zu sein. Zur Zeit des Interviews studiert Jennifer im zweiten Semester Chemieingenieurwesen.

7.3 Kernstellenanalyse

Im Nachfolgenden werden ausgewählte Sequenzen, welche Kernstellen des Interviews darstellen, dargelegt und auf ihren Inhalt sowie ihre Form hin analysiert. Neben dem Hauptaugenmerk auf die forschungsrelevanten Sequenzen sollen auch die Prozessstrukturen und die biographische Gesamtformung aufgedeckt werden. Den Beginn der Interpretation bildet die Anfangssequenz des Interviews samt Erzählstimulus der Interviewerin. Anschließend folgen weitere Kernstellen.

(1) Die Selbsteinführung³⁶

I: Ich möchte mich auf alle Fälle mal bei dir bedanken, dass du dich für das Interview bereit erklärst

J: ja gerne

I: und, ja also, du weißt ja ich interessiere mich für Lebensgeschichten von Studierenden, die aus einer nicht akademischen Familie stammen und ich würde dich eben bitten, dass du mir deine Lebensgeschichte erzählst, gern ausführlich und du kannst auch, also erzähl mir einfach alle Erlebnisse und Erfahrungen, die dir einfallen und ja, ich mache mir nebenbei Notizen, auf die ich erst später eingehe.

J: Ok. Ja, also zum nicht akademischen Bereich fällt mir natürlich meine Familie an sich ein. Ich komme ja aus Deutschland. Man weiß ja, dass früher eben die Mauer noch stand in Deutschland in BRD und DDR und bei mir ist es so, dass mein Familienteil aus der DDR kommt und in dem Teil war's sehr sehr schwierig, um überhaupt studieren zu können. Man hätte irgendwie, ja, politische (...) mich, ja, sich politisch irgendwie engagieren müssen, um eben überhaupt an die Kontakte zu kommen, dass man studieren kann. Also gab es, sag ich ja, im Allgemeinen für meine Familie gar keine Möglichkeit, in dem Bereich überhaupt was zu machen. Also Ausbildung haben sie natürlich gemacht. Meine Oma hatte auch mal angefangen zu studieren, aber mit drei Kindern und so weiter ging das eben nicht weiter und deswegen hatte, also (...) gab's einfach nicht die Möglichkeiten, da überhaupt was zu machen. (S.1, Z:1-21)

Jennifer stellt nach dem Erzählstimulus der Interviewerin keine Rückfragen, und ihr „ok“ sowie die weitere Erzählung signalisieren, dass ihr der Ablauf des Interviews klar ist. Sie führt sich selbst als Biographieträgerin ein und gibt eine biographische Verortung an. Sie nennt ihren Geburtsort „Deutschland“ und ihre Familie, ohne auf bestimmte Familienmitglieder einzugehen. Weiters bewertet sie die damalige Zeit – die Teilung Deutschlands in BRD und DDR. Sie geht darauf ein, dass ihre Familie aus der DDR stammt, nennt aber den genauen Ort ihrer Herkunft nicht. Die Erzählerin nimmt Bezug auf die Erzählaufforderung und bringt den „nicht akademischen Bereich“ in Verbindung mit ihrer Familie. Im Weiteren gibt die Biographin eine Erklärung sowie eine Begründung dafür ab, indem sie darauf verweist, dass „früher eben die Mauer noch stand“ und es „in dem Teil ... sehr sehr schwierig [war]“. Wodurch sie ihrer Familie ein kollektives Schicksal zuteilt. Durch die Verwendung von „man weiß ja“ setzt sie ein bestimmtes geschichtliches Wissen voraus und geht darüber hinaus womöglich von einer gesellschaftlich geteilten Meinung aus, dass das Studieren in der DDR als „Teil“ Deutschlands schwierig war. Dies wäre jedoch ihrer Ansicht nach nur mithilfe politischer Beziehungen möglich. Durch den Hinweis auf das Bestehen der Mauer und ihre Annahmen zu dessen Folgen legitimiert sie für sich selbst, dass ihre Familie dem nicht akademischen Milieu angehört und ihnen ein Studium verwehrt geblieben ist. Jennifer argumentiert, dass durch die Abstammung aus der DDR ihre Familie „gar keine Möglichkeit“ hatte, sich im akademischen Bereich aus- bzw. weiterzubilden. An dieser Stelle und auch im weiteren Verlauf des Interviews zeigt sich, dass die Mauer (ebenso

³⁶ Bei den nachfolgenden Interviewausschnitten werden die Seitenzahl – im Transkript fortlaufend – sowie die Zeilennummerierung – jede Seite beginnt wieder bei 1 – angegeben. Absätze sind wie im Transkript abgebildet. Auch Leerzeilen wurden Zeilennummern zugewiesen.

der Fall der Mauer) eine hohe Bedeutung in Jennifers autobiographischer Theoretisierung bzw. Selbsterklärung einnimmt. Diese ist vermutlich nicht nur eine individuelle Selbstdeutung, sondern eine kollektive Interpretation oder ein Element ihrer „Familiengeschichte“, die auch in späteren Passagen durchschimmert. Es kann davon ausgegangen werden, dass dies eine tradierte Geschichte ist.

Daran anschließend erzählt die Biographin weiter, dass ihre Familie „*natürlich*“ eine Ausbildung gemacht hat, ohne dabei erneut auf bestimmte Familienmitglieder zu verweisen. Es scheint ihr wichtig zu sein, auf eine vorhandene Ausbildung ihrer Familie hinzuweisen. Möglicherweise möchte sie kein „falsches“ oder „ungebildetes“ Bild ihrer Familie vermitteln und nimmt dadurch eine rechtfertigende Position ein. Eine weitere Lesart wäre jedoch auch, dass es sich hierbei um ein institutionelles Ablaufmuster handelt. Somit könnte es eine „Normalitätserwartung“ sein, dass Familienmitglieder eine Ausbildung abschließen.

Im Anschluss daran führt die Erzählerin ihre Großmutter ein und erzählt, dass sie ein Studium begonnen, aber in weiterer Folge abgebrochen hat. Als Begründung nennt sie die Kindererziehung, welcher die Großmutter nachgehen musste. Die Biographin „verlässt“ sich für ihre Argumentation hier auf ein typisches Geschlechterrollenbild – Frau, die Zuhause bei den Kindern bleiben muss. An einer anderen Stelle aus dem Nachfrageteil wird aber deutlich, dass sich Jennifer über den Abbruch nicht eindeutig im Klaren ist, wodurch ein Widerspruch zu erkennen ist: *„aber mir ist es gar nicht mehr in Erinnerung warum, ob das das gewesen ist, bevor sie die drei Kinder hatte, oder eben danach und wenn, wie sie daran gekommen ist“* (S.18, Z:32-34). Zudem relativiert sie an dieser Stelle auch ein Stück weit ihre vorherigen Erklärungen bzw. Deutungen dazu, dass man sich für ein Studium in der DDR politisch hätte engagieren müssen, indem sie erzählt, dass die Großmutter *„eben auch selber nicht politisch engagiert war“* (S.19, Z:2).

Möglich wäre auch, dass die Großmutter für die Biographin eine emanzipatorische Vorbildfunktion einnimmt, da die Großmutter zur damaligen Zeit sowie als Frau einen eher geschlechtsunspezifischen Weg eingeschlagen hat. Die Großmutter könnte in Bezug auf den weiteren Bildungs- sowie Berufsweg von Jennifer eine wesentliche Rolle spielen. Eine weitere Deutung wäre, dass die Erzählerin ein „Potential“ zur akademischen Bildung ihrer Familie, bereits vor zwei Generationen, das bloß aufgrund der politischen Umstände nicht realisiert werden konnte, verankert. Mit dieser Verortung legitimiert sie sich einerseits als geeignete Interviewpartnerin („aus nicht-akademischen Familie“), distanziert sich zugleich aber von virtuellen anderen Interviewpersonen, die nie etwas mit akademischer Bildung zu tun hatten. Das bedeutet, sie konstruiert sich als eine „Besondere“ – eine Konstruktion, die zugleich legitimiert, weshalb ihre Geschichte erzählenswert ist. Die Rolle als „Besondere“ wird auch noch in anderen Zusammenhängen sichtbar werden.

Die Biographin verortet sich erneut, indem sie ihr Geburtsjahr nennt (1990) und verweist gleich im Anschluss daran auf den Mauerfall:

J: Ich bin ja 1990 geboren und ja sobald der Mauerfall war, war natürlich für alle was offen, was das angeht. Ich bin dann auch das, ja erste Enkelkind oder das erste Kind, was sozusagen mit dem Mauerfall geboren worden is und somit gab's ja für mich schon überhaupt dann die Möglichkeit, das zu machen. (S.1, Z:25-27 - S.2, Z:1)

Sie bringt den Mauerfall in Verbindung damit, dass nun „für alle was offen“ ist. Damit deutet sie erneut ein kollektives („positives“) Schicksal an. Jennifer konstruiert sich selbst als Erstgeborene der Familie nach dem Mauerfall, welche nun die Möglichkeit besitzt zu studieren. Sie schreibt sich dadurch selbst eine bestimmte und besondere Rolle sowie Position im Familiensystem zu. Sie könnte sich als „erste“ ihrer Familie gegenüber verpflichtet fühlen, diese – wie sie selbst bezeichnet – „Möglichkeit“ zu ergreifen. Indem sie von sich selbst als „erste[s] Enkelkind oder das erste Kind“ spricht, kann angenommen werden, dass sie zwar das erste, aber eventuell nicht das einzige (Enkel-)Kind ist. Dies wird sich zu einem späteren Zeitpunkt zeigen. Außerdem wird eine „positive“ und „aufwertende“ Haltung Jennifers gegenüber Studium und Studieren erkennbar. Es kann zudem angenommen werden, dass an die Erzählerin ein familiengeschichtlicher Auftrag nach der Wende herangetragen und ihr somit von der Familie oder auch von ihr selbst eine gewisse Erwartungshaltung eingenommen wird und wurde. An dieser Stelle scheint es so, als ob die Biographin in der Position wäre, frei ihren weiteren Berufs- und/oder Bildungsweg wählen zu können und zu wollen. Ob dies auch der Fall ist, wird sich im Laufe der Kernstelleninterpretation noch zeigen.

Eine in ihrer Lebensgeschichte früh angesiedelte Verortung ihres Bildungswegs nimmt sie in der nächsten Interviewsequenz vor, welche direkt an die vorige Sequenz anschließt:

(2) „ich studier Chemieingenieurwesen und da gibt's dann auch so ne

Vorgeschichte“

J: Zum Allgemeinen kann ich so sagen, ich studier Chemieingenieurwesen und da gibt's dann auch so ne Vorgeschichte, grade was Oma und Opa angeht, die haben mich immer irgendwie unterstützt. Ich war schon neugieriges Kind und hab immer schon mit Opas gutem Rasierwasser Experimente durchgeführt.

I: (Lacht).

J: Hab aus Omas Garten schon die Rosenblätter gepflückt und dann irgendwie versucht Rosenöl daraus zu machen und ja eigentlich war immer so der (.) ja, der Küchentisch immer so das, das Labor. Dann hab ich natürlich von Opa mal auch ahm so'n Mikroskop geschenkt bekommen, um das eben weiterhin zu fördern. Es war natürlich dann in dem Maße mega cool als Kind dann so gefördert zu werden, was ich auch natürlich meinen Großeltern sehr dankbar bin für das Engagement, was sie auch reingesteckt haben. Ja so is so für mich das technische und die Chemie dann immer zusammengekommen. (S.2, Z:1-14)

Die Biographin verankert ihre Wahl zum naturwissenschaftlichen Studium Chemieingenieurwesen, welches sie gegenwärtig studiert, biographisch in ihrer frühen Kindheit und konstruiert somit eine Genealogie ihres Bildungs- und Berufsweges. Die „*Vorgeschichte*“ ihrer Lebensgeschichte und den weiteren Weg, den sie geht, stellt sie in Zusammenhang mit ihren Großeltern und deren Unterstützung. Im Gegensatz zur vorigen Vermutung, frei ihren weiteren Berufs- und Bildungsweg wählen zu können, wird hier ersichtlich, dass die Erzählerin womöglich einem familiengeschichtlichen Verlauf folgt. Obwohl sie nach dem Mauerfall betont, dass nun alles „*offen*“ steht, entscheidet sie sich bewusst oder unbewusst für eine bestimmte Studienrichtung und trifft somit auch eine bestimmte Berufswahl.

Sie charakterisiert sich selbst als neugierig, wodurch sie wahrscheinlich ein Stück weit ihr weiteres Verhalten und Handeln legitimieren möchte. Im Zuge dessen nennt sie drei Beispiele, um möglicherweise damit die Unterstützungsleistung der Großeltern hervorzuheben und zu untermauern: sie hat Experimente „*mit Opas gutem Rasierwasser*“ gemacht, sowie „*versucht Rosenöl ... zu machen*“ und hat „*von Opa mal auch ahm so'n Mikroskop geschenkt bekommen*“. An dieser Stelle bleibt fraglich, was die Biographin mit „*gutem*“ Rasierwasser meint. Jedoch erläutert sie dazu im Nachfrageteil, dass das Rasierwasser „*mega teuer*“ (S.43, Z:5) und der Großvater „*auch mega sauer*“ (S. 43, Z:4) war, als sie es zum Experimentieren genommen hat. Im weiteren Verlauf erwähnt die Biographin aber keine Konsequenz oder Folge, die ihre Experimente mit sich ziehen hätten können. Dies könnte sich dadurch begründen, dass Jennifer beschreibt, dass der Großvater ihre Experimente „*cool*“ (S.43, Z:4) gefunden hat und er „*selber so begeistert von Technik*“ (S.43, Z:2) war. Dadurch lässt sich vermuten, dass der Großvater aufgrund des eigenen Interesses an der Technik seine Enkeltochter auch dahingehend gefördert sowie ihr wahrscheinlich auch dieses Interesse „*weitergegeben*“ hat (inkorporiertes oder verinnerlichtes Kulturkapital – Bourdieu). Zudem wird anhand des Geschenks „*Mikroskop*“ ein vom Großvater investiertes ökonomisches Kapital sichtbar.

Interessanterweise scheint sich Jennifer darüber bewusst zu sein, dass sie als Kind dieses naturwissenschaftliche Interesse von ihrer Familie übertragen bekommen hat, indem sie im Nachfrageteil erzählt: „*Wenn man selber ein naturwissenschaftliches Interesse hat, dann gibt man das natürlich auch mehr weiter, als wenn ich jetzt (.) kunsthistorisch was toll finde, dann würd ich wahrscheinlich mein Kind automatisch so in die Schiene packen*“ (S.39, Z:29-32).

Für die Experimente verwendet sie den Küchentisch der Großeltern und erklärt diesen zu ihrem Labor. In dieser Sequenz bringt die Erzählerin verstärkt zum Ausdruck, dass ihre Großeltern ihr naturwissenschaftliches Interesse gefördert und die Richtung des Studiums entscheidend (mit-)geformt haben. Es kann auch angenommen werden, dass diese Förderung über eine gewisse Dauer und mit einer Beständigkeit stattgefunden hat, sowie sie

in ihrer Kindheit viel Zeit bei und mit ihren Großeltern verbracht haben muss. Die Biographin schreibt der Unterstützung der Großeltern eine gewisse Selbstverständlichkeit zu und argumentiert dies damit, dass sie ihre Interessen damit stärken wollten. Sie reflektiert aus ihrer gegenwärtigen Sicht, dass sie sich dieses „Engagements“ bewusst ist und bringt verstärkt zum Ausdruck, dass sie dafür sehr dankbar ist. Das Verspüren der hohen Dankbarkeit ihrer Familie gegenüber wird sich noch mehrmals im Interviewverlauf zeigen. Es könnte auf eine hohe Erwartungshaltung der Biographin gegenüber hindeuten. Als „Erstgeborene nach dem Mauerfall“ fühlt sie sich eventuell verpflichtet, einen bestimmten Bildungsweg zu verfolgen. Diese Verpflichtung und die damit einhergehende Erwartung an sie, könnten zudem auch als institutionelles Ablaufmuster interpretiert werden.

Den Großeltern kommt in dieser Sequenz eine hohe Bedeutung zu. Sie nehmen die Rolle von Ereignisträgern ein. Diese „Vorgeschichte“, wodurch für sie „das Technische und die Chemie“ zusammengekommen sind, bildet die Vor-Geschichte zu ihrer Lebens- und Bildungsgeschichte ab, welche im Anschluss noch erzählen werden soll.

(3) „so’n Schalter, der sich komplett umgedreht hat“

Erzählt die Biographin zuvor von ihrer Vorgeschichte zu ihrem Studium Chemieingenieurwesen, berichtet sie direkt im Anschluss von mehreren Wohnortwechseln und wie sich diese auf ihre Grundschulzeit ausgewirkt haben. Sie wechselt von der Erzählung aus der Kindheit in die Grundschulzeit und führt hierzu Beispiele an, die sie geprägt haben. Außerdem erklärt sie, wie sich ihre damalige Lebenssituation durch den Wechsel in die Gesamtschule verändert hat.

J: Hab dann eben zum ersten Mal, in Deutschland is es ja bis 6. Klasse da, durch viele Umzüge und so weiter war dann eigentlich gar nicht mehr so, dass ich so gut war, weil wenn man in bestehenden Klassen reinkommt, dann wieder zurück fällt, weil man- alle kennen sich und man selber, ja, kommt eben in eine Klasse, die schon fest verbunden is und als Außenstehende

I: mhm

J: is das dann immer schwierig und ja, und dann war is bei uns dann so 7. Klasse dann Wechsel gewesen. Ich bin auf ne Gesamtschule gegangen, äh war auch die einzige aus meiner ganzen~ Schule oder aus meiner Klasse, die auf ne Gesamtschule gegangen is, aber ja meine Mama hat sich mit mir ein paar ange- geschaut und hat natürlich sch- von sich aus gesagt: „Du musst entscheiden, welche Sch- Schule du cool findest, wo du hinwillst“, weil, ja meine Mama meinte von wegen, warum soll sie die Entscheidung treffen, ich muss ja jeden Tag da hingehen und wollte natürlich, dass ich mich da wohl fühle und das war für mich so’n Schalter, der sich komplett umgedreht hat, weil es kannte mich niemand

I: mhm

J: alle warn neu und so hat ich mich irgendwie (.) ja irgendwie gefunden, dass ich wieder Spaß richtig am Lernen auch hatte. Auch Spaß hatte in die Schule zu gehn.

I: Mhm.

J: Und so hat sich das dann eben weiterentwickelt, dass meine Noten wieder besser geworden sind. (S.2, Z:14-36 - S.3, Z:1-4)

Die Biographin bringt die vielen Wohnortwechsel bzw. Umzüge in Verbindung mit ihrer schulischen Leistung, die sich im Vergleich zu vorher verschlechterte. Sie führt nicht weiter aus, mit wem sie umgezogen ist oder was der Grund für die vielen Wohnortwechsel waren. Es kann jedoch angenommen werden, dass sie gemeinsam mit ihrer Mutter umgezogen ist. Ob eventuell Partnerinnen der Mutter beim Umzug dabei waren oder ob diese vielleicht auch der Grund für den Umzug gewesen sind, bleibt offen. Es scheint jedenfalls so, als ob Jennifer in dieser Angelegenheit nicht mitbestimmen durfte, da sie womöglich noch zu jung dafür war. Dabei bleibt fraglich, welche Bedeutung oder welchen Zweck die Umzüge für die Mutter gehabt haben. Im Nachfrageteil erzählt Jennifer lediglich ergänzend, dass die Bezirke, in die sie umgezogen sind, „*nicht so schön waren*“ (S. 20, Z: 5). Sie reflektiert, dass sich ihre Noten verschlechterten, weil sie „*in bestehende Klassen reinkommt*“, in denen die Schüler/innen miteinander schon „*fest verbunden*“ sind. Im Gegensatz zur Familie, in der sie eine „besondere“ Rolle einnimmt, charakterisiert sich die Biographin hier als „*Außenstehende*“. Sie fühlt sich der Klassengemeinschaft nicht zugehörig. Dies impliziert, dass sie es nicht geschafft hat, sich in die jeweils neuen Klassen zu integrieren und ein Teil davon zu werden. Es kann vermutet werden, dass die Grundschulzeit eine prägende war. Vor allem auch deswegen, weil es den Anschein macht, als hätte Jennifer weder den Anschluss zur Schulklasse bzw. zur Peer-Group gefunden noch Schulkamerad/inn/en gehabt.

Im Nachfrageteil erzählt Jennifer davon, dass sie von ihren Schulkamerad/inn/en „*auch ziemlich arg gemobbt*“ (S.20, Z:11-12) wurde und dies teilweise auch psychosomatische Auswirkungen wie „*Bauchschmerzen*“ (S.20, Z: 13) hatte. Zudem scheint es für die Erzählerin schwierig gewesen zu sein, da „*niemand von außen*“ (S.20, Z:21) für sie und ihre Probleme da war. Es könnte sein, dass sie sich in dieser Phase Unterstützung von Lehrer(n)/innen, Sozialpädagog/inn/en oder Familienmitgliedern gewünscht hätte, aber diese nicht bekommen hat. Es wirkt so, als wäre sie allein in dieser für sie schwierigen Phase gewesen. Sie beschreibt und reflektiert, dass dies „*in der Kindheit so ne schwere Phase*“ (S. 20, Z: 22) für sie darstellte und begründet dies damit, dass sie „*da wirklich nicht so die Freunde gefunden*“ (S. 20, Z: 27) hatte. Es kann vermutet werden, dass sie durch die Erfahrungen während der Grundschulzeit wenig bis kein Selbstvertrauen aufbauen und zudem kaum Handlungspotential erlangen konnte. Wodurch auch ein Verlaufskurvenpotential ersichtlich wird.

Die Biographin erzählt von ihrem Wechsel von Grund- auf Gesamtschule. Sie führt erstmals ihre Mutter ein und erzählt davon, wie sie sich gemeinsam unterschiedliche weiterführende Schulen angesehen haben und ihr die Mutter die Entscheidung für oder gegen eine Schule

überlassen hat. Die Biographin als aktiv Handelnde begründet die selbstbestimmte Entscheidungsmöglichkeit damit, dass die Mutter wollte, dass sie sich „wohl fühle“ und, dass sie „ja jeden Tag da hingehen“ muss. Möglicherweise wollte die Mutter das Autonomiebestreben ihrer Tochter stärken und sie selbst bei der Schulwahl bestimmen lassen. Für die Erzählerin hat sich durch den Wechsel in die Gesamtschule „so'n Schalter ... komplett umgedreht“. Dadurch wird erkennbar, dass sie die beginnende drohende Verlaufskurve abgewehrt hat und somit erneut Handlungs- und Entwicklungspotential erlangen konnte. Es kann angenommen werden, dass der Eintritt in die neue Schule für sie einen Neubeginn darstellte und in Verbindung mit dem Kennenlernen neuer Personen sowie einer „neuen“ Selbstpräsentation steht. Sie scheint neuen Mut und Selbstvertrauen geschöpft zu haben und die neue Situation als Chance zu sehen. Die neue Schulsituation nahm sie anscheinend soweit bestärkend wahr, dass sie wieder Spaß am Lernen hatte und Spaß empfand, in die Schule zu gehen. Dies stellt für sie auch den Grund dar, warum sich ihre Noten wieder gebessert haben. Möglicherweise hat sie wieder ein Stück weit zu sich und ihren Stärken gefunden. Ergänzend erzählt sie im Nachfrageteil, dass sie in der neuen Schule (Gesamtschule) „zwar auch gemobbt“ (S.22, Z:15) wurde, aber „dann irgendwie gelernt“ (S.22, Z: 21) hatte, „so'n bisschen da drüber zu stehn“ (S.22, Z: 21-22). Hier ist noch unklar, inwiefern sie es geschafft hat, dass sie das Mobbing in der neuen Schule nicht erschütterte und sie über die Hänseleien „drüberstehen“ konnte. Bisher scheint es so, als ob sie selbst die Kraft dafür, unabhängig von anderen (von „außen“), besaß. Die nächste Sequenz wird darüber Auskunft geben, was oder wer sie dahingehend bestärkt haben könnte. Sie erzählt anschließend:

(4) „Also die haben uns da alle immer unterstützt“

J: ... ja, die Lehrer haben mich da auch r- unterstützt und dadurch dass es ne Gesamtschule war, war's auch so, dass man nachmittags so ne Hausaufgabenstunde hatte (...) wenn man sie eben n-, oda schwerfällig, dann hat man eben Unterstützung von den Lehrern oda von den Klassenlehrern un- und das Gute war eben so Sozialpädagogen hatten wir auch. Also die haben uns da alle immer unterstützt und ja dann redet man ja auch ein bisschen, also die Sozialpädagogen waren wirklich für das Soziale da, dass man eben auch mal gefragt wird: „Wie läuft's denn zuhause, is dort alles ok?“ Weil das beeinflusst natürlich die Schule auch, oda auch das Verhalten, wie sich natürlich die Kinder oder Jugendlichen benehmen.

I: Mhm.

J: Und das war von meiner Seite auch nie einfach, aber die haben mich da, also ich hatte immer das Gefühl, dass die mich gut unterstützt haben. (S.3, Z: 7-21)

Die Biographin erzählt in dieser Sequenz von der Unterstützung der Lehrer/innen und Sozialpädagog/inn/en, die sie erhalten hat. Sie hebt speziell die Sozialpädagog/inn/en hervor, welche für sie eine Stütze bei außerschulischen Angelegenheiten darstellen. Indirekt spricht sie auch das Schulsystem sowie die Methoden der Gesamtschule an und welche

Auswirkungen die gemeinsame Hausaufgabenstunde bzw. Nachmittagsgestaltung haben können. Womöglich haben die Lehrer/innen und Sozialpädagog/inn/en Jennifer soweit dauerhaft unterstützen können, dass sich ihre Noten gebessert haben oder auch stabil geblieben sind, sowie ihr allgemeines Wohlbefinden durch sie in der Schule gestärkt wurde. Die Erzählerin schreibt den genannten Personengruppen etwas „Positives“ zu. Sie werden als Unterstützer/innen dargestellt. Sie beschreibt, dass sich die Sozialpädagog/inn/en auch für ihr privates, familiäres Leben interessiert haben. Jennifer begründet das Interesse damit, dass sich die familiären Umstände unweigerlich auf die Leistung sowie das Verhalten auswirken. Die Begründung wirkt eher sachlich und scheinbar abgetrennt von ihr selbst, indem sie allgemein davon spricht. In Bezug auf die Rolle der Lehrer/innen und deren Unterstützung geht die Biographin ergänzend im Nachfrageteil darauf ein, dass es für sie wichtig war, dass die *„Lehrer gemerkt haben, ich bin fleißig, ich möchte und dass ich eben von den anderen manchmal so runtergebuttert worden bin, aber das ist so ne offensichtliche Situation war, dass dann die Lehrer hinter mir standen“* (S.22, Z:26-28). Dies könnte so interpretiert werden, dass sie die Lehrer/innen in ihrer Gesamtschulzeit soweit unterstützt haben, dass sie sich „gut aufgehoben“ gefühlt hat. Der mentale Beistand und die Unterstützungsleistung der Lehrer/innen wirken sich womöglich motivationsfördernd auf die Biographin aus. Zudem war es ihr von Bedeutung, dass die Lehrer/innen wahrgenommen haben, dass sie, wie sie sich selbst charakterisiert, eine fleißige Schülerin ist, weshalb sie vielleicht ihrer Ansicht nach auch für sie Partei ergriffen haben. Obwohl sie davon erzählt, dass sie auch in dieser Schule von ihren Schulkolleg/inn/en gemobbt wurde, nahm es nicht den gleichen Einfluss wie in der Grundschulzeit. Zumindest wurde die Zeit von ihr anders erlebt und wahrgenommen. Im Gegensatz zur Grundschulzeit, in der sie ihrer Erzählung nach, keine Unterstützung von außen hatte und dieser Abschnitt eine negative und prägende Zeit darstellte, könnten die Lehrer/innen und Sozialpädagog/inn/en der Gesamtschulzeit soweit eine wichtige Rolle spielen, indem sie ohne sie die Probleme in der Schule nicht „überstanden“ hätte. Es kann vermutet werden, dass die Erzählerin jemanden von außen braucht, um sich in ihrem Tun sicher zu fühlen. Sie bewertet die Schulzeit dann als positiv und fördernd, wenn auch unterstützende Personen von außen hinzukommen. Diese Personen(-gruppen) könnten eine wichtige Relevanz für die Biographin darstellen und darauf hindeuten, dass sie eine „starke Hand“ von außen benötigt. Die vorherigen Aussagen untermauernd erzählt sie im Nachfrageteil weiter, dass sie *„dann einfach über den Dingen [stand] und mir war das dann (.) egal, weil die Lehrer standen hinter mir, ich hatte richtig Spaß dran und (.) mir war das dann egal irgendwie“* (S.23, Z:36 - S.24, Z:1-2). Die Lehrer/innen haben ihr soweit Halt gegeben, dass sie über dem Mobbing der Schüler/innen stehen konnte. Dies lässt vermuten, dass sie sich dadurch gestärkt gefühlt hat.

Die Biographin verweist darauf und reflektiert, dass ihre familiäre Situation Zuhause „*nie einfach*“ war, geht aber an dieser Stelle nicht genauer darauf ein, was schwierig gewesen sein hätte können und benennt in diesem Zusammenhang auch keine Familienmitglieder. Dies deutet sie im Nachfrageteil an, indem sie die Begründung – „*weil meine Mama alleinerziehend mit mir is und was dann eben noch alles dazu gehört*“ (S. 22, Z:24-25) – angibt. Die Erzählerin geht nicht weiter auf das Thema „*alleinerziehend*“ und dessen Bedeutung für sie ein. Das lässt vermuten, dass damit mehrere Aspekte gemeint sein könnten, wie die Verschlechterung der Wohnsituation, angedeutet durch die Umzüge in Bezirke, die „*nicht so schön warr*“, sowie der damit implizierten schlechteren finanziellen Lage, dadurch, dass ein/e Erwerbspartner/in fehlt. Weiters könnte die Vereinbarkeit der Mutter von Familie und Beruf sowie die fehlende Bezugsperson für Jennifer eine Schwierigkeit gewesen sein. Möglich wäre auch, dass sie aufgrund der schwierigen Situation Zuhause auch „mehr“ die Nähe zu ihren Großeltern suchte. Zu einem weiteren späteren Zeitpunkt im Nachfrageteil geht die Biographin nochmals darauf ein, dass ihre Mutter „*immer schon alleinerziehend*“ (S.36, Z: 23) und es dadurch „*immer schon so ein bisschen schwierig*“ (S.36, Z:24) war. Die Biographin verändert ihre Beschreibung der damaligen Situation von „*nie einfach*“ zu „*bisschen schwierig*“. Sie erläutert näher, was sie darunter versteht und erzählt, dass ihre „*Mutter ... auch mit Frauen in einer Beziehung*“ (S:36, Z:25) ist und sie die Tatsache oder die Situation nicht kennt, „*dass ahm meine (.) Mama mit meinem Vater zusammen is, als Paar sozusagen. Also bin ich eh schon in der Schiene aufgewachsen, also Schiene jetzt mal in Anführungszeichen und kenn's eben nicht anders und der Kontakt (.) zwischen meiner Mama und meinen Großeltern war auch schon immer groß gewesen, also sie haben sie ja auch immer unterstützt, was das so angeht*“ (S.36, Z: 25-29). Zum Aspekt der alleinerziehenden Mutter kommt hinzu, dass die Mutter gleichgeschlechtliche Beziehungen führt. Ihrer Erzählung nach wächst sie in einer bestimmten „*Schiene*“ auf, die möglicherweise auch bestimmte Bedingungen und Anforderungen mit sich bringen. Der Erzählerin scheint es zudem wichtig zu sein, darauf hinzuweisen, dass die Mutter von den Großeltern dahingehend „*immer unterstützt*“ wurde, wodurch auch eine Dauer und Beständigkeit der Unterstützung zum Ausdruck kommt. Durch das Füreinander-Einstehen könnte auch die Beziehung untereinander ver- oder bestärkt worden sein. Die Großeltern aber scheinen eine wichtige Ressource für die Mutter und für die Biographin in diesem Bezug (gewesen) zu sein. Es bleibt die Frage offen, wie die Reaktionen des weiteren sozialen Umfeldes ausgesehen haben. Es könnte sein, dass das Leben in einer Großstadt Diskriminierungserfahrungen vorgebeugt hat.

In dieser Nachfragesequenz erwähnt die Erzählerin das einzige Mal im gesamten Interviewverlauf ihren Vater, wodurch sich auch bestimmen lässt, dass Jennifer ohne Vater aufgewachsen ist. Es erweckt den Eindruck, dass der Vater nicht nur kein Thema in ihrer

Lebensgeschichte ist, sondern, dass dieser auch vielleicht kein Thema sein darf. Dies könnte eventuell auf eine vermiedene Trauer hinweisen. Ebenso ist es möglich, dass es zu einer Auslassung kommt, da der Vater in ihrem Leben nicht präsent bzw. anwesend war/ist.

(5) „weiter in die Chemie und Technik“

Jennifer schildert im weiteren Interviewverlauf, dass sie nach der Gesamtschule in ein Gymnasium gegangen ist, als Leistungsfach Chemie gewählt hat und das Abitur ohne weitere Vorkommnisse abgeschlossen hat. Durch den Abschluss, in Form eines Reifezeugnisses, eignete sich die Biographin „institutionalisiertes Kulturkapital“ (Bourdieu) an. Nach dem Abitur stehen für sie nach wie vor Chemie und Technik im Fokus, wie sie im Nachfolgenden erzählt:

L: hatte dann gemerkt, dass eben trotzdem diese Chemie und Technik immer noch, ja so im (.) Fokus stand und dass ich dann (.) so die Richtung Polizei, Kripo (.)

I: mhm

J: Bundespolizei, auch so mit diesen ganzen Analytikbereich, dass mich das interessiert hatte. Hatte mich dort auch natürlich beworben und auch so als Chemielaborant und Chemikant. [...] ³⁷ Es hätte mich sehr interessiert, aber ähm, ja das hat dann nicht gepasst, weil ich beim Einstellungstest beim ja, bei der körperlichen Untersuchung (.) hat das eben nicht gepasst und dann war das klar, ok, das muss ich abgeben und muss eben weiter in die Chemie und Technik.

I: Mhm.

J: Hab dann auch ein Angebot von na (.) Firma bekommen, wo ich erstmal ein Praktikum machen kann, dass ich überhaupt ne Vorstellung dafür bekomme, was das beinhaltet. Ja und da hatte ich dann so riesen Spaß daran, dass ich dann (.) mit nen Vorvertrag nach Hause gefahren bin. (S.4, Z:4-10/ 17-27)

Die Erzählerin berichtet, dass für sie Chemie und Technik nach wie vor im „Fokus stand“. Damit begründet sie ihre Präferenz eine Ausbildung bei der Polizei als „Chemielaborant und Chemikant“ beginnen zu wollen. Zudem betont sie ihr Interesse an dem Job. Aufgrund der „körperlichen Untersuchung“ bekam sie aber eine Absage. Die Biographin erläutert nicht näher, was bei der Untersuchung „nicht gepasst“ hatte. Sie war nun gezwungen, sich eine andere Stelle zu suchen. Sie musste ihre Vorstellung und ihren Wunsch „abgeben“. Doch weiterhin steht für fest sie, sich eine Ausbildung im Bereich „Chemie und Technik“ zu suchen. Da die Biographin versucht, ihr Interesse in dem Bereich umzusetzen und zu realisieren, kann der Plan als biographisches Handlungsschema interpretiert werden. Jennifer erzählt, dass sie einen Ausbildungsplatz bei einer anderen Firma bekommen hatte. Dieser war jedoch mit kleineren Hürden verbunden. Vorerst musste sie ein Praktikum

³⁷ Diese Kennzeichnung [...] wird verwendet, wenn mehrere Transkriptzeilen, aufgrund der geringen Relevanz für die Interpretation der Kernstelle, ausgelassen werden.

absolvieren, um womöglich ihr Interesse und Können in dem Bereich unter Beweis zu stellen. Zudem schildert die Biographin, dass das bloße Interesse an dem Job nicht ausreicht, sondern vor dem fixen Ausbildungsplatz auch eine „Vorstellung“ zum Job gesammelt werden muss. Dadurch ist Jennifer damit konfrontiert, ein Abgleich zwischen der Vorstellung, wie könnte es sein, und der Realität, wie ist es wirklich, durchzuführen. Indem sie davon erzählt, dass sie „riesen Spaß“ beim Arbeiten hatte, kann angenommen werden, dass sich die Vorstellung und die Realität über den Job als Chemikantin weitgehend gedeckt haben. Sie begründet die Zusage zum Job mit der Freude, die sie an der Arbeit hatte.

Interessant ist, dass die Erzählerin zu diesem Zeitpunkt in keiner Weise ein Studium thematisiert. Es scheint für sie klar zu sein, nach dem Abitur eine Ausbildung zu beginnen. Da die Biographin keine Begründung für die Entscheidung angibt, kann dies unter anderem als Hinweis für ein institutionelles Ablaufmuster interpretiert werden. Zudem könnte es die Erwartung an ihren Bildungsweg sein, zuerst ein Abitur und dann eine Ausbildung abzuschließen. Diesem Muster folgt auch ihr Cousin, was sich an einer späteren Stelle zeigen wird. Dies könnte jedoch auch als Kompromisslösung oder als Ausweichen des familiären Auftrags betrachtet werden. Die Wahl nach dem Abitur eine Ausbildung zu beginnen, könnte als ein Ringen um biographische Handlungsautonomie verstanden werden. Durch die Erwartung der Familie gerät Jennifer womöglich in eine Abwehrhaltung. Es wäre denkbar, dass sie über ihren weiteren Bildungs- und Lebensweg selbst bestimmen und somit biographische Handlungsautonomie erreichen möchte.

(6) „wie eben ne normale Ausbildung“

Aufgrund dessen, dass die Ausbildungsfirma weit von ihrer Heimatstadt entfernt war, zieht sie mit 19 Jahren von Zuhause aus. Sie beginnt zu erzählen:

J: und ja, hab dann da eben meine Ausbildung gemacht, das war wieder gewöhnungsbedürftig, andere Leute, andere Kultur, andere Sitten (.) und dann ja, verlief dann meine Ausbildung, ja, wie eben ne normale Ausbildung so, sag ich jetzt mal, abläuft. Man hat natürlich manchmal Heimweg gehabt, aber man hat viel telefoniert, ich hab- viel Besuch immer bekommen von meinen Großeltern, von ein paar Freunden aus A.-Großstadt, also es war doch immer relativ abwechslungsreich, dass man doch immer (.) irgendwie in den Sommerferien dann doch nach Hause für ein paar Wochen is und ja, da hat man natürlich Kraft getankt und das war dann wieder gut für den nächsten Abschnitt und so weiter. (S.5, Z: 9-17)

Die Biographin entscheidet sich scheinbar selbstbestimmt und als aktiv Handelnde, nach dem Abitur für die Ausbildung als Chemikantin von Zuhause weg- bzw. auszuziehen. Dies kann als ein Teil ihres biographischen Handlungsschemas, eine Ausbildung im Bereich Chemie und Technik zu absolvieren, betrachtet werden. Im Gegensatz zur Grundschulzeit, in der die Umzüge negativ besetzt sind, könnte ihr dieser Umzug einen Möglichkeitsraum

eröffnen, in dem sie ihr Leben selbst gestalten kann. Dadurch wären auch ein Emanzipationsprozess und das Erreichen von biographischer Handlungsautonomie möglich. Die Biographin erzählt, dass sie für ihre Ausbildung in ein ländliches Gebiet zieht. Das Umfeld charakterisiert sie als „*gewöhnungsbedürftig*“, was sie mit der dort vorherrschenden Kultur, den Sitten und Denkweisen in Verbindung bringt. Dies impliziert, dass die Biographin einen Unterschied zwischen Stadt- und Landmilieu annimmt, den sie durch ihre Erläuterungen hervorhebt. Man könnte sich hier die Frage stellen, welche Bedeutung oder Stellenwert der Unterschied zwischen ländlichem und städtischem Milieu für sie einnimmt und mit was oder wem sie dadurch konfrontiert ist. Sie erzählt davon, dass sie die ländlichen Leute anders erlebt, als sie dies womöglich aus der Heimat-Großstadt gewohnt ist. Die Biographin geht nicht näher auf das „*gewöhnungsbedürftig*“ ein, jedoch begründet sie im Nachfrageteil, dass die „*Mehrheit*“ (S.27, Z:14) der ländlich lebenden Leute „*manchmal so'n eingeschränktes Denken haben*“ (S.27, Z:13). Sie könnte das eingeschränkte Denken unter anderem auf die Aussage eines ihrer Ausbilder, den sie zur Anfangszeit ihrer Ausbildung im Bereich der Metallwerkstatt hatte, beziehen. Laut der Erzählerin sagte dieser zu ihr, dass „*ne Frau nicht in den technischen Beruf gehört*“ (S.27, Z:14-15) und dieser ihrer Erzählung nach „*der Meinung war, dass Frauen in diesem Beruf nichts zu suchen haben*“ (S.27, Z:17-18). Es wird eine Geschlechterkonstruktion erkennbar, mit der sich die Biographin zum einen nicht identifizieren kann, ansonsten würde sie sich selbst in Frage stellen. Zum anderen war sie – anders als in ihrer Familie – dadurch damit konfrontiert, ihre Rolle als Frau in einem männerdominierten Beruf zu rechtfertigen und zu legitimieren.

Die Ausbildungszeit deklariert sie als „*normal*“. Was sie darunter versteht, führt sie nicht weiter aus. Sie geht eventuell dabei von einer gesellschaftlich geteilten Meinung aus. Eventuell versteht sie darunter auch den institutionellen Ablaufprozess der Ausbildung, da es zu keiner Unterbrechung oder zu keinem Wechsel kam. Die Charakterisierung als „*normal*“ steht etwas im Widerspruch mit der Rechtfertigung und Verteidigung ihres Geschlechts im technischen Beruf.

Sie erzählt, dass sie während ihrer Ausbildung auch „*Heimweh gehabt*“ hat, welches sie als „*natürlich*“ und „*normal*“ charakterisiert. Für sie scheint es ein gewöhnliches Phänomen zu sein, das Zuhause zu vermissen. Dies lässt womöglich auf ein vertrautes Heim, eine liebevolle Familie und Freunde sowie eine innige und stabile Beziehung rückschließen. Im Zuge dessen führt sie ihre Großeltern und Freunde aus der Heimat-Großstadt ein und bringt zum Ausdruck, wie sie die Beziehung zu denen erlebt und wie sich die Beziehung zueinander gestaltet hat. Den Kontakt empfindet sie als „*doch immer relativ abwechslungsreich*“. Daraufhin beschreibt die Erzählerin, dass sie in den Sommerferien für ein paar Wochen nach Hause gefahren ist, um dort Kraft für das nächste Ausbildungsjahr zu tanken. Die Biographin fährt zum Regenerieren nach Hause, wer oder was das Zuhause

beinhaltet, führt sie nicht weiter aus. Die Ausbildungszeit könnte womöglich kräftezehrender gewesen sein, als sie dies in dieser Sequenz beschreibt. Dies steht in Widerspruch mit der von ihr definierten „normalen Ausbildungszeit“. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Biographin die Zeit Zuhause in der Großstadt als Erholungsphase von der Ausbildung, der dort lebenden Menschen sowie vom Landleben ansieht. Wovon und von wem sich sie sich erholen musste oder auch wollte, wurde teilweise in den Nachfragesequenzen dargestellt. Zusätzlich kann interpretiert werden, dass ihre Familie ihr den nötigen Raum eröffnet, um sich von ihrer Ausbildungszeit zu erholen, sowie ihr die Familie auch die Sicherheit gibt, jederzeit nach Hause kommen zu können.

(7) „Ja studieren (.) ich wollt erstmal die Ausbildung machen“

Die Biographin erzählt, dass den Auszubildenden ab ca. der Hälfte der Ausbildungsphase von einem der Ausbilder Fragen zum Verlauf sowie Prozess der Anlage gestellt wurden, um abzufragen, ob sie das theoretische Wissen, welches sie in der Berufsschule gelernt haben, auch mit der Praxis verknüpfen können.

J: Man wusste eigentlich so, was schon abgefragt wird. Aber da hatte ich das Vergnügen, dass das ein Ingenieur gemacht hat, der dann ganz schnell irgendwie gemerkt hat, dass ich ganz andere Sachen frage. (S.5, Z: 31-34)

Es scheint so, als ob die Fragen für die Erzählerin keine Herausforderung gewesen seien oder sie auf die Fragen vorbereitet war. Jennifer führt einen weiteren Ausbilder ein und bringt ihn, im Gegensatz zum ersten Ausbilder, mit „Vergnügen“ in Verbindung. Er wird von ihr zu einer positiven Person deklariert. Der Biographin scheint es offensichtlich wichtig zu sein, darauf hinzuweisen, dass der Ausbilder ein Ingenieur ist. Dass sie eine Verbindung zwischen „Vergnügen“ und „Ingenieur“ herstellt, könnte vielerlei Gründe haben, die an dieser Stelle nur hypothetisch angegeben werden können. Zum einen könnte sie damit ausdrücken wollen, dass der Ausbilder nicht nur eine Autoritätsperson ist, sondern sie auch zu diesem aufsieht und ihn möglicherweise auch als Vorbild sieht. Zum anderen wäre es möglich, dass die Biographin der Ansicht ist, dass das Abfragen (mittels Fragen) von diesem Ausbilder zu ihrem Vorteil war, da nur er ihre Kompetenz und ihr Interesse erkennen konnte. Da die Erzählerin zu Beginn ihrer Ausbildung mit einem anderen Ausbilder zu tun hatte und dieser der Ansicht war, dass eine „Frau nicht in den technischen Beruf“ gehört, könnte dies die letztstehende Sichtweise bestärken, da dieser womöglich nicht ihre Neugierde zur Thematik bemerkt hätte. Im Anschluss daran erzählt sie nahezu stolz, dass der Ausbilder ihr Interesse zum naturwissenschaftlichen Bereich entdeckt hat. Sie positioniert sich durch die Phrase „dass ich ganz andere Sachen frage“ und hebt sich dadurch von den anderen Auszubildenden ab. Sie schreibt sich hierbei womöglich nicht nur selbst eine besondere

Rolle zu, sondern sie nimmt eventuell auch eine besondere Rolle unter den Auszubildenden sowie für den Ausbilder ein. Durch ihre Konstruktion als „Besondere“ könnte sie hervorbringen wollen, dass sie sich über diesen Wert oder den Status, den sie dadurch bekommt bzw. der ihr dadurch zugeschrieben wird, bestimmt. Dies würde implizieren, dass die Biographin durch die Hervorhebung ihrer Rolle als „Besondere“ ihren Selbstwert steigert und sie sich selbst über Leistung und „harte“ Arbeit definiert. Die Biographin erzählt weiter:

J: wir haben uns dann mal so in ner Kaffeepause zusammengesetzt und dann meinte er: „Ja, du hast ja auch Abitur gemacht und was hältst du denn davon vielleicht irgendwie in die Richtung zu studieren?“ Ja für mich stand eigentlich fest: Ja studieren (.) ich wollt erstmal die Ausbildung machen, dass ich überhaupt erstmal was habe, weil ich danach ge-, also direkt nach n'Abitur gesagt hab: „Studiern, ich weiß gar nicht was“. (S.6, Z: 4-9)

Die Erzählerin weist hier darauf hin, dass sie sich mit dem Ausbilder in einer „Kaffeepause zusammengesetzt“ hat. Dies scheint die Folge davon zu sein, dass der Ausbilder das Interesse Jennifers erkannt hat und er womöglich mit ihr über ihr Potential sprechen möchte. Es könnte jedoch auch sein, dass dieses Treffen sich spontan in der „Kaffeepause“ ereignet hat und der Moment für ein gemeinsames Gespräch genutzt wurde. Dies lässt jedenfalls darauf schließen, dass sie sich für eine gemeinsame Unterhaltung Zeit genommen haben. Im Zuge dessen imitiert die Biographin den Ausbilder, welcher – so die Erzählerin – darauf eingeht, dass sie das Abitur gemacht hat und darüber nachdenken soll, ob sie ein Studium beginnen möchte. Der Ausbilder geht, nach der Erzählung von Jennifer, darauf ein, dass sie die Möglichkeit besitzt und die Voraussetzung für ein Studium erfüllt. Dies deutet darauf hin, dass er zum einen ihr Potential zur „Weiterbildung“ erkennt und er möglicherweise der Meinung ist, dass ihre „speziellen“ Fragen im Studium besser beantwortet werden können als in der Berufswelt. Zum anderen zeigt er ihr damit auf, dass sie auch die institutionellen und formalen Anforderungen sowie Bedingungen für ein Studium erfüllt (institutionalisiertes Kulturkapital – Bourdieu). Neben dem früh verankerten Potential zur akademischen Bildung seitens der Familie (durch Großmutter), erkennt nun auch jemand von außerhalb ihre Kompetenz und Potential für ein Studium.

Die Erzählerin formuliert anschließend zum ersten Mal ihre Gedanken dazu, dass sie nach dem Abitur nicht wusste, was sie studieren soll und für sie deshalb „*eigentlich*“ feststand, erst einmal eine Ausbildung abzuschließen. Hier kommt eine gewisse Unsicherheit in Verbindung mit der Ausbildung zum Ausdruck. Es scheint aber so, als wäre für sie die berufliche Ausbildung im Vordergrund, wodurch sie weiterhin dem institutionellen Ablaufmuster und in weiterer Folge auch ihrem biographischen Handlungsschema folgt. Obwohl sie den Abschluss der fachbezogenen Ausbildung präferiert, scheint der Reiz für ein Studium vorhanden zu sein, welchem sie aber vorerst nicht nachgeht. Die Erzählerin begründet die Wahl zur Ausbildung damit, dass sie sagt: „*weil ich danach ge-, also direkt nach n'Abitur gesagt hab: Studiern, ich weiß gar nicht was*“. Die Biographin könnte orientierungslos oder

auch mit dem Studienangebot überfordert gewesen sein, weshalb sie sich für die Ausbildung entscheidet. Vermutet werden kann jedoch zweierlei. Zum einen, dass sie mit der Wahl und Entscheidung zu einer Ausbildung einem institutionellem Ablaufmuster folgt. Und zum anderen, könnte die Wahl für eine Ausbildung auch als Ausweichen des familiären Auftrags betrachtet werden, wodurch sie biographische Handlungsautonomie erreichen möchte.

Der Ausbilder bringt Jennifer im Weiteren dazu, sich mit dem Thema Studium auseinanderzusetzen, wodurch es zu einem Denkanstoß kommt. Dies erzählt sie im nachfolgenden Interviewausschnitt:

J: Ja und dann hab ich mich mal am Wochenende hingesetzt und dann mal so ein bisschen recherchiert, was das beinhaltet und fand das eigentlich mega interessant. Das war ja genau das, was ich immer so hinterfragt habe. Und dann haben wir uns wieder zusammen gesetzt und meinte: „Ja es is voll cool und was kommt denn da drin vor?“, und dann hat er mir viele Beispiele genannt, was eben diese ganze Chemie betrifft. Ja und dann stand irgendwie für mich zu diesem Zeitpunkt fest, ich werde studieren in die Richtung und ja, aber dadurch, dass ich dann für mich wiederrum sage, ich brech nicht irgendwas ab oder (.) um eben dann zu studieren, hab ich gesagt, ich mach natürlich die Ausbildung (.) fertig, weil ich möchte ja trotzdem dieses Handfeste immer noch haben. (S.6, Z: 21-30)

Die Biographin nimmt den Anstoß des Ausbilders wahr, geht dem Impuls nach und reagiert darauf, indem sie sich Zeit nimmt und über ein Studium recherchiert. Wobei hier angenommen werden kann, dass sie sich zu diesem Zeitpunkt schon über das Studienfach Chemieingenieurwesen erkundigte. In ihrer Erzählung bringt sie ihre „speziellen“ thematischen Fragen mit dem Inhalt des Studiums in Zusammenhang, was auch als Motivation für das Studium gesehen werden kann. Das, was sie bei der Suche in Erfahrung bringen konnte, hat sie „*eigentlich mega interessiert*“, so berichtet sie. Zum einen betont die Biographin durch diese Phrase ihr Interesse und zum anderen schwächt sie dies im gleichen Moment durch das Wort „*eigentlich*“ ab. Dies könnte in diesem Kontext bedeuten, dass Jennifer trotz ihres Interesses noch etwaige Bedenken oder Zweifel an einem Studium hatte. Es wäre zudem auch möglich, dass sie trotz der frühen Potentialverankerung in ihrer Familie, ihr eigenes Potential nicht erkennt und zu wenig Selbstvertrauen in sich trägt.

Im Weiteren erzählt Jennifer, dass sie sich nach der Recherche nochmals mit dem Ausbilder zusammengesetzt und mit ihm über ihre Rechercheergebnisse gesprochen hat. Die Biographin weist erneut darauf hin, dass sich der Ausbilder „*wieder*“ Zeit für sie und ihre Zukunft(spläne) genommen hat. Dadurch hebt sie sich ein weiteres Mal von den anderen Auszubildenden ab und positioniert sich somit erneut als „*Besondere*“. Aufgrund der gemeinsamen Auseinandersetzung mit der Thematik, so die Erklärung der Erzählerin, hatte sie den Entschluss gefasst, zu studieren. Die Entscheidung, nach der Ausbildung zu studieren, ist eine Veränderung ihrer Handlungsmöglichkeiten. Die Biographin transformiert den Impuls des Ausbilders in ein biographisches Handlungsschema. Dies, so ihr Plan, würde sie aber erst nach Abschluss ihrer Ausbildung beginnen. Dadurch wird ersichtlich, dass sie

noch Zeit zur Verarbeitung und Integration des Plans benötigt. Der Ausbilder stellt eine bedeutende Person in Jennifers Lebensgeschichte dar und kann als Ereignisträger gesehen werden.

Die Biographin begründet das Verfolgen ihres Plans, zuerst die Ausbildung abzuschließen, damit, dass sie nach wie vor „*dieses Handfeste*“ haben möchte. Zum einen könnte sie mit dem „*Handfeste[n]*“ auf einen Abschluss und somit auf eine Berufsausbildung hinweisen. Oder zum anderen wäre es möglich, dass die Biographin damit ein Tribut an ihre Familie zum Ausdruck bringen und den Bezug zum „Bodenständigen“ und „Handwerklichen“ nicht verlieren möchte. Erneut könnte dies ein Hinweis auf ein institutionelles Ablaufmuster sein. Dadurch würde sich zeigen, dass sie sich an der kollektiven Vorgabe eine Ausbildung abzuschließen orientiert und eine Art „Normalbiographie“ innerhalb der Familie darstellt. Es wäre denkbar, dass dies die Erwartung an ihren Bildungsweg war.

(8) „ich wollte aber gerne noch in dem Beruf arbeiten“

Die Biographin durfte aufgrund ihrer sehr guten Leistung in der Berufsschule und in der Firma die Ausbildungszeit verkürzen. Sie weist darauf hin, dass sie nicht die einzige war, die dies machen durfte. Hier charakterisiert sie sich nicht als einzige Besondere, dennoch sticht sie durch ihre Leistung aus der Masse heraus (S.6, Z:34-36). Aufgrund der verkürzten Ausbildungszeit wurde es ihr ermöglicht, fristgerecht das Studium anzufangen. Bevor Jennifer jedoch ihr Studium beginnt, entscheidet sie sich in den Sommermonaten noch als Chemikantin in einem Schichtbetrieb zu arbeiten. Dies erzählt sie wie folgt:

J: Und das coole war eigentlich noch, was (.) was ich ganz interessant fand, also ich hab dann im (.) das war dann im Juni gewesen, meine Ausbildung beendet und im September ging auch erst das Studium los. Es hieß, ich hatte (.) so knapp zwei Monate, wo ich eigentlich frei hätte. Und viele hätten dann gedacht: „Jeah, ich habe frei, ähm ich nutz die Zeit und mach einfach mal gar nichts“, ich wollte aber gerne noch in dem Beruf arbeiten. (S.7, Z:26-31)

Die Biographin schildert in diesem Ausschnitt, dass sie sich dazu entschlossen hat, die Zeit bis zum Studienbeginn der kürzlich beendeten Berufsausbildung nachzugehen. Anstelle dessen, die freie Sommerzeit zu genießen und sich eine Pause von der Ausbildungszeit zu gönnen, fasst sie selbstbestimmt den Beschluss, diese Zeit zu nutzen und als Chemikantin zu arbeiten. Der Entschluss erweckt den Eindruck, dass sie hoch motiviert ist, was wiederum signalisieren könnte, dass sie sich über Leistung definiert. Indem die Biographin daraufhin deutet, dass es „*viele*“ gibt, die sich für die freie Zeit entschieden hätten, hebt und grenzt sie sich dadurch von der von ihr definierten Masse ab und weist indirekt erneut auf ihre „Besonderheit“ hin. Sie verkörpert das Gegenteil der Anderen, die „*einfach mal gar nichts*“ machen. Fraglich bleibt, welche Anforderungen oder Erwartungshaltung sie an sich selbst hat oder auch eventuell von ihrer Familie an sie herangetragen werden. Womöglich ist es der

Erzählerin wichtig, Berufserfahrung zu sammeln sowie einen Kontakt zu einem anderen Betrieb – als während der Ausbildungszeit – herzustellen. Die Erfahrungen, die sie in der Zeit machen konnte, charakterisiert sie als „cool“ und „interessant“. Die Zeit scheint für sie eine hohe Bedeutung und Relevanz einzunehmen. Es wäre auch denkbar, dass sie die Vorstellung hat, zuvor den Beruf ausüben zu müssen, um im Anschluss auch studieren zu dürfen, bzw. dass sie sich damit sozusagen selbst das „Ok“ für ein Studium gibt oder dieses auch von ihrer Familie erlangt. Möglich ist auch, dass sie ihre Entscheidung für ein Studium nochmals durch die weitere Berufserfahrung abwägen möchte, um diese eventuell in weiterer Folge in ihre Identitätsstruktur einbauen zu können. Die betriebliche Erfahrung soll ihr vermutlich eine gewisse Verunsicherung nehmen. Die Biographin erzählt weiter:

J: Es war eigentlich dann auch ne coole Erfahrung, die ich da machen konnte, also ich wurd da gleich behandelt, die fanden das gut, wie ich da mit mit der Situation an sich umgegangen bin. Dass ich viele Sachen (.) schnell, also relativ schnell übernehmen konnte, dass ich da gar keine Hilfe mehr brauchte, also die (.) so vom (.) Feeling her war das sehr angenehm dort das arbeiten. (S.8, Z: 19-23)

Im Gegensatz zu ihren Erfahrungen während der Ausbildungszeit definiert sie die Erfahrungen in diesem Betrieb als „cool“. Sie stehen in Verbindung mit der von ihr im Betrieb erlebten Gleichbehandlung von Männern und Frauen. Es kann angenommen werden, dass die neuen Erfahrungen für sie von Bedeutung gewesen sind. Sie war möglicherweise in diesem Betrieb nicht damit konfrontiert, ihr Geschlecht von geschlechtsspezifischen Zuschreibungen im Hinblick auf den technischen Beruf zu rechtfertigen. Die Erzählerin könnte durch die Formulierung „wie ich da mit mit der Situation an sich umgegangen bin“ auf eine Fortschrittsgeschichte hindeuten wollen, in der sie früh Selbstständigkeit erlangt hat. Es wäre jedoch auch möglich, dass sie gelernt hat, gewisse Strategien oder Methoden anzuwenden, um einen „Ausgleich“ zum männlichen „starken“ Geschlecht herzustellen. Ein solcher Ausgleich wäre über die „schnelle“ Selbstständigkeit, welche sie in der Sequenz anspricht, möglich. Die Biographin könnte der Theorie folgen, dass sie sich als Frau in einem männerdominierten, technischen Beruf „mehr“ anstrengen muss, um „gleich behandelt“ zu werden oder um den gleichen Stellenwert wie ein Mann zu erhalten. Dies, so eventuell die Idee der Erzählerin, kann über Leistung definiert und ausgeglichen werden. Ihre Selbstständigkeit wird von ihr auch als positiv und aufwertend charakterisiert. Die Gleichbehandlung und ihre frühe Selbstständigkeit führten vermutlich dazu, dass ein für sie angenehmes Arbeitsklima in dem Betrieb herrschte.

J: Aber ich wusste dann auch, wo ich dann ja, mein Studium angefangen hab oder (.) zum Studium hin, dass ich das auf jeden Fall keine (.) 40 Jahre lang machen will, um dann damit in Rente zu gehn. Also es war mir dann auch sehr bewusst, dass es gut ist, dass ich noch studiere. (S.8, Z: 23-26)

Gegen Ende der Berufserfahrung oder zu Beginn ihres Studiums, so die Erzählerin, ist sie sich darüber im Klaren, dass sie den Job als Chemikantin oder vielleicht auch in dem Betrieb nicht bis zur Pension machen möchte. Sie könnte hier auch die Schichtarbeit meinen, welche sie „keine (.) 40 Jahre lang“ ausüben will. Sie scheint die Vorstellung zu haben, ein Leben lang in einem Betrieb zu arbeiten und dem erlernten Job bis zur Pension nachzugehen. Es könnte jedoch auch eine Art Stilmittel sein, das sie hier anwendet, um eine gewisse Dramaturgie einzubringen. Außerdem bringt sie auch zum Ausdruck, dass sie die Entscheidung zu studieren nun endgültig auch für sich getroffen hat. Mittlerweile scheinen nicht mehr das akademische Potential der Familie und/oder das Erkennen des Potentials durch den Ausbilder im Vordergrund zu stehen. Sondern es kann davon ausgegangen werden, dass sie nun auch selbst ihr Potential erkannt und Selbstvertrauen in ihre Kompetenz erlangt hat. Indem sie inzwischen fest entschlossen ist zu studieren, wird ein biographisches Handlungsschema erkennbar.

(9) „Ja den Master will ich auf jeden Fall machen“

Die Biographin beginnt ihr Studium und beschreibt dieses als „Puzzleteil“ (S.9, Z: 10), wodurch es – so die Erzählerin – möglich war, das Theoretische mit dem Praktischen zu verknüpfen, und dies war für sie „einfach (.) cool irgendwie, also ich hab ... da mega Spaß gehabt“ (S.9, Z:11-12). Hier wird ersichtlich, dass sie bei ihrem Plan zu studieren bleibt. Zudem präsentiert sie ihre Entscheidung als den letzten Schlussstein, der ihr für ihr Wissen gefehlt hat.

Für ihre Bachelorarbeit arbeitet Jennifer mit einem Unternehmen zusammen. Der Abteilungschef dieses Unternehmens stellt eine weitere wichtige Person in ihrer Lebensgeschichte dar. Sie erzählt:

J: und mein Abteilungschef der hat hier an der TU V. selber studiert

I: mhm

J: und meinte dann: „Ja Jennifer, was möchtest du denn jetzt noch machen, willst du den Master?“ Ich so: „Ja den Master will ich auf jeden Fall machen“, bloß bei mir an der Hochschule N. gab's zwar auch Chemieingenieurwesen, da hätte ich den Campus wechseln müssen oder dann im~ (.) ahm Cape nannte sich das, also so Computer-Process-Engineering, also wirklich mehr so computerlastig und mit mehr Simulationen und so. Das wär nicht das gewesen. (S.13, Z: 27-37)

Die Biographin führt ihren Abteilungschef (des Unternehmens) ein und nimmt auf die Technische Universität V.-Stadt Bezug. Indem sie davon erzählt, dass ihr Chef an der gleichen Universität studiert hat, bezieht sie sich schon auf etwas, das sie im Anschluss noch erzählen wird. Nämlich, dass sie aufgrund des Abteilungschefs auf die Idee gekommen ist, (auch) in V.-Stadt zu studieren. Zudem bezieht sie sich durch die Formulierung „hier“

womöglich darauf, dass das Interview in universitären Räumlichkeiten in V.-Stadt stattgefunden hat. Sie scheint sich schon mit dem Thema Masterstudium auseinandergesetzt zu haben, aber ist sich eventuell mit der Auswahl an Möglichkeiten unsicher gewesen. Im Weiteren wird erneut erkennbar, dass ihr eine Person von außen den Denkanstoß gibt bzw. sie diesen auch ein Stück weit braucht, um einen Entschluss zu fassen (wo und welche Studienrichtung). Jennifer bettet ihre weitere Erzählung in einen Dialog zwischen dem Abteilungsleiter und ihr ein, um somit eventuell den Wortwechsel zwischen den beiden wiederzugeben. Die Biographin gibt zu erkennen, dass sie „auf jeden Fall“ das Masterstudium noch machen möchte, aber sie entweder „den Campus“ wechseln oder eine „computerlastig[e]“ Richtung wählen hätte müssen. Dies lässt vermuten, dass sie mit dieser Auswahl nicht zufrieden gewesen wäre oder zumindest zu diesem Zeitpunkt noch keine entsprechende Wahl getroffen hat. Trotz dessen stand scheinbar ihr Entschluss – noch bevor sie den Bachelorabschluss hatte – fest, ein Masterstudium anzuknüpfen. Dies erhebt den Eindruck, dass sie Spaß und Interesse an ihrem Studium und womöglich auch an ihrer Fachrichtung gefunden hat.

In der folgenden Sequenz bezieht sie sich auf die gegenwärtige Situation:

J: und so hat das seinen Lauf genommen, dass ich dann an der TU V. gelandet bin und jetzt Chemieingenieurwesen im Master studiere. (...) Und bin immer, also jetzt is ja mittlerweile s'zweite Semester und bin mega froh, dass ich das gemacht habe und dass, würd ich auch nie (...) ja, bereuen, dass ich das gemacht hab. (S.14, Z:37 - S.15, Z:3)

Hier werden erneut zwei bestimmte Aspekte sichtbar, welche die vorigen Interpretationen unterstützen. Zum einen braucht die Erzählerin scheinbar erneut jemanden von außen, der ihr „ihren“ Weg zeigt oder ihr auch andere oder weitere Möglichkeiten aufzeigt. Durch den Abteilungschef fasst sie schlussendlich den Entschluss, wohin ihre weitere „Bildungsreise“ und somit auch ihre weitere Lebensgeschichte gehen sollen. Erneut transformiert die Biographin den Impuls des Ausbilders in ein biographisches Handlungsschema. Ergänzend ist anzumerken, dass sie sich bereit erklärt, für ihr Masterstudium in ein anderes Land zu ziehen, obwohl sie zuvor Bedenken bezüglich Campuswechsels innerhalb ihres vorigen Wohnortes geäußert hatte. Dem Abteilungschef könnte eine Vorbildfunktion zukommen. Weiters könnte sie die Idee haben, dass, wenn sie genauso wie er das Masterstudium in V.-Stadt beginnt, nichts schief gehen kann, denn auch aus ihm ist „etwas geworden“ und auch er hat es „geschafft“, erfolgreich zu sein. Zum anderen betont sie erneut ihre mehrfache Dankbarkeit: gegenüber ihrer Wahl zum Studium, der aufgezeigten Möglichkeit zum Studium allgemein, zum Masterstudium sowie womöglich auch zur Wahl, dafür in ein anderes Land zu ziehen und somit auch gegenüber dem Abteilungschef. Es wird eine gewisse Entschlossenheit, Freude und Sicherheit diesbezüglich erkennbar. Dadurch, dass die Biographin dies explizit hervorhebt oder sie sich eventuell verpflichtet fühlt, es hervorheben

zu müssen, stellt sich die Frage, ob sie überhaupt den Gedanken zulassen kann/darf, diese Entscheidung zu „bereuen“. Durch die Verwendung des Konjunktivs – „würd ich auch nie (...) ja, bereuen“ – scheint es, als ziehe sie es nicht einmal in Erwägung, über jegliche Zweifel nachzudenken oder auch zukünftig die Entscheidung zu hinterfragen.

(10) „einfach die Möglichkeit zu haben ..., das ist schön“

Die nachfolgenden Kernstellen stellen das Ende ihrer Lebensgeschichte der narrativen Haupterzählung dar. Die darin enthaltenen Thematiken bilden überdies eine Rückführung auf die Anfangssequenz ab und zeigen auf die Gesamtgestalt ihrer Lebensgeschichte hin. Ergänzend dazu werden auch immer wieder Interviewstellen aus dem Nachfrageteil hinzugefügt, die ihre Sichtweise expliziter darstellen und Interpretationsansätze unterstützen sollen. Die Erzählerin resümiert:

J: so bin ich sehr zufrieden, dass ich nicht nur die Möglichkeit hatte, das zu machen, sondern dass ichs dann auch angenommen hab. Also auch meine Oma usw. wo ich dann gesagt hab ich möchte studieren, sie meinte „super, mach das, hätten wir damals die Möglichkeit gehabt, dann hätte man das vielleicht auch gemacht“, aber ja, wie gesagt, ich bin die erste die Abitur hat. Mein größ- oder mein ältester Cousin, der is 94 geboren, der hat jetzt auch ah erst Abitur gemacht. (S. 17, Z:23-28)

Die Biographin lässt durch ihre verwendete Wortwahl „zufrieden“ sein (anstelle von glücklich sein) und „angenommen“ vermuten, dass das Studium nicht gänzlich ihre Wahl war. Die Erzählerin wirkt in diesem Zusammenhang passiv handelnd. Woraufhin sich eine Fremdeinwirkung vermuten lässt. Eine Lesart wäre, dass sie einem kollektiven Auftrag oder Wunsch der Familie (nach der Wende und dem Mauerfall) nachgeht. Sie könnte sich verpflichtet fühlen, den akademischen Bildungsweg zu akzeptieren und einem Studium zuzustimmen.

Durch die Verwendung von „nicht nur – sondern auch“ drückt sie aus, dass sie zum einen die Möglichkeit hatte und zum anderen diese auch wahrgenommen hat. Es ist letztlich nicht nur bei dieser Gelegenheit geblieben, sondern sie hat diese Chance genützt, so die Erzählerin. Während des gesamten Interviewverlaufs deutet sie immer wieder auf die Möglichkeiten und die Chance zur „Weiterbildung“ hin und bringt dies in einen positiven und aufwertenden Zusammenhang: sozusagen, die Möglichkeit, die man nutzen muss. Durch ihre Ausbildung und Weiterbildung schafft sie einen Sprung auf der Karriereleiter, der möglicherweise nicht nur für sie, sondern auch ein „Schichtsprung“ für die Familie bedeuten könnte. Somit kommt es zu einer qualitativen Aufwertung der Familie und Hebung des gesellschaftlichen Status.

Nachdem die Erzählerin den Entschluss für ein Studium gefasst hat, wendet sie sich an die Großmutter, welche für sie, so kann vermutet werden, eine Vorbildfunktion hat. Dies impliziert, dass der Großmutter eine bedeutende Rolle in ihrer Entscheidung zu studieren

zukommt. Oder aber auch, dass ihr die Großmutter diesbezüglich in besonderer Erinnerung geblieben ist. Etwaige andere, mit denen sie darüber gesprochen haben könnte, drückt sie durch „*usw.*“ aus. Den anderen Personen scheint nicht die gleiche Bedeutung wie der Großmutter zuzukommen. Es könnte mehrere Gründe haben, warum Jennifer in dieser Situation ihrer Großmutter von ihrer Entscheidung erzählt und sie sich an dieser Stelle auf sie bezieht. Zum einen könnte dies ein Hinweis darauf sein, dass die beiden eine innige Beziehung pflegen und Jennifer Wert darauf legt, die Meinung der Großmutter zu ihrer Lebensentscheidung einzuholen. Zum anderen könnte sich Jennifer an ihre Großmutter gewandt haben, da sie selbst einmal zu studieren begonnen hat und sie am ehesten in der Familie ihren weiteren Plan verstehen würde. Eine weitere Lesart wäre, dass die Großmutter ihrer Enkeltochter ihr Lebensprojekt, welches sie selbst nicht weiterführen konnte, weitergibt und Jennifer nun der Großmutter berichtet, dass sie dieses Lebensprojekt „*annimmt*“. Somit könnte sie den Auftrag für ein Studium auch von der Großmutter übertragen bekommen haben. Nach ihrer Erzählung gibt ihr die Großmutter den Zuspruch und bestärkt sie für ihren Weg. Das, was die Großmutter vor zwei Generationen begonnen hatte, führt nun die Biographin weiter. Wodurch die Biographin zur Hoffnungsträgerin und ihr gegenüber womöglich eine Erwartungshaltung eingenommen wird.

Sie stellt erneut eine Verbindung zur früheren geschichtlichen Situation her, was ein Hinweis auf eine tradierte Geschichte sein könnte, die sie übernommen hat. Die Aussage, „*hätten wir damals die Möglichkeit gehabt, dann hätte man das vielleicht auch gemacht*“, steht im Widerspruch zu Jennifers anfänglicher Erzählung (ihrer Selbsteinführung), in der sie davon spricht, dass ihre Großmutter ein Studium begonnen hat, dies aber abbrechen musste. Obwohl die Erzählerin weiß, dass ihre Großmutter ein Studium begonnen hatte, scheint sie dies immer wieder ein Stück weit auszublenden. Es könnte sein, dass sie das von ihr definierte Verwehrtbleiben der Möglichkeit als Grund für ihren weiteren Bildungsweg verwendet. Somit könnte sie ihre Lebensgeschichte begründen sowie dieser und in weiterer Folge auch der Familiengeschichte einen Sinn geben.

Die Erzählerin deutet durch das „*wie gesagt*“ darauf hin, dass sie das, was folgt, schon bereits (in der Selbsteinführung) erzählt hat. Sie geht wiederholt darauf ein, dass sie die erste in der Familie ist, die das Abitur abgeschlossen hat. Sie konstruiert sich selbst als Erstgeborene der Familie, wodurch sie erneut auf den Sonderstatus innerhalb der Familie verweist. Es wäre möglich, dass sie auf diese zugetragene Rolle stolz ist und es für sie eine würdevolle Aufgabe darstellt. Dies bringt sie anhand ihrer wiederkehrenden Dankbarkeit zum Ausdruck.

Im anschließenden Satz führt sie ihren Cousin ein, der ein paar Jahre jünger ist als sie und mittlerweile auch das Abitur abgeschlossen hat. Durch die Einführung eines weiteren Familienmitgliedes, welches einen Abiturabschluss hat und somit auch die Möglichkeit zu

einem Studium besitzt, erweitert sie das Bild der Bildungsverläufe von Familienmitgliedern. Sie nimmt nun Bezug darauf, was sie in der Anfangssequenz nur angedeutet hat, nämlich, dass sie nicht die einzige in der Familie ist, die die Chance besitzt und den Weg Richtung Akademisierung gehen kann. Jedoch bleibt sie die erste der Familie, wodurch angenommen werden kann, dass sie immer eine „besondere“ Position im Familiensystem einnimmt und ihr dadurch eine gewisse Verantwortung obliegt. Weiterhin ist denkbar, dass sie für den Cousin eine Vorbildfunktion, so wie die Großmutter für sie, erfüllt. Interessant ist auch, dass der Cousin – nach Jennifers Ausführungen – genauso wie sie, nach dem Abitur eine Ausbildung begonnen und abgeschlossen hat. Dies könnte erneut ein Hinweis darauf sein, dass es sich hier um ein institutionelles Ablaufmuster handelt. In der Familie scheint es die Erwartung oder ein kollektives Regelsystem zu geben, ein Abitur und anschließend eine Ausbildung abzuschließen. Mittlerweile denkt er über ein Medizinstudium nach. Dies wird in folgender Sequenz dargestellt:

J: Hat auch erst mal ne Ausbildung zum Krankenpfleger gemacht und wurde jetzt auch mal erst dort angenommen zum Arbeiten, aber er überlegt auch schon ob er vielleicht in dem mediz- im medizinischen Bereich vielleicht noch studiern sollte oder Weiterbildung oder so. Also das ist einfach schön, wenn man die Möglichkeit hat, das zu machen. (S. 17, Z:32-35)

Dieser Interviewausschnitt zeigt, dass die Familie einem gemeinsamen Interesse folgt. Nicht nur Jennifer, die Großeltern, die Mutter, sondern auch ihr Cousin interessieren sich für den naturwissenschaftlichen Bereich, was sich in der jeweiligen Berufswahl niederschlägt. Zudem entscheidet er sich ebenso nach dem Abitur eine Ausbildung zu machen. Abermals bringt die Biographin zum Ausdruck, dass sie es „schön“ findet, wenn „man die Möglichkeit hat“, sich weiter zu bilden und studieren gehen zu können. Bildung wird von der Erzählerin als eine Form der institutionellen Weiterbildung gesehen. Durch die Verwendung von „man“ bringt sie eine Allgemeingültigkeit zum Ausdruck und bezieht dies nicht nur auf ihre eigene oder familiäre Geschichte, sondern auf die Gesamtgesellschaft. Abermals deutet sie auch auf einen injizierten oder tradierten Gedanken seitens der Familie hin, indem sie erneut die „Möglichkeit“ mit „Attraktivität“ verbindet.

Ergänzend und diesen Gedankengang unterstützend teilt sie im Nachfrageteil mit, „dass es mir mega viel Spaß macht und dass es schade is (.) wenn dem (.) das verwehrt (.) bleiben würde“ (S.35, Z:24-26). Hierdurch wird erkenntlich, dass die Biographin davon ausgeht, dass ihrem Cousin etwas entgehen und er sich womöglich nicht verwirklichen könnte, wenn dieser nicht genauso wie sie die Chance ergreift und zu studieren beginnt. Nur dadurch, so die Idee der Erzählerin, ist Freude am Leben und ein Lebenssinn erreichbar. Sie schließt hier von sich auf andere und blendet scheinbar den Gedanken aus, dass sich jemand in seiner/ihrer Arbeit verwirklichen oder Spaß haben könnte. Dies wird auch in den nachfolgenden Zeilen sichtbar:

J: Klar, wenn du nicht die Möglichkeit hast, bleibt dir nichts übrig und du musst dann arbeiten, aber einfach die Möglichkeit zu haben es vielleicht machen zu können, das is schön. (S.18, Z:1-2)

In dieser Sequenz bilanziert und resümiert die Erzählerin. Dies beinhaltet die Thematiken, die auch ihre Lebensgeschichte erzählen und geformt haben. Sie geht erneut darauf ein, dass ein Mensch – und dabei bleibt sie wieder beim Allgemeinen – arbeiten gehen muss, wenn einem keine andere Möglichkeit dargeboten wird oder es aufgrund der Situation nicht anders möglich ist. Anhand dieser Ausführung wird ersichtlich, dass sie die Arbeit als etwas ansieht, das gemacht werden muss, einem Zweck dient und keine Freude bereitet – also von ihr negativ dargestellt wird. Arbeiten ist sozusagen der Weg, den sowieso alle gehen müssen. Im Gegensatz dazu wird dem Studium bzw. der Möglichkeit zu studieren etwas Kostbares zugeschrieben. Sie stellt dies verherrlichend dar, indem sie nur von den positiven Seiten spricht und etwaige negative völlig auslässt. Hierzu ergänzend führt die Erzählerin im Nachfrageteil weiter aus: *„Wenn man Studium macht, man lernt wieder ganz andere Leute kennen, aufn anderen Bildungsgrad. (.) Ich sag ja nicht, dass die Arbeiter schlecht oder sowas sind, das würd ich nie sagen, weil ich hab den Job ausgeführt, ich hab selber die Ausbildung gemacht. Ich kann mit denen auf einer Ebene sprechen“* (S. 34, Z: 26-29). Jennifer scheint durch die Verwendung von „man“ etwas Allgemeingültiges zum Ausdruck bringen zu wollen. Es könnte darauf hindeuten, dass sie dies gesagt bekommen hat sowie auf allgemeine Normen und Regeln hindeuten, die in der Familie gelten. Eventuell stellt die Möglichkeit zu studieren das höchste Familiengut dar, das erreicht werden kann. Dies impliziert, dass die Idee oder der Gedanke vom Umfeld an sie herangetragen wurde. Weiters verbindet sie das Studium mit Kennenlernen von neuen Personen sowie anderen Schichten. Anhand dessen wird ersichtlich, dass die Biographin eine Unterscheidung zwischen Bildungsgraden vornimmt, wobei sie die akademische Schicht als erstrebenswert ansieht. Durch das Kennenlernen des neuen Umfeldes ist es ihr möglich neue Beziehungen in dem akademischen Milieu zu knüpfen. Zudem ist das Kennenlernen von Menschen im Zusammenhang mit Studieren positiv konnotiert. Ferner drückt sie aus, dass Menschen, die studieren, einen anderen Bildungsgrad haben als diejenigen, die nicht studieren. Die Erzählerin bestimmt womöglich den Bildungsgrad durch schulische Abschlüsse oder Erfolge. Der Begriff Bildung kann in diesem Kontext als formales Lernen verstanden werden. Nach einer kurzen Sprechpause versucht sie, sich zu erklären und zeigt sich scheinbar bemüht, ihre Aussage zu rechtfertigen und zu legitimieren, da sie selbst (und auch ihre Familie) eine Ausbildung gemacht und während dieser als Arbeiterin in einem Betrieb gearbeitet hat. Es könnte sein, dass sie versucht, durch das Studium eine Art Aufklärung über die Arbeit zu erlangen, da die Biographin in ihrer naturwissenschaftlichen „Schiene“ bleibt. Jedoch hebt sie sich scheinbar in eine höhere sowie „bessere“ Schicht. Die Relativierung ihrer Aussage

könnte ein Hinweis darauf sein, dass sie sich noch zwischen den Stühlen (Arbeiterin und Akademikerin) befindet und sich in ihrer Position im sozialen Raum (Bourdieu) noch unsicher ist. Womöglich befindet sie sich gerade in einer Übergangsphase und muss dies noch austarieren. Trotz der Aufwertung des Studiums nimmt die Erzählerin immer wieder auch eine Identifikation mit der Arbeiterschicht vor. Weiters geht die Biographin darauf ein, dass sie mit „*denen auf einer Ebene sprechen*“ kann. Zum einen wird hierdurch ersichtlich, dass es für sie unterschiedliche Stufen der Sprache gibt. Zum anderen wird erkenntlich, dass sie sich von der Arbeiter/innen/schicht abhebt. Es wird ein Bild vermittelt, in dem Arbeiter/innen auf einem niedrigeren Niveau als die Akademiker/innen miteinander kommunizieren. Dadurch könnte Jennifer auch in einen Zwiespalt geraten.

Zu einem anderen Zeitpunkt im Nachfrageteil geht sie nochmals darauf ein, dass das Arbeiten oder eine weitere Ausbildung für sie „*nicht die optimalste Lösung gewesen*“ (S.35, Z:23) wäre. Ergänzend zu den vorigen Interpretationen führt sie weiter aus: „*Klar ich bin immer der Meinung, es gibt welche, die gerne arbeiten und die das wirklich dann ja auch jahrelang bis zu ihrer Rente machen und ich find's einfach schön, dass man sich in dem Maße noch weiter bilden kann, dass eben die Leute, die (.) zwar zufrieden wärn, aber gern mehr machen würden, eben da sich verwirklichen können*“ (S.35, Z:30-33). Hierdurch wird ihre Sicht auf Arbeiten sowie Lebens- und Berufsverwirklichung durch ein Studium ersichtlich. Ihrer Ansicht nach gibt es Menschen, die im Beruf glücklich sind, was aber für sie nicht die Erfüllung ihres Lebens dargestellt hätte. Selbstverwirklichung ist, so die Meinung der Erzählerin, nur durch Weiterbildung möglich und kann nicht durch die Arbeit erreicht werden. Dadurch bringt die Erzählerin indirekt zum Ausdruck, dass sich ein/e Arbeiter/in nicht genügend (in seinem/ihrem Job) verwirklichen kann und die Welt der Arbeitenden nicht gleich offen ist wie die von Studierenden. Zudem fällt es „*denen*“, den Arbeitern/Arbeiterinnen, schwerer, sich zu verwirklichen, weil ihnen nicht genauso viele Möglichkeiten wie Studierenden oder Akademikern/Akademikerinnen zur Verfügung stehen. Es kann angenommen werden, dass Jennifer, immer, wenn sie von „*arbeiten*“ spricht, die klassische „Arbeiter/innen/schicht“, also arbeiten in einem Betrieb oder in einer Firma, meint. Ihr Bild das sie von „*arbeiten*“ hat, bringt sie wahrscheinlich mit ihren Erfahrungen als Arbeiterin (als Chemikantin) in Verbindung und grenzt dieses Arbeiten vom akademischen Arbeiten ab.

In der angeführten Kernstelle betont sie, wie „*schön*“ es für sie ist, die Möglichkeit zu haben, sich frei für oder gegen ein Studium entscheiden zu können. Dies wird auch anhand des nächsten Absatzes der Sequenz deutlich. Sie geht wiederum auf die Möglichkeiten ein und führt hierzu mehrere Gedankengänge hintereinander aus:

J: Egal ob für Mann oder Frau, das is einfach, ja, dadurch is eben die Welt doch ein bisschen offener und eben dadurch, dass keine Grenzen da sind, das man das eben doch auch in

anderen Ländern machen kann. Das is eben sehr schön daran. (..) Stellt das fast alles zusammen, was das (.) beinhaltet bei mir. (Lacht). (..) Ja (..). (S.18, Z:6-9).

Unabhängig vom Geschlecht ist „die Welt doch ein bisschen offener“, es sind „keine Grenzen da“ und „man [kann] das eben doch auch in anderen Ländern machen“, wenn man die Option hat. Durch die Verwendung von „is die Welt doch ein bisschen offener“ könnte die Erzählerin zum einen zu erkennen geben wollen, dass die Weltansicht durch ein Studium offener und ein weiterer Blick auf gewisse Dinge oder Situationen ermöglicht wird. Dadurch könnte sie auch auf die Erfahrungen hindeuten, die sie während ihrer Ausbildungszeit erfahren hat, sowie auf die ländlich-wohnenden Leute hinweisen, die sie als „gewöhnungsbedürftig“ (S.5, Z:10) charakterisiert hat. Diese Sichtweise unterstützend erzählt die Biographin im Nachfrageteil: „ja auch so die Leute, wie gesagt vom Denken her. Ich hatte immer das Gefühl, die sind so eingeschränkt und wie gesagt hinterm Deich hört die Welt auf und diese Offenheit usw.“ (S. 28, Z: 1-3). Durch ein „eingeschränktes Denken“ wäre demnach kein offener Weltblick möglich. Ferner könnte sich durch Weiterbildung im Gegensatz zu einer „einfachen“ Arbeit die Sicht auf die Welt verändern bzw. erweitern. Möglich wäre auch, dass die Biographin hier zwischen Land und Stadtleben unterscheidet. Das Landleben und die Leute am Land wären nach der Erzählerin nicht nur „gewöhnungsbedürftig“, sondern sie sind auch „vom Denken her ... eingeschränkt“. Diese Eingeschränktheit bezieht sich nach der Biographin dann nicht nur auf das Denken der Menschen, sondern auch auf deren Offenheit, die sich in der Beziehung zu Menschen, Situationen, Denkweisen anderer usw. bezieht. Die Biographin bezieht an dieser Stelle eindeutig eine Position als diejenige, die zum einen in der Großstadt aufgewachsen ist und in der Stadt gelebt hat und zum anderen aus dem „Arbeiter/innen/kreis“ ausgebrochen ist und zur Akademikerin wurde. Es scheint fast so, als würde sie sich über die Landleute stellen und wissen, wie ein lebenswertes und erfüllendes Leben auszusehen hat.

Die „Welt“ könnte in diesem Zusammenhang für verschiedene Orte und Länder stehen, die bereist und erforscht werden oder in denen man sich auch beruflich sowie schulisch weiterbilden kann. Es ist aber auch als Synonym für die Fülle und Weite an Möglichkeiten denkbar. Es könnte zudem bedeuten, dass für die Biographin durch (institutionelle) Weiterbildung eine Eröffnung von Möglichkeiten erreicht wird. In einer offenen Welt gibt es auch keine Grenzen. Dies formuliert sie im Weiteren und verbindet das Studium damit, welches auch in anderen Ländern absolviert werden kann. Die Biographin nimmt hier indirekt Bezug auf sich selbst, da sie selbst für ihr Studium in ein anderes Land gezogen ist. Ohne direkt darauf zu verweisen, wäre es möglich, dass die Erzählerin in diesen Sätzen auch auf die frühere Teilung Deutschlands und auf die damalige Grenze eingeht. Durch den Mauerfall – so der Gedankengang Jennifers – gab es wieder mehr Möglichkeiten und die Welt sowie die Zugangsmöglichkeiten waren offener. Eine andere Sichtweise wäre, dass sie mit „keine

Grenzen“ auf die gleichen Jobchancen von Männern und Frauen hinweist, die eventuell durch den akademischen Abschluss ermöglicht werden können. Durch das Nutzen von Möglichkeiten können ihrer Ansicht nach Grenzen überwunden werden und es somit zu einer Gleichberechtigung von Mann und Frau kommen.

Die Biographin beendet ihre Bilanzierung mit „*das ist eben sehr schön daran*“. Sie bringt verstärkt zum Ausdruck, dass sie es positiv sieht, aus vielen unterschiedlichen Möglichkeiten wählen zu können. Sie beendet die vorigen Erläuterungen mit einer kurzen Sprechpause und signalisiert das Ende ihrer Lebensgeschichte mit „*Stellt das fast alles zusammen, was das (.) beinhaltet bei mir. (Lacht). (..) Ja. (.)*“. Jennifer weist darauf hin, dass sie in Bezug auf ihre Lebensgeschichte noch nicht alles erzählt hat und sich dessen bewusst ist. Sie beendet trotzdem in dem Wissen darüber ihre Geschichte, da sie womöglich alles für sie Wichtige erzählt hat.

Ergänzend dazu sollen im Anschluss weitere Kernstellen folgen, die nochmals genauer – im Hinblick auf die Forschungsfrage – das Erleben und die Gestaltung der Beziehung zwischen den Familienmitgliedern und Jennifer in den Blick nehmen.

(11) „Oma und Opa waren immer schon ein großer Teil“

J: Und wenn dann der Hort eben um 16:00 Schluss gemacht hat und meine Mama aber noch arbeiten war, hat meine Oma mich immer abgeholt und hab dann eben noch den Nachmittag oder abends dann bei meiner Oma verbracht. Und das war dann eben, sag ich mal von Woche zu Woche so, natürlich haben wir die (.) ah Wochenenden dann natürlich intensiv genutzt, um irgendwelche Sachen zu machen, aber Oma und Opa waren immer schon ein großer Teil. (S.36, Z:37 - S.37, Z:1-6)

Die Biographin geht in diesem Abschnitt auf ihre Kindheit ein und erzählt davon, dass die Großmutter sie vom Hort, vermutlich täglich (Montag bis Freitag), abgeholt hat und sie gemeinsam mit und bei ihrer Großmutter und somit auch bei ihrem Großvater den Nachmittag sowie den Abend verbracht hat. Sie begründet dies damit, dass ihre Mutter berufstätig war. Das Wochenende hat sie gemeinsam mit ihrer Mutter „*intensiv genutzt*“, nennt im Zuge dessen aber keine konkreten Beispiele („*irgendwelche Sachen*“). Anschließend führt die Erzählerin die Großeltern ein, die „*immer schon*“ ein großer „*Teil*“ in ihrem Leben waren, wobei sie hier die Beständigkeit und Dauerhaftigkeit betont. Es kann vermutet werden, dass sie aufgrund dessen viel Zeit bei und mit ihren Großeltern verbracht hat und diese bedeutende Personen in ihrem Leben sowie in ihrer Lebensgeschichte darstellen. Indem sie sich um die Biographin gekümmert und mit ihr Zeit verbracht haben, kann davon ausgegangen werden, dass sie eine intensive und innige Beziehung zueinander aufgebaut haben. Die Beziehung zueinander könnte sich zwischen ihr und ihrer Mutter auf eine weniger intensivere Art gestaltet haben. Dies wird sich vermutlich in den folgenden

Sequenzen noch zeigen. Im Folgenden nimmt sie Bezug darauf, dass sie öfters bei ihren Großeltern übernachtet hat und führt aus:

J: Es gibt so Situationen, wo ich bei meiner Oma und Opa übernachtet hab (.) abends, dass ich ah bei meinem Opa aufn Schoß mit ner Wolldecke und dass wir dann über das Inu- äh Universum, über die Sterne ge- geredet haben, weil ich dann gesagt hab: „Opa, was is da oben?“ Und dann hat mein Opa mir das eben erklärt.

I: Mhm.

J: Also, oder auch, dass wir in viele Museen gegangen sind, so Naturkundemuseum, Technikmuseum usw. Klar als Kind, wenn man erstmal da mitgeht, weiß man ja nicht, aber irgendwann kommt das Interesse dafür und ich kenn das schon in und auswendig, aber ich geh, wenn ich jetzt (.) in den Osterferien bei meiner Oma und Opa bin, ich geh mit meinem Opa ins Naturkundemuseum, (.) weil ich das einfach irgendwie wieder so als Highlight finde. (S. 38, Z:1-12)

Die Biographin erzählt an dieser Stelle von einem konkreten Beispiel, wo sie bei ihren Großeltern übernachtet hat. Sie geht darauf ein, dass sie bei ihrem „Opa aufn Schoß mit ner Wolldecke“ gesessen ist, was ein Hinweis darauf sein könnte, dass sie zu ihrem Großvater eine innige Beziehung hatte (und noch immer hat). Durch die Formulierung wird ein vertrautes Bild vermittelt. Es kann angenommen werden, dass sie von einer Situation erzählt, die in ihrer Kindheit stattgefunden hat, da sie ihren Großvater fragt: „Opa, was is da oben?“ und sie dafür offenbar noch keinen Begriff bzw. noch keine Vorstellung vom „Universum“ hatte, sowie sie auf dem Schoß von ihrem Großvater gesessen hat. Zudem bringt die Biographin mit einer Selbstverständlichkeit zum Ausdruck, dass der Großvater ihr erklärt hat, was denn „da oben“ ist. Im weiteren Abschnitt nennt die Erzählerin weitere Beispiele, die die Beziehungsgestaltung zueinander zum Ausdruck bringt. Diese zeigen, dass sich der Großvater für Jennifer Zeit genommen hat, wodurch der Biographin kulturelles Kapital (Bourdieu) zur Verfügung gestellt wurde. Durch die Auswahl der Museen (Technisches und Naturkundemuseum), die womöglich von ihrem Großvater getroffen wurde, kann eine Verbindung zu ihrem naturwissenschaftlichen Interesse, das sich in ihrer Kindheit bis zu ihrem jetzigen Dasein entwickelt hat, hergestellt werden. Hier wird ein inkorporiertes kulturelles Kapital sichtbar, das aufgrund eines Verinnerlichungsprozesses zu einem festen Bestandteil von Jennifer sowie vermutlich zu ihrem Habitus (Bourdieu) wurde. Außerdem kann davon ausgegangen werden, dass der Großvater ihr dadurch bestimmte Fähigkeiten sowie Ausdrucksweisen in die Wiege gelegt hat. Im Weiteren beginnt sie allgemein zu erzählen, indem sie vom „Kind“ und „man“ spricht und möchte damit eventuell eine gesellschaftlich geteilte Meinung zum Ausdruck bringen. Sie vertritt scheinbar die Ansicht, dass ein Kind zu Beginn ein Museum „nur“ besucht, sich aber im Laufe der Zeit das Interesse und die Neugierde dafür entwickeln. Im Sinne Bourdieus kann dies auch so verstanden werden, dass das objektivierte Kulturkapital, welches in den Museen bereitgestellt wird, nur mit dem entsprechenden inkorporierten Kapital genossen und somit

verstanden werden kann. Ihr Interesse hat sich soweit weiterentwickelt, dass sie nach wie vor diese Museen besucht. Die Erzählerin wechselt in weiterer Folge in die Zukunft, indem sie von ihrem Plan erzählt, in den Osterferien wieder mit ihrem Großvater ins Naturkundemuseum zu gehen. Sie selbst charakterisiert und empfindet das Ereignis als „*Highlight*“. Es könnte sein, dass dies ein gewisses Ritual zwischen den beiden darstellt, wodurch sich auch ihre gegenwärtige Beziehung definiert.

In der nächsten Sequenz erzählt die Biographin davon, dass die Beziehung zu ihren Großeltern „*eine ganz andere*“ ist und begründet dies damit, dass sie gemeinsam viel Zeit miteinander verbracht haben:

J: und des coole war dann, dass ich immer das Privileg hatte, dadurch dass ich dann auch das erste Enkelkind von denen war, (.) dass ich mit denen auch verreisen durfte. Also ich bin meistens mit meiner Oma und Opa ein Mal verreist und dann zusätzlich nochmal mit meiner Mama.

I: Mhm.

J: Also viel umher gereist bin ich dann auch und dadurch hat man eine ganz andere Bindung, wenn man dann schon als Kind irgendwie so viel Zeit (.) äh verbringt und ja, ich find irgendwie meine Großeltern total cool und auch das sie (.) irgendwie mit der Zeit leben, sie haben Handy und Internet und Laptop und sowas (S.37, Z: 13-23).

Jennifer erzählt anfangs in der Vergangenheit, wodurch angenommen werden kann, dass sie die Reisen mit ihren Großeltern in ihrer Kindheit unternommen hat. Das Verreisen mit ihren Großeltern sieht sie als „*Privileg*“ an und definiert dies als „*cool*“. Es wird von ihr also als etwas Wertvolles beurteilt. Sie begründet dies damit, dass sie das „*erste Enkelkind*“ ist und sie deshalb dieses Sonderrecht oder diese Bevorzugung erhält. Dadurch kommt ihr erneut eine Sonderstellung im Familiensystem zu. Sie erwähnt zusätzlich, dass sie auch „*dann zusätzlich nochmal*“ mit ihrer Mutter verreist ist, was aber scheinbar nicht den gleichen Stellenwert wie mit den Großeltern einnimmt, da es von ihr als Ergänzung zu etwas bereits Vorhandenem präsentiert wird. Die Biographin empfindet die Beziehung und „*Bindung*“ zu ihren Großeltern als „*eine ganz andere*“. Sie begründet dies anhand dessen, dass sie viel Zeit mit ihnen verbracht hat. Es könnte die „*andere*“ Bindung jedoch auch im Gegensatz zu ihrer Mutter verstanden werden, was bedeuten würde, dass sie die Beziehung zu ihren Großeltern intensiver wahrnimmt als die zu ihrer Mutter. Anschließend charakterisiert sie (gegenwärtig) ihre Großeltern als „*cool*“ und argumentiert dies damit, dass sie „*mit der Zeit leben*“, wodurch auch das technische Interesse der Großeltern zum Ausdruck kommt. Zudem wirkt es so, als würde sie ihre Großeltern ein Stück weit verehren und als Vorbilder sehen. An einer anderen Stelle erzählt sie:

J: das hab ich gemerkt, dass es im Studium (.) oder also gerade wo ich jetzt noch weiter weg gezogen bin, dass es ne immense Stütze is. Also meine Großeltern ruf ich regelmäßig einmal die Woche mindestens an um zu fragen, wies denen geht, die fragen nach mir: „Wie läuft's mit der Uni?“, also die fragen ja auch danach und ich hab irgendwie das Gefühl, seitdem ich

eigentlich noch weiter weggezogen bin, is es Verhältnis noch besser geworden. (S.25, Z: 22-31)

Die Biographin erzählt davon, dass sie gegenwärtig im Masterstudium (in V.-Stadt) erkannt hat, dass sie die mentale Unterstützung ihrer Familie – hier nennt sie bloß ihre Großeltern – zum einen erhält und zum anderen ein Stück weit braucht. Die Unterstützung erfolgt telefonisch und findet in regelmäßigen Abständen („*einmal die Woche*“) statt. Wobei sie hier auch von gegenseitigem Interesse spricht. Für sie stellt es eine „*immense Stütze*“ dar, dass sich die Großeltern um sie kümmern und sich erkundigen, wie es ihr geht und wie es im Studium läuft. Es könnte sein, dass sie das Studium nicht „*geschafft*“ hätte, wenn sie diesen für sie riesigen und wichtigen Beistand nicht erhalten hätte. Es kann davon ausgegangen werden, dass ihr die Großeltern das Gefühl vermitteln, dass sie für Jennifer da sind, wenn sie jemanden zum Reden braucht. Vor allem auch deshalb, weil sie ihre Großeltern als diejenigen präsentiert, die Interesse an ihr und ihrem Studium zeigen. Dies wird durch die Worte „*also die fragen ja auch danach*“ bekräftigt. An dieser Stelle ist auch interessant mit zu bedenken, dass sie ihre Vorgeschichte zu ihrem Studium bei ihren Großeltern verortet hat. Außerdem scheint die mentale Unterstützung gerade durch den Wegzug von ihrem Heimatort und ihrer Familie einen hohen Stellenwert einzunehmen. Abschließend teilt die Biographin das Gefühl mit, dass das Verhältnis zu ihren Großeltern durch die geographisch weitere Distanz, da sie momentan in einem anderen Land studiert, „*noch besser geworden*“ ist. Dadurch vermittelt Jennifer den Eindruck, dass das Verhältnis zwischen ihr und den Großeltern zuvor schon gut gewesen ist, sich aber durch den Wegzug und womöglich durch das Studium intensiviert hat.

Die Biographin geht im Folgenden erneut auf ihre Kindheit und ihre Beziehung zu ihren Großeltern ein:

J: als Kind hatte ich eher den Draht immer zu meinem Opa. Das is, mein Opa hat mir immer alles erklärt und Oma is war da und hab mit ihr auch viel gemacht und auch mal im Bett dann mich angekuschelt oder keiner Ahnung aber ich mittlerweile, also kein ge- (.) ich würd mal sagen ich f- (.) anders rum, aber das is (.) Verhältnis zum Beispiel zu meiner Oma wesentlich besser geworden is. (S.42, Z:7-12)

Jennifer erzählt in dieser Sequenz, dass sie in ihrer Kindheit „*den Draht*“ zu ihrem Großvater hatte und begründet dies damit, dass er ihr „*immer alles erklärt*“ hat, also mit ihr viel Zeit verbracht bzw. investiert hat, wodurch es vermutlich erneut zu einem verinnerlichten Kulturkapital gekommen ist. Auch im Hinblick auf ihre Großmutter erzählt die Biographin, dass sie „*auch viel gemacht*“ hat und nennt an dieser Stelle als Beispiel, dass sie miteinander gekuschelt haben. Anhand dessen wird ein wohlbehütetes Bild vermittelt sowie eine innige und stabile Beziehung angedeutet. Wo sie zuvor von ihrer Kindheit zu erzählen beginnt, wechselt sie im Folgenden in die Gegenwart und berichtet davon, dass die

Beziehung zu ihrer Großmutter „wesentlich besser geworden ist“. Es scheint, als ob die Beziehung zur Großmutter gut gewesen ist, sich aber dieses von „Grund auf“ gebessert sowie stabilisiert habe. Es bleibt offen, wann dieser Wechsel stattgefunden und ob es dafür einen Auslöser gegeben hat.

Es kann vermutet werden, dass der Großvater in Jennifers Kindheit und die Großmutter vor allem in ihren späteren Jahren wesentliche Rollen in ihrer Lebensgeschichte gespielt haben und weiterhin einnehmen. Ihr Großvater nimmt zudem, wie auch die Großmutter, eine besondere Rolle ein, indem die Biographin davon erzählt, dass er ihr „Vaterersatz“ war/ist:

J: Aber ich hab ihn ja auch nie Opa genannt, sondern immer Popi, keine Ahnung warum (lacht)

I: (lacht)

J: das is so sein Spitzname. Und er das in dem Sinne cool fand, weil ich nie eben z- Va- Papa oder Opa gesagt hab, sondern immer so ein Zwischending irgendwie und dadurch, dass ich ja auch ohne Vater aufgewachsen bin, war er immer für mich der Vaterersatz, also eigentlich was man so mit dem Vater machen würde, denk ich mal, hat er mit mir gemacht. (S.42, Z: 26-35)

Sie erzählt davon, dass sie ihrem Großvater den Spitznamen „Popi“ gegeben hat. Anfangs scheint sie den Grund dafür nicht zu kennen, führt aber im Weiteren aus, dass er für sie ein „Vaterersatz“ war – sie bleibt hier in der Vergangenheit – und sie dadurch den Begriff als „Zwischending“ zwischen Großvater und Vater erfunden und verwendet hat. Weiters argumentiert sie, dass sie mit ihrem Großvater Sachen und Unternehmungen gemacht hat, welche „eigentlich“ ihr Vater mit ihr unternehmen hätte sollen. Da Jennifer ohne Vater aufgewachsen ist, könnte sich auch der Großvater verpflichtet gefühlt haben, diese Rolle zu übernehmen.

Nach den Schilderungen zu ihren Großeltern beginnt die Biographin von der Beziehung zu ihrer Mutter zu erzählen:

(12) „es gab mal so’n kleinen Cut“

J: Bei meiner Mama is es so (..) es gab mal so’n kleinen Cut, wo sie in einer Beziehung war, die sie nicht glücklich gemacht hat und sie hatte sich das warn echt drei Monate, wo sie sich nicht gemeldet hat. Weder per äh Handy, noch ans Telefon gegangen is, das war glaub ich (..) bei uns echt so ein kleiner Cut gewesen, was (..) nicht was kaputt gemacht hat, aber was glaub ich ein bisschen (..) so die Beziehung verändert hat, sag ich jetzt mal so. (S. 43, Z:18-22)

Nach einer kurzen Pause erwähnt sie zum ersten Mal im Interview, dass es „mal so’n kleinen Cut“ zwischen ihnen gegeben hat. Es ist nicht klar, in welchem Lebensabschnitt sich dieser ereignet hat. Es kann jedoch angenommen werden, dass Jennifer zu dieser Zeit nicht mehr zuhause gewohnt hat und sie bereits eine junge Erwachsene gewesen sein muss. Jennifer erläutert weiter, dass der „Cut“ auf der damaligen unglücklichen Beziehung, die die

Mutter hatte, gründete. Es bleibt offen, ob Jennifer während dieser „Zensur“ wusste, dass sich die Mutter in einer unglücklichen Beziehung befindet oder ob sie dies erst im Nachhinein erfahren hat. Sie schildert, dass die Mutter „*echt drei Monate*“ telefonisch nicht erreichbar war. Diese lange „Funkstille“ erlebte die Biographin als eine gewisse Beziehungszensur, die „*nicht was kaputt gemacht hat*“, aber „*die Beziehung*“ zwischen den beiden „*verändert hat*“. Nach Jennifer ist es nach diesem „Cut“ zu keinem Beziehungsabbruch gekommen, jedoch zu einer Beziehungsveränderung, zumal auch deshalb, weil sich die Mutter aufgrund der Beziehungskrise verändert haben könnte. D.h. nicht nur die Biographin, sondern auch die Mutter könnte diese Zeit krisenhaft erlebt haben. Es kann angenommen werden, dass sie zuvor in einem gewissen regelmäßigen Austausch gestanden und diese drei Monate für die Biographin eine lange Zeit dargestellt haben. Für die Erzählerin scheint es eine ungewisse und ungewöhnliche Situation gewesen zu sein. Wahrscheinlich hat sie sich gesorgt und sich dazu ihre Gedanken gemacht. Es könnte auch sein, dass sie diese „Funkstille“ auch auf sich bezogen hat. Die Erzählerin stellt deutlich dar, dass dies ein Einschnitt in ihrer Beziehung darstellte, der eine „Narbe“ hinterlassen hat, aber sie aufgrund dessen nicht vollkommen voneinander getrennt wurden. Die Biographin erzählt weiter:

J: Also (.) ja das is glaub ich gar nicht mehr so, wie gesagt, so Mutter, sondern auch trotzdem (.) ne gute Freundschaft würd ich sagen, (.) aber missen will ich sie nicht (lacht). Also, wenn, das könnt ich mir nicht vorstellen, das geht nicht. (S.44, Z:21-24)

Hier wird erneut sichtbar, dass sich die Beziehung – aus Jennifers Standpunkt aus – verändert hat. Sie scheint sich über diese Beziehungsveränderung auch bewusst zu sein. Zudem kann vermutet werden, dass sie einen Begriff oder eine Definition für ihre „neue“ Beziehung zu finden versucht, die sich aufgrund des „Cuts“ verändert hat. In der vorigen Sequenz verwendet sie den Begriff „*Mama*“, wodurch eine gewisse Nähe und emotionale Verbindung ausgedrückt werden könnte. Im Gegensatz zu vorhin und zu allen anderen Interviewsequenzen, spricht sie in diesem Abschnitt aber von ihrer „*Mutter*“, wodurch sie womöglich eher die Funktion Mutter meint. Dies könnte darauf hindeuten, dass sie immer ihre „*Mama*“ sein wird, also die emotionale Bindung aufrecht erhalten bleibt, sie jedoch die Funktion Mutter verloren hat, da sie dieser Rolle zu der Zeit des „Cuts“ nicht gerecht werden konnte. Es wäre aber auch denkbar, dass sie durch den verwendeten Begriff „*Mutter*“ hier eine gewisse Distanz zum Ausdruck bringen möchte. Sie scheint eine gewisse Vorstellung zu haben, wie sich eine Mutter – Kind Beziehung in anderen Familien gestaltet. Dass sie noch keine Definition für ihre Beziehung gefunden hat, drückt sich auch dadurch aus, dass die Beziehung zur Mutter „*trotzdem ... ne gute Freundschaft*“ ist. Es könnte sein, dass sich die beiden auf Augenhöhe begegnen und sie ein egalitäres Verhältnis pflegen. Es wäre jedoch auch denkbar, dass die Funktionen oder Begrifflichkeiten changieren und sie deshalb keine eindeutige Definition findet bzw. sie sich nicht ganz sicher ist, wie sie diese Beziehung

zueinander nennen soll. Aufgrund dessen wäre es möglich, dass die Großmutter diese Rolle übernommen hat und sich zu diesem Zeitpunkt, wie weiter oben beschrieben, die Beziehung zwischen der Biographin und der Großmutter verstärkt bzw. intensiviert hat. Jennifer führt weiter aus:

J: also wenn ich mit meinen Großeltern telefoniere is es anders als mit meiner Mama. Also ich glaub, so wenn ich Probleme hab oder so, is es doch eher, dass ich Oma und Opa anrufe irgendwie, warum auch immer, (..) weil (..) dadurch dass meine Mama auch mal krank war, also Brustkrebs, was alles eben so gesundheitsmäßig dazu gehört, is es schwierig,

I: mhm

J: finde ich, also deswegen will ich sie da glaube ich, nicht so noch mehr belasten. (S. 43, Z:25-34)

Die Biographin erzählt hier von ihrer gegenwärtigen Situation und geht darauf ein, dass es für sie einen Unterschied darstellt, ob sie mit ihren Großeltern oder mit ihrer Mutter telefoniert. Für die Telefonate, so lässt sich vermuten, gibt es einen Anlass. Bei Problemen wendet sie sich an ihre Großeltern. Nach einer gewissen Unsicherheit begründet und argumentiert sie ihr Verhalten damit, dass ihre Mutter an Brustkrebs erkrankt war, wodurch eine erneute Krisensituation der Mutter dargelegt wird. Offen bleibt, zu welchem Zeitpunkt dies geschehen ist. Aufgrund der Krankheit ging es der Mutter gesundheitlich und höchstwahrscheinlich mental nicht gut. Ihr war es wahrscheinlich nicht möglich, ausreichend für Jennifer zu sorgen. Eventuell hat auch eine Rollenumkehr stattgefunden. Die Folgen der Krankheit der Mutter scheinen noch immer bis in die Gegenwart zu reichen, da sie vom Brustkrebs in der Vergangenheit spricht und die „*schwierig[e]*“ Situation nach wie vor gegenwärtig ist. Die Krankheit der Mutter hat womöglich erneut in beiden eine Krise ausgelöst. Die Biographin hatte vermutlich Angst, ihre Mutter zu verlieren. Dadurch, dass sie sie nicht zusätzlich psychisch belasten wollte, hat sie eine „Schonhaltung“ eingenommen und diese nicht mehr verlassen. Die Nähe zu den Großeltern hat sich eventuell auch deshalb ergeben oder aufgrund dessen intensiviert, weil die Mutter „ausgefallen“ ist. Was aber zur Geltung kommt, ist, dass sie nach wie vor den Kontakt zu ihrer Mutter sucht und diesen auch möchte sowie die Mutter eine wichtige Person in ihrem Leben darstellt.

Resümierend und das Ende des Interviews stellt die nachfolgende Sequenz dar:

(13) „tolle Großeltern ... und tolle Mama“

J: Bin ihnen sehr dankbar, sag ich ihnen auch, versuch ich öfters zu sagen, dass ich dann wie gesagt auch, sagen wir mal danke, dass du mich da mental einfach unterstützt, dass ich jetzt das machen kann, was ich machen möchte (..) weil's eben früher nicht möglich war.

I: Ja.

J: Ja. (...) tolle Großeltern (lacht) (...) und tolle Mama (lacht). (S.44, Z:21-37)

Die Biographin betont erneut ihre Dankbarkeit ihrer Familie gegenüber, welche sie ihnen auch mehrmals mitteilt. Diese Dankbarkeit steht im Zusammenhang mit ihrer Lebensgeschichte und ihrem Bildungs- und Berufsweg. Anfangs geht sie auf ihre gesamte Familie, also Großeltern und Mutter, ein. Doch im Weiteren scheint ihr eine bestimmte Person in besonderer Erinnerung geblieben zu sein. Das „du“ könnte sich auf die Großmutter beziehen, da sie zum einen auch in weiterer Folge darauf eingeht, dass ein Studium und die Verwirklichung unterschiedlicher Möglichkeiten – hier geht sie wieder (wie auch in der Eingangs- und Endsequenz des narrativen Hauptteils) auf die Teilung Deutschlands, auf die vorhandene Mauer sowie auf die damalige Geschichte ein – nicht gegeben waren. Erneut stellt sie ihre Lebensgeschichte in Zusammenhang mit der familiären historischen und sozialen Situation. Zum anderen steht das „du“ in Verbindung mit der mentalen Unterstützung, die, wie vorher festgestellt wurde, von der Großmutter geleistet wurde. Sie beendet das Interview und somit den Nachfrageteil damit, dass sie bilanzierend darauf verweist, dass sie „tolle Großeltern ... und [eine] tolle Mama“ hat, wobei sie hier zuerst ihre Großeltern vor ihrer Mutter nennt. Sie scheint der Familie dankbar dafür zu sein, was sie für sie geleistet haben. Sie blendet dadurch aber völlig aus, welche Eigenleistung sie selbst für sich vollbracht hat. Allgemein zeigt diese Sequenz auf, welche Bürde und Verantwortung Jennifer durch den vermuteten Familienauftrag erhält. Sie scheint keine andere Wahl zu haben als dankbar zu sein. Dadurch wird an sie vor allem auch eine hohe Erwartungshaltung herangetragen. Ansonsten, so die Annahme, würde sie ein Stück weit ihre Familie „verraten“. Durch den familiären Auftrag und die Realisierung der Möglichkeiten verändert sich nicht nur die Beziehung, sondern wird verstärkt.

7.4 Analytische Abstraktion

Die Erkenntnisse aus der Fallanalyse sollen in diesem Abschnitt von den Details der dargestellten Lebensgeschichte gelöst und auf einer abstrakteren Ebene zusammengefasst werden. So zeigt sich anhand der Prozessstrukturen (Fritz Schütze) die biographische Gesamtformung.

Jennifer Neumann konstruiert sich selbst als „Erstgeborene“ der Familie nach dem Mauerfall, wodurch ihr eine bedeutende Rolle sowie Position im Familiensystem zukommt. Dadurch kann auch angenommen werden, dass an die Erzählerin ein familiengeschichtlicher Auftrag nach der Wende herangetragen wird. Zudem betont die Biographin immer wieder ihre Dankbarkeit, was eine hohe Erwartungshaltung und ein Verpflichtungsgefühl der Familie gegenüber zum Ausdruck bringt. Ihre eigenen sowie die Erwartungen der Familie sind

geprägt durch die damalige historische Gegebenheit und die „Familiengeschichte“ (= das Verwehrt-bleiben der Möglichkeit, wodurch Studieren erstrebenswert und als höchstes Familiengut angesehen werden kann). Nachdem die Großmutter selbst zu studieren begonnen hat, dies aber abbrechen musste (Berufskarriere der Großmutter), sind an ihren Lebenslauf womöglich gewisse Erwartungen geknüpft. Das „Potential“ zur akademischen Bildung in der Familie ist bereits vor zwei Generationen verankert worden, welches nun vermutlich mit Hilfe von Jennifer realisiert werden soll. Die Erwartung als Erstgeborene nach dem Mauerfall zu studieren, kann als institutionelles Ablaufmuster interpretiert werden.

Ihre Grundschulzeit ist geprägt von vielen Wohnort- und Schulwechsel, welche zur Folge hatten, dass sich ihre schulischen Leistungen verschlechtern, sie keinen Anschluss an jeweils neuen Schulklassen findet und sich selbst als „Außenseiterin“ sieht. Die prägenden Erfahrungen während der Grundschulzeit lassen sie wenig bis kein Selbstvertrauen aufbauen. Zudem erlangt sie kaum Handlungspotential. Außerdem sind kaum Bildungsambitionen vorhanden. Die Grundschule wird zu einem negativen Erfahrungsraum. Aufgrund der negativen Ereignisverkettung wird ein Verlaufskurvenpotential angedeutet. Durch den selbstbestimmten Wechsel von der Grundschule in die Gesamtschule gelingt es ihr jedoch, die beginnende drohende Verlaufskurve abzuwehren. Die Biographin erlangt vermehrt Entwicklungs- und Handlungspotential. Zudem wird ihr durch die mentale Unterstützung der Lehrer/innen und Sozialpädagog/inn/en ein weiterer Handlungs- und Erlebensspielraum eröffnet.

Die Biographin entschließt sich nach dem Abitur eine Ausbildung als Chemikantin zu beginnen. Dies kann als ein institutionelles Ablaufmuster interpretiert werden. Hinweise darauf geben die Familienmitglieder, welche „*natürlich*“ (S.1, Z:19) eine Ausbildung abgeschlossen haben, sowie ihr Cousin, der dem gleichen Ablauf (Gymnasium – Lehre) folgt. In weiterer Folge wird dies auch zu ihrem biographischen Handlungsschema. Sie orientiert sich an der kollektiven Vorgabe eine Ausbildung abzuschließen, was eine Art „Normalbiographie“ innerhalb der Familie darstellt. Um ihr biographisches Handlungsschema (Ausbildung zur Chemikantin) zu realisieren, beschließt sie, von zuhause weg- bzw. auszuziehen. Zudem kann die Wahl für eine Ausbildung auch als Ausweichen des familiären Auftrags interpretiert werden. Wodurch sie möglicherweise biographische Handlungsautonomie erreichen möchte. Im Gegensatz zur Grundschulzeit eröffnen ihr dieser Umzug sowie der Wegzug von ihrem Zuhause einen Möglichkeitsraum, in dem sie ihr Leben selbst gestalten kann. Dadurch werden ihr zudem ein Emanzipationsprozess und das Erreichen von biographischer Handlungsautonomie ermöglicht.

Neben dem früh verankerten Potential zur akademischen Bildung seitens der Familie (durch die Großmutter) erkennt auch der Auszubildende ihre Kompetenz und Potential für ein Studium. Sie beschließt nach der Ausbildung zu studieren, was als Veränderung ihrer

Handlungsmöglichkeit gesehen werden kann. Der Ausbildner fungiert als „*Gatekeeper*“ (Dausien/Rothe/Schwendowinus 2016, 52; Hervorh. im Original), da er auf die Bildungsentscheidung der Biographin entscheidenden Einfluss nimmt. Sie bleibt jedoch vorerst bei ihrem Plan sowie beim institutionellem Ablaufschema, zuerst ihre Ausbildung zu beenden, da sie „*dieses Handfeste*“ (S.6, Z:29) nach wie vor haben möchte. Diesen Prozess sowie den Entschluss zu studieren scheint sie anhand einer Berufserfahrung während der Sommermonate nochmals abwägen zu wollen, um diesen in ihre Identitätsstruktur einbauen zu können. Nach der erworbenen Berufserfahrung ist sie fest entschlossen zu studieren. Sie stellt ihre Bedenken und Selbstzweifel hinten an, kann ihr eigenes Potential erkennen und gewinnt an Selbstvertrauen. Dies führt zu einem veränderten Selbstbild. Jennifer transformiert den Impuls des Ausbildners in ein biographisches Handlungsschema.

Während ihrer Bachelorphase arbeitet die Erzählerin mit einem Betrieb zusammen. Erneut erkennt jemand außerhalb der Familie ihr akademisches Potential. Der Abteilungsleiter gibt ihr einen Denkanstoß über ein Masterstudium in V.-Stadt nachzudenken. Auch er fungiert als „*Gatekeeper*“ (ebd.). In Folge dessen kommt es zu einer Veränderung ihrer Handlungs- und Erlebensmöglichkeiten, indem sie den Beschluss fasst, erneut wegzuziehen, um in V.-Stadt Chemieingenieurwesen zu studieren. Dadurch wird ein biographisches Handlungsschema deutlich.

Es zeigt sich, dass die Biographin in dem vorgezeigten Weg – der naturwissenschaftlichen, familiären „Schiene“ – bleibt. Dies wird bereits anhand der frühen biographischen Verankerung in der Kindheit bis hin zur Wahl ihres Studiums Chemieingenieurwesen deutlich. Sie konstruiert eine frühe Genealogie ihres Bildungs- und Berufsweges. Diese „Vorgeschichte“ zu ihrem Studium bildet auch die „Vorgeschichte“ zu ihrer Lebensgeschichte ab, welche in Zusammenhang mit ihren Großeltern und deren Unterstützung steht. Die Großeltern investieren Zeit und setzen sich früh für die Bildung ihrer Enkeltochter ein, indem sie ihr unterschiedliche Kapitalsorten (vorwiegend kulturelles und teilweise ökonomisches Kapital) zur Verfügung stellten und ihr während ihrer gesamten Lebensgeschichte mentale Unterstützung bieten. Sie stellen eine wichtige biographische Ressource für die Biographin dar. Die Großeltern fungieren als „[s]ignifikante Andere“ (Schwendowius 2015, 440), da sie den Bildungsweg von Jennifer maßgeblich unterstützen und lenken. Zudem kann Jennifers Großmutter als „Wegbereiterin“ (ebd.) gesehen werden. Da die Großmutter das angefangene Studium nicht weiterverfolgen konnte bzw. es ihr verwehrt geblieben ist, kommt der Biographin ein familiengeschichtlicher Auftrag zu. Dadurch soll nun Jennifer, stellvertretend für die Familie, eine akademische Laufbahn einschlagen. Mit anderen Worten, Jennifer „lebt das ungelebte Leben“ (Alheit 1993, 404) ihrer Großmutter. Damit schöpft die Erzählerin die Möglichkeiten des sozialen Raumes aus, in dem sich die Familienmitglieder befinden (vgl. ebd., 398).

Anhand der Struktur ihres Bildungsweges erreicht sie über einen „Umweg“ (Abitur – Ausbildung – Studium) einen Bildungsaufstieg. Dadurch wird ein nicht typischer Aufstieg über die Klassenschiene deutlich. Jennifer wird ein gewisses „Familienerbe“ übergeben, mit dem sie schlussendlich selbstständig wirtschaftet und darauf aufbaut. Auf unterschiedlichen Stationen auf ihrem Lebensweg holt sie sich immer wieder Unterstützung und Orientierung (auch außerhalb der Familie), um auf ihrer naturwissenschaftlichen, emanzipatorischen und familiengeschichtlichen Schiene weiter fahren zu können. Zudem wird ersichtlich, dass Jennifer keinem erwerbsbiographischen Lebensentwurf folgt, sondern sie die Akademisierung als Verwirklichung des Lebens, Sinnfindung, berufliche Chancenerhöhung sowie als Möglichkeit zur Gleichbehandlung/Gleichberechtigung zwischen Männern und Frauen sieht. Dies wäre nach den Vorstellungen der Biographin als Arbeiterin nicht möglich gewesen.

8 Fallanalyse Laura Fuchs

In Kap. 7 wurde die Fallstudie von Jennifer Neumann dargestellt. Nun soll die Fallanalyse von Laura Fuchs präsentiert werden, indem vorerst die Kontaktaufnahme, Vorgespräch und Interviewverlauf, anschließend das biographische Portrait und im Weiteren die Analyse ausgewählter Kernstellen des Interviews dargelegt werden. Am Schluss werden die Erläuterungen und Interpretationen des Falls auf einer abstrakteren Ebene zusammengefasst (Analytische Abstraktion).

8.1 Kontaktaufnahme, Vorgespräch und Interviewverlauf³⁸

Nachdem ich über die Social Media-Plattform „facebook“ einen Interviewaufruf startete, schrieb mir Laura eine E-Mail und bekundete ihr Interesse am Interview. Nach einem E-Mail-Austausch vereinbarten wir einen Termin für ein Vorgespräch. Vor dem Gespräch sandte ich ihr noch einen Informationsbrief zur Durchführung von biographisch-narrativen Interviews. Im Vorgespräch, welches ein paar Tage vor dem Interview stattfand, klärte ich Fragen sowie Unklarheiten und versicherte ihr, ihre Daten vertraulich zu behandeln und diese zu anonymisieren. Das Interview mit Laura war das dritte, das ich für dieses Forschungsvorhaben durchführte. Es fand am 17.03.2016 um 15:00 Uhr in einem Seminarraum der Universität statt. Bevor das Aufnahmegerät eingeschaltet wurde, erkundigte ich mich, ob es noch Fragen gäbe und erklärte nochmals kurz den Ablauf. Ich konnte bemerken, dass Laura anfangs etwas nervös war. Dies hatte sich aber im Laufe des Interviews gelegt. Insgesamt betrachtet verlief das Interview entspannt und ruhig. Währenddessen konnte ich jedoch zweimal beobachten, dass Laura während des Erzählens nasse Augen bekam. Nachdem das Aufnahmegerät ausgeschaltet wurde, unterhielten wir uns noch über alltägliche Themen und den Studienalltag. Damit ließen wir das Interview ausklingen.

Laura erzählt beinahe ihre gesamte Lebensgeschichte im Dialekt. An bestimmten Stellen drückt sie sich gewählt aus. Teilweise wiederholt sie sich und formuliert ihre Aussagen auf Hochdeutsch um. Das biographisch-narrative Interview von Laura kann grob in Erzählaufforderung (S.1, Z:7-25), Haupterzählung (S.2, Z:1 - S.9, Z:2) und Nachfrageil (S.9, Z:3 - S. 29, Z:2) gegliedert werden. Nach dem Erzählstimulus beginnt Laura jedoch nicht ihre Lebensgeschichte zu erzählen, sondern geht auf ihre Bildungslaufbahn ein. Ihre Haupterzählung zeichnet sich durch häufiges Andeuten von Narrationen aus, die sich mit beschreibenden und argumentativen Passagen abwechseln. Deutlich wird auch, dass sie

³⁸ Nähere und ausführlichere Details hierzu siehe Kap. 6

immer wieder durch den Detaillierungszwang aufgefordert ist, rückwirkend Details zu ihrer Geschichte zu erzählen. Der Hauptstrang ihrer Geschichte bildet ihren Bildungsweg sowie Bildungslaufbahn ab. Durch das Erzählen ihrer Bildungslaufbahn ist sie immer wieder dazu gezwungen auch lebensgeschichtliche Passagen anzuführen. Während der Hauptidee kommt kein autobiographischer Erzählfluss in Gang. Es wirkt eher wie eine Aufzählung von bestimmten Punkten ihres Lebenslaufs. Sie beendet ihre „Narration“ und somit ihre Lebensgeschichte mit folgenden Worten: „*Genau. (..) I glaub i hob nix wichtiges vergessn zu erzählen, (..) kane prägenden Ereignisse mehr. (..) Gibt's Fragen deinerseits? (lacht)*“ (S.9, Z:1-2). Daran anschließend folgten die Nachfragen zum bisher Erzählten. Anfangs wurden Fragen zu fehlenden inhaltlichen oder unklar formulierten Bereichen der erzählten Lebensgeschichte gestellt. In diesem Abschnitt gelang Laura in längere narrative Erzählungen. Danach folgte eine forschungsspezifische Frage, bei der nach der Beziehungsgestaltung zur Herkunftsfamilie gefragt wurde. Nachdem Laura im vorangegangenen Interview ausreichend über das Beziehungserleben zur Herkunftsfamilie (S. 24, Z:17 - S.26, Z:15) erzählt hatte, entschied sich die Forscherin am Ende des Interviews dazu, diese Frage nicht mehr zu stellen. Zum Schluss fragte die Interviewerin nach den Charaktereigenschaften ihrer Familienmitglieder (S.26, 16 - S.29, Z.2).

8.2 Biographisches Portrait

Laura wird in P.-Bundesland als viertes Kind ihrer Eltern geboren. Aus „*familiären Gründen*“ (S.2, Z:4) zieht die Familie nach M.-Bundesland als sie ca. ein Jahr alt war. Sie hat drei Geschwister: zwei Brüder und eine Schwester, die zwischen neun und zwölf Jahre älter sind als sie. Sie selbst bezeichnet sich als „*Nachzügler*“ (S.2, Z:16). Als Laura noch ein Kind ist, erkrankt ihr Vater an einer psychischen Krankheit. Deshalb ziehen die Eltern, Laura und ihr „*kleiner jüngster Bruder*“ (S.3, Z:15), noch bevor sie die Volksschule besucht, in ihr Geburts-Bundesland zurück. Vor allem um Unterstützung von den Verwandten mütterlicherseits zu erhalten. Die beiden anderen Geschwister bleiben in P.-Bundesland, da sie kurz vor der Matura oder vorm Ende der Fachausbildung stehen und vor dem Abschluss nicht umziehen wollen.

Laura besucht eine „*ländliche Volksschule*“ (S.2, Z:2). Aufgrund der Berufstätigkeit der Eltern bekommt sie am ersten Schultag einen Wohnungsschlüssel überreicht und ist von da an auf sich „*allein gestellt*“ (S.2, Z:28). Geplant wäre gewesen, dass die Verwandten Laura in ihrem Schulalltag unterstützen, während die Eltern arbeiten sind. Da sie rasch Selbstständigkeit erlangt, benötigt sie jedoch das „*Verwandtschaftsumfeld*“ (S.9, Z:36) nicht. Gegen Ende ihrer Volksschulzeit wird der Vater arbeitslos. Als sie eine Wahl zwischen Gymnasium und Hauptschule treffen muss, entschließt sie sich im gleichen Ort, wie ihre Schulfreund/inn/e/n,

in die Hauptschule zu gehen. Laura hat zu der Zeit keine Lernschwierigkeiten. Sie bezeichnet sich selbst als „*Durchschnittsschülerin*“ (S.3, Z:1). Während der Hauptschulzeit findet ein „*prägendes Er- ah, Erlebnis*“ (S.3, Z:2-3) statt. Denn die psychische Krankheit von ihrem Vater ist immer mehr präsent. Aus diesem Grund liegen die familiären Interessen nicht bei ihren „*durchschnittlichen Schulnoten*“ (S.3, Z: 9), sondern bei der Krankheit des Vaters. Zu der Zeit baut sie eine „*intensive Beziehung*“ (S.3, Z: 31) zu ihrem jüngeren Bruder auf, der mit ihr ein Kinderzimmer teilt. Gegen Ende der Hauptschulzeit trennen sich die Eltern und lassen sich scheiden.

Nach der Hauptschule steht für Laura fest, dass sie in eine höhere Schule gehen möchte, denn auch ihre Eltern, ihr jüngster Bruder und ihre Schwester haben eine Fachausbildung und ihr ältester Bruder die HTL besucht. Lauras Wunsch ist es von zuhause auszuziehen, in die Stadt zu gehen und in ein Internat zu ziehen, um die HBLA mit Schwerpunkt Erziehung zu besuchen. Weil die Mutter nun Alleinverdienerin ist, wird ihr der Wunsch aufgrund finanzieller Schwierigkeiten nicht ermöglicht. Dies ist für sie sehr frustrierend. Als „*Schadensbegrenzung*“ (S.4, Z: 14) schlägt ihr die Mutter vor, in einer nähergelegenen Stadt die Ausbildung zur Kindergärtnerin zu machen. Da dies für sie „*überhaupt ned interessant*“ (S.4, Z:18-19) ist, entscheidet sie sich für die praktische Variante und besucht im Wohnort die HBLA mit Schwerpunkt Umweltökonomie. Für diese Schule bringt sie kein großes Interesse auf. Nebenbei arbeitet sie drei Jahre lang in einem Gasthaus im gleichen Ort. Als sie 17 Jahre alt ist, stirbt ihr Vater. Um Abstand von dem Ereignis, von ihrer Mutter, mit der sie zu der Zeit ein schwieriges Verhältnis hat, von ihrem damaligen Freund sowie vom Ort zu gewinnen, entscheidet sie sich ein viermonatiges Sommerpraktikum in S.-Land zu absolvieren. Aufgrund der dortigen Erfahrungen entschließt sie sich die HBLA abzubrechen und eine Lehre zu beginnen. Doch ihr ältester Bruder bringt sie dazu, die Schule weiterhin zu besuchen. Sie schließt die Schule mit „*großem Desinteresse und sehr vü ... extrinsischer Motivation*“ (S.5, Z: 18) ab. Anschließend steht für sie fest, die pädagogische Hochschule zu besuchen, in die Stadt zu gehen und ihren Heimatort zu verlassen. Im Gegensatz dazu geht ihre Mutter davon aus, dass sie zu arbeiten beginnt. Da sie bereits eine vierjährige Beziehung führt, pendelt sie anfangs jeden Tag zwischen PH und Heimatort. Nachdem die Liebesbeziehung in die Brüche geht, zieht Laura in die Stadt. Sie studiert drei Jahre Sonderpädagogik und sammelt anschließend fünf Jahre Berufserfahrung. Nach einer gewissen Zeit im Job bemerkt Laura, dass ihr der schulische Alltag nicht mehr reicht und sie nach einer Herausforderung sucht. Sie überlegt drei Jahre lang bis sie sich für den Master in Bildungswissenschaft inskribiert. Für die Entscheidung ist sie wieder von ihrem Bruder „*stoak motiviert*“ (S.6, Z: 25-26) worden. Ihre Mutter ist der Entscheidung gegenüber skeptisch eingestellt. Während des Studiums arbeitet sie nebenbei für 25 Stunden in einem Büro. Sie ist mittlerweile das zweite Jahr karenziert.

Laura befindet sich zum Zeitpunkt des Interviews in einer sechsjährigen Partnerschaft. Ihr Freund hat selbst studiert. Er motiviert sie, gibt ihr viel Rückhalt und unterstützt sie bei diesem „Projekt“ (S.8, Z:4). Zukünftig möchte sich Laura neu orientieren und weiß noch nicht, ob sie wieder in das Schulsystem zurückgehen möchte.

8.3 Kernstellenanalyse

Im Nachfolgenden werden ausgewählte Sequenzen, welche Kernstellen des Interviews darstellen, dargelegt und auf ihren Inhalt sowie ihre Form hin analysiert. Neben dem Hauptaugenmerk auf die forschungsrelevanten Sequenzen sollen auch die Prozessstrukturen und die biographische Gesamtformung aufgedeckt werden. Den Beginn der Interpretation bildet die Anfangssequenz des Interviews samt Erzählstimulus der Interviewerin. Den Kernstellen der narrativen Haupterzählung werden immer wieder auch Stellen aus dem Nachfrageteil angestellt.

(1) „Die Selbsteinführung“

I: Ok. Oiso i mecht mi gern noch Mal bei dir bedankn, dass du dich für das Interview bereit erklärst

L: gerne

I: u~nd, du woast ja i interessier mi für Lebensgeschichten von Studierenden, die aus einer nicht akademischen Familie stammen

L: mhm

I: und i würd di eben gern bitten, dass du mir dei Lebensgeschichte erzählst. Ois an des du di erinnern konnst u~nd du konnst gern dabei ausführlich erzählen, alle deine Erlebnisse und Erfahrungen, die dir einfallen. Ahm, jo, i werd di jetzt in der ersten Phase ned unterbrechn, moch ma hoid währenddessen Notizen u~nd des kummt oba daun erst im Nochein, waun du daun fertig bist sozusogn.

L: Ok.

I: Jo.

L: Jo, i start vielleicht ahm mit mi- mit meiner Schullaufbahn so generell einfoch in der Volksschule wies jeder mocht. Also i hob a ländliche Volksschule besucht und bin daun im gleichn, genau, davor woa ein Ortswechsel, also wir san von einem Bundesland ins andere ahm übersiedelt aus familiären Gründen und i hob dort neu gestartet mit neue Freunde und ahm, jo, woa eigentlich, oiso mir is es jetzt ned unangenehm in Erinnerung geblieben

I: mhm

L: es woa eigentlich koa Problem für mich diese Schul- oiso diese re- dieser regionale Wechsel. I hob im gleichn Ort daun auch nu die Hauptschule besucht, also es woa bei u~ns ahm, so dass die Wahl zwischen Hauptschule und Gymnasium ah existiert hot. Ah, s'Gymnasium wär jedoch a hoibe Stund weit entfernt gwesn mit öffentliche Verkehrsmittel und irgendwie woas so üblich, dass se daun de, die Freunde die in der Volksschule daun relativ schnö gfundn hob, ah, de meistn einfoch in die Hauptschule weiter gonga san. U~nd deshoib

woas für mich von vornherein kloar, i werd a in de Hauptschule gehen.(S.,1 Z: 7-25 - S.2, Z:1-15)

Laura unterbricht den Erzählstimulus durch Aufmerksamkeitsmarkierer und stellt nach diesem keine Rückfragen. Ihr scheint der Ablauf klar zu sein. Ohne auf den Erzählstimulus einzugehen und ohne biographische Verortung beginnt sie von ihrer „Schullaufbahn“, beginnend in der Volksschulzeit, zu erzählen. Bei ihrer Erzählung scheint sie sich an der chronologischen Reihenfolge des Lebenslaufs zu orientieren. Womöglich fällt ihr dieser Einstieg leichter, um ihre Geschichte erzählen zu können. Sie führt weder Geburtsort, Geburtsjahr oder Familienmitglieder ein, noch bewertet sie die damalige Zeit oder ihre Kindheit. Dies könnte möglicherweise daran liegen, dass sie ihrem Geburtsort, Geburtsjahr und den Familienmitgliedern keine Relevanz in ihrer Lebensgeschichte beimisst. Dabei geht sie scheinbar davon aus, dass ein biographisch-narratives Interview bei der Schullaufbahn beginnt bzw. „jeder“ so anfängt zu erzählen. Dadurch nimmt sie ein kollektiv geteiltes Wissen an. Aufgrund dessen kann davon ausgegangen werden, dass sie (als Studentin der Bildungswissenschaft) Kenntnisse über ein solches Interview hat und bewusst ihre Erzählung bei ihrer Schullaufbahn beginnt.

Sie weist darauf hin, dass sie eine „*ländliche Volksschule*“ besucht hat, womit sie womöglich einen Unterschied zu einer städtischen Volksschule zum Ausdruck bringen möchte. Diesen führt die Biographin aber nicht weiter aus. Es weist jedoch darauf hin, dass die Erzählerin in einem ländlichen Milieu bzw. einer ländlichen Ortschaft aufgewachsen sein muss. Im Anschluss daran geht sie in ihrer Erzählung einen Schritt in der Chronologie zurück und erwähnt einen Umzug. Sie erzählt, dass sie vor der Volksschulzeit von einem Bundesland ins andere gezogen sind, ohne dabei explizit auf den Umzug einzugehen. Sie nennt den Namen des Bundeslandes nicht, wodurch sie selbst eine Anonymisierung ihrer Daten vornimmt. Es könnte auch auf eine gewisse emotionale Distanz zu den Ortschaften bzw. zu den Bundesländern hindeuten. Durch die Formulierung „*wir*“ kann angenommen werden, dass sie gemeinsam mit ihrer Familie in das neue Bundesland gezogen ist. Davon erzählt sie an einer späteren Stelle im Interview, welche noch dargelegt werden soll. Weiters erklärt sie nicht, was die „*familiären Gründe*“ für den Ortswechsel gewesen sind. Die Gründe sind an dieser Stelle weder negativ noch positiv konnotiert. Die Biographin verbindet den Umzug ins neue Bundesland mit einem Neustart. Es wäre möglich, dass der Umzug eine gewisse Zensur in ihrem Leben darstellt. Der Neubeginn bringt sie in Zusammenhang mit dem Knüpfen von neuen Freundschaften. Es könnte sein, dass sie gezwungen war, „alte“ Freundschaften zu kappen. Laura geht auf ihr subjektives Empfinden ein und erzählt, dass ihr der Ortswechsel „*ned unangenehm in Erinnerung geblieben*“ ist. Etwaige andere „Begleiterscheinungen“, die sich durch den Umzug ergeben hätten können, führt sie nicht an.

Es kann vermutet werden, dass der Umzug in ihrem Leben einschneidender war, als sie dies an dieser Stelle ausführt.

Sie erzählt weiter, dass sie im gleichen Ort, ohne erneut den Namen zu nennen, in die Hauptschule gegangen ist, obwohl auch die „Wahl“ zu einem Gymnasium „*existiert*“ hat. Als Begründung gegen das Gymnasium und Entscheidung für die Hauptschule nennt die Biographin die Unterschiede in der Distanz („*s‘Gymnasium wär jedoch a hoibe Stund weit entfernt gwesn mit öffentliche Verkehrsmittel*“) und ihre Freunde/Freundinnen von der Volksschule, die „*einloch in die Hauptschule weiter gonga san*“. Indem die Biographin genau anführt, warum sie die Hauptschule und nicht das Gymnasium besucht hat, bekommen ihre Erzählung sowie ihre Wahl einen rechtfertigenden Charakter. Die Formulierung „*irgendwie woas so üblich*“ lässt vermuten, dass Laura einem „üblichen“, traditionellen Weg folgt. Dieser könnte in Verbindung mit dem Aufwachsen in einem ländlichen Milieu stehen. Anhand des Wortes „*einloch*“ wäre auch möglich, dass der Besuch einer Hauptschule den einfacheren, leichteren Weg im Hinblick auf die schulischen Anforderungen darstellt und sie deshalb diesen gewählt hat.

Die Wahl für die Hauptschule wirkt selbstbestimmt. Sie konstruiert sich als aktiv Handelnde und als autonome Person. Die Erzählerin weist daraufhin, dass sie schon während der Volksschulzeit „*schnö*“ Freundschaften geknüpft hat. Es kann davon ausgegangen werden, dass Laura schon als Volksschulkind aktiv soziale Beziehungen eingegangen ist. Dies lässt vermuten, dass sie auch gegenwärtig die Kompetenz verfügt, „schnell“ soziale Kontakte zu knüpfen. Diese Freund/inn/e/n scheinen eine wichtige Rolle in der Entscheidung für oder gegen eine Schule gespielt zu haben. Denn schon bevor sie eine Wahl treffen musste, war es für sie von Beginn an klar, „*a in de Hauptschule*“ – genauso wie ihre Freund/inn/e/n – zu gehen. Eine Sichtweise wäre, dass die Erzählerin nicht erneut, wie durch den Umzug, ihre Freundschaften verlieren wollte. Wenn alle ihre Freund/inn/e/n sich für ein Gymnasium entschieden hätten, wäre die Biographin ihnen womöglich auf diesem Weg gefolgt. Anhand dieses ersten Interviewausschnittes kann die Vermutung aufgestellt werden, dass Freundschaften eine wichtige Rolle sowie auch Orientierung für ihre Schullaufbahn spielen könnten.

Anhand der Interviewstruktur lässt sich erkennen, dass die Biographin Großteils auf ihre Schullaufbahn eingeht, wobei dabei Kontextinformationen und Hintergrundkonstruktionen sowie Erzählungen einfließen. Dies könnte bedeuten, dass sie ihre Lebensgeschichte über die Erzählung ihrer Schullaufbahn definiert. Es wäre zudem auch möglich, dass sie aufgrund des Interviewaufrufes zu Bildungsaufsteigerinnen ihr Hauptaugenmerk auf den schulischen Aufstieg legt und deshalb sich auch zu Beginn des Interviews nicht verortet. Außerdem nimmt sie eine eher sachliche Erzählhaltung ein. Ihr Erzählstil ist etwas sparsam, was eventuell auf eine anfängliche Unsicherheit im Erzählen hindeuten könnte.

(2) „woa do eigentlich sehr rosch selbstständig unterwegs“

L: Dazua vielleicht, des is wichtig, dass i~, oiso mei- meine Mutter woa a berufstätig, so wie mein Vater u~nd insofern bin i eigentlich ob der ersten Volksschule weg, nua moi zurückgesprungen auf die Volksschulzeit, eigentlich ahm tagsüber woa i do auf mich allein gestellt, oiso i hob do am erstn Schultog mein Wohnungsschlüssel überreicht griagt und hob gwusst wie die Mikrowelle zum Essn aufwärmen funktioniert.

I: Mhm.

L: Ah, und woa do eigentlich sehr rosch selbstständig unterwegs und (.) mit noch Absprache natürlich woa i daun scho nochmittogs kurz de Hausübung erledigt und woa daun eigentlich eh imma irgendwie draußn unterwegs und des hot se hoid von da Volksschule bis in de Hauptschule durchzogn so des Programm. (S.2, Z:25-37)

Die Erzählerin weist betonend darauf hin, dass das, was sie nachfolgend erzählen wird, wichtig für das weitere Verständnis ihrer Lebensgeschichte sein wird. Oder auch, dass sie das, was sie bereits erzählt hat, mit dem Nachfolgenden ergänzen muss. Dazu führt die Biographin ihre Mutter sowie ihren Vater als berufstätige Personen ein. Im Anschluss springt sie erneut auf ihre Volksschulzeit zurück und erklärt, dass sie ab der ersten Klasse auf sich „*allein gestellt*“ war. Ihre „erzwungene Selbstständigkeit“ begründet die Biographin, mit der Berufstätigkeit ihrer Eltern. Ob andere Familienmitglieder für sie sorgen hätten können, bleibt an dieser Stelle offen. Dies wird sich in der nachfolgenden Sequenz zeigen.

Der erste Schultag stellt einen neuen Lebensabschnitt und ein bedeutendes Ereignis in zweierlei Hinsicht dar. Zum einen ist Laura damit konfrontiert, von nun an für neun Jahre in die Schule gehen zu müssen und zum anderen wird sie scheinbar ab diesem Tag in eine gewisse Eigenverantwortlichkeit und Unabhängigkeit gedrängt. Es kann angenommen werden, dass die Erzählerin mit ca. sechs Jahren dazu gezwungen war, selbstständig zu werden. Dies, so berichtet die Biographin, habe sie relativ schnell erreicht. Es bleibt offen, wie sie den Schulweg (von zuhause – in die Schule – wieder nach Hause) gemeistert hat. Ihre Eltern nahmen jedoch, nach Lauras Erzählung, soweit Einfluss auf das Geschehen nach der Schule, indem sie sich mit ihr über den Ablauf zuhause abgesprochen haben. Sie erzählt, dass sie nach dem Erledigen der Hausaufgaben „*imma irgendwie draußn unterwegs*“ war. Mit wem sie die gemeinsame Zeit verbracht hat oder ob sie allein draußen war, sowie, was sie unternommen hat, bleibt unklar. Den Ablauf der Dinge bezeichnet sie als „*Programm*“. Aufgrund dessen kann angenommen werden, dass ihr auch ein gewisser Ablauf vorgegeben wurde oder sie sich an diesen gehalten hat. Diese Tagesstruktur hat sich laut der Erzählerin vom ersten Schultag in der Volksschule bis in die Hauptschule „*durchzogn*“.

Relativ knapp und prägnant geht Laura in dieser Textstelle auf ihre frühe Selbstständigkeit und ihre dadurch erlangte Autonomie ein. Sie erzählt nüchtern und relativierend von der Situation. Die Biographin geht nicht auf ihr subjektives Empfinden ein. Sachlich berichtet sie

davon, welche Folge die Berufstätigkeit der Eltern auf ihren Alltag hatte. Es wäre möglich, dass ihren Empfindungen in der Kindheit kein Platz beigemessen wurde und sie deshalb eine nüchterne Erzählweise einnimmt. Diese Erzählhaltung wird auch in der folgenden Sequenz deutlich.

(3) „in meiner Hauptschulzeit woa ... nu a prägendes Er- ah, Erlebnis“

L: Ahm, (.) in meiner Hauptschulzeit woa vielleicht daun nu a prägendes Er- ah, Erlebnis, dass daun ahm so die Krankheit von meinem Vater, oiso der hot a psychische Kronkheit kopt, dass de immer mehr hoid ah Thema wordn is

I: mhm

L: und dadurch a so de familiären ähm (.) Interessen jetzt a ned auf meinen durchschnittlichen Schulnoten glegn is, sondern anfoch, a sehr viel diese Krankheit ah, besprochen wordn is und einfoch Thema woa in der Familie. (S.3, Z: 2-11)

In dieser Sequenz geht die Biographin auf ihre Hauptschulzeit ein. Sie erzählt im Zuge dessen, dass zu dieser Zeit ein „prägendes Er- ah, Erlebnis“ stattgefunden hat. Die Formulierung lässt die Dramatik dieses Erlebnisses nur erahnen, da sie im darauffolgenden erneut eine sachliche und relativierende Erzählhaltung einnimmt. Sie führt im Hinblick darauf ihren Vater ein, der an einer psychischen Krankheit erkrankt ist. Der Zeitpunkt des Beginns bleibt an dieser Stelle offen. Interessant ist, dass nicht die psychische Krankheit des Vaters das Prägende zu sein scheint, sondern dass die Krankheit „*immer mehr ... Thema*“ in der Familie geworden ist. Anhand der übersteigerten Formulierung „*immer*“ möchte die Biographin womöglich verstärkt zum Ausdruck bringen, dass sich der familiäre Alltag um die Krankheit des Vaters gedreht hat. Womöglich hatten andere Themen und andere Familienmitglieder keinen Platz und Raum für ihre Probleme oder Anliegen. Dies veranschaulicht die Erzählerin damit, dass sie auf das Desinteresse der Familie in Bezug auf ihre „*durchschnittlichen Schulnoten*“ eingeht. Hierdurch wird eine gewisse Abwertung für ihre damalige Schulleistung und ihren Schulalltag deutlich. Es kann angenommen werden, dass das prägende Erlebnis sich nicht nur auf die psychische Krankheit des Vaters, sondern vor allem auf die damit einhergehende Veränderung der familiären Interessen bezieht. Der Fokus in der Familie scheint zur Gänze beim Vater und seiner Krankheit gelegen zu sein, wodurch der Biographin und ihrem damaligen „Lebensmittelpunkt“ (Schule) keine Relevanz beigemessen wurde.

Ergänzend zu den vorangegangenen Kernstellen erzählt die Biographin im Nachfrageteil:

L: Also i bin grundsätzlich in P.-Bundesland gebo~ren und eben, oba i i söba woa nur oa Joah eben in P.-Bundesland und daun san ma scho aus familiären Gründen, ahm noch M.-Bundesland gezogen und daun is eben mei Vater relativ, ah a also bald erkrankt und des hot irgendwie~ ahm irgendwaun~, oiso mei Mutter hot einfoch Unterstützung~ von ihrer Familie

her braucht und jetzt san ma daun noch (.) fünf sechs Joahn wieder zurück noch P.-Bundesland gezogen, weil~ in~ dem Ort, oiso wo wir uns daun angesiedelt hom einfoch ah de Verwondten, de Oma und de Tanten und de Onkeln Onkeln ahm im Ort woan.

I: Mhm. Ok.

L: Jo es wär ursprünglich hoid so geplant gwesn, dass die mich im Schulalltag a bissl begleiten währenddessen mei Mutter arbeiten geht, weil sie hot a sehr viele Nachtdienste und Wochendienste kopt und so.

I: Mhm.

L: Aber jo es hot se daun (.) doch aufgrund meiner Selbstständigkeit des~ so entwickelt, dass des relativ guad funktioniert hot. (.) Und a später, also mei Vater woa daun arbeitslos~ gegen Ende meiner Volksschulzeit und so~, oiso do hob i daun hoid a, des hot daun irgendwie doch ois so funktioniert und i hob des familiär- Verwandtschaftsumfeld sozusagen nimma so benötigt, wie ursprünglich geplant woa. (S. 9, Z: 17-37)

Anfangs verortet sich die Biographin, indem sie ihr Geburts-Bundesland nennt. In diesem Bundesland P. lebte sie selbst jedoch nur ein Jahr, bevor sie mit der gesamten Familie in das andere Bundesland M. zieht. Sie nennt erneut ihren Geburtsort nicht, sondern nur das Bundesland, was auf eine gewisse Distanz zum Ort hindeuten könnte. Der Umzug steht in Verbindung mit „familiären Gründen“, die sie aber nicht weiter ausführt. Kurz darauf erkrankt ihr Vater an einer psychischen Krankheit. Die Biographin führt hier und im gesamten Interview nicht näher aus, um welche psychische Krankheit es sich handelte. Dies könnte mehrere Ursachen haben: Vielleicht ist ihr das Thema unangenehm und sie führt es deswegen im Rahmen des Interviews nicht näher aus. Es wäre aber auch möglich, dass sie *ihre* Lebensgeschichte erzählen sowie sich selbst und nicht die Krankheit ihres Vaters thematisieren möchte. Diese hat, wie sie bereits erzählt hat, unausweichlich viel Platz in der Familie, in ihrer Vergangenheit und in ihrer Lebensgeschichte eingenommen. Durch das Erzählen ihrer Lebensgeschichte kann sie selbst festlegen, auf welche Themen sie ihren Fokus legt. Zudem geht Laura erneut nicht auf ihre Emotionen ein und welche Bedeutung die Krankheit für sie persönlich hatte, sondern schildert eher nüchtern die Folgen für ihre Familie.

Aufgrund der Erkrankung des Vaters, so die Erzählerin, ziehen sie erneut um. Diesmal zurück in das Heimat-Bundesland P. Jedoch, so scheint es, ist die Familie nicht zurück in den Geburtsort, sondern in den Ort, in dem die Verwandten mütterlicherseits wohnen, gezogen. Sie begründet den Umzug damit, dass die Mutter Unterstützung gebraucht hat, die womöglich mit der psychischen Krankheit des Vaters in enger Verbindung steht. An dieser Stelle führt sie weitere Familienmitglieder ein: Großmutter, Tanten und Onkeln. Laura geht an dieser Stelle nicht darauf ein, welche Familienmitglieder umgezogen sind. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass sie hierzu an einer früheren Interviewstelle Bezug genommen hat, in der sie erzählt: „*jo und mit diesem Ortswechsel daun a zurück noch P.-Bundesland, ahm, is nur mein mei zweiter Bruder eben mitgekommen, de zwei älteren Geschwister san (.) im onderen Bundesland geblieben (.) aufgrund der d- mh der*

schulischen Situation, dass eben kurz vor der Matura gstandn san oder eben in der Fachausbildung gwesn san“ (S.3, Z:17-21). Der erneute Umzug steht in Verbindung damit, dass nur ein Teil der Familie mit in das Ursprungs-Bundesland gezogen ist sowie sich Laura von den anderen beiden Geschwistern zumindest im Hinblick auf die örtliche Distanz trennen hat müssen. Obwohl sich durch den Umzug die Wohnsituation veränderte und dies eine Neuorientierung im Familiensystem bedeutete, ist Lauras Erzählhaltung sachlich. Sie geht nicht darauf ein, welche Bedeutung dieser Umzug ohne ihre zwei Geschwister für sie hatte. Durch die Ereignisverkettung – Umzug, Krankheit des Vaters, Distanz zu zwei Geschwistern – zeichnet sich ein negatives Verlaufskurvenpotential ab. Zudem könnten die zusammenhängenden Ereignisse in Verbindung mit dem Neustart stehen, auf den sie in der Eingangssequenz eingegangen ist. Der Neubeginn würde sich somit nicht nur auf den regionalen Wechsel, sondern auch auf die Neuorientierung im Familiensystem beziehen. Laura verliert durch den Umzug nicht nur in gewisser Hinsicht zwei ihrer Geschwister, sondern auch aufgrund der Krankheit ein Stück weit ihren Vater.

Den Umzug und die Ansiedelung im gleichen Ort, in dem die Verwandten wohnen, begründet Laura mit der geplanten Unterstützung und Hilfestellung für sie im Schulalltag. Aufgrund der Dienstzeiten (Nacht- und Wochenenddienste) bzw. des Jobs konnte die Mutter ihr in schulischen Belangen nicht ausreichend behilflich sein. Indem sie hier nur von ihrer Mutter spricht, die Unterstützung braucht, und den Vater nicht erwähnt, dürfte er aufgrund der Krankheit zu dieser Zeit keine wesentliche Unterstützung mehr gewesen sein. Die Biographin gibt mit „*Nachtdienste und Wochenenddienste*“ einen Hinweis auf den Beruf ihrer Mutter, ohne diesen jedoch zu erwähnen. Zusätzlich gibt sie dadurch Auskunft darüber, dass die Erzählerin als Kind manchmal den Abend oder die Wochenenden ohne ihrer Mutter verbracht hat. Es wäre auch möglich, dass sie aufgrund der Krankheit des Vaters und des Jobs der Mutter zusätzlich mehr auf sich allein gestellt war und sich womöglich auch allein gelassen gefühlt hat. An dieser Stelle wird die fehlende Unterstützung und Begleitung der Eltern implizit angesprochen, wodurch die Erzählerin auch früh (Volksschulalter) zur Selbstständigkeit erzogen wurde bzw. gezwungen war. Diese Selbstständigkeit, so die Biographin, erlangte sie relativ schnell, weshalb es zu einer anderen Entwicklung der Situation kam, als angedacht. Nicht nur der vorab geplante Alltag hat sich anders entwickelt als dies womöglich vermutet wurde. Auch die Biographin selbst hat sich im Hinblick auf ihre Mündigkeit und Autonomie (bereits in ihrer Kindheit) weiterentwickelt. Im Zuge dessen erwähnt sie auch, dass ihr Vater gegen Ende der Volksschulzeit arbeitslos war. Führt aber nicht weiter aus, in welcher Verbindung die Arbeitslosigkeit mit ihrer Selbstständigkeit stehen könnte. Es kann angenommen werden, dass der Vater ab Ende ihrer Volksschulzeit zuhause war und ihr eventuell in gewisser Weise trotz der Krankheit eine Hilfestellung war. Ihre Selbstständigkeit und die Arbeitslosigkeit des Vaters haben dazu geführt, so die Erzählerin,

dass sie das „*familiär- Verwandtschaftsumfeld sozusagen nimma so benötigt*“ hat, wie dies zuvor angedacht war. Dies würde bedeuten, dass die Unterstützung ihrer Verwandten (Großmutter, Tanten, Onkeln) in einem „abgeschwächten“ Ausmaß stattgefunden hat. Sie aber, anders als in der Kernstelle (2) dargestellt, nicht gänzlich auf sich allein gestellt war. Dadurch wird ein gewisser Widerspruch erkennbar. Offen bleibt, inwiefern auch vielleicht ihr jüngster Bruder eine Unterstützung für sie darstellte.

(4) „so a richtig frustrierender Moment“

L: Es woa daun so de Entscheidung~, oiso i oiso es woa kloa i mecht a höhere Schule besuchen. (.) Ahm, für meine Eltern jetzt (.) grundsätzlich nichts Neues, wei~l mein älterer Bruder a scho de de HTL besucht hot. Ahm, es woa im Ort daun nu de Möglichkeit a HBLA zu besuchen mit Schwerpunkt Umweltökonomie, ahm, wo i jetzt ned so mein Interesse vorhanden woa dafür. I woit wahnsinnig gern in a Stadt in~ eine höhere, also in a HBLA mit Schwerpunkt Erziehung. Ahm, jo ois finanziellen Gründen woa des daun irgendwie~ ahm ned mh machba~r (.) seitens meiner Mutter, oiso in der Zwischenzeit hom se a meine Eltern scheiden lossn. (S.4, Z:1-8)

Nach dem Hauptschulabschluss stand für die Biographin fest, eine höhere Schule zu besuchen. Dadurch präsentiert und konstruiert sie sich erneut als autonom und selbstbestimmt. Ihre Entscheidung, so die Erzählerin, ist für die Eltern „*nichts Neues*“. Es scheint so als dürften die Eltern den Entschluss erwartet haben. Im Zuge dessen nennt sie ihren ältesten Bruder und dessen schulische Laufbahn. Durch den angestellten Vergleich könnte ihrem Bruder und seiner Ausbildung eine Vorbildfunktion zukommen. Es wäre jedoch auch denkbar, dass die Biographin voraussetzt, genauso wie ihr ältester Bruder eine höhere Schule besuchen zu dürfen. Eine ergänzende oder weitere Sichtweise wäre, dass es sich hier um ein institutionelles Ablaufmuster handelt. Das kollektive Regelsystem – alle Familienmitglieder schließen eine höhere Schule oder zumindest eine Fachhochschule ab – könnte sich verselbstständigt und somit ihren Lebensentwurf bzw. die Entscheidung eine höhere Schule zu besuchen, beeinflusst haben. Für die Erzählerin scheint es keine andere Option zu geben. Der mögliche Beginn einer Lehre wird nicht thematisiert.

Im gleichen Ort, in dem sie die Volks- und die Hauptschule besucht hat, gab es auch die Möglichkeit, die HBLA mit dem Schwerpunkt Umweltökonomie zu besuchen. Thematisch interessierte sie diese Schule jedoch nicht. Die Biographin äußert ihren Wunsch die HBLA mit Schwerpunkt Erziehung besuchen zu wollen und dafür in die Stadt zu gehen. Durch ihre Formulierung drückt sie aus, dass ihr dieser Wunsch nicht erfüllt wurde. Zudem nennt sie keine bestimmte Stadt, was darauf hindeuten könnte, dass sie den Wunsch hat, in einem urbanen Umfeld/Milieu die höhere Schule zu besuchen. Die Begründung dafür gibt sie im Folgesatz an („*ois finanziellen Gründen woa des ... ned mh machba~r (.) seitens meiner Mutter*“) und gelangt dabei in einen Detailierungszwang („*oiso in der Zwischenzeit hom se a meine Eltern scheiden lossn*“). Die Scheidung der Eltern tritt in den Hintergrund der

Erzählung. Diese trägt zum weiteren Verständnis bei, ist aber der Erzählung untergeordnet. Laura erzählt eher nebenbei, sachlich und scheinbar emotional abgetrennt von der zwischenzeitlichen Trennung der Eltern. Die Biographin möchte damit womöglich darauf hinweisen, dass die Mutter Alleinverdienerin war und allein für Laura aufkommen musste. Ihren Vater nennt sie im Hinblick auf die Finanzierung ihres Wunsches nicht. Die Arbeitslosigkeit ihres Vaters seit Ende der Volksschulzeit könnte ein möglicher Grund dafür sein. Außerdem bleibt offen, wie die familiäre Wohnsituation nach der Scheidung der Eltern ausgesehen bzw. wie sich diese für die einzelnen Familienmitglieder gestaltet hat. Die Biographin erzählt weiter:

L: Ahm, (.) genau und des woa für mich so~ ahm eigentlich so a richtig frustrierender Moment, ahm, (.) zu erkennen, dass i diese Möglichkeit eigentlich ned g-, dass diese Möglichkeit für mich jetzt ned gegeben is. (.) Ahm, aus Schadens-begrenzung sozusagen oda aus Ersatz wollte meine Mutter daun, dass i ahm in de in eine näher gelegene Stadt foah, do hätt's daun de (.) wie hasts, de Kindergartenschule gegeben (.) m- wo ma de Ausbildung zur Kindergärtnerin? Ahm, jo des wär hoid so gwesn, daun hätt i wieder mit den öffentlichen Verkehrsmitteln jedn Tog a pendln müssn und des woa irgendwie~ für mich daun (.) überhaupt ned interessant. Oiso i woit total gern ins Internat ah mit dem Alter u~nd ahm jo i hob daun eigentlich total auf stur ah sch- auf stur geschaltet und bin daun doch auf de HBLA im Ort geblieben, oiso i hob mi für diese entschieden, (.) weil i gwusst hob ok, do hob i nur an fünf Minuten Gehweg und a wenn mir mei Wunsch ned erfüllt werdn kann, daun nimm i wenigstens de praktische Variante. (S.4, Z: 12-23)

Die Tatsache, dass ihr dieser Wunsch nicht erfüllt werden konnte, stellt für sie einen „*richtig frustrierende[n] Moment*“ dar. Es kann angenommen werden, dass der Frust mit einer Ernüchterung, Ärger und Trauer einhergegangen ist. Die Biographin betont, dass es für sie diese Möglichkeit nicht gegeben hat. Dies steht höchstwahrscheinlich im Gegensatz zu ihren anderen Geschwistern, die die Möglichkeit in ihre Wunschschule zu gehen oder in die Stadt zu ziehen, hatten. Womöglich kann oder will sie nicht verstehen, warum ihr diese Gelegenheit nicht geboten wird. Obwohl sie die Begründung weiß, scheint sie wenig Verständnis aufbringen zu können. Lauras Erwartung könnte als institutionelles Ablaufmuster verkörpert sein. Durch die Beobachtung der anderen familiären Lebensabläufe manifestierte sich eine Vorstellung über ihren weiteren Bildungsweg. Als jedoch ihre „Normalitätserwartung“ nicht eintrifft, kommt es zu einer Erschütterung ihres Lebens- und Bildungsentwurfs. Dadurch wird ein negatives Verlaufskurvenpotential angedeutet.

Die Mutter scheint den Frust sowie das Interesse ihrer Tochter zu erkennen und bietet ihr eine Alternative an. Durch ihre Äußerungen und Formulierungen wird erkenntlich, dass die Biographin über die Ausbildung zur Kindergärtnerin nicht begeistert war. Ihr Desinteresse begründet sie damit, dass es zu der Zeit (mit ca. 14/15 Jahren) ihr Wunsch war, ins Internat zu gehen. Sie legt ihre Betonung auf das Wort „Internat“, wodurch sie vermutlich ihr Anliegen verstärkt zum Ausdruck bringen möchte. Es kann angenommen werden, dass sie von

zuhause ausziehen wollte. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass die Beziehung zu ihren Eltern oder auch die Situation zuhause problembehaftet bzw. krisenhaft war.

Die „*Kindergartenschule*“ kam womöglich aufgrund der geringen örtlichen Distanz für Laura nicht in Frage. Obwohl sie in die Stadt gehen wollte, nimmt sie dieses Angebot nicht an. Sie begründet ihre Entscheidung damit, dass sie jeden Tag pendeln hätte müssen. Was, wie angenommen werden kann, sie nicht wollte. Eventuell fiel ihr Entschluss auch gegen die „*Kindergartenschule*“, da sie aufgrund der Nähe zum Wohnort nicht von zuhause ausziehen hätte müssen. Obwohl diese Schule zumindest thematisch in Richtung Erziehung gegangen und sie auch städtisch angesiedelt gewesen wäre, entscheidet sie sich als aktiv Handelnde dagegen. Die Biographin scheint ihren Kopf durchsetzen zu wollen. Sie charakterisiert sich selbst als „*stur*“. Damit präsentiert sie sich als eine Person, die nicht auf Empfehlungen und Angebote „hört“, selbst ihr Leben in die Hand nimmt und den Weg geht, den sie selbst (den Umständen entsprechend) als den geeignetsten ansieht. Die Erzählerin fasst trotz ihres Desinteresses den Entschluss, die HBLA mit Schwerpunkt Umweltökonomie im ländlichen Wohnort zu besuchen. Als Begründung für ihre Entscheidung nennt sie die Wahl für die „*praktische Variante*“, die fünf Minuten Gehweg von zuhause bis zur Schule darstellt. Es macht den Eindruck, als würde sie den Beschluss aufgrund einer Trotzreaktion fällen. Innerhalb ihrer zur Verfügung stehenden Möglichkeiten bleibt sie trotzdem aktiv handelnd und entscheidet sich selbstbestimmt.

Laura scheint nicht bewusst zu sein, dass sich die Bildungsmöglichkeiten aufgrund der Krankheit des Vaters und der alleinverdienenden Mutter geändert haben. Auch wenn zuvor ihre Geschwister womöglich ihrer Wunschschule oder Wunschausbildung nachgehen durften, „übersieht“ sie, dass sich die Familie nun in einer andern Ausgangslage befindet.

Im Nachfrageteil äußert sie sich erneut zu dem Thema wie folgt:

L: i hob hoid daun selbst a sehr vü~ gegoogelt und mich umgehört und woa auf Bildungsmessen und hob eben daun diese eine Schule in A. entdeckt und woa natürlich daun begeistert von der und woit dort einfoch unbedingt hin und i hob damois so vü Büche~rglesn~, wo de gaunzn Mädels im Internat unterbrocht woan und dort super vü Spaß kopt hom und i woit des domois a so lebn. (Lacht) Vielleicht a aufgrund der familiären Verhältnisse? (S.11, Z:28-33)

Zum einen wird hier deutlich, dass die Biographin als aktiv Handelnde tätig ist. Zum anderen wird ein biographisches Handlungsschema erkennbar. Sie verfolgt den Plan in eine höhere Schule zu gehen und kümmert sich selbst um die weiteren notwendigen Schritte. Sie sucht eigenverantwortlich nach einer Option für ihren weiteren Bildungsweg, indem sie recherchiert und „*Bildungsmessen*“ besucht. Im Zuge dessen „entdeckt“ sie die HBLA mit Schwerpunkt Erziehung. Von dieser Schule scheint sie zum einen von Beginn an überzeugt gewesen zu sein. Zum anderen macht es den Eindruck, als ob es ihr größter Wunsch gewesen wäre, in

diese Schule gehen zu können. Hinzu kommt, dass sie viele Bücher von Mädchen im Internat gelesen hatte. Wodurch sie einen Zusammenhang zwischen Leben im Internat und „*super vü Spaß*“ haben herstellte. Die positive Bewertung des Internats wird durch die superlativische Formulierung „*super*“ deutlich. Die Biographin erzählt, dass sie damals genauso wie die Mädchen in den Büchern leben wollte. Es wirkt als wollte Laura von den Geschehnissen zuhause „flüchten“. Dies könnte auch auf eine Überforderung mit der Situation (= psychische Krankheit des Vaters, Scheidung der Eltern, alleinerziehende Mutter sowie ihre frühe „erzwungene“ Selbstständigkeit) hindeuten. Außerdem, dass sie zuhause mit wenig bis keinen Spaß und Freude in Verbindung bringt. Laura stellt ihren Wunsch, auch so leben zu wollen, in Verbindung mit den damaligen familiären Verhältnissen, indem sie eine rhetorische Frage stellt. Ihr Lachen könnte ein Versuch sein, die Dramatik der Situation zu relativieren.

Die Interviewerin greift im Nachfrageteil nochmals eine Aussage der Biographin zu der Thematik auf. Bevor jedoch eine Frage formuliert werden konnte, nimmt Laura die Erzählaufforderung an. Die Sequenz ist wie folgt:

I: Ok. (.) Ahm (.). Du hast auch gesagt, dass es a sehr frustrierender Moment woa, wo du gsogt host, ahm, dass du die HBLA daun ned mochn host kinna (.) aus finanziellen Gründen

L: aus finanziellen Gründen genau. Also es woa bei uns scho immer Thema bei uns in der Familie so eben a aufgrund der Krankheit. Ahm, ah, das eben meine Mutter daun boid amoi Alleinverdienerin woa und so. Ahm, das Geld anfoch Thema woa bei uns (.) und jo, i hob ma domois docht, i hob eh immer gespart und immer auf vü verzichtet, oba des wär so echt der erste Wunsch gwesn~, wo a ma docht hätt, jo, des wär's. (S. 12, Z: 17-27)

Laura wiederholt die Worte der Interviewerin und stimmt ihr zu. Die Biographin erzählt, dass das Finanzielle „*scho immer Thema*“ in ihrer Familie war. Vor allem auch zu der Zeit als ihr Vater an der psychischen Krankheit litt. Was zu Folge hatte, so die Erzählerin, dass der Vater arbeitslos und die Mutter Alleinverdienerin war. Hier wird eine Ereigniskette sichtbar. Aufgrund dessen, war nicht nur die Krankheit des Vaters, sondern auch das Finanzielle „*Thema*“ in der Familie. Laura geht auf ihre Kindheit ein und hebt hervor, dass sie damals „*immer gespart*“ und auf vieles „*verzichtet*“ hat. Die übersteigerte Formulierung „*immer*“ und die Betonung darauf sollen ihren Verzicht hervorheben. Ihre Opferbereitschaft sollte ihr womöglich irgendwann, wenn sie dies brauchen würde, zu Gute kommen. Als sie ihren ersten (und einzigen) Wunsch ausspricht, wird ihr dieser jedoch nicht erfüllt. Sie darf ihren Plan, die HBLA in der Stadt zu besuchen, nicht realisieren, wodurch ein negatives Verlaufskurvenpotential erkennbar wird. Zudem ist sie gezwungen ihr biographisches Handlungsschema zu adaptieren.

(5) „hob versucht ... bissal Abstand zu nehmen“

L: Es woa daun so, dass ah mein Vater verstorben is, wie i 17 woa und i~ ahm aufgrund dessen und der ganzen Gesch-, oiso Ereignisse daun ahm wegwohlte und f- mei Sommerpraktikum in S.-Land absolviert hob. Also i woa daun in Summe vier Monate im Sommer in S.-Land. Ahm, jo hob versucht do wirklich a von den Kontakten her bissal Abstand zu nehmen, um des Gaunze zu verarbeiten und jo. Es woa einfoch für mich wichtig zu dem Zeitraum, oiso in dem Zeitraum. (S. 4, Z:28-33)

Die Biographin erzählt, dass ihr Vater starb als sie 17 Jahre alt war. Sie geht nicht näher auf seinen Tod oder die Ursache ein. Offen bleibt, ob der Tod in Zusammenhang mit der psychischen Erkrankung steht. Die Erzählerin spricht etwas distanziert vom Verlust ihres Vaters und geht nur indirekt auf ihr subjektives Empfinden ein. Aufgrund des Todes und anderen Ereignissen, auf die Laura nur hinweist („aufgrund dessen und der ganzen Gesch-, oiso Ereignisse“), entscheidet sie sich erneut selbstbestimmt und als aktiv Handelnde ihr Sommerpraktikum in S.-Land zu absolvieren. Dies deutet auf ein biographisches Handlungsschema hin. Sie nutzt die Gelegenheit des Praktikums und fällt den Entschluss, aufgrund der familiären Probleme von zuhause wegzugehen. Dies kann auch als Bewältigungsstrategie interpretiert werden. In der Zeit hat sie versucht, so die Erzählerin, „Abstand“ zu gewinnen, um die Geschehnisse „zu verarbeiten“. Sie sieht die Zeit außerhalb der Familie und des Wohnorts als Chance an, die Ereignisse „zu verarbeiten“. Dies deutet darauf hin, dass die Biographin eine gewisse Auszeit von zuhause und den damit verbundenen Erlebnissen benötigt. Sie scheint die Situation zuhause als belastend zu erleben, weshalb sie nach einer Veränderung sucht. Sie betont zudem, dass dies für sie eine wichtige Entscheidung zu dem Zeitpunkt war. Sie scheint selbst gut zu wissen, was sie braucht und ihr gut tut.

Die Interviewerin fragt im Nachfrageteil nochmals genauer nach, von was oder wem sie Abstand gewinnen wollte, worauf die Biographin wie folgt antwortet:

L: Ahm, jo eben~ zum einen hauptsächlich ahm, (.) dass mei Vater eben verstorben (.) is vor a poa Monate davor. Daun eben Abstand eben (.) a von der Mutter, weil anfoch i~ (.) ah gaunz~, oiso wir hom goa koa guades Verhältnis zueinonda kopt. Mh, in meiner Pubertätszeit jo, also es woan immer Streitereien und irgendwie überhaupt koa Verständnis~. Ahm, oiso meinerseits jetzt, für ihre Ideen und ihre Entscheidungen (lacht). (S. 13, Z: 9-13)

Auf die Frage wovon sie Abstand gewinnen wollte, geht sie erneut auf den Tod des Vaters ein. Zudem erzählt sie auch, dass sie Abstand von ihrer Mutter erreichen wollte. Dies erklärt sie damit, dass sie zur damaligen Zeit bzw. in ihrer Pubertätszeit „koa guades Verhältnis zueinonda“ gehabt haben. Dies begründet sie anhand der damaligen gemeinsamen Streitereien. An dieser Stelle wird deutlich, welche Beziehung die Biographin und ihre Mutter zur damaligen Zeit führten und wie Laura diese erlebt. Diese scheint prekär und problembehaftet gewesen zu sein. Ihre Formulierung lässt aber auch vermuten, dass sich

das gegenwärtige Verhältnis vom damaligen unterscheidet. Laura präsentiert sich als diejenige, die „überhaupt koa Verständnis“ für die „Ideen und ... Entscheidungen“ ihrer Mutter aufbringen konnte. Um welche Ideen oder Entscheidungen es sich gehandelt hatte, bleibt offen. Es wird jedoch erkennbar, dass Laura sowie ihre Mutter divergierende Ansichten womöglich in Bezug auf unterschiedliche Thematiken hatten. Dieses Spannungsverhältnis scheint sie mit ihrem Lachen am Ende dieser Sequenz auflockern zu wollen. Eine weitere mögliche Sichtweise wäre, dass Laura die Ideen und Einstellungen der Mutter absurd oder lächerlich findet und deshalb zu lachen beginnt.

In einer weiteren Nachfragesequenz erzählt sie, dass sie von ihrem ältesten Bruder für das Praktikum in S.-Land motiviert worden ist. In diesem Abschnitt wird er als Ereignisträger erkennbar. Die Biographin erzählt:

*L: hob a ma docht, des wäre eben a Idee, ah, im Zuge des Praktikums wegzugehn und mei älterer Bruder hot ma des zum Beispiel a ermöglicht. Der hot mit seiner Geschäftsreise mi mit ins S.-Land gnumman und i bin den gaunzn Tog do herumgfoahn und hob Vorstellungsgespräche kopt. (.) Und wir san daun wieder noch zwa Togn~ ah zruck gflogn~ noch B.-Stadt und so. Ahm und er woa stoak dahinter, dass i des moch, oiso.
I: Mhm.*

L: Genau. Des woa zum Beispü (.) für mi domois total wichtig und irgendwie a a bissal komisch, weil wir eigentlich bis dahin ned so~ (.) die klassische Be- Geschwisterbeziehung kopt hom vielleicht, also sehr distanzierte Beziehung kopt hom jo und jetzt auf oa Moi setzt er sich so für mich ein und und (holt Luft) jo.(S. 13, Z: 17-33)

Die Biographin ergreift die Chance, „im Zuge des Praktikums“ von zuhause wegzugehen. Erneut ist sie aktiv handelnd. Sie zeigt sich mutig und selbstbestimmt. Um ihre Vorhaben und ihr biographisches Handlungsschema jedoch auch realisieren zu können, benötigt sie jemanden von außen. Sie führt ihren ältesten Bruder ein, der in Verbindung mit der Umsetzung ihrer Idee steht. Dies bedeutet auch, dass er über ihr Vorhaben Bescheid wusste. Ihr ältester Bruder nimmt ihren Wunsch scheinbar ernst und nimmt sie auf seine berufliche Geschäftsreise mit. Dadurch wird ihr ermöglicht, sich in einem anderen Land um einen Praktikumsplatz zu kümmern und dadurch womöglich das Ziel, genügend viel Distanz und ausreichend Abstand von zuhause, zu erreichen. Die Organisation des Praktikumsplatzes bzw. die Vorstellungsgespräche übernimmt und erledigt sie allein. Es macht den Eindruck als würde sie sich in S.-Land zurechtfinden und zudem sich für die Praktikumsuche Zeit nehmen („i bin den gaunzn Tog do herumgfoahn“). Nach zwei Tagen Aufenthalt sind die Biographin und ihr Bruder wieder zurückgeflogen. Deshalb kann auch angenommen werden, dass die beiden auch vom Heimatland nach S.-Land geflogen sind. Womöglich hat ihr der Bruder das Flugticket bezahlt und ihr somit diese Reise „ermöglicht“. Die Erzählerin betont, dass ihr Bruder „stoak dahinter“ war, dass sie dieses Praktikum in S.-Land absolviert. Dadurch möchte sie eventuell ausdrücken, dass der Bruder ihr Verlangen

erkannt und ihr bei der Realisierung geholfen hat. Er hat sie in ihrem Vorhaben unterstützt, gefördert und womöglich motiviert. Es wäre auch möglich, dass er ihren Wunsch nachvollziehen hat können und sich deshalb dafür eingesetzt hat. Die Unterstützung des Bruders trägt jedenfalls dazu bei, dass sie Handlungsfähigkeit erlangt und ihren Plan im Weiteren verwirklichen kann.

Im zweiten Absatz betont die Biographin, dass ihr die Umsetzung des Praktikumsplatzes in S.-Land und womöglich auch, dass ihr ihr Bruder dabei geholfen hat, sehr viel bedeutet haben. Im Zuge dessen charakterisiert sie das Ereignis und scheinbar auch ihre Beziehung zu ihrem Bruder als „*komisch*“. Die Erzählerin begründet dies damit, dass sie mit ihrem ältesten Bruder bis zu dieser Reise keine „*klassische Be- Geschwisterbeziehung*“, sondern eine „*sehr distanzierte Beziehung*“ geführt hat. Dies lässt vermuten, dass sie mit einer klassischen Geschwisterbeziehung eine gewisse Nähe assoziiert. Eventuell pflegte sie mit ihren anderen zwei Geschwistern eine intensivere, innigere und vertrautere Beziehung als mit ihrem ältesten Bruder. Die Biographin scheint über den Einsatz ihres Bruders verwundert gewesen zu sein. Das Engagement für ihre Person und ihren Wunsch scheint plötzlich und unvorhergesehen passiert zu sein. Dies lässt vermuten, dass das Engagement und die damit einhergehenden Beziehungsveränderung emotional besetzt sind, was anhand folgender Formulierung verkörpert werden könnte: „*und und (holt Luft) jo*“. Denkbar wäre, dass sich der älteste Bruder aufgrund des kürzlich verstorbenen Vaters für Laura verantwortlich fühlt und die Vaterrolle (intuitiv) übernommen hat.

(6) „i woit ... die Schule abbrechen“

Laura erzählt im Bezug auf das Praktikum weiter:

L: Ahm, (...) mmh, i woit daun aufgrund der Erfahrungs dort einfoch zu oabeitn und Geld zu verdienen, ahm, die Schule abbrechen (lacht) und arbeiten gehn. I hob a an Freundeskreis kopt der hauptsächtlich, ah oiso de hom olle glernt, a Lehre gmocht u~nd ah, jo es woa eigentlich für mich ahm domois ah a kloare Idee, so na, i brich jetzt de Schule ab und i werd jetzt a a Lehr besuchen und hob mi scho informiert und so und irgendwie~ ahm, oiso de Beziehung zur Mutter woa in dem Zeitraum ned sehr eng sog i amoi, also i woa ziemlich a Rebell in meiner Pubertätszeit und ah es woan sehr vü Streiterein und so u~nd de hot jetzt do auf diese Entscheidung eigentlich wenig Einfluss kopt. (S.5, Z:1-8)

Durch das Praktikum gelingt es ihr, der familiären Situation zu „entkommen“. In weiterer Folge möchte sie sich von zuhause unabhängig machen und dadurch womöglich auch die nötige Sicherheit oder Stabilität zu erlangen. Aufgrund der Erfahrungen – Arbeiten und Geld verdienen – während ihres Praktikums in S.-Land hatte sie den Entschluss gefasst, die höhere Schule abzubrechen und arbeiten zu gehen. Es kann angenommen werden, dass sie sich mit diesem Schritt finanziell unabhängig machen wollte, um sich somit vollständig von zuhause abkoppeln zu können. Ihren Beschluss argumentiert sie unter anderem damit, dass

auch viele ihrer Freund/inn/e/n in einer Lehre waren und keine höhere Schule besucht haben. Im Gegensatz zum Beginn, wo nur die höhere Schule eine Option war, wird nun der Beginn einer Lehre thematisiert. Sie scheint sich an ihrem Freundeskreis zu orientieren. Die Biographin verfolgt selbstentschlossen ihren neuen Plan, die Schule abzubrechen. Dies wird deutlich anhand dessen, dass sie sich bereits über eine Lehrstelle informiert hat. Ein biographisches Handlungsschema wird erkennbar. Zudem, so die Erzählerin, war die Beziehung zu ihrer Mutter in ihrer Pubertätszeit nicht „sehr eng“. Sie erzählt in der Vergangenheit, was womöglich darauf hindeuten könnte, dass sich die Beziehung in der Gegenwart wieder verändert haben könnte. Ihre damalige problembehaftete Beziehung zueinander scheint keine intensive oder liebevolle gewesen zu sein. Den Hinweis auf ihre gemeinsame Beziehung gibt Laura vermutlich deshalb, weil sie im Anschluss daran erzählt, dass ihre Mutter „wenig Einfluss“ auf ihre Entscheidung, die Schule abzubrechen, genommen hat. Dadurch verbindet die Biographin die wenig intensive Beziehung zur Mutter mit der geringen Einflussnahme auf ihre Entscheidung. Wodurch auch eine Wechselwirkung zwischen Beziehung zu Familienmitgliedern und Einfluss auf biographische Entscheidungen angedeutet wird. Weiters wird damit angedeutet, dass die Mutter eventuell mit ihrem Beschluss eine Lehre zu beginnen, nicht einverstanden war. Dies würde erneut auf das institutionelle Ablaufmuster hindeuten, welches die Mutter von ihrer Tochter erwartet: nämlich den Abschluss einer höheren Schule. Zudem charakterisiert sich die Erzählerin als „Rebell“, wodurch ebenso erkennbar wird, dass sie sich anderen Meinungen widersetzt. Außerdem präsentiert sie sich erneut, vor allem der Mutter gegenüber, als selbstbestimmt. Laura ordnet sich ihrer Mutter nicht unter, sondern setzt ihren eigenen Kopf durch. Ob die Mutter für Laura zur damaligen Zeit eine Autoritätsperson darstellt, kann angezweifelt werden. Im Gegensatz zur Mutter, die „wenig Einfluss“ auf ihre Entscheidung genommen hat, führt sie ihren ältesten Bruder ein. Sie erzählt wie folgt:

L: Ah, was die, was mi daun doch daran gehindert hot ah die Schule abzubrechen woa mei älterer Bruder, weil er aus persönlichen Erfahrungen anfoch imma wieder erklärt hot, dass es doch vielleicht wichtig ist diese zwoa Joah nu durchzubeißen und zu maturieren, weil mir daun einfoch vü mehr Wege offen stehn. (.) Und, jo noch mehreren Gesprächen und mehreren Wochen hot se des Thema daun doch wieder erledigt (lacht). Oiso i hob daun maturiert, ahm, mit großem Desinteresse und sehr vü ahm (.) ahm, wie soi i sogn (lacht) extrinsischer Motivation. Ah, jo i hobs daun irgendwie~ umme bogn nu de Zeit, oiso vorrüber gebracht und jo, a von de Noten her. Also es woa kloa ersichtlich, dass do jetzt ned vü Interesse do is. (S.5, Z: 8-20)

Ihr älterer Bruder nimmt Einfluss auf den weiteren Bildungsweg, Lebenslauf sowie ihre weitere Lebensgeschichte, indem er sie davon überzeugt, die Schule nicht abzubrechen. Ihm kommt dadurch eine bedeutende Rolle zu. Womöglich ist er für sie auch eine Autoritätsperson und jemand, von dem sie (im Gegensatz zur Mutter) Ratschläge annimmt. Er teilt mit ihr, so die Biographin, seine „persönlichen Erfahrungen“, worauf sie aber nicht

näher einget. Diese und mehrere gemeinsame Gespräche scheinen sie von ihrem Plan, die Schule abzubrechen, abzubringen. Ihr Bruder bringt sie dazu, nochmals über ihren Entschluss nachzudenken und die Möglichkeiten abzuwägen. Anhand seinen Erklärungen kommt sie zu der Ansicht, dass es sinnvoll ist, die höhere Schule abzuschließen. Auch deshalb, weil ihr zukünftig durch den Maturaabschluss viel „mehr Wege offen stehn“. Die Meinung des Bruders, dass ihr mit der Matura mehr Möglichkeiten zur Verfügung stehen, scheint auch die Biographin übernommen zu haben. Beide sehen den Abschluss der HBLA als erhöhte Chance für ihren weiteren Lebens- sowie Berufsweg an. Zudem deutet die Biographin anhand der plastischen Vorstellung – „diese zwoa Joah nu durchzubeißen“ – darauf hin, dass die restlichen zwei Schuljahre mit einer gewissen Anstrengung und einem Desinteresse verbunden waren. Bis Laura ihren Plan sowie ihre Meinung geändert hatte, wurden mehrere Gespräche und Wochen benötigt. Der Entschluss für den Abschluss der Schule, scheint ein Prozess gewesen zu sein. Sie benötigte Zeit, um den neuen Plan in ihre Identitätsstruktur einbauen zu können. Dadurch bildet sich erneut ein biographisches Handlungsschema ab. Der Abschluss der Schule steht in Verbindung mit „großem Desinteresse“ und „extrinsischer Motivation“. Erneut werden damit der Aufwand und die Anstrengung der Biographin in Bezug auf den Schulabschluss angedeutet. Deutlich wird an dieser Stelle auch, dass Laura zweimal das zuvor Gesagte wiederholt und gewählt ausdrückt bzw. einen Fachausdruck verwendet. Eventuell möchte sie damit auf ihre Reife, Mündigkeit sowie auf das institutionalisierte Kulturkapital (Bourdieu) aufmerksam machen, welche sie durch den Maturaabschluss erlangt hatte. Zudem bringt die Biographin zum Ausdruck, dass die restliche Schulzeit bis zum Abschluss schwierig und sie froh war, als diese Zeit vorüber war. Ein möglicher Grund für das große Desinteresse könnte auch der Schwerpunkt der Schule gewesen sein, der sie überhaupt nicht interessierte. Weiters war die Erzählerin, aufgrund der Entscheidung für den Abschluss der Schule, weiterhin von ihrer Mutter in mehreren Bereichen abhängig, was auch dazu führte, dass sie nicht von zu Hause ausziehen konnte.

(7) „hob mi ... entschieden“

L: Genau. Und ah dau~n is eigentlich mei Mutter davon ausgegangen, dass i jetzt arbeiten geh werd (lacht). Hab ich auch nicht gemacht. Oiso i hob mi daun dazua entschieden, dass i de pädagogische Hochschule daun nu besuch. Ahm, und endlich in die Stadt zu ge~hn und von zu Hause auszuzie~hn. Also i hob damois scho ahm a vierjährige Beziehung im Heimatort kopt und hob mi trotzdem ahm entschieden von dort weg z'gehn und mir do ah (.) in der Stadt a bissl anzusiedeln. (.) Jo, woa schlussendlich vielleicht für de Beziehung ned de richtige Entscheidung, oba i glaub des wärs sowieso ned gewesen, weil i im Nocheinin sogn kann, man entwickelt sich doch ondas, wenn ma daun nua moi studiern geht und a ondane Interessen kennen lernt ah daun (.) is ma nimma so wia ma einfoch in da Jugendzeit woa, oiso daun, es verändert se hoid daun a de Persönlichkeit, ma gewinnt (.) neue Erfahrungen und (.) jo. (S. 5, Z:28-36 - S. 6, Z:1-2)

Nachdem Laura die HBLA absolviert und ihren Maturaabschluss hatte, ist ihre Mutter laut der Erzählerin davon ausgegangen, dass sie zu arbeiten beginnt. Diese Vorstellung scheint Laura etwas absurd oder lächerlich zu finden. Dies wird anhand ihres Lachens angedeutet. Anschließend betont sie, dass sie erneut nicht den Überlegungen der Mutter folgt. Abermals kommt dadurch die schwierige Beziehung zu ihrer Mutter zum Ausdruck. Durch die erneut divergierenden Ansichten zum weiteren beruflichen Werdegang wird die problematische Beziehung zueinander aufrechterhalten. Die Biographin präsentiert sich anschließend wiederholt selbstbestimmt und als aktiv Handelnde. Sie entschließt sich dafür, nach der Matura die Pädagogische Hochschule zu besuchen. Es wird der Eindruck vermittelt, als hätte sie schon lange den Wunsch gehabt, von zuhause auszuziehen und „endlich“ in die Stadt zu ziehen. Durch ihr Vorhaben und ihren Plan zu studieren wird ein biographisches Handlungsschema deutlich. Unklar bleibt jedoch, wie sich Laura während des Studiums finanziell absichert oder ob die Mutter weiterhin für Laura sorgt.

Im Zuge dessen erzählt sie, dass sie bereits eine vierjährige Liebesbeziehung führt. Trotzdem, so die Biographin, bleibt sie bei ihrem Entschluss. Damit möchte sie womöglich darauf hinweisen, dass sie ihre langjährige Beziehung nicht von ihrem Plan abgehalten hat, obwohl dies eventuell angenommen werden könnte. Die Erzählerin beschließt, von ihrem Wohnort wegzuziehen und sich in der Stadt „a bissl anzusiedeln“. Erneut nennt Laura den Namen der Stadt nicht. Was womöglich darauf hindeuten könnte, dass die Zuweisung auf eine bestimmte Stadt nicht die gleiche Bedeutung annimmt, wie die Tatsache, dass es sich um eine Stadt handelt. Dadurch könnte dem Urbanen im Gesamten eine hohe Bedeutung zukommen. Es scheint so, als ob Laura den ländlichen Wohnort und die dort geknüpften Beziehungen ein Stück weit hinter sich lassen und durch den Umzug in die Stadt ein neues Kapitel in ihrem Leben starten möchte. Die Erzählerin resümiert, dass der Wegzug schlussendlich zu einem Ende der Liebesbeziehung geführt hat. Weiters bilanziert sie, dass diese Beziehung ohnehin nicht gehalten hätte. Dies begründet sie damit, dass „man“ sich aufgrund eines Studiums weiterentwickelt und sich neue Interessen herausbilden. Durch das Infinitivpronomen „man“ generalisiert sie ihr subjektives Empfinden und Erleben, indem sie davon ausgeht, dass sich alle Studierenden in der gleichen Situation befinden und sich durch die Akademisierung weiterentwickeln sowie sich neue Interessen herausbilden. Anhand ihrer Aussage („*is ma nimma so wia ma einfoch in da Jugendzeit woa*“) kann vermutet werden, dass die Biographin das Studium (nach der Reifeprüfung) mit einem weiteren „Heranwachsen“ verbindet. Sie nimmt eine Unterscheidung zwischen sich und ihrem damaligen Freund vor. Im Gegensatz zu ihm, hat sie sich, die nun studiert, weiterentwickelt. Sie erläutert, dass sich durch neue Erfahrungen zudem die Persönlichkeit verändert. Eventuell deutet sie neben der Persönlichkeitsveränderung auch an, dass sie sich zu einer jungen Erwachsenen entwickelt hat, da sie sich von ihrer „Jugendzeit“ abgrenzt.

Laura geht im Nachfrage teil darauf ein, dass ihr Freund kein Interesse für ihr Studium zeigte und sie sich dadurch auch nicht unterstützt gefühlt hat. Dies erzählt sie wie folgt:

L: U~nd do hob i scho gmerkt, so die Begeisterung, die i daun von da Ausbildung mit ham bring und do jetzt beim Obendessn erzöh diese neuen~ (.) Ideen und diese neuen Ansätze~ und Perspektiven, de finden dort überhaupt koan Onklong. Also teilweise weils (.) mein domoligen Partner anfoch egal woa oda weil er überhaupt ned vastondn hot va wos i jetzt red oda der hot einfoch überhaupt koa Interesse zoagt. Des des woa für mich scho moi ned dieses wow. Konnt da du des vorstöhn Erlebnis sondern dieses ok, eigentlich is da egal wos wos i dort moch oda wos i dua [...] Und jo. Dementsprechend hob i mi am meistn, oiso immer eigentlich rechtfertign miasn. Und do woa de Unterstützung für mich einfoch ned do. (S. 15, Z: 34-37 - S.16, Z:1-3/ 14-15)

Laura berichtet in dieser Sequenz davon, dass sie von dem Studium begeistert war und die neuen Ansätze, Ideen und Perspektiven, die sie gelernt hatte, ihrem Partner mitteilen wollte. Im Hinblick auf das Studium nimmt sie eine euphorische Haltung ein. Durch die Betonung der Wörter werden die Wichtigkeit und die Begeisterung für das Studium sowie für das Erlernte sichtbar. Wodurch sie sich auch als bildungsaffin konstruiert. Diese Euphorie und die Begeisterung zu ihrem Studium kann ihr Partner laut der Erzählerin nicht teilen. Die Biographin erklärt sich dies anhand dessen, dass er „überhaupt“ nicht verstand, wovon sie sprach und, dass er „überhaupt“ kein Interesse ihr und dem Studium gegenüber zeigte bzw. aufbringen konnte. Sie betont dadurch die Interessenlosigkeit ihres Partners. Dies erinnert an die Kindheit der Biographin, in der seitens der Familie auch kein Interesse für ihre Themen vorhanden war. Durch diese Gleichgültigkeit ihres Partners musste sie sich „immer“ wieder, so die Erzählerin, ihm gegenüber, womöglich für die Wahl zu studieren, rechtfertigen. Höchstwahrscheinlich konnte er ihren Entschluss zu studieren sowie ihre neuen Interessen, nicht verstehen oder nachvollziehen. Eventuell verstand er auch Lauras Wunsch, sich in der Stadt anzusiedeln, nicht. Laura entwickelte sich durch das Studium und die Ansiedelung in der Stadt weiter. Dadurch kam es nach der Biographin zu einer Veränderung ihrer Persönlichkeit und ihrer Interessen (Veränderung des Habitus – Bourdieu). Der Unterschied, zu dem es zwischen ihr und ihrem Partner gekommen war, führte zu einer unweigerlichen Trennung ihrer Beziehung. Auch deshalb, da ihr Freund ihr keine Unterstützung war sowie kein Verständnis für ihren Lebensabschnitt und ihren Entschluss aufbringen konnte.

(8) „hob mi daun entschieden eben an Master z’mochn“

Laura studiert drei Jahre Sonderpädagogik an der Pädagogischen Hochschule. Anschließend übt sie fünf Jahre den erlernten Beruf als Sonderpädagogin aus. Sie bewertet die Berufszeit als „abwechslungsreich“ (S.6, Z:10) und erzählt, dass sie viele Erfahrungen sammeln konnte. Zudem hat ihr die Arbeit auch „sehr guad gfoin“ (S.6, Z: 9). Nach ein paar Jahren bemerkt die Biographin jedoch, dass sie eine Veränderung möchte. Dies schildert sie wie folgt:

L: Ahm, genau und i hob daun oba (.) irgendwaun doch geme~rkt, dass es irgendwaun~ ahm~ vielleicht nimma reichen wird dieser schulische Alltag und das i gern wieder bissl was für mein Kopf, also Input hobn mecht (.) und hob mi daun entschieden eben an Master z'mochn und zwoa ned auf ana PH, sondern eben auf der Universität, weil~s hoid doch (.) an größeren Bereich später hin obdeckt und mit mitn Master der PH bleibt ma hoid irgendwie (.) so im Schulsystem (.) [...] Genau. Und deshoib bin i jetzt do im Masterstudium Bildungswissenschaft gelandet. (.) Ah, woa bin mittlerweile des zweite Joah karenziert, (.) im also beim Landesschulrat sozusagen u~nd jo mir gfoids sehr guad. I bereu de Entscheidung auf koan Foi, oiso i bin wieder stoak motiviert wordn vom älteren Bruder der auch immer studie-studieren gehen wollte und aufgrund der eigenen Familie des daun nie gewagt hot (.) [...] Und i hob nämlich scho, i hob glaub i drei Joah überlegt, soll i wieder studiern gehn oder ned, weils einfoch a ois finanziellen Gründen natürlich (.) ahm, überlegt gher. Genau. Meine Mutter woa sehr skeptisch, ahm (.) über diese Entscheidung (lacht). (S. 6, Z: 10-33)

Die Biographin erzählt davon, dass sie nach einiger Zeit im Beruf gemerkt hat, dass sie eine Veränderung möchte. Es kann davon ausgegangen werden, dass ihr die berufliche Ausübung nicht mehr genügte und sie sich erneut weiterentwickeln wollte. Der „berufliche Alltag“ scheint zu wenig anspruchsvoll gewesen zu sein. Aufgrund dessen, dass sie „gern wieder bissl was für mein Kopf, also Input“ erlangen wollte, trifft sie die Entscheidung, nicht wie zuvor an der Pädagogischen Hochschule, sondern an der Universität Bildungswissenschaft zu studieren. Ihre Bildungsaffinität wird an dieser Stelle erneut sichtbar. Ihre Entscheidung begründet sie damit, dass die Universität „an größeren Bereich später ... obdeckt“. Zudem würde sie an der „PH“ im „Schulsystem“ bleiben, was, wie vermutet werden kann, nicht ihr Ziel ist. Sie möchte sich womöglich vom „schulischen [Berufs-]Alltag“ entfernen und eine neue berufliche Richtung einschlagen. Hierdurch zeigt sich ein biographisches Handlungsschema. Mittlerweile, so berichtet die Erzählerin, befindet sie sich im zweiten Karenzjahr. Sie resümiert, dass sie die Entscheidung nochmals zu studieren „auf koan Foi“ bereut und ihr das Studium „sehr guad“ gefällt. Dadurch bestätigt sie sich selbst, dass sie den „richtigen“ Entschluss getroffen hat. Im Anschluss daran erklärt sie, dass sie erneut von ihrem ältesten Bruder zu diesem Schritt motiviert wurde. Dies deutet abermals daraufhin, dass er eine wichtige Rolle in ihrem Leben einnimmt, sowie als Ereignisträger angesehen werden kann. Laura begründet die Unterstützung und Motivation ihres Bruders damit, dass er selbst „immer studie- studieren“ gehen wollte. Dies jedoch aufgrund der eigenen Familie nie „gewagt“ hat. Durch die Formulierung wird angedeutet, dass ihr Bruder damit ein gewisses Risiko eingegangen wäre. Nach dem Motto: Wenn man allein für sich sorgt oder verantwortlich ist, herrscht eine andere Ausgangsbasis als wenn man eine Familie zu versorgen hat. Womöglich motiviert er Laura, da sie keine eigene Familie hat und ihr deshalb nichts im Weg steht. Es kann angenommen werden, dass der Bruder es sich wünscht oder er sich vielleicht auch erwartet, dass die Biographin den Wunsch zu studieren realisiert, da er selbst aufgrund seiner Familie nie den Mut hatte, es zu „wagen“.

Schon drei Jahre zuvor, so die Erzählerin, habe sie bereits mit dem Gedanken gespielt, wieder zu studieren. Was sie jedoch davon abgehalten hat, waren finanzielle Bedenken. An dieser Stelle wird deutlich, dass die Entscheidung wieder zu studieren keine spontane war, sondern sie lange darüber nachgedacht hat. Zudem kann angenommen werden, dass sie sich selbst den Lebensunterhalt während des Studiums finanziert. Im Anschluss daran führt sie ihre Mutter an, die in Bezug auf diesen Entschluss „sehr skeptisch“ war. Es könnte sein, dass die Skepsis der Mutter die lange Bedenkzeit der Biographin beeinflusst hat. Obwohl sie zu einem früheren Zeitpunkt im Interview darauf hingewiesen hatte, dass die Mutter aufgrund der nicht sehr engen Beziehung zueinander keinen wesentlich Einfluss auf ihre Entscheidung genommen hat.

Zudem wird erkennbar, dass die Mutter erneut keine unterstützende Haltung ihrer Tochter und deren Entscheidungen gegenüber einnimmt, sondern diese eher anzweifelt. Das Lachen der Erzählerin am Ende dieser Sequenz könnte darauf hindeuten, dass die mütterliche Skepsis für sie nichts Neues darstellt und sie sozusagen nur mehr darüber lachen kann. Abermals könnten die nicht-unterstützende Haltung der Mutter und das Anzweifeln von Lauras Entscheidungen sich nicht „vorteilhaft“ auf ihre Beziehung auswirken und die bereits vorhandene nicht-intensive Beziehung zueinander verstärken.

Auf die Skepsis ihrer Mutter geht die Biographin im Nachfrageteil erneut wie folgt ein:

L: sie hot a do eben gsogt, mochs liaba ned, weil du verdienst jetzt, du host a schene Wohnung, dir geht's guad, dir gfoid dei Beruf, so auf de Oat, du bist jetzt bereit zum Heiratn (lacht) und zum Kinda griang (lacht) und i hob ma imma docht so, irgendwie kann a ma des god goa ned vorstöhn (lacht). Und jo, hobs daun anfoch trotzdem gmocht. I hob sehr long braucht, oiso i hob mi vielleicht schon beeinflussn lossn von dieser Skepsis, weil vielleicht waun di ned gwesn war, hätt i mi vielleicht scho früher dazua entschiedn, dass i studiern geh, oba da i daun in der Zwischenzeit eben mein jetzigen Partner kenna glernt hob [...] er hot a imma gsogt, so na er traut ma des zua und das i des eben nua moi schoff a jetzt in Kombination mit oabeitn gehen nebenbei und so, genau. Na, es woa scho a große Sicherheit und somit hob i de, diese Skepsis irgendwie hintn ongstöht. (S.17, Z:37 - S. 18, Z: 1-8/ 22-24)

Am Anfang dieser Sequenz gibt die Biographin die Worte ihrer Mutter sowie den mütterlichen Zweifel für den Entschluss zum Studium wieder. Es wird deutlich, dass die Mutter die Erwartung an Laura hat, ihre bereits aufgebaute Existenzgrundlage nicht zu gefährden. Die Lebensziele – Ehe, Familiengründung und finanzielle Absicherung durch Beruf – scheint sich die Mutter für Laura zu wünschen. Die Erzählerin entscheidet sich gegen den traditionellen und konventionellen Weg. Sie verfolgt einen anderen biographischen Plan, da sie sich den von der Mutter vorgeschlagenen „*goa ned vorstöhn*“ kann. Sie distanziert sich vom mütterlichen Plan zu ihrer Lebens- und Berufsgestaltung und geht ihrem biographischen Handlungsschema nach. Trotzdem vermutet die Biographin, dass sie sich von der Skepsis der Mutter „*beeinflussen*“ hat lassen und deswegen länger über den Schritt nachgedacht hat. Sie geht davon aus, dass sie ohne die Skepsis der Mutter und womöglich mit ihrer

Unterstützung schon früher die Entscheidung nochmals zu studieren getroffen hätte. Die Skepsis der Mutter dürfte sich auf Laura übertragen haben. Obwohl die Biographin zuvor geschildert hat, dass die Mutter aufgrund ihrer Beziehung wenig bis keine Einflussnahme auf ihre Entscheidungen gehabt hat, wird hierdurch erkennbar, dass die negative Einstellung der Mutter trotzdem ihren Entschluss beeinflusst hat.

Im Anschluss daran beginnt sie von ihrem gegenwärtigen Freund zu erzählen, den sie in dieser Entscheidungsphase kennen gelernt hat. Laura charakterisiert ihn als jemanden, der ihr zuspricht, sie motiviert, unterstützt und ihr eine „große Sicherheit“ für die Entscheidung zu studieren gab. Aufgrund der Unterstützung ihres Freundes und seines Vertrauens in ihr Können konnte sie scheinbar Mut und Selbstvertrauen in ihre Kompetenz erlangen. Die Biographin scheint von ihrem Partner Wertschätzung und Anerkennung in Bezug auf ihre Ansichten und Entscheidungen zu erfahren. Damit wurde ihr ermöglicht, ihre eigene und die mütterliche Skepsis hintenanzustellen. Wodurch sie Unabhängigkeit von der Mutter und Selbstbestimmtheit erreichte. Es kann angenommen werden, dass der Freund schlussendlich einen größeren „Einfluss“ auf die Biographin hatte als die Mutter.

Die Erzählerin geht im Folgenden auf die fehlende Unterstützung ihrer Eltern ein, wobei sie speziell ihre Mutter nennt:

L: Jo. I föhl mi ned unterstützt eigentlich, jo. Hot mi am Onfong sehr beschäftigt (locht) ahm, weil i ma docht hob, i bin de Tochter und irgendwie soidn Kinder auf Eltern zurückgreifn kinnan. Ahm, mittlerweile glaub i bin i do a a bissl, wia soi i sogn, vielleicht abgehärtet jetzt wordn. I hob anfoch jetzt mei mei Anlaufstelle san jetzt anfoch ondare Personen und nimma mei Mutter, weil i onfoch merk, es passt diese (.) diese Basis nimma. (.) Und jo, wir föhrn ondane Leben, weil sie hot mit meim Oita scho drei Kinder kopt und woa scho vaheirat und es woa ois vü besser wia jetzt (lacht). Und irgendwie denk a ma, guad, oba wir hom einfoch zwoa verschiedene Leben und so versuach is jetzt a zu zu betrachten. (S. 19, Z: 2-13)

Die Biographin erzählt, dass sie sich von ihrer Mutter nicht unterstützt fühlt. Dies hat sie „am Onfong sehr beschäftigt“. Durch die Formulierung kann angenommen werden, dass es einen Anfang für die Nicht-Unterstützung gegeben hat. Der Start dafür könnte in der Kindheit an ihrem ersten Schultag (fehlende Unterstützung im Schulalltag) oder während ihrer Schulzeit liegen, in der das familiäre Interesse nicht der Biographin galt. Die fehlende Unterstützungsleistung der Eltern und später der Mutter dürfte einen längeren Zeitraum eingenommen haben. Zudem wird erkennbar, dass dies Laura belastet und womöglich auch Kummer bereitet hat. Die Eltern scheinen für Laura keine Ressource (gewesen) zu sein, auf die sie „zurückgreifn“ kann und konnte. In dem sie schon von klein auf (mehr oder weniger) auf sich allein gestellt war, konnten ihr die Eltern in vielerlei Hinsicht keine Unterstützung bieten. Auch als Laura älter und erwachsener geworden ist, stellt sich die Mutter durch ihre Skepsis Lauras Entscheidungen gegenüber mehrmals gegen sie und kann ihr dadurch keine mentale Unterstützung sein. Gegenwärtig scheinen sich die Erwartungen der Biographin an

die Mutter (Vater bereits verstorben) verändert zu haben. Die Erzählerin sagt, dass sie „mittlerweile ... abgehärtet“ sei. Dies lässt vermuten, dass sie zuvor in vielen Situationen oder auch über einen längeren Zeitraum hinweg stark sein und Mut beweisen hat müssen. Sie ist vermutlich dadurch stärker geworden, dass sie ihr Leben selbst in die Hand genommen hat und ohne Zutun ihrer Eltern ihren Weg gegangen ist. Obwohl die Erzählerin zu erkennen gibt, dass sie unter der fehlenden Unterstützung der Eltern bzw. der Mutter in gewisser Hinsicht leidet, gibt sie ihre handlungsschematische Haltung ihrer Biographie gegenüber nicht auf. Sie stellt sich selbst als ein aktives Individuum dar, das seinen Willen durchsetzt und eine verteidigende Position einnimmt. Es wird deutlich, dass sich die Biographin zu einer „starken“ Persönlichkeit herangebildet hat.

Die Biographin erzählt, dass ihre „Anlaufstelle“ nicht mehr ihre Mutter ist und sie sich die Unterstützung von anderen Personen holt. Ob die fehlende Hilfestellung und der mangelnde Rückhalt sie trotzdem nach wie vor „beschäftigt“, bleibt offen. Dass ihre Mutter keine Ressource mehr darstellt, begründet die Erzählerin damit, dass sie gegenwärtig gemerkt hat, dass die „Basis“ nicht mehr stimmt. Unter Basis könnte sie die familiäre Grundlage meinen, auf die sie immer (auch in schwierigen Lebenssituationen) zurückgreifen könnte und die eine Stütze im Leben darstellen würde. Im Anschluss daran führt die Erzählerin aus, dass sie und ihre Mutter unterschiedliche Lebensführungen bzw. verschiedenen Lebensstilen nachgehen. Laura erzählt, dass ihre Mutter in ihrem momentanen Alter bereits drei Kinder zur Welt gebracht hatte und verheiratet war. Dadurch wird auch sichtbar, dass die Mutter womöglich selbst den Lebensplan – Heirat und Familiengründung – hatte, welchen sie sich womöglich auch (wie in der vorigen Sequenz angedeutet) für Laura gewünscht hätte. Zudem gibt sie eine gewisse sarkastische Bewertung der damaligen Zeit ab, in der ihre Mutter gelebt hat. Mit der Formulierung „es woa ois vü besser wia jetzt (lacht)“ möchte sie womöglich den Gedankengang ihrer Mutter wiedergeben, welchen sie selbst aber nicht vertritt. Es wirkt als wäre kein gegenseitiges Verständnis für das jeweils andere Leben vorhanden. Die Biographin betont abermals, dass sie und ihre Mutter verschiedene Leben führen. Die Erzählerin scheint nicht mehr, wie „anfangs“, ein gewisses Verständnis für ihr Leben oder ihre Entscheidungen von ihrer Mutter zu erwarten.

(9) „I bin ma sicher, es beeinflusst olle unsere Beziehungen“

L: Ahm, jo und i m- muas sogn, i was a ned, also i bin ma eigentlich sicher, dass m- meine Mutter ned was, wie des do oblaufft und wos i do eigentlich, wie des studiern an der Universität funktioniert. Des merk i eben an Fragestellungen, wie, ob i meine Hausübungen scho gmocht hob oda (.) jo, anfoch generell warum i ned jedn Tog auf der Universität bin oda so. Oiso sie kann se des einfoch überhaupt ned vorstelln. Ahm, mei älterer Bruder is jetzt eigentlich so mein-e~ (..), wie soi i sogn, mein (..), de de Beziehung vo meinen Geschwistern, wo olle hoid a so Universi-tätsinteressen ah austauschen kann, also ihn interessiert a wirklich ah wie des oblaufft und frogt a immer noch. De anderen beiden Geschwister san irgendwie~ a eher weiter weg, von der von dem Thema und (.) jo. De kennan ses glaub i a ned wirklich vorstellen wie's

obläuft. Und i glaub i hob mi a wieder verändert jetzt (lacht) persönlich, weil i natürlich wieder neue Erfahrungen ahm, sammeln hob dürfen, die mi anfoch fünf Schritte weiter brocht hom.

I: Mhm.

L: Und, genau. I bin ma sicher, es beeinflusst olle unsere Beziehungen oba i was nu ned genau wie~ (lacht). (S.7, Z: 5-16)

Die Biographin erzählt in dieser Sequenz von der gegenwärtigen Situation. Sie geht darauf ein, wie ihre Mutter und ihre Geschwister damit umgehen, dass sie studiert. Anfangs erzählt sie von ihrer Mutter und dass sie kein Verständnis oder Wissen darüber hat, wie das akademische Leben rund um die Universität gehandhabt wird. Wobei die Erzählerin allgemein vom Studieren an der Universität spricht. Laut der Biographin hat die Mutter eine Vorstellung vom universitären Alltag, welche sich mit dem vorigen Schulalltag vergleichen lässt. Ob Laura ihrer Mutter ihr „neues“ Leben zu erklären versucht hat, bleibt offen. Scheinbar hat jedoch die Mutter keine Vorstellung oder Ahnung davon, wie sich der neue akademische Lebensabschnitt der Biographin gestaltet.

Von ihren drei Geschwistern ist der älteste Bruder derjenige, der sich für ihren Lebensabschnitt und die Universität interessiert. Sie betont dabei, dass er sich „wirklich“ für das Studium und den Ablauf interessiert. Er ist auch derjenige, der „immer“ nachfragt. Dadurch deutet sie an, dass es andere in ihrem Leben gibt, die womöglich nur vorgeben sich dafür zu interessieren. Bei ihrem Bruder scheint das Interesse authentisch zu sein. Dies gründet womöglich darin, dass er selbst den Wunsch hatte zu studieren. Im Nachfrageteil betont sie, dass sich die Beziehung zu ihrem Bruder, durch sein starkes Interesse und sein Verständnis für ihre Motivation für das Studium, intensiviert hat: „... do woa a Moi a stoakes Interesse dafür do und der versteht des und der versteht mei Motiation. Des verstärkt natürlich unsere Beziehung, jo“ (S. 20, Z: 31-34). Im Gegensatz zu ihrem ältesten Bruder können es sich laut der Erzählerin die anderen beiden Geschwister (genauso wie die Mutter) nicht vorstellen, wie das akademische Leben abläuft. Im direkten Anschluss daran erzählt sie, dass sie sich abermals aufgrund ihrer Ausbildung an der Universität, weiterentwickelt und verändert hat. Durch „neue Erfahrungen“ kam es zur Veränderung, welche sich auf ihre Persönlichkeit ausgewirkt haben. Sie präsentiert das Sammeln von Erfahrungen im universitären Kontext als Privileg und etwas Besonderes. Zudem haben sie diese Erfahrungen in ihrem Leben und im Hinblick auf ihre Persönlichkeitsentwicklung „fünf Schritte weiter“ gebracht. Sie konnte sich ihrer Ansicht nach durch die Erfahrungen im Studium weiterentwickeln. Dies scheint im Gegensatz zu ihren Familienmitgliedern zu stehen. Die Biographin ist sich sicher, dass ihre Weiterentwicklung und Akademisierung, die Beziehung zu allen Familienmitgliedern beeinflusst. Inwiefern oder in welchem Ausmaß kann sie nicht definieren.

In der folgenden Sequenz versucht die Biographin sich zu erklären wie es zu der Beziehungsveränderung gekommen ist bzw. wie ihre Akademisierung die Beziehung zu den Familienmitgliedern beeinflusst:

L: Also es is irgendwie so zur Schwester, die die hoid immer a mir wichtig woa, weils meine Schwester is, is jetzt nimma so a intensiver Kontakt do. Wobei einfoch verschiedene Faktoren da mithineinspielen, i was jetzt ned ob des is, weil (.) weil vielleicht a gewisser Neid do is, weil sie nie studiern hot können~ oda wolln~ oda weil sie mittlerweile selber a Familie gegründet hot oda weil i jetzt einfoch gaunz ondas bin wie früher, oiso des kann i schwa beurteilen jetzt. (.) Jo, und zu meim klan Bruada, zu dem i eigentlich imma de intensivste Beziehung kopt hob, is sicher de de ahm örtliche Distanz a Thema, jo. (S.7, Z: 20-26)

Sie beginnt von ihrer Schwester zu erzählen. Sie bezeichnet diese als eine wichtige Person, bleibt aber in ihrer Narration in der Vergangenheit. Als Begründung für ihre frühere innige Beziehung nennt sie bloß, dass sie ihre Schwester ist. Laura scheint ein gewisses Bild von einer gleichgeschlechtlichen Geschwisterbeziehung zu haben. Führt aber keine weiteren Details dazu aus. Auf diese kommt sie im Nachfrageteil genauer zu sprechen, der im Nachfolgenden angeführt werden soll. Sie wechselt die Perspektive von der Vergangenheit in die Gegenwart. Mittlerweile – so die Erzählerin – hat sich die Beziehung verändert. Sie pflegen wenig Kontakt und führen scheinbar keine innige Beziehung mehr, was sie anhand von unterschiedlichen „Faktoren“ begründet. Laura nennt zwei mögliche Gründe. Zum einen könnte es laut der Biographin sein, dass die Schwester auf sie neidisch ist, da sie selbst „nie studieren hot können“ oder dies auch aufgrund der Familie nicht „wollte“. Zum anderen wäre es nach Laura möglich, dass sich aufgrund ihrer veränderten Persönlichkeit der Kontakt zueinander verändert hat. Wobei hier die Biographin nur ihre eigene Veränderung in den Blick nimmt und dies in Verbindung mit der Beziehungsveränderung sieht. Es wäre jedoch auch denkbar, dass sich nicht nur Laura, sondern auch ihre Schwester verändert oder weiterentwickelt hat. Dies wird aber von der Biographin nicht thematisiert. Es wird deutlich, dass sie nach einer möglichen Begründung für die veränderte Beziehung sucht, aber noch keine konkrete Antwort dafür gefunden hat.

Am Ende dieser Sequenz spricht sie noch vom „klan“ Bruder, mit dem sie „eigentlich imma de intensivste Beziehung“ geführt hat. Die Begründung, warum sich die Beziehung zu ihm verändert hat, verortet sie vor allem in der örtlichen Distanz zueinander. Obwohl sie mit diesem Bruder scheinbar die intensivste Beziehung von allen Geschwistern geführt hatte, erzählt sie an dieser Stelle und auch im restlichen Interview sehr wenig von ihm und der Beziehung zueinander.

Die nun folgende Sequenz thematisiert die bereits angedeutete Beziehung zur Schwester während ihrer Kindheit. Sie geht im Nachfrageteil folgendermaßen ein:

L: Und bei der Schwester (.) ah is es so, dass sie eben, sie is öf elf Jahre älter wie i und hot eben in der Zwischenzeit jetzt in den letzten Jahren selber a Familie gegründet und davor woa i so ihr (.) n- ned ihr Kind, oba sie hot mi immer sehr überbehütet, so. Woa hoid anfoch so a klassische große Schwester, de auf de klane Schwester immer aufpasst und de da klan Schwester sogt, wos grod in is und

I: mhm

L: und hot mich a so, mich a moi so, oiso mir anfoch a de de Möglichkeit gebn ois Kind, dass mi moi auf Urlaube mitnimmt oda so. Und dadurch hom ma doch sehr dick und hom uns ois erzählt, immer. (S. 20, Z: 34-36 - S.21, Z:1-8)

Die Biographin geht darauf ein, dass die Schwester mittlerweile ihre eigene Familie gegründet hat. Vor dieser Familiengründung scheint die Beziehung zueinander eine andere gewesen zu sein. Laura geht auf ihre Kindheit zurück und erzählt davon, dass die Schwester sie „sehr überbehütet“ hat. Dies könnte darauf hindeuten, dass die Schwester eine gewisse Mutterrolle oder mütterliche Funktion übernommen hat. Laura versucht das „Überbehüten“ mit ihrem Rollenbild einer „großen Schwester“ zu begründen, welche sich um die kleinere Schwester sorgt, auf sie aufpasst sowie ein Vorbild darstellt. Laura spricht hier von sich selbst als die „klane Schwester“, wodurch sie sich ein Stück weit von ihrer Vergangenheit oder von sich als Kind distanziert. Als weiteres Beispiel für ihre damalige innige Beziehung nennt die Biographin das gemeinsame Verreisen als sie noch ein Kind war. Durch die gemeinsamen Urlaube, so die Erzählerin, habe sich die Beziehung zueinander verstärkt. Dies lässt vermuten, dass die Biographin in ihrer Kindheit mit ihren Eltern nicht verreist ist, da sie davon spricht, dass ihr die Schwester die „Möglichkeit“ dazu gegeben hat. Zudem scheint es zwischen den beiden kein Tabuthema gegeben zu haben, da sie sich „immer“ alles erzählt haben, wodurch sich die damalige innige Beziehung zueinander auch ausdrückt und bestätigt. Da Laura ab der Volksschule in einem anderen Bundesland gelebt hat, wäre es interessant zu wissen, wie sich die Beziehung aufgrund der örtlichen Distanz gestaltet hat oder ob sich die innige Beziehung der beiden nur bis zu Lauras Volksschulalter vollzogen hat. Die Biographin geht darauf nicht ein. Dies bleibt somit offen. Laura erzählt im Weiteren von der Beziehung zur Schwester und wie sich diese in der Gegenwart verändert hat:

L: Und s- eher verständnisvoi vorher und und (.) sie woa vorher de de auf mich so Acht gegeben hot und und mir gsogt hot, wie des Leben funktioniert sozusogn. Und des is jetzt grod irgendwie so ahm a Bereich, wo sie mir ned sogn kann, wie's lauff, weil sie anfoch (.) grod ned was wie's wie's lauffn soi (lacht). Und es is a jo koa Interesse do. Oiso sie frogt mi a nie wie's auf da Uni geht oda sie wü a vo dem nix wissen eigentlich. Deswegn geh i davon aus, dass vielleicht a bissal a Neid do is. [...] i denk ma, waun daun a von ihrer Seite de Reaktion a so ondas is wie gewoh-nt, daun (.) mu-as mei derzeitige Situation anfoch irgenda Auswirkung hom (.) genau. (.) Jo und im Endeffekt wohn ma jetzt a in der gemeinsamen Stadt und sehn uns oba genauso sötn wie vorher eigentlich, jo. (S. 22, Z: 1-18)

Sie berichtet, dass ihre Schwester vor ihrer eigenen Familiengründung auf sie geachtet hat und ihr ein Vorbild in Lebensangelegenheiten war. Anschließend wechselt sie in die

Gegenwart und erzählt, dass die Schwester ihr in Bezug auf ihren neuen Lebensabschnitt Studium „*ned sogn kann, wie's lauff*“. Als Begründung nennt sie die Unwissenheit ihrer Schwester in dem Bereich. Ihre Beziehung hat sich somit auch dahingehend verändert, dass nun nicht mehr die Schwester ihr, sondern nun die Biographin ihrer Schwester etwas erklärt. Zudem hat sie, laut der Erzählerin, auch kein Interesse an ihrem Studium und ihrem neuen Lebensbereich. Das Desinteresse leitet Laura davon ab, dass ihre Schwester sie nicht nach ihrem Befinden und ihrem universitären Alltag fragt. Laura deutet eine gewisse Abneigung der Schwester dem Studium gegenüber an. Die Erzählerin resümiert, dass das Verhalten der Schwester womöglich mit einem Neid ihr und ihrem eingeschlagenen Weg gegenüber zu tun haben könnte. Das gegenwärtige Verhalten der Schwester steht im Gegensatz zum vergangenen, wo sie Laura gegenüber „*verständnisvo*“ gewesen ist. Das Studium und die Weiterentwicklung der Biographin wirken sich, so die Erzählerin, auf die Beziehung aus. Sie begründet eindeutig die Beziehungsveränderung mit ihrer Akademisierung. An einer anderen Stelle führt sie dazu aus: „*daun gibt's Aussogn wie, jo weil de Studenten kennan se onscheinend erna Zeit ned einteiln oda so und do denk a ma anfoch ok, warum kumman soiche Meldungen, also de woa vorher a ned so*“ (S.21, Z: 27-34). Es kann angenommen werden, dass das Unverständnis der Schwester gegenüber dem Studium und ihrem derzeitigen Lebensstil für die Biographin als verletzend und zurückweisend empfunden werden. Gerade deswegen, weil sich die Beziehung durch den Eintritt in das Universitätsleben „plötzlich“ konträr gestaltet und von ihr gegenteilig erlebt wird. Außerdem weist sie daraufhin, dass sie und ihre Schwester gegenwärtig auch in der gleichen Stadt wohnen. Jedoch sehen sie sich, anders als die Biographin vielleicht möchte, „*genauso*“ selten wie auch davor, wo sie in unterschiedlichen Bundesländern gelebt haben.

Ergänzend zu der Beziehung zu ihrem Bruder führt sie an:

L: U~nd der ältere Bruder woa eher so~ (.) hoid a do (lacht) und hot hoid eher so bissl de Vaterrolle ersetzt, so wenns um, in Kriesensituationen daun, woa er der der ma auf de Fingan klopft hot so ungefähr (lacht). Jo. (.) Also des woa eher (.) merkt ma a jetzt nu, oiso wenns, wenns so um wichtige Lebensentscheidungen geht oda so, (.) oda um R- Ratschläge de i suach, daun is er jetzt so de Anlaufstelle, de ma vielleicht daun

I: (hustet)

L: an Vater frag- froggt oda a de Mutter, oba da i jo irgendwie~ (S.10, Z: 14-23)

Genauso wie die Schwester, war auch der älteste Bruder in ihrer Kindheit und im Jugendalter eine Unterstützung für sie. Dieser hat, so die Erzählerin, die Vaterrolle ersetzt. Dies könnte auf zwei Dinge hinweisen. Zum einen, dass der Vater aufgrund seiner psychischen Erkrankung seiner Vaterrolle nicht genügend gerecht geworden ist. Oder zum anderen, dass der Bruder die väterliche Rolle übernommen hatte, als dieser verstorben war. Wobei die eine Sichtweise, die andere nicht ausschließen muss. Indem die Biographin auf

die Zurechtweisung des Bruders während ihrer Krisen verweist, kann angenommen werden, dass er diese Rolle vor allem nach dem Tod des Vaters eingenommen hat. Die erste Situation in der ihr Bruder ihr „auf de Fingan“ geklopft hat, war, als er sie vom Schulabbruch abgebracht hatte und sie davon überzeugen konnte, die HBLA abzuschließen. Die Vaterrolle kommt ihm bis in die Gegenwart zu. Nach wie vor steht er ihr bei wichtigen „Lebensentscheidungen“ und für Ratschläge zur Seite. Es stellt sich klar heraus, dass der älteste Bruder eine wesentliche Stütze in Lauras Leben darstellt und sie zu ihm eine starke Bindung hat. Im Gegensatz zu ihren Eltern ist er für sie die bedeutendste familiäre „Anlaufstelle“, auf die sie in „schwierigen“ Lebenssituationen zurückgreifen kann und die bis dato nicht „weggebrochen“ ist.

(10) „es hot uns beide sicher wieder näher brocht“

L: Jo, wie gsogt, i kumm vielleicht olle an zwa Monat amoi zu meiner Mutter so persönlich vorbei. (.) Ahm, sie hot, wos mi sehr gfreid hot, noch oanahoib Joah X.-Stadt-leben, woas de Zeit s'erste m- s'Wochenende bei uns in da Wohnung (.) und i glaub es hot's (.) es hot uns beide sicher wieder näher brocht, weil sie jetzt so a Vorstellung hot, dass a Männer kochn kinnan und den Haushoit schupfn, währenddessesn die Frauen anfoch irgendwo herumirrn durch die Stadt und Spaß hom und des is so in ihrer konservativen Vorstellung a ned gwesn. (S.24, Z:35-37 - S.25, Z:1-3)

Laura erzählt, dass sie seit sie für das Studium nach X.-Stadt gezogen ist, ein- bis zweimal im Monat ihre Mutter in ihrem Heimatort besucht. Nach eineinhalb Jahren kam ihre Mutter die Erzählerin besuchen, was sie „sehr gfreid hot“. Die Freude darüber steht womöglich mit dem vermittelten Interesse der Mutter für ihr Leben in Verbindung. Der Besuch und die damit zusammenhängenden Erfahrungen haben die Mutter und die Biographin „sicher wieder näher brocht“. Die erneute Nähe zueinander begründet sie darin, dass sie die „konservative Vorstellung“ der Mutter ein Stück weit aufbrechen und der Mutter ihre Lebensform näherbringen konnte. Es scheint, als ob ihr die Mutter nun die nötige (herbeiersehnte) Anerkennung und Interesse für ihren Lebensentwurf geben hat können.

8.4 Analytische Abstraktion

Die Erkenntnisse aus der Fallanalyse sollen in diesem Abschnitt von den Details der dargestellten Lebensgeschichte gelöst und auf einer abstrakteren Ebene zusammengefasst werden. So zeigt sich anhand der Prozessstrukturen (Schütze) die biographische Gesamtformung.

Lauras Fuchs zieht als Kleinkind zweimal mit ihrer Familie um. Der zweite Umzug ist mit vielen neuen Situationen und Ereignissen verbunden. Sie selbst charakterisiert den Umzug als Neuanfang in vielerlei Hinsicht. Zum einen erkrankt ihr Vater an einer psychischen

Krankheit, weshalb die Familie auch die Entscheidung trifft, in die Nähe der mütterlichen Verwandten zu ziehen, um von ihnen Unterstützung zu erhalten. Zum anderen ziehen ihre beiden älteren Geschwister aufgrund des bevorstehenden Ausbildungsabschlusses nicht in das neue Bundesland mit. Der Umzug steht somit auch in Verbindung mit der Trennung von zwei Geschwistern, zumindest im Hinblick auf die örtliche Distanz. Es findet eine Veränderung im Hinblick auf die Wohnsituation und eine Neuorientierung im Familiensystem statt. Weiters wird die Biographin am ersten Schultag (Volksschule) damit konfrontiert, von nun an für sich selbst zu sorgen. Da die Eltern berufstätig sind, wird sie in eine gewisse Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit gedrängt (Überreichen des Haustürschlüssels und Wissen, wie die Mikrowelle zum Aufwärmen von Gerichten funktioniert). Laura ist von nun an mehr oder weniger auf sich allein gestellt und gezwungen, ihr Leben selbst in die Hand zu nehmen. Durch die Ereignisverkettung – Umzug, Krankheit des Vaters, Distanz zu zwei Geschwistern, erzwungene Selbstständigkeit – kommt es zu einem negativen Verlaufskurvenpotential. Der Erzählerin gelingt es jedoch die drohende Verlaufskurve abzuwehren. Sie erlangt vermehrt Entwicklungs- und Handlungspotential. Dies zeigt sich, da sich die Biographin ab sofort als aktiv Handelnde präsentiert und sich auch über die gesamte Lebensgeschichte hinweg als autonom und selbstbestimmt konstruiert. Ihre erlangte Selbstständigkeit und die Arbeitslosigkeit des Vaters gegen Ende ihrer Volksschulzeit haben dazu geführt, dass sie das familiäre Verwandtschaftsumfeld nicht mehr benötigte wie dies zuvor angedacht war.

Als sie eine Wahl zwischen Gymnasium und Hauptschule treffen muss, entschließt sie sich erneut selbstbestimmt im gleichen Ort, wie ihre Schulfreund/inn/e/n, in die Hauptschule zu gehen. Diese Freund/inn/e/n scheinen eine wichtige Rolle in der Entscheidung für oder gegen eine Schule gespielt zu haben. Denn schon bevor sie eine Wahl treffen musste, war es für sie klar, genauso wie ihre Freund/inn/e/n, auch in die Hauptschule zu gehen. Laura hat während der Hauptschulzeit keine Lernschwierigkeiten. Jedoch findet ein für sie prägendes Erlebnis in dieser Zeit statt. Die psychische Krankheit des Vaters ist immer mehr präsent. Dies wirkt sich soweit aus, dass sich der familiäre Alltag sowie die Interessen der Familie nur mehr um die Krankheit drehen. Es kann angenommen werden, dass das prägende Erlebnis sich nicht nur auf die psychische Krankheit des Vaters, sondern vor allem auf die damit einhergehende Veränderung der familiären Interessen bezieht. Der Fokus in der Familie scheint zur Gänze beim Vater und seiner Krankheit gelegen zu sein, wodurch der Biographin und ihrem damaligen „Lebensmittelpunkt“ (Schule) keine Relevanz beigemessen wurde.

Nach dem Hauptschulabschluss steht für die Biographin fest, eine höhere Schule zu besuchen, wodurch sie sich erneut als selbstbestimmt und autonom konstruiert. Hierbei könnte es sich um ein institutionelles Ablaufmuster handeln. Das kollektive Regelsystem – alle Familienmitglieder schließen eine höhere Schule oder zumindest eine Fachhochschule

ab – könnte sich verselbstständigt und somit ihre Entscheidung für eine höhere Schule beeinflusst haben. Hinweise darauf geben die Eltern, die diese Entscheidung erwartet haben, sowie die Geschwister, die auch einen höheren Abschluss vorweisen können. Dieses institutionelle Ablaufmuster wird zu ihrem biographisches Handlungsschema. Sie verfolgt den Plan in eine höhere Schule zu gehen und kümmert sich selbst um die weiteren notwendigen Schritte. Sie sucht eigenverantwortlich nach einer Option für ihren weiteren Bildungsweg, indem sie recherchiert und „*Bildungsmessen*“ besucht. Aufgrund dessen „entdeckt“ sie die HBLA mit Schwerpunkt Erziehung und möchte dafür in ein Internat in die Stadt ziehen. Als ihr jedoch aufgrund der momentanen veränderten finanziellen Situation – Mutter Alleinverdienerin, da sich die Eltern scheiden haben lassen – der Wunsch nicht erfüllt werden kann, kommt es zu einem „*richtig frustrierende[n] Moment*“ (S.4, Z:12) in ihrem Leben. Dadurch zeichnet sich auch ein beginnendes negatives Verlaufskurvenpotential ab. Die Biographin wird jedoch dadurch nicht handlungsunfähig, sondern adaptiert ihren Plan und entscheidet sich gegen den Vorschlag ihrer Mutter, die HBLA mit Schwerpunkt Umweltökonomie im Ort zu besuchen. In der Zeit kommt es immer wieder zu Streitereien mit ihrer Mutter. Durch das zunehmende Spannungsverhältnis zwischen den beiden und die divergierenden Ansichten in Bezug auf unterschiedliche Themen entwickelt sich eine nicht sehr innige und intensive Beziehung zueinander. Zudem stirbt der Vater der Biographin als sie 17 Jahre alt ist. Aufgrund dieser Ereignisse entscheidet sie sich abermals selbstbestimmt und als aktiv Handelnde ihr Sommerpraktikum in einem anderen Land zu absolvieren, um Abstand von ihrer Familie, von den Geschehnissen und vom Ort zu erlangen. Dadurch wird nicht nur ein biographisches Handlungsschema deutlich, sondern dies kann auch als eine Bewältigungsstrategie interpretiert werden. Um ihre Vorhaben und ihr biographisches Handlungsschema jedoch auch realisieren zu können, unterstützt sie ihr ältester Bruder, der ihr bei der Umsetzung ihrer Idee hilft und sie im Zuge einer Geschäftsreise mit nach S.-Land nimmt. Durch die Hilfestellung und das Engagement des älteren Bruders intensiviert sich die Beziehung zueinander. Eventuell entwickelte der Bruder durch den kürzlich verstorbenen Vater ein Verantwortungsgefühl der Biographin gegenüber, wodurch er vermutlich auch die Vaterrolle übernommen hat. Aufgrund der Erfahrungen während des Praktikums – Arbeiten, Geld verdienen und womöglich unabhängig sein – wirft sie vorläufig ihr biographisches Handlungsschema „über Bord“ und es kommt zu einem Wendepunkt in ihrer Lebensgeschichte. Laura entscheidet sich – gegenteilig der Erwartungen der Mutter (institutionelles Ablaufmuster) – die HBLA abubrechen und eine Lehre zu beginnen. Ein neues biographisches Handlungsschema wird gebildet, da sie sich bereits über eine Lehrstelle informiert hat. Mehrere Gespräche über Wochen hinweg mit ihrem ältesten Bruder halten sie jedoch dann davon ab, die Schule abubrechen. Der Entschluss die höhere Schule doch abzuschließen scheint ein Prozess gewesen zu sein, den sie zuerst erneut in

ihre Identitätsstruktur einbauen musste. Der älteste Bruder fungiert als Ereignisträger und als „Gatekeeper“ (Dausien/Rothe/Schwendowius 2016, 52; Hervorh. im Original). Sie kehrt zu ihrem „alten“ biographischen Handlungsschema – den Abschluss einer höheren Schule – und dem institutionellen Ablaufschema zurück, wodurch es erneut zu einem Wendepunkt in ihrer Geschichte kommt.

Nachdem sie die HBLA mit viel „*Desinteresse und ... extrinsischer Motivation*“ (S.5, Z: 17-18) absolvierte, geht ihre Mutter davon aus, dass Laura nun zu arbeiten beginnt. Die Erzählerin verfolgt jedoch den Plan ein Studium zu beginnen. Erneut werden divergierende Ansichten zwischen der Mutter und der Biographin über den weiteren beruflichen sowie schulischen Werdegang von Laura sichtbar, wodurch die bereits problematische Beziehung aufrechterhalten wird. Die Biographin konstruiert sich erneut als selbstbestimmt und aktiv handelnd. Sie fasst den Entschluss nach der Matura die Pädagogische Hochschule zu absolvieren, von zuhause aus- sowie „endlich“ (S.5, Z:30) in die Stadt zu ziehen.

Nach ein paar Jahren im Beruf als Sonderpädagogin genügt Laura der berufliche Alltag nicht mehr. Deshalb entscheidet sie sich autonom und gegen die Empfehlung der Mutter (die bereits aufgebaute Existenzgrundlage nicht zu gefährden) erneut ein Studium aufzunehmen. Die Biographin distanziert sich vom mütterlichen Plan zu ihrer weiteren Lebens- und Berufsgestaltung (Ehe, Familiengründung, finanzielle Absicherung durch Beruf) und geht ihrem biographischen Handlungsschema nach. Zudem wird die Bildungsaffinität der Erzählerin sichtbar. Sie fasst den Entschluss an der Universität Bildungswissenschaft zu studieren. In dieser Entscheidungsphase lernt sie ihren gegenwärtigen Partner kennen. Aufgrund seiner Unterstützung und seines Vertrauens in ihr Können, schöpft sie Mut und Selbstvertrauen für ihre Kompetenzen. Sie erfährt von ihm Wertschätzung und Anerkennung für ihre Entscheidungen. Der Partner fungiert somit als „Gatekeeper“ (Dausien/Rothe/Schwendowius 2016, 52; Hervorh. im Original) sowie als Ereignisträger.

Obwohl die Erzählerin mehrmals im Interviewverlauf zu erkennen gibt, dass sie unter der fehlenden Unterstützung der Eltern bzw. (zum späteren Zeitpunkt) der Mutter in gewisser Hinsicht leidet, gibt sie ihre handlungsschematische Haltung während der gesamten Lebensgeschichte nicht auf. Sie konstruiert sich als aktiv handelnde, willensstarke und autonome Person. Ihre teilweise nüchterne, sachliche und relativierende Erzählhaltung gerade im Hinblick auf prägende Ereignisse (Krankheit und Tod des Vaters, Scheidung der Eltern) kann darauf zurückgeführt werden, dass diese bereits viel Platz/Raum in ihrem Leben eingenommen haben und sie nun ihre eigene Lebensgeschichte thematisieren bzw. erzählen möchte.

9 Die Einzelfälle im kontrastiven Vergleich

Im folgenden Kapitel werden die zentralen Ergebnisse der zwei Lebensgeschichten – Jennifer Neumann und Laura Fuchs – im Hinblick auf die Forschungsfrage präsentiert. Dieser Interpretationsschritt dient dazu, sich von der Einzelfallanalyse zu lösen und einen kontrastiven Vergleich der beiden Interviewtexte vorzunehmen (vgl. Schütze 1983, 287). Anhand des minimalen und maximalen Vergleichs sollen Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede der Biographien herausgearbeitet werden. „Der minimale Kontrast dient bei diesem Vergleich dazu, fallspezifische Befunde abstrakter zu formulieren, der maximale Kontrast dient der Herausarbeitung alternativer Strukturen und der Entwicklung gemeinsamer Elementarkategorien“ (Przyborski/ Wohlrab-Sahr 2014, 245). Das herausfordernde wird in diesem Kapitel sein, „Gemeinsamkeiten und fallübergreifende Strukturen“ (Schwendowius 2015, 413) der Lebensgeschichten zu präsentieren und dabei nicht das Individuelle der Einzelfälle zu übersehen. Dazu ist es bedeutend, die „Deutungsmuster und Interpretationen“ (Schütze 1983, 284) der Biographinnen fortwährend vor dem Hintergrund der jeweiligen „rekonstruierten Lebensgeschichte“ (ebd.) zu betrachten und zu verstehen.

Dadurch, dass nachfolgend die Forschungsergebnisse dargelegt werden, wird eine Antwort auf die Forschungsfrage, „*Wie erleben studierende Bildungsaufsteigerinnen die Beziehung zu ihrer Herkunftsfamilie und wie gestaltet sich ihre Beziehung zueinander?*“, gegeben. Wie sich die Beziehung der Studierenden zu ihrer Herkunftsfamilie gestaltet und wie sie diese Beziehung erleben, hängt außerdem von der jeweiligen „biographischen Hintergrundstruktur“ (Dausien 2011, 117) der Biographinnen ab.

Die Herkunftsfamilie und der soziale Raum, in dem sich die Individuen sowie ihre Familien befinden, spielen eine bedeutende Rolle in den Lebensgeschichten. Diese wirken sich auf unterschiedlichste Weise auf die Lebens- und Bildungswege der Biographinnen aus. Die soziale Herkunft beeinflusst Bildungsentscheidungen und somit auch Bildungslaufbahnen (vgl. Bourdieu 2000, 58f). Obwohl jedoch zwischen der sozialen Herkunft sowie der Schul- und Berufslaufbahn eine hohe Korrelation herrscht, schlagen Bildungsaufsteiger/innen eine andere Laufbahn ein. Durch die Veränderung der Laufbahn und somit auch der Position im sozialen Raum kommt es zu einer „Transformation des Habitus“ (Thiersch 2014, 86), wodurch es zu einer Veränderung und Entwicklung des familiären vorgelebten Denk- und Handlungsmusters kommt. Zudem wirken sich familiengeschichtliche Ressourcen auf die Lebensgeschichten der Biographinnen aus: „[D]ie Familie [bietet] – ressourcenabhängig – einen jeweils unterschiedlichen sozialen Möglichkeitsraum“ (Büchner/ Brake 2006, 264f) für biographische Entwicklung. Bei Jennifer Neumann und Laura Fuchs zeigt sich, wie die

Biographinnen diesen Möglichkeitsraum und die familiengeschichtlichen Ressourcen für ihren Bildungsaufstieg annehmen und für ihren weiteren Bildungs- und Lebensweg nutzen. Außerdem wird aufgezeigt, wie sich der „vererbte“ Habitus zwar in der Biographie niederschlägt, aber die Biographinnen diesen umformen, also dieser zum „biographischen Habitus“ (Alheit/ Dausien 2000, 274) wird.

Um die Beziehungsgestaltung und das Beziehungserleben der Bildungsaufsteigerinnen zu ihren Herkunftsfamilien betrachten zu können, muss die gesamte Lebensgeschichte – von den vergangenen bis zu den gegenwärtigen Erfahrungen – beachtet werden. Nur anhand dessen kann das Beziehungserleben und die Beziehungsgestaltung zwischen den Studierenden und deren Herkunftsfamilie adäquat festgestellt werden.

9.1 Beziehungserfahrungen in der Kindheit und Jugend

Um die Dynamiken der Beziehungsstruktur zwischen den Bildungsaufsteigerinnen und ihrer Herkunftsfamilie erfassen zu können, muss die Beziehungsstruktur von Kindheit an und die weitere Entwicklung der Beziehung bis zum Studium dargelegt werden. In diesem Kapitel wird die Beziehungserfahrung mit der Herkunftsfamilie und mit Personen außerhalb der Familie bis zum Übergang in die Studienzeit erfasst.

Jennifer Neumann und Laura Fuchs gehen in ihrer Selbstrepräsentation auf ihre Kindheit ein. Die Erzählungen über ihre Kindheitserinnerungen werden jedoch ungleich gewichtet. Jennifer Neumann geht von Anfang an und immer wieder während der Erzählung ihrer Lebensgeschichte ausführlich auf Erfahrungen, die sie mit ihrer Herkunftsfamilie erlebt hat, ein. Währenddessen erzählt Laura Fuchs eher nebenbei (im Sinne des Detailierungszwangs) von prägenden Ereignissen aus ihrer Kindheit mit ihrer Herkunftsfamilie. Während Jennifer Neumann von einer wohlbehüteten und unterstützenden Herkunftsfamilie erzählt, ist Laura Fuchs früh auf sich allein gestellt und damit konfrontiert, dass ihr Vater zu der Zeit an einer psychischen Krankheit erkrankt. Anhand der Rekonstruktionen zeigt sich, dass die biographischen Ausgangsbedingungen sich entscheidend auf die weitere Gestaltung der Biographien sowie auf die Beziehungen zwischen Biographinnen und Herkunftsfamilien auswirken.

Laura Fuchs ist rund um den Schuleintritt mit mehreren Faktoren und Ereignisverkettungen konfrontiert. Ihre biographischen Ausgangsbedingungen unterliegen von klein auf Bedingungen, auf die sie selbst keinen Einfluss hat. Ihr Vater erkrankt an einer psychischen Krankheit, weshalb die Familie die Entscheidung trifft, in die Nähe der mütterlichen

Verwandten zu ziehen, um von ihnen Unterstützung zu erhalten. Zwei von drei Geschwistern ziehen aufgrund des bevorstehenden Ausbildungsabschlusses nicht in das neue Bundesland mit. Der Umzug bedeutet nicht nur die zumindest örtliche Trennung von zwei Geschwistern, sondern in Laura Fuchs Kindheit finden eine Veränderung der Wohnsituation und eine Neuorientierung im Familiensystem statt. Eine Parallele sowie ein Unterschied lassen sich hier zum zweiten Fall herstellen. Jennifer Neumann ist in ihrer Kindheit auch damit konfrontiert, ihren Wohnort zu wechseln. Jedoch finden in ihrer Lebensgeschichte *mehrere* Umzüge *während* der Grundschulzeit statt, die im Vergleich aber zu keiner Neuorientierung im Familiensystem führen. Dadurch ist Jennifer Neumann auch immer wieder dazu gezwungen die Schule zu wechseln. Während der Umzug für Laura Fuchs einen Neuanfang darstellt, werden die Umzüge bei Jennifer Neumann als negative Erfahrungen erlebt. In beiden Fällen kann aufgrund der Ereignisverkettung eine beginnende negative Verlaufskurve erwartet werden, welche aber beide Biographinnen abwehren. Dies gelingt ihnen, dadurch dass sie Autonomie und Handlungsfähigkeit erlangen.

Aufgrund der Berufstätigkeit der Eltern ist Laura Fuchs bereits beim Schuleintritt dazu gezwungen, Selbstständigkeit zu erlangen und Eigenverantwortung zu übernehmen. Die geplante Unterstützung im Alltag durch das Verwandtschaftsumfeld benötigt sie aufgrund der frühen (erzwungenen) Autonomie nicht. Auch beim Fall Jennifer Neumann kann sich die alleinerziehende Mutter aufgrund ihrer Berufstätigkeit nicht um ihre Tochter kümmern. Jedoch verbringt Jennifer Neumann die Zeit nach der Schule nicht allein, wie Laura Fuchs, sondern im familiären Umfeld, bei ihren Großeltern. Im Gegensatz zu Laura Fuchs wird Jennifer Neumann von Kindheit an im Alltag unterstützt, es wird sich um sie gesorgt und ihre Interessen werden gefördert. Das familiäre Engagement und die Bereitstellung unterschiedlicher Kapitalsorten, wie kulturelles und in geringen Anteilen ökonomisches Kapital stellen eine frühe Unterstützungserfahrung für die Biographin dar.

Während bei Jennifer Neumann die Herkunftsfamilie, vor allem die Großeltern Interesse an ihrer schulischen Laufbahn zeigen und diese zudem von Anfang an maßgeblich in die naturwissenschaftliche Richtung lenken, sind die Interessen der Herkunftsfamilie von Laura Fuchs nicht schulisch orientiert. Ab Schulbeginn ist sie selbst für sich und das Erledigen ihrer Hausaufgaben verantwortlich. Dies bleibt während ihrer gesamten Schullaufbahn aufrecht. Vor allem zeigt sich dies verstärkt am Ende ihrer Hauptschulzeit, in der immer mehr die psychische Krankheit des Vaters in der Familie thematisiert wird. Das Interesse der Herkunftsfamilie dreht sich bei Laura Fuchs nicht um ihre schulische Ausbildung oder um sie selbst, sondern um ihren Vater und dessen Erkrankung.

Während Jennifer Neumann im Hinblick auf den schulischen Kontext ein unterstützendes familiäres Umfeld von Kindheit an erlebt und sich diese Erfahrung auch in der Beziehungsgestaltung niederschlägt, erfährt Laura Fuchs ein wenig bis kaum

unterstützendes familiäres Umfeld. Deshalb ist sie von Kindheit an viel auf sich allein gestellt, was sich wiederum auf die Beziehungsgestaltung zur Herkunftsfamilie auswirkt.

In der Falldarstellung von Jennifer Neumann zeigt sich, dass die Großeltern von Kindheit an eine bedeutende und wichtige Ressource für die Biographin darstellen. Sie investieren Zeit, wodurch der Biographin kulturelles Kapital (Bourdieu) zur Verfügung gestellt wird. Zudem unterstützen und prägen sie ihr naturwissenschaftliches Interesse mit, indem sie mit ihrer Enkeltochter immer wieder ins Technische und Naturkundemuseum gehen, sie von Kindheit an „Experimente“ zu Hause durchführen lassen und ihr bspw. ein Mikroskop schenken. Durch die Falldarstellung wird auch ein inkorporiertes kulturelles Kapital sichtbar, das aufgrund eines Verinnerlichungsprozesses zu einem festen Bestandteil von Jennifer und somit zu ihrem Habitus (Bourdieu) wurde. Außerdem kann davon ausgegangen werden, dass die Großeltern ihr dadurch bestimmte Fähigkeiten sowie Ausdrucksweisen in die Wiege gelegt haben. Sie selbst bezeichnet die Unterstützungsleistung der Großeltern als die Vorgeschichte zu ihrem Studium und somit zu ihrem weiteren Bildungsweg. Unterstützend dazu geht auch Bremer (2016, 75) davon aus, dass sich durch den früh erworbenen Habitus letztendlich auch Affinitäten zu bestimmten Schulfächern sowie Bildungs- und Studiengänge herausbilden.

Im Vergleich dazu erhält Laura Fuchs wenig bis kein ökonomisches, kulturelles oder soziales Kapital (Bourdieu) von ihrer Herkunftsfamilie, weshalb ihre biographische Ausgangsbedingung eine andere als bei Jennifer Neumann ist. Die beiden Biographinnen nehmen im Vergleich eine andere herkunftsbedingte Position im sozialen Raum (Bourdieu), gemessen am Kapitalvolumen sowie vorhandenen ökonomischen und kulturellem Kapital, ein. Es könnte vermutet werden, dass die Ausgangsposition von Laura Fuchs ihren Bildungsaufstieg erschweren würde bzw. Laura Fuchs einen höheren Kraftaufwand als Jennifer Neumann aufwenden muss (vgl. Bourdieu 2005, 37). Jedoch wird durch ihre Falldarstellung deutlich, dass das geringe Ausmaß an Kapitalsorten und die dadurch bedingte Position im sozialen Raum (Bourdieu) nicht zwangsläufig über den Bildungsweg oder deren Lebenslauf bestimmen. In den Rekonstruktionen wird deutlich, wie andere Faktoren sich unterstützend sowie hinderlich auf den Aufstieg auswirken können (siehe weiters dazu Kap. 9.2 *Übergang: Studium*).

9.1.1 Mutter- und Vaterrollen

In beiden Rekonstruktionen zeigt sich, dass die Rolle und die Funktion des Vaters sowie der Mutter von anderen Familienmitgliedern übernommen werden kann und wird. In der Lebensgeschichte von Jennifer Neumann wird ihr leiblicher Vater nicht genannt. Wie aus dem Kap. 7.1 *Kontaktaufnahme, Vorgespräch und Interviewverlauf* entnommen werden

kann, ist sie ohne ihren Vater aufgewachsen. Er spielt in ihrem Leben keine bedeutende Rolle. Die Vaterfigur wird von ihrem Großvater ersetzt. Er übernimmt diese Rolle von Kindheit an, indem er vor allem mit ihr Unternehmungen macht, sich um sie sorgt, sich kümmert, sie unterstützt und für sie da ist. Die Biographin nennt ihn „Popi“, was sie selbst als Begriff zwischen Großvater und Vater deutet. Eine Parallele lässt sich in Laura Fuchs Fallkonstruktion finden. Als ihr leiblicher Vater aufgrund seiner psychischen Krankheit immer mehr seiner Rolle sowie Funktion nicht gerecht werden kann, übernimmt der ältere Bruder ein Stück weit diese. Vermehrt steht er nach dem Tod des Vaters seiner Schwester in Entscheidungsprozessen zur Seite und unterstützt sie in ihren unterschiedlichen Vorhaben. Beiden Fällen ist außerdem gemeinsam, dass die „neuen“ Vaterfiguren (Großvater und älterer Bruder) darauf achten, dass die Biographinnen auf dem „richtigen“ Weg bleiben. Ihnen kommt die Rolle „signifikanter Anderer“ (Dausien/ Rothe/ Schwendowius 2016, 52) zu, da sie die Bildungswege der Biographinnen begleiten, unterstützen und teilweise wesentlich lenken. So trägt der Großvater bei Jennifer Neumann entscheidend dazu bei, dass die Biographin auf ihrem Lebens- und Bildungsweg gefördert wird. Er unterstützt ihre kindliche Neugierde und ihr naturwissenschaftliches Interesse durch die Bereitstellung von Kapitalsorten. Laura Fuchs älterer Bruder hält sie davon ab, die höhere Schule abzubrechen. Er kann sie davon überzeugen, den Maturaabschluss zu machen. Nachdem beide Familien der sozialen Mittelschicht angehören, könnte dies ein Ausdruck für das Streben nach der kulturellen Anpassung an das Bürgertum (die herrschende Klasse) sein sowie eine Abgrenzung zur unteren Schicht (Kleinbürgertum) bedeuten (vgl. Kap. 3.1.1 *Die sozialen Gruppen oder Klassen*).

Im Hinblick auf die Mutterrolle gibt es in beiden Fällen eine Doppelbesetzung. Als Jennifer Neumann eine junge Erwachsene ist, gerät die Biographin mit ihrer Mutter zweimal in eine Krisensituation. Bei beiden Ereignissen ist jedoch der Zeitpunkt unklar und somit auch welche Situation die Erste bzw. die Zweite ist. Als sich die Mutter in einer unglücklichen Beziehung befindet, kommt es zu einem Kontaktabbruch zur Biographin. Sie ist drei Monate für ihre Tochter nicht erreichbar. Dies wird für Jennifer Neumann als ein Einschnitt in ihre Beziehung erlebt, der in Folge dessen zu einer Beziehungsveränderung führt. Die Mutter „verliert“ daraufhin in gewisser Hinsicht ihre Funktion und wird von nun an von der Biographin als gute Freundin wahrgenommen. Für die Biographin stellt sie trotz dieser Erfahrung eine wichtige Person in ihren Leben dar, die sie nicht missen möchte. Eine weitere Krisensituation erfolgt, als die Mutter an Brustkrebs erkrankt. Jennifer Neumann nimmt ab dem Zeitpunkt in Bezug auf ihre Mutter eine Art „Schonhaltung“ ein. Bei Problemen und Schwierigkeiten kontaktiert sie ihre Großmutter, um ihre Mutter nicht zusätzlich zu belasten. Die Großmutter übernimmt ab diesem Zeitpunkt ein Stück weit die Mutter-Rolle und/oder die Mutter-Funktion. Zusätzlich nimmt die Großmutter in Jennifer Neumanns Leben eine

besondere Rolle ein und kann zudem als „Wegbereiterin“ (Schwendowius 2015, 440) gesehen werden. Indem die Großmutter das angefangene Studium nicht weiterverfolgen konnte bzw. es ihr verwehrt geblieben ist, kommt der Biographin ein familiengeschichtlicher Auftrag zu. Dadurch soll nun die Biographin, stellvertretend für die Familie, eine akademische Laufbahn einschlagen. Mit anderen Worten, Jennifer Neumann „lebt das ungeliebte Leben“ (Alheit 1993, 404) ihrer Großmutter. Damit schöpft die Erzählerin die Möglichkeiten des sozialen Raumes (Bourdieu) aus, in dem sich die Herkunftsfamilie befindet (vgl. Alheit 1993, 398).

Wie in Jennifer Neumanns Lebensgeschichte lassen sich auch in Laura Fuchs Fallrekonstruktion Krisen mit Familienmitgliedern finden, die sich in weiterer Folge zum einen auf die Beziehung zueinander und zum anderen auf die biographische Entwicklung auswirken. Mit dem Schuleintritt ist Laura Fuchs auf sich allein gestellt und bekommt nicht die notwendige und alltägliche Unterstützung und Begleitung durch ihre Eltern. Die Einschulung markiert nicht nur den Eintritt in das Bildungssystem, sondern bedeutet für sie auch die Verantwortung für ihren eigenen Weg zu übernehmen. Zudem wird ihr von den Eltern auch Eigenständigkeit zugestanden, wodurch ihr ein Möglichkeitsraum für Autonomie und Handlungsvollmacht (an)geboden wird. Diese frühen Erfahrungen in der Kindheit prägen ihr biographisches Blickfeld und wirken sich zudem auf ihren weiteren Bildungsweg aus. Womöglich stellt der Zeitpunkt in ihrer Lebensgeschichte bereits den Anfang der Herausarbeitung ihres „biographischen Habitus“ (Alheit/ Dausien 2000, 274) dar. Einen prägenden und zugleich frustrierenden Moment in ihrer Lebensgeschichte stellt die Tatsache dar, dass die Biographin nicht, wie von ihr gewünscht und erwartet, die höhere Schule mit Schwerpunkt Erziehung in der Stadt besuchen und in ein Internat ziehen darf. Aufgrund der Scheidung der Eltern fehlen der alleinerziehenden Mutter die nötigen finanziellen Mittel, um ihrer Tochter diesen Wunsch zu erfüllen. Zudem kommt es in der Pubertätszeit mehrfach zu Streitereien mit ihrer Mutter. Die Biographin hat kein Verständnis für die mütterlichen Ideen, Entscheidungen und Vorstellungen vom Leben, wodurch bereits eine Veränderung und Entwicklung des Habitus und somit auch veränderte Denk- und Handlungsmuster der Biographin sichtbar werden. Die divergierenden Ansichten führen zu einem Spannungsverhältnis zwischen Laura Fuchs und ihrer Mutter.

Nachdem ihr Vater stirbt als sie 17 Jahre alt ist, nutzt sie die Gelegenheit des Praktikums und fällt den Entschluss, aufgrund der familiären Probleme von zuhause weg- und in ein anderes Land zu gehen. In der Zeit versucht sie Abstand von ihrer Mutter und der problembehafteten Beziehung zu gewinnen und zudem den Tod des Vaters zu verarbeiten. Die biographischen Prozesse, wie die Krankheit des Vaters und der Tod des Vaters, verhindern ihre zuvor angestrebte Kontinuität im Lebenslauf (vgl. Dausien/ Rothe/ Schwendowius 2016, 50f).

Genauso wie Laura Fuchs erlebt auch Jennifer Neumann das gemeinsame und regelmäßige Verreisen als einen Faktor, wodurch sich die Beziehung zueinander verfestigen und zu einer intensiveren Bindung zu den Personen führt kann. Die Schwester von Laura Fuchs nimmt sie in ihrer Kindheit auf gemeinsame Urlaube mit, wodurch sich die Beziehung zueinander verstärkt. Auch das gemeinsame Verreisen bei Jennifer Neumann mit ihren Großeltern und ihrer Mutter führen zu einer intensiveren Bindung zueinander. Zusätzlich erlebt Laura Fuchs als Kind ihre Schwester als diejenige, die auf sie aufpasst, sie „sehr überbehütet“ (Laura Fuchs S. 21, Z:1), mit der sie über alles sprechen kann und die ihr erklärt, wie das „Leben funktioniert“ (Laura Fuchs S. 22, Z:2). Eine Gemeinsamkeit, die sich auch bei Jennifer Neumann wiederfinden lässt. Als Kind verbringt die Biographin viel Zeit bei ihren Großeltern. Bei ihnen findet Jennifer Neumann eine vertrauensvolle Umgebung wieder. In beiden Fällen wird die investierte Zeit als Begründung für die Intensivierung der Beziehung gedeutet und auch so erlebt.

Zusammenfassend wurde ersichtlich, dass bestimmte lebensgeschichtliche Ereignisse und Erfahrungen zu einer Intensivierung der Beziehung, aber auch zum Gegenteil führen können. So wird das gemeinsame Verreisen im Kindesalter mit Familienmitgliedern als ein mögliches Erlebnis zur Steigerung der Beziehungsqualität gesehen. Obwohl beide Fälle in ihrer Gesamtheit und in ihrer Lebensgeschichte individuell sind, wird anhand dieser Darlegung deutlich, dass die gemachten Erfahrungen der Biographinnen, welche an bestimmte Situationen und Personen gebunden sind, entweder zu einer förderlich-intensiven oder hinderlich-angespannten Beziehung zur Herkunftsfamilie führen können. So können auch Krisen in den Lebensgeschichten, welche im Zusammenhang mit Familienmitgliedern stehen, zu einer Veränderung der Beziehung sowie zu einer biographischen Entwicklung führen. Außerdem können solche Krisen eine mögliche Ursache dafür sein, dass andere Personen aus der Herkunftsfamilie, die Vater- oder Mutterrolle übernehmen. In beiden Falldarstellungen werden fehlende oder „ausgefallene“ Mutter- oder Vaterrollen/-funktionen von anderen Mitgliedern der Herkunftsfamilie besetzt. Die Beziehung zwischen den Biographinnen und Personen aus ihrer Herkunftsfamilie stellt zudem nicht nur einen Prozess dar, sondern verhält sich auch dynamisch. Aufgrund dessen kann angenommen werden, dass die Beziehungsstrukturen keine starren Konstrukte sind, sondern sich diese aufgrund (prägender) Erfahrungen immer wieder wandeln können. Dies zeigt sich auch im nächsten Kapitel:

9.2 Übergang: Studium

In der Rekonstruktion der Fallgeschichten wurde ersichtlich, dass die Erwartungen der Herkunftsfamilie, die zum Lebenslauf bzw. Bildungsweg der Biographinnen eingenommen werden, sich auf die Beziehung zueinander auswirken. Diese Erwartungen lassen sich auch teilweise anhand der institutionellen Ablaufmuster erkennen. Zudem gehen Jennifer Neumann und Laura Fuchs in ihrer Erzählung darauf ein, inwiefern unterschiedliche Personen in ihrem Umfeld das „innewohnende“ akademische Potential erkennen und weitergehend fördern. Die Erfahrungen, die die Biographinnen in dieser Hinsicht machen, wirken sich nicht nur auf die Gestaltung des Bildungsweges, sondern auch auf die Beziehungserfahrung zu diesen „erkennenden“ Personen aus. Außerdem ist beiden Fallkonstruktionen gemeinsam, dass Personen aus der Herkunftsfamilie und aus dem naheliegenden Umfeld ein Studium als erstrebenswert ansehen. Diese Ansicht steht in starker Verbindung mit den Erwartungen an den Lebenslauf der Biographinnen. Während es bei Jennifer Neumann seitens ihrer Herkunftsfamilie zu einem familiengeschichtlichen Auftrag kommt, erzählt Laura Fuchs in ihrer Lebensgeschichte davon, dass ihr ältester Bruder und ihre Schwester auch bereits über ein Studium nachgedacht, dieses aber aufgrund der eigenen Familiengründung nicht gewagt haben. Jedoch zeigt sich auch im Fall von Laura Fuchs, dass ein Studium seitens der Mutter als nicht erstrebenswert angesehen wird. Diese Sichtweise stellt einen zusätzlichen hinderlichen Faktor, nicht nur für das Erleben und die Gestaltung der Beziehung zueinander, sondern auch für den Beginn des Studiums, dar.

9.2.1 Erwartungen an den Lebenslauf

Beiden Fällen ist gemeinsam, dass es für die Herkunftsfamilie sowie die Biographinnen scheinbar selbstverständlich ist, die Reifeprüfung abzuschließen. Dies kann als ein institutionelles Ablaufmuster interpretiert werden. Der Abschluss ist das Zeugnis für kulturelle Kompetenz, das den Biographinnen konventionellen Wert überträgt und ihnen eine institutionelle Anerkennung zuspricht (institutionalisiertes Kulturkapital – Bourdieu). Welchen Weg die Biographinnen nach der Reifeprüfung einschlagen sollen, wird jedoch jeweils von ihnen selbst und von ihrer Herkunftsfamilie anders betrachtet und erwartet.

Im Unterschied zu Jennifer Neumann erhält Laura Fuchs keine Unterstützung für den weiteren Bildungsweg. Sie ist von Kindheit an auf sich allein gestellt und beschreitet ihren schulischen Weg bis zur Matura beinahe allein. Laura Fuchs Wunsch sowie Erwartung ist, die höhere Schule mit Schwerpunkt Erziehung in der Stadt zu besuchen und dafür in ein Internat zu ziehen. Als ihr jedoch der Wunsch aufgrund der veränderten finanziellen Lage der mittlerweile alleinerziehenden Mutter (Eltern haben sich scheiden lassen) nicht erfüllt werden

kann, wird dies von ihr als ein prägender und frustrierender Moment in ihrer Lebensgeschichte erlebt. Im Gegensatz zu ihren älteren Geschwistern wird ihr dieser Wunsch nicht ermöglicht, was bei ihr Unverständnis auslöst. Laura Fuchs Erwartung könnte als institutionelles Ablaufmuster verkörpert sein. Durch die Beobachtung der anderen familiären Lebensabläufe manifestierte sich eine Vorstellung über ihren weiteren Bildungsweg. Als jedoch ihre „Normalitätserwartung“ nicht eintrifft, kommt es zu einer Erschütterung ihres Lebens- und Bildungsentwurfs, welche sie zudem keine positive Beziehung zur Mutter aufbauen lässt.

Weiters kommt es auf dem Weg zum Maturaabschluss zu einer Verzögerung. Aufgrund der Erfahrungen, die sie während des Praktikums gemacht hat, beschließt sie, die höhere Schule abzubrechen und eine Lehre zu beginnen. Die Beziehung zur Mutter ist bereits „vorbelastet“ und etwas krisenhaft, weshalb sie auch keinen Einfluss auf ihre Entscheidung, die Schule abzubrechen, nimmt. Laura Fuchs entscheidet sich – entgegengesetzt der Erwartungen der Mutter – die HBLA abzubrechen und eine Lehre zu beginnen. Mehrere Gespräche über Wochen hinweg mit ihrem ältesten Bruder halten sie jedoch schließlich davon ab. Er erkennt ihr „Bildungspotential“ und zeigt ihr die Erweiterung von beruflichen Möglichkeiten durch den Abschluss auf. Ihr älterer Bruder nimmt im Gegensatz zu ihrer Mutter Einfluss auf ihren weiteren Bildungsweg, Lebenslauf sowie ihre Lebensgeschichte, indem er sie davon überzeugt, die Schule nicht abzubrechen. Ihm kommt dadurch eine bedeutende Rolle zu. Während die Mutter, mit der die Biographin eine wenig intensive Beziehung führt, keinen Einfluss auf ihre Entscheidungen nimmt, wirkt sich die Meinung des älteren Bruders auf die Biographin und ihre weitere Entscheidung aus.

Nach dem Abschluss entscheidet sich Laura Fuchs erneut gegensätzlich zu den Erwartungen der Mutter, nun zu arbeiten, für den Beginn eines Studiums. Im Gegensatz zur Herkunftsfamilie von Jennifer Neumann steht die Mutter von Laura Fuchs nicht hinter ihrer Entscheidung, nach dem Maturaabschluss ein Studium zu beginnen. Erneut werden divergierende Ansichten zwischen Mutter und Biographin über den weiteren beruflichen Werdegang sichtbar, wodurch die bereits problematische Beziehung aufrechterhalten bleibt. Die mütterliche Haltung der Biographin und ihrer Entscheidung gegenüber kann als nicht förderlich oder unterstützend betrachtet werden. Die Biographin konstruiert sich erneut als selbstbestimmt und aktiv handelnd. Sie fasst den Entschluss nach der Matura die Pädagogische Hochschule zu absolvieren, von zuhause aus- sowie „endlich“ (Laura Fuchs S.5, Z:30) in die Stadt zu ziehen.

Zudem zeigen auch ihr damaliger Freund und seine Familie kein Interesse an ihrem Studium. Aufgrund der fehlenden Unterstützung des Partners, der Herausbildung neuer Interessen und der Weiterentwicklung der Biographin kommt es zum Ende ihrer vierjährigen Liebesbeziehung.

Nach einiger Zeit im Beruf als Sozialpädagogin reicht ihr der berufliche Alltag nicht mehr, weshalb sie erneut beschließt zu studieren. Die Skepsis der Mutter, erneut ein Studium aufzunehmen, lässt sie drei Jahre lang über die Entscheidung nachdenken. Obwohl die Biographin und ihre Mutter keine enge Beziehung pflegen, nimmt an dieser Stelle die Befürchtung der Mutter Einfluss auf ihre Entscheidung. Die Mutter nimmt abermals keine unterstützende Haltung ihrer Tochter und deren Entscheidungen gegenüber ein, sondern zweifelt diese an. Sie hat die Erwartung, dass die Biographin ihre bereits aufgebaute Existenzgrundlage nicht gefährden solle. Laura Fuchs entscheidet sich gegen die traditionelle Sichtweise und den Wunsch der Mutter die Lebensziele Ehe, Familiengründung und finanzielle Absicherung zu verfolgen. Somit distanziert sie sich nicht nur vom mütterlichen Plan zu ihrer Lebens- und Berufsgestaltung, sondern womöglich auch ein Stück weit von ihrer Mutter und ihren Denk- und Handlungsweisen (Habitus).

Den finalen Impuls, den Schritt ins erneute Studium doch zu wagen, geben ihr zum einen ihr älterer Bruder und zum anderen ihr gegenwärtiger Partner, den sie in dieser Entscheidungsphase kennenlernt. Durch die mentale Unterstützung und Motivation des älteren Bruders und ihres gegenwärtigen Freundes erlangt die Biographin Vertrauen in ihr Können, Mut sowie Vertrauen in ihre Kompetenz. Durch die Wertschätzung und Anerkennung ihres Wunsches und ihrer Entscheidung zu studieren, kann sie die Skepsis überwinden und erneut Selbstbestimmung sowie Handlungsautonomie erreichen.

Zudem wird durch die Falldarstellung deutlich, dass die fehlenden Kapitalsorten, welche die biographischen Ausgangsbedingungen bestimmen, ihr nicht den Übergang von der Schule an die Universität erschweren. In diesem Fall sind andere Faktoren, wie unterstützendes familiäres Umfeld oder Selbstbewusstsein, ausschlaggebend. Der Abschluss des Studiums bedeutet zudem nicht nur eine Statusverbesserung, sondern kann auch als Leistung verstanden werden, die Laura Fuchs von ihrer Herkunftsfamilie, im Besonderen von ihrer Mutter und deren Sichtweise, „abhebt“. Auch bei Jennifer Neumann kommt es durch den Abschluss eines Studiums zur Statusverbesserung. Jedoch, im Unterschied zu Laura Fuchs, verfolgt Jennifer Neumann nicht nur für sich, sondern auch für die Familie einen „Schichtsprung“, mit dem es zu einer qualitativen Aufwertung der Herkunftsfamilie und zur Hebung des gesellschaftlichen Status kommt. Bei Jennifer Neumann wird seitens der Herkunftsfamilie womöglich eine Statustransformation erwartet – was, wie die Studie von King (2009, 42) gezeigt hat, zu einem Leistungsdruck auf Seiten der Biographinnen führen kann.

Im Gegensatz zu Laura Fuchs ist in der Herkunftsfamilie von Jennifer Neumann bereits akademisches Potential vorhanden. Ihre Großmutter hatte einmal selbst ein Studium begonnen, welches sie jedoch abgebrochen hat. Nachdem das akademische Potential

bereits in ihrer Herkunftsfamilie verankert ist, diesem aber aufgrund von unterschiedlichen Faktoren nicht nachgegangen werden konnte, kommt der Biographin ein familiengeschichtlicher Auftrag als Erstgeborene der Familie nach dem Mauerfall zu. In dieser Fallrekonstruktion wird zudem auch deutlich, dass der gesellschaftliche und historische Kontext, in den eine Familie hineingeboren wird, eine wesentliche Rolle spielt und nicht nur die soziale Herkunft für die Bildungslaufbahn entscheidend ist. Jennifer Neumann nimmt ab dem Zeitpunkt ihrer Geburt eine besondere Rolle im Familiensystem ein. Mit ihrer Hilfe soll das akademische Potential verwirklicht werden. Weshalb seitens der Familie nicht nur gewisse Erwartungen an ihren Lebenslauf geknüpft sind, sondern sie auch immer wieder von ihrer Herkunftsfamilie durch das Bereitstellen unterschiedlicher Kapitalsorten und mittels mentaler Unterstützung gefördert wird. Das bereits vor zwei Generationen verankerte akademische Potential wirkt sich nicht nur auf den Lebenslauf von Jennifer Neumann aus, sondern auch auf das Beziehungserleben und die Beziehungsgestaltung zur Herkunftsfamilie. Man könnte sagen, der Auftrag die Biographin zum Studium zu führen, bestimmt und prägt die Beziehung zueinander entscheidend mit.

Im Unterschied zu Laura Fuchs beginnt Jennifer Neumann nach dem Abschluss der Reifeprüfung und trotz des vorhandenen akademischen Potentials eine Ausbildung zur Chemikantin. Dies könnte mehrere Gründe haben: Obwohl ihre Familie ihr Potential erkennt, könnte es sein, dass sie selbst nicht daran glaubt, da die prägenden Erfahrungen während der Grundschulzeit sie wenig bis kaum Selbstvertrauen aufbauen lassen. Hinweise darauf, dass es sich hierbei auch um ein institutionelles Ablaufmuster handeln könnte, geben die Familienmitglieder, welche „natürlich“ (Jennifer Neumann S.1, Z:19) eine Ausbildung abgeschlossen haben, sowie ihr Cousin, der dem gleichen Ablauf (Gymnasium – Lehre) folgt. Sie könnte sich an der kollektiven Vorgabe – eine Ausbildung abzuschließen – orientieren, was eine Art „Normalbiographie“ innerhalb der Herkunftsfamilie darstellt. Weiters wäre es denkbar, dass die Wahl für eine Ausbildung ein Ausweichen des familiären Auftrags darstellt, wodurch sie möglicherweise biographische Handlungsautonomie erreichen möchte. Während der Ausbildungszeit von Jennifer Neumann erkennt ein Ausbilder ihr Potential und ihre Kompetenz für ein Studium. Die Biographin benötigt den Impuls ihres Ausbilders und seinen Glauben an ihr Können, um selbst ihr akademisches Potential zu erkennen. Der Ausbilder fungiert als „Gatekeeper“ (Dausien/Rothe/Schwendowinus 2016, 52; Hervorh. im Original), da er auf die Bildungsentscheidung der Biographin entscheidenden Einfluss nimmt. Im Verlauf eines Übergangsjobs in einem Schichtbetrieb während der Sommermonate wiegt sie ihren Entschluss zu studieren nochmals ab. Nachdem die Erzählerin die Entscheidung für ein Studium gefasst hat, wendet sie sich an die Großmutter, welche für sie eine Vorbildfunktion hat. Diese gibt ihr den Zuspruch für den Schritt und bestärkt sie in ihrer

Entscheidung. Die Bestärkung und die mentale Unterstützung für diesen Schritt hält die bereits innige und stabile Beziehung zueinander aufrecht. Das, was die Großmutter vor zwei Generationen begonnen hatte, führt nun die Biographin fort. Möglich wäre hierbei auch, dass Jennifer Neumann das Lebensprojekt der Großmutter übernommen hat und somit „das ungelebte Leben“ (Alheit 1993, 404) ihrer Großmutter fortführt. Diese Parallele lässt sich auch bei Laura Fuchs finden. In ihrer Fallrekonstruktion weist sie darauf hin, dass ihr älterer Bruder selbst studieren wollte, er dies aber aufgrund der Gründung einer eigenen Familie nicht gewagt hat. Möglicherweise wünscht er sich für seine Schwester, dass sie diesem Wunsch nachgehen soll und motiviert sie deshalb zusätzlich.

Jennifer Neumann stellt ihre Bedenken und Selbstzweifel hinten an, kann ihr eigenes Potential erkennen und erlangt so Selbstvertrauen. Dies führt zu einem veränderten Selbstbild. Während ihrer Bachelorphase arbeitet die Biographin mit einem Betrieb zusammen. Erneut erkennt jemand von außerhalb der Herkunftsfamilie ihr akademisches Potential. Der Abteilungsleiter des Betriebs gibt ihr einen Denkipuls und bringt sie dazu ein Masterstudium zu beginnen. Ihr Selbstbild wird durch seine Sichtweise und seine Motivation wiederum gestärkt. Auch er fungiert als „*Gatekeeper*“ (Dausien/Rothe/Schwendowinus 2016, 52; Hervorh. im Original).

Zusammenfassend wurde in den Falldarstellungen ersichtlich, dass die Erwartungshaltungen der Herkunftsfamilie, die in Bezug auf den Lebenslauf bzw. den Bildungsweg der Biographinnen eingenommen werden, sowie das (Nicht-)Vorhandensein von akademischem Potential, sich nicht nur auf die Beziehung zwischen Biographinnen und Herkunftsfamilie auswirkt, sondern auch darauf Einfluss hat, ob ein Studium als erstrebenswert angesehen wird oder nicht. Während bei Jennifer Neumann ihr eingeschlagener Weg den Erwartungen der Herkunftsfamilie sowie dem institutionellen Ablaufmuster entspricht und es dadurch nicht nur zu einer Intensivierung der Beziehung zwischen der Biographin und ihrer Herkunftsfamilie kommt, sondern diese auch so erlebt wird, führt der Lebenslauf von Laura Fuchs zu „Enttäuschungen“ der mütterlichen Erwartungen, welche die bereits vorhandene nicht sehr intensive Beziehung zueinander aufrecht erhalten. Im Gegensatz zu Jennifer Neumann wählt Laura Fuchs einen anderen Weg als von der Mutter erwartet wird.

Obwohl bei Jennifer Neumann bereits akademisches Potential in der Herkunftsfamilie verankert ist, verfolgt sie ihren Bildungsaufstieg über den Umweg Ausbildung. Im Vergleich dazu ist zum einen in der Herkunftsfamilie von Laura Fuchs kein akademisches Potential verankert und zum anderen wird keine akademische Laufbahn von ihr erwartet. Trotzdem wählt die Biographin den direkten Weg zum Bildungsaufstieg und beginnt nach dem Maturaabschluss ihr Studium.

Laura Fuchs und Jennifer Neumann ist gemeinsam, dass Personen aus der Herkunftsfamilie sowie auch von außerhalb das akademische Potential der Biographinnen erkennen. Beide Biographinnen haben weiters gemeinsam, dass sie auch Anerkennung und Wertschätzung entweder von (Teilen) der Herkunftsfamilie oder von Personen außerhalb der Familie erlangen, mit deren Hilfe sie Bedenken und/oder Selbstzweifel überwinden können. Die Biographinnen erkennen somit ihr Potential und erlangen Autonomie sowie Selbstvertrauen in ihre Kompetenzen, was wiederum zu einer Veränderung bzw. zu einer Stärkung des Selbstbildes führt. Personen aus dem näheren Umfeld oder aus der Herkunftsfamilie können demnach einen entscheidenden Einfluss auf weitere biographische Entscheidungsprozesse des Bildungs- und Lebenslaufs nehmen.

9.2.2 Interesse und Unterstützung im Studium

In beiden Falldarstellungen wird dargelegt, inwiefern und ob die Herkunftsfamilie Interesse am Studium zeigt und ob sie die Biographinnen auf ihrem Weg mental unterstützt.

Wie auch bereits erwähnt wurde, pflegten Laura Fuchs und ihre Mutter bereits vor dem Eintritt in das universitäre Leben keine enge Beziehung. Zudem hatte die Mutter andere Erwartungen an den Lebenslauf der Biographin sowie andere Vorstellungen zu ihrem Lebensstil. Dies schlägt sich auch auf das Interesse und die mentale Unterstützung der Mutter für das Studium nieder. Die Mutter zeigt zwar ein gewisses Interesse an ihrem akademischen Leben auf, hat jedoch kein Verständnis oder Wissen darüber, wie sich dieses „neue“ Leben von ihrer Tochter gestaltet. Von ihren drei Geschwistern erlebt sie den ältesten Bruder als denjenigen, der sich für ihren Lebensabschnitt und ihr Leben an der Universität interessiert. Im Gegensatz zu den anderen Familienmitgliedern wird das Interesse des älteren Bruders von Laura Fuchs als authentisch empfunden. Durch sein umfangreiches Interesse für das Studium, das akademische Leben und sein Verständnis für die Motivation der Biographin nimmt diese eine Intensivierung der gemeinsamen Beziehung wahr. Wie Laura Fuchs Mutter haben auch die anderen beiden Geschwister keine Vorstellung darüber, wie das akademische Leben abläuft, was von der Biographin als Desinteresse interpretiert wird.

Während die Biographin als Kind eine innige und vertraue Beziehung zu ihrer Schwester führt, verändert sich diese beim Eintritt in das universitäre Leben. Dafür kommen unterschiedliche Ursachen in Frage. Zum einen interpretiert und empfindet die Biographin die Veränderung der Beziehung zur Schwester als gewissen Neid ihr gegenüber. Im Gegensatz zur Schwester war Laura Fuchs mutig genug, um ein Studium zu wagen. Zum anderen ist es nach der Biographin auch möglich, dass es aufgrund der eigenen Persönlichkeitsentwicklung sowie auch der der Schwester zu einer Veränderung in der Beziehung und im Kontakt miteinander gekommen ist. Bevor ihre Schwester eine eigene

Familie gegründet hat und Laura Fuchs ein Studium begonnen hat, war sie für die Biographin ein Vorbild in Lebensangelegenheiten. Seit dem neuen Lebensabschnitt hat sich jedoch das Beziehungsverhältnis verändert bzw. umgekehrt. Nun erklärt nicht mehr die Schwester der Biographin, sondern die Biographin der Schwester, „wie's lauff“ (Laura Fuchs S.22, Z:3). Zudem zeigt ihre Schwester weder Interesse an ihrem Studium oder ihrem universitären Alltag noch fragt sie die Biographin, wie es ihr mit ihrem neuen Lebensabschnitt geht. Resümierend erklärt sich Laura Fuchs die Beziehungsveränderung mit ihrer Akademisierung und der daraus entsprungene persönlichen Weiterentwicklung. Außerdem wird das Unverständnis der Schwester gegenüber dem Studium sowie dem Lebensstil von der Biographin, wie auch die abwertende Haltung den Studierenden allgemein gegenüber, als verletzend und zurückweisend wahrgenommen. Die Beziehung gestaltet sich durch den Eintritt in das Universitätsleben „plötzlich“ konträr und wird von ihr auch gegenteilig erlebt. Gegenwärtig wohnen Laura Fuchs und ihre Schwester in der gleichen Stadt und sehen sich genauso selten wie zuvor, wo sie in unterschiedlichen Bundesländern gelebt haben.

Die unterschiedliche biographische Ausgangslage von Jennifer Neumann im Vergleich zu Laura Fuchs wirkt sich auch entscheidend auf das Interesse und die Unterstützungsleistung der Herkunftsfamilie aus. So wird die Bildungsaffinität der Biographin aufgrund des bereits verankerten akademischen Potentials und der Erwartungshaltung der Herkunftsfamilie von Kindheit an gefördert. Die Wahl eines naturwissenschaftlichen Studiums (Chemieingenieurwesen) ist in ihrer Kindheit verankert und konstruiert eine Genealogie ihres Bildungs- und Berufsweges. Diese „Vorgeschichte“ (Jennifer Neumann S.2, Z:2) ihrer Lebensgeschichte sowie ihres Lebenslaufs steht im Zusammenhang mit ihren Großeltern und deren Unterstützung, welche sie über die gesamte Biographie hinweg geleistet haben. Mittlerweile, im Studium angelangt, benötigt Jennifer Neumann nicht nur nach wie vor die Unterstützung der Großeltern, sondern erhält diese auch. Zwischen den Großeltern und der Biographin herrscht ein gegenseitiges Interesse füreinander. Sie erkundigen sich nach ihrem Befinden und wie es ihr im Studium geht. Aufgrund der örtlichen Distanz gestaltet sich die Unterstützung über den telefonischen Weg, welche in regelmäßigen Abständen (1x/Woche) stattfindet. Für Jennifer Neumann stellt es jedoch einen Unterschied dar, ob sie mit ihren Großeltern oder mit ihrer Mutter telefoniert. Bei Problemen oder Schwierigkeiten kontaktiert sie ihre Großeltern. Ihrer Mutter gegenüber hat sie nach wie vor die „Schonhaltung“, welche sie seit dem Brustkrebs der Mutter eingenommen hat, nicht abgelegt, was bedeutet, dass sie diese nur bei erfreulichen Nachrichten kontaktiert und sie nicht mit ihren Problemen belasten will. Für die Biographin sind vor allem die Telefonate mit den Großeltern eine wichtige Stütze. Jennifer Neumann ist der Meinung, dass sie ohne diese mentale Unterstützung das

Studium nicht geschafft hätte. Durch den Wegzug und der damit verbundenen geographischen Distanz erlebt die Biographin eine Intensivierung der Beziehung zu den Großeltern. In naher Zukunft möchte sie mit ihrem Großvater in das Naturkundemuseum gehen, welches sie auch schon besucht haben als sie noch ein Kind war. Dies stellt für sie ein Highlight dar. Zudem haben sich mittlerweile auch das Interesse und die Neugierde dafür entwickelt, welche sie als Kind noch nicht besaß. Im Sinne Bourdieus kann dies so verstanden werden, dass das objektivierte Kulturkapital, das in den Museen bereitgestellt wird, nur mit dem entsprechenden inkorporierten Kapital genossen und somit verstanden werden kann. Ihr Interesse hat sich soweit weiterentwickelt, dass sie nach wie vor diese Museen besucht. Möglich wäre, dass der Besuch des Museums ein Ritual zwischen Jennifer Neumann und ihrem Großvater darstellt, wodurch sich auch ihre gegenwärtige Beziehung definiert und aufrechterhalten wird.

9.2.3 Biographische Entwicklung

Bei beiden Falldarstellungen wird die biographische Weiterentwicklung durch den Eintritt in das universitäre Leben aufgezeigt. Das Studium sowie die dort erlebten Erfahrungen werden als Persönlichkeitsentwicklung wahrgenommen. Durch die im Feld gemachten Erfahrungen kommt es zur Veränderung, welche sich auf ihre Persönlichkeit ausgewirkt hat. Sie präsentieren das Sammeln von Erfahrungen im universitären Kontext als Privileg und etwas Besonderes. In beiden Fällen wird das Studium und Studieren als etwas „Kostbares“ angesehen. Zudem sieht Jennifer Neumann die Akademisierung als Verwirklichung des Lebens, Sinnfindung, berufliche Chancenerhöhung sowie als Möglichkeit zur Gleichberechtigung von Mann und Frau. Vergleichend dazu wurde im Kap. 1.1 *Forschungsstand* in der Studie von El-Mafaalani (2014, 328) festgestellt, dass es kein typisches Aufstiegsmotiv gibt (Streben nach Macht oder Geld). Vielmehr dient der Aufstieg einem Selbstzweck und einer Persönlichkeitsentwicklung (Selbstbildung). Die Aufsteiger/innen streben nach einem Veränderungsbedürfnis: „die persönliche Weiterentwicklung, die Ausweitung von Denk- und Handlungsspielräumen, das Streben nach Wissen, ästhetischen Erlebnissen oder moralischen Ansprüchen“ (ebd., 325).

9.3 Die gegenwärtige Sicht

Laura Fuchs sowie auch Jennifer Neumann resümieren, dass sie die Entscheidung zu studieren nicht bereuen und ihnen das Studium Spaß macht sowie sie Interesse am Fach haben. Bei Jennifer Neumann ist jedoch in der gesamten Fallrekonstruktion ihre enorme Dankbarkeit über die Möglichkeit und die Wahl des Studiums sowie den Personen gegenüber sichtbar, die sie auf dem Weg unterstützt und gefördert haben. Die Biographin

scheint keinen Zweifel aufkommen zu lassen oder in Erwägung zu ziehen, diese Entscheidung hinterfragen zu dürfen. Womöglich drückt sich hierdurch ein Verpflichtungs- und/oder Verantwortungsgefühl gegenüber der Herkunftsfamilie aus, welche keine Möglichkeit hatte, ein Studium zu absolvieren. Das Verwehrt-Bleiben der Möglichkeit zu studieren wird von der Biographin als Grund für ihren weiteren Bildungsweg verwendet, mit dem sie ihre Lebensgeschichte begründen sowie dieser und ihrer Familiengeschichte einen Sinn geben kann. Zudem schafft sie durch ihren akademischen Weg einen Sprung auf der Karriereleiter, der nicht nur für sie, sondern auch für die Familie einen „Schichtsprung“ bedeuten kann. Somit kommt es zu einer qualitativen Aufwertung der Familie und Hebung des gesellschaftlichen Status. Indem sie sich auch immer wieder als Erstgeborene ihrer Herkunftsfamilie konstruiert, die nun die Möglichkeit zu einem Studium besitzt, weist sie sich selbst einen Sonderstatus zu. Womöglich stellt das Verfolgen eines Studiums für sie, stellvertretend für die Herkunftsfamilie, eine würdevolle und stolze Aufgabe dar. Aufgrund des familiären Auftrags und der Realisierung der Möglichkeiten verändert sich die Beziehung zueinander. Durch den Eintritt in das akademische Feld wird die Beziehung besonders zu den Großeltern intensiver empfunden. Im Vergleich dazu verändert sich die Beziehung zur Mutter durch die Akademisierung nicht. Das Verhältnis zueinander hatte sich schon zuvor aufgrund von gemeinsamen Erfahrungen geprägt. Dies ist eine Gemeinsamkeit, die sich auch bei der Fallrekonstruktion von Laura Fuchs wiederfindet. Auch bei ihr verändert sich die Beziehung zu ihrer Mutter durch den Eintritt ins universitäre Leben nicht. Die Formung des Beziehungsverhältnisses ist wie beim zweiten Fall auf vergangene Ereignisse und Erfahrungen mit der Mutter zurückzuführen. Laura Fuchs Eltern waren ihr von Kindheit an keine wesentliche Stütze oder Ressource, auf die sie zurückgreifen konnte. Von klein auf war sie mehr oder weniger auf sich allein gestellt und die Eltern konnten ihr in vielerlei Hinsicht keine Unterstützung bieten. Auch im Erwachsenenalter stellt sich die Mutter durch ihre Skepsis den Entscheidungen der Biographin mehrmals gegen sie und kann ihr in dieser Phase keine mentale Unterstützung sein. Obwohl sich in der Falldarstellung erkennen lässt, dass die Biographin unter der fehlenden Förderung in gewisser Hinsicht leidet, haben sich gegenwärtig ihre Erwartungen an die Mutter (Vater bereits verstorben) verändert. Laura Fuchs empfindet, dass sie keine Basis mehr mit ihrer Mutter hat, weshalb sie auch nicht mehr ihre Anlaufstelle für Ratschläge oder Probleme ist. Denn diese verfolgt andere Lebensziele und geht einem anderen Lebensstil nach als die Biographin. Dies zeichnete sich schon ab als sich die Mutter für ihre Tochter nach der Reifeprüfung eine traditionell-konservative Zukunft (Heirat, Familiengründung) gewünscht hat, während diese studieren wollte. Die gemeinsame Beziehung ist geprägt davon, dass die Biographin sowie ihre Mutter jeweils kein Verständnis für das jeweilige andere Leben bzw. den geführten Lebensstil aufbringen können. Mittlerweile holt sie sich die Unterstützung von anderen Personen und

nicht (mehr) von ihrer Mutter. Eine dieser Personen ist der ältere Bruder, der mit dem Tod des Vaters (Laura Fuchs war 17 Jahre alt) eine bedeutende Rolle einnimmt, welche ihm immer noch zukommt. Nach wie vor steht er ihr bei wichtigen Lebensentscheidungen und für Ratschläge zur Seite. Es stellt sich klar heraus, dass der älteste Bruder eine wesentliche Stütze in Lauras Leben darstellt und sie zu ihm eine starke Bindung hat. Im Gegensatz zu ihren Eltern ist er für sie die bedeutendste familiäre Anlaufstelle, auf die sie in „schwierigen“ Lebenssituationen zurückgreifen kann und die bis dato nicht „weggebrochen“ ist. Von ihrem anderen Bruder und ihrer gemeinsamen Beziehung zueinander erzählt Laura Fuchs im gesamten biographisch-narrativen Interview sehr wenig. Während der Schulzeit führt sie eine sehr intensive Beziehung zu ihm, welche sich aber dann aufgrund der örtlichen Distanz verändert.

Obwohl Laura Fuchs und ihre Mutter keine innige Beziehung führen, besucht die Biographin ihre Mutter alle ein bis zwei Monate. Nach eineinhalb Jahren Studienleben hat auch die Mutter ihre Tochter in der Stadt besucht und so den Lebensstil der Biographin kennen gelernt. Das gezeigte Interesse der Mutter an ihrem Leben bereitete Laura Fuchs Freude. Durch den Besuch der Mutter und der damit zusammenhängenden Erfahrungen nimmt die Biographin erneut eine Nähe zu ihrer Mutter wahr.

9.4 Zusammenfassende Erkenntnisse

Nachdem in den vorherigen Kapiteln zu Punkt 9 die Ergebnisse auf der Fallebene miteinander verglichen wurden, soll in diesem Abschnitt der Versuch unternommen werden, diese auf einer allgemeineren Ebene zusammenzufassen.

Durch die Rekonstruktion konnte aufgezeigt werden, dass es in den Fallgeschichten bereits ab der Kindheit zu unterschiedlichen biographischen Ausgangsbedingungen kommt. Diese wirken sich in beiden Fällen auf die Gestaltung und das Erleben der Beziehung zwischen den Biographinnen und der Herkunftsfamilie aus. Zusätzlich unterliegen die Biographinnen in ihrer Kindheit diesen Bedingungen. So unterscheiden sich die Protagonistinnen im Vergleich zueinander, welche herkunftsbedingte Position im sozialen Raum – gemessen an Kapitalvolumen und vorhandenem ökonomischen sowie kulturellem Kapital – sie von klein auf einnehmen. Obwohl die biographischen Ausgangsbedingungen in beiden Fällen unterschiedliche sind sowie sich auch anhand der herkunftsbedingten Position im sozialen Raum unterscheiden und beiden verschieden viele oder wenige Kapitalsorten seitens der Herkunftsfamilie bereitgestellt werden, wirkt sich diese Unterschiedlichkeit nicht auf deren weiteren Bildungsweg und den Übergang ins universitäre Leben aus. In den Rekonstruktionen wurde deutlich, dass ein unterstützendes Umfeld (sowohl von Personen

aus der Herkunftsfamilie als auch von außenstehenden Personen) und das Vorhandensein von biographischen Selbstbewusstsein förderliche Faktoren für den Einstieg ins akademische Leben darstellen.

Weiters wurde erkennbar, dass sich das Beziehungserleben und die Gestaltung der Beziehung zur Herkunftsfamilie bereits in frühen Beziehungserfahrungen der Biographinnen abzeichnet und die Dynamik bis ins Erwachsenenalter erhalten bleiben, aber sich auch im Laufe der Lebensgeschichte wandeln können. Die Beziehungsdynamiken stellen einen Prozess dar. Es wurde deutlich, dass die Beziehungsstrukturen keine starren Konstrukte sind, sondern sich diese aufgrund von (prägenden) Erfahrungen erneut verändern können sowie aufrechterhalten bleiben. Die dargestellten Beziehungsdynamiken bilden einen Prozess ab und können sich immer wieder neu transformieren, sich verändern, sich ins Positive sowie ins Negative wandeln. Der Eintritt in das akademische Leben stellt eine bestimmte Erlebens- und Erfahrungssituation im Lebenslauf und in der Lebensgeschichte dar, wodurch sich zudem auch die Position im sozialen Raum allmählich verändert. Dieser Übergang in das universitäre Leben kann ein Potential zur Beziehungsveränderung darstellen. Genauso wie der Eintritt ins akademische Feld spielen in der Lebensgeschichte der Biographinnen auch immer wieder unterschiedliche andere Ereignisse und die dadurch bedingten Erfahrungen eine bedeutende Rolle, in denen die Beziehung zwischen den Biographinnen und ihrer Herkunftsfamilie „geprüft“ werden. So kann die Beziehung zueinander immer wieder während der Lebensgeschichte aufgrund von unterstützenden Erfahrungen seitens der Herkunftsfamilie als Intensivierung oder aufgrund von nicht-unterstützenden Erfahrungen als „Degradierung“ (siehe Fallkonstruktion Laura Fuchs) der Beziehung erlebt werden.

In beiden Falldarstellungen kommt es während der Lebensgeschichte zu Krisensituationen, die Auswirkungen auf die Beziehung zwischen Biographin und Herkunftsfamilie sowie auf die biographische Haltung, die sie gegenüber der Herkunftsfamilie einnehmen, haben. Kontaktabbruch (siehe Jennifer Neumann), Krankheit eines Elternteils oder fehlenden Unterstützung und Begleitung seitens der Herkunftsfamilie werden von den Biographinnen als Einschnitt in die gemeinsame Beziehung erlebt. Die Erfahrung hat wiederum Auswirkungen auf die Gestaltung der Beziehung und auf die biographische Entwicklung. Eine solche Situation kann entweder bedeuten, Verantwortung für das eigene Leben zu übernehmen, Eigenständigkeit sowie Autonomie und Handlungsfähigkeit zu erlangen. Sowie auch, dass sich die biographische Haltung gegenüber Mitgliedern der Herkunftsfamilie verändert. Beide Biographinnen nehmen nach der Erkrankung eines Elternteils eine gewisse Schonhaltung ein. Dies wird bei Jennifer Neumann deutlich als ihre Mutter an Brustkrebs

sowie bei Laura Fuchs ihr Vater an einer psychischen Krankheit leiden. Der Unterschied liegt darin, dass Jennifer Neumann eine junge Erwachsene und Laura Fuchs noch ein Kind ist, als ihre Elternteile erkranken. Laura Fuchs wächst im Gegensatz zu Jennifer Neumann mit der Krankheit ihres Vaters auf. Diese prägt und gestaltet nicht nur die gemeinsame Beziehung zueinander, sondern auch innerhalb der Herkunftsfamilie wird die Erkrankung des Vaters zum Hauptthema.

Diese Krisensituationen und die dadurch erlebten Beziehungserfahrungen führen dazu, dass ihre Mütter sowie ihre Väter die Rolle und Funktion ein Stück weit „verlieren“. Bei deren Aus- oder Wegfall werden die Rollen von anderen Personen aus der Herkunftsfamilie übernommen. Die „neuen“ Vaterfiguren (bei Jennifer Neumann übernimmt der Großvater und bei Laura Fuchs der ältere Bruder die Vaterrolle) fungieren zudem als „signifikante(r) Andere(r)“ (Dausien/ Rothe/ Schwendowius 2016, 52), da sie darauf bedacht sind die Biographinnen auf dem „richtigen“ Bildungs- und Lebensweg zu begleiten, unterstützen und teilweise zu lenken. In Hinblick auf die Mutterrollen gibt es in beiden Fällen ab den einschneidenden Zeitpunkten eine Doppelbesetzung. Als die Mütter ihrer Rolle sowie Funktion nicht ausreichend nachkommen können, werden diese zusätzlich von anderen Personen aus der Herkunftsfamilie besetzt (bei Jennifer Neumann übernimmt die Großmutter und bei Laura Fuchs die Schwester die Mutterrolle). Außerdem zeigte sich in den Falldarstellungen, dass sich die „Rollenübernahme“ auf die gemeinsame Beziehung auswirkt. Die Familienmitglieder, welche die Mutter- oder Vaterfunktion annehmen, zeigen ein gewisses Verantwortungsbewusstsein gegenüber den Biographinnen auf. Auf Seiten der Protagonistinnen wird dies als Unterstützung, Interesse an ihrer Person und Intensivierung der gemeinsamen Beziehung erlebt.

Investierte Zeit, welche Familienmitglieder im Sinne von gemeinsamen Unternehmungen und/oder Förderung der biographischen Interessen leisten, werden von den Biographinnen als Festigung oder Intensivierung der bestehenden Beziehung wahrgenommen. Beispielweise wird das gemeinsame Verreisen im Kindesalter mit Familienmitgliedern als ein mögliches Erlebnis zur Steigerung der Beziehungsqualität gesehen. Zusätzlich spielt es für das Erleben und die Gestaltung der Beziehung eine wesentliche Rolle, ob die Familienmitglieder Interesse am Leben, am Lebenslauf, an der Lebensgeschichte und am Werdegang der Biographinnen zeigen – also Interesse und vor allem mentale Unterstützung für die Entscheidungen, Lebenspläne sowie Lebensstile aufbringen können. Die finanzielle Förderung oder Unterstützung tritt in den Hintergrund.

Außerdem konnte aufgezeigt werden, dass die Herkunftsfamilien sowie die Biographinnen im Hinblick auf den Lebenslauf sowie Bildungsweg bestimmte Erwartungen haben. Diese

können gleich sein (Jennifer Neumann) sowie sich auch voneinander unterscheiden (Laura Fuchs). Die Erwartungen der Herkunftsfamilie hängen damit zusammen, ob bereits ein akademisches Potential vorhanden ist oder nicht. Dies kann sich wiederum darauf auswirken, ob ein Studium als erstrebenswert angesehen wird oder nicht. Die Erwartungshaltungen nehmen außerdem Einfluss auf die Beziehung zueinander. Wenn Familienmitglieder sowie die Biographin die gleichen Erwartungen und Vorstellungen zum Lebenslauf sowie Bildungsweg haben, kann dies von der Biographin als Intensivierung der Beziehung erlebt werden. Wenn sich jedoch die Erwartungen und Vorstellungen voneinander unterscheiden, kann dies, wie im Fall von Laura Fuchs, die Beziehung zueinander belasten und dadurch von der Biographin als nicht innig wahrgenommen werden.

Beiden Fällen ist gemeinsam, dass Personen aus der Herkunftsfamilie sowie auch Personen außerhalb der Familie akademisches Potential bei den Biographinnen erkennen und sie dadurch zu einem Studium motivieren. Zu Zeitpunkten in der Lebensgeschichte, in denen die Biographinnen Bedenken oder Selbstzweifel im Hinblick auf den Beginn eines Studiums haben, können Personen aus dem näheren Umfeld sowie Familienmitglieder – zum einen durch ihre Anerkennung und Wertschätzung den Biographinnen gegenüber sowie zum anderen durch Motivation und Aufzeigen der biographischen Kompetenzen – helfen diese zu überwinden. Dadurch können die Biographinnen (erneut) ihr akademisches Potential erkennen, erlangen Autonomie sowie Selbstvertrauen, was wiederum zu einer Veränderung bzw. Stärkung des Selbstbildes führt. Bedenken oder eine skeptische Haltung auf Seiten der Biographin können aber auch durch ein Mitglied der Herkunftsfamilie ausgelöst werden, unabhängig davon, ob eine intensive Beziehung zu dieser Person geführt wird oder nicht. Personen aus dem näheren Umfeld oder aus der Herkunftsfamilie können demnach einen entscheidenden Einfluss auf weitere biographische Entscheidungsprozesse des Bildungs- und Lebenslaufs nehmen.

Es konnte aufgezeigt werden, dass die Akademisierung als biographische Weiterentwicklung und Persönlichkeitsentwicklung erlebt wird. Durch die im Feld gemachten Erfahrungen kommt es zu einer Veränderung der Persönlichkeit. Studium und Studieren werden als „positiv“ und „kostbar“ angesehen, wodurch auch die Berufserfahrungen mit den theoretischen Inhalten verbunden werden können und es somit zu einer Erweiterung des Wissens kommt. Die Absolvierung eines Studiums kann auch als Statusverbesserung gesehen werden, was entweder für die Biographin selbst (siehe Laura Fuchs) oder auch stellvertretend für die Herkunftsfamilie angestrebt wird (siehe Jennifer Neumann).

In beiden Fallkonstruktionen kommt auch „das ungelebte Leben“ (Alheit 1993, 404) im Hinblick auf den weiteren Bildungsweg der Biographinnen zum Tragen. Bei Jennifer Neumann wird die Großmutter und bei Laura Fuchs der ältere Bruder zum/zur „[Wegbereiter/, J.R.] Wegbereiterin“ (Schwendowius 2015, 440). Die Familienmitglieder unterstützen und begleiten die Biographinnen auf ihrem Bildungsweg, wodurch ihnen die Rolle „signifikanter Anderer“ (Dausien/ Rothe/ Schwendowius 2016, 52) zukommt. Das akademische Potential bzw. das akademische Interesse, welches bereits in der Herkunftsfamilie vorhanden ist, wird von den Biographinnen aufgegriffen und für ihre eigenen Studienpläne „verwertet“. Lebensprojekte oder Lebenswünsche von Familienmitgliedern werden von den Biographinnen weiterverfolgt und stellvertretend für sie ein höherer Bildungsabschluss angestrebt. Wobei sie auch von ihnen dahingehend gefördert und unterstützt werden. Diese Unterstützungsleistung und Motivation werden wiederum als Stärkung des biographischen Vorhabens ein Studium zu beginnen sowie als Faktor für die Intensivierung der gemeinsamen Beziehung erlebt. Die Biographinnen und der/die „[Wegbereiter/, J.R.] Wegbereiterin“ (Schwendowius 2015, 440) teilen das gemeinsame Interesse am Studium und am Studieren, wodurch sich auch gemeinsame Denk-, Handlungs- und Wahrnehmungsmuster (Habitus) erkennen lassen. Vergleichsweise wird die Beziehung zu den Müttern durch den Eintritt in das akademische Feld als nicht verändert wahrgenommen. Dies könnte daran liegen, dass sich die gemeinsame Beziehung bereits zuvor aufgrund von gemeinsamen (krisenhaften) Erfahrungen geprägt hat.

Außerdem zeigte sich durch die Fallkonstruktionen, dass ein direkter Bildungsaufstieg nicht davon abhängt, ob bereits ein akademisches Potential in der Herkunftsfamilie verankert ist oder nicht. Ob ein direkter Aufstieg erfolgt, kann auch davon abhängen, ob die Biographinnen ein akademisches Potential in sich sehen, selbstsicher sind und an ihre Kompetenzen glauben.

10 Resümee

Das Forschungsinteresse dieser Masterarbeit war, zu analysieren, wie studierende Bildungsaufsteigerinnen die Beziehung zu ihrer Herkunftsfamilie erleben und wie sich die Beziehung zueinander gestaltet. Dies wurde bewerkstelligt, indem ein biographiewissenschaftlicher Zugang gewählt wurde. Durch das autobiographische Erzählen konnten nicht nur die „Betroffenen“ selbst zu Wort kommen, sondern Erlebnisse und Erfahrungen konnten nachgebildet sowie Prozesse aufgezeigt werden.

Die Ergebnisse dieser Forschungsarbeit resümierend und reflektierend kann festgehalten werden, dass die Fälle in ihrer Gesamtheit individuell sind. Dennoch konnten

Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede in den Biographien sowie im Erleben und in der Gestaltung der Beziehung zur Herkunftsfamilie herausgearbeitet werden. Dazu war es notwendig, die gesamte Lebensgeschichte und die darin enthaltenen biographischen Erfahrungen in den Blick zu nehmen. Nur anhand dessen konnten die Beziehungsdynamiken und deren Prozesse adäquat festgestellt werden. Anhand der Fallkonstruktionen konnte konstatiert werden, dass Unterschiedlichkeiten in Bezug auf die biographischen Ausgangsbedingungen und die herkunftsbedingte Position im sozialen Raum sich nicht auf den Bildungsaufstieg auswirken, sondern ein unterstützendes Umfeld sowie das Vorhandensein von Selbstbewusstsein förderliche Faktoren darstellen. Das Beziehungserleben und die Gestaltung der Beziehung sind nicht nur dynamisch, sondern stellen einen Prozess dar. Die Beziehungsstrukturen zwischen Herkunftsfamilie und den Bildungsaufsteigerinnen sind keine starren Konstrukte, sondern können sich aufgrund von Erfahrungen über die gesamte Lebensgeschichte hinweg ins „Positive“ sowie „Negative“ verändern. Der Eintritt ins akademische Feld sowie auch krisenhafte Erfahrungen können eine Bedingung für eine Veränderung in der Beziehungsdynamik darstellen. Prägende Erlebnisse und Erfahrungen in der Lebensgeschichte können dazu führen, dass es zu einem Mangel oder Fehlen einer familiären Unterstützungsleistung sowie Begleitung kommen kann, was wiederum als Einschnitt in die gemeinsame Beziehung erlebt wird. Außerdem konnte aufgezeigt werden, dass es durch krisenhafte Erfahrungen zu einem Aus- oder Wegfall von Mutter- oder Vaterrollen kommen kann, diese aber von anderen Personen aus der Herkunftsfamilie übernommen werden. Mentale Unterstützung, Interesse an den Biographinnen und ihrem Leben, ihren Entscheidungen, investierte Zeit in Form von gemeinsamen Unternehmungen und Förderung der biographischen Interessen werden als Festigung und/oder Intensivierung der Beziehung erlebt. Im Gegensatz dazu können sich eine nicht unterstützende Haltung und fehlendes Verständnis für biographische Entscheidungen seitens der Herkunftsfamilie sowie von außenstehenden Personen hinderlich auf die Beziehung auswirken. Die Erwartungshaltungen der Herkunftsfamilie nehmen außerdem Einfluss auf die Beziehung zueinander. Wenn Familienmitglieder sowie die Biographinnen die gleichen Erwartungen und Vorstellungen zum Lebenslauf sowie Bildungswegs haben, zudem auch die gleichen Interessen verfolgen, kann dies als Intensivierung der Beziehung erlebt werden. Wenn sich jedoch diese voneinander unterscheiden, kann dies die Beziehung zueinander belasten und diese dadurch als nicht innig wahrgenommen werden. Weiters konnte aufgezeigt werden, dass Bedenken oder Selbstzweifel im Hinblick auf den Beginn eines Studiums durch Anerkennung, Wertschätzung, Motivation sowie Aufzeigen der biographischen Kompetenzen von Familienmitgliedern sowie auch von außenstehenden Personen dazu führen können, dass die Aufsteigerinnen ihr akademisches Potential erkennen und Selbstzweifel hintenanstellen

können. Zudem gewinnen sie an Vertrauen in ihre Kompetenzen, was wiederum zu einer Stärkung ihres Selbstbildes führt.

Es wurde aufgezeigt, dass Bildungsaufsteiger/innen nicht allein ihren Bildungsaufstieg beeinflussen. Sie sind in einem vielschichtigen sozialen, gesellschaftlichen Prozess sowie in institutionelle Strukturen eingebunden. Indem nach wie vor das Bildungssystem selektiv arbeitet und nur für jene begünstigend ist, die durch die schichtspezifische Herkunft einen Vorteil haben, gilt es diese soziale Selektivität von Bildung zu vermeiden und Chancengleichheit zu ermöglichen. Der gesellschaftliche Auftrag ist es, dass das Bildungssystem der Selektivität entgegenwirken und die Chancengleichheit ermöglichen soll bzw. muss. Im Hinblick auf den Aufstieg ist also nicht nur das Zusammenspiel zwischen Individuum und institutionellen Strukturen sichtbar, sondern auch die Herkunftsfamilie spielt eine wichtige Rolle. Die Frage ist, welche Implikationen sich aus den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit nun für die Praxis ableiten lassen. Anhand der Fallkonstruktionen konnte konstatiert werden, dass ein unterstützendes Umfeld sowie das Vorhandensein von Selbstbewusstsein förderliche Faktoren sowie ein nicht unterstützendes Umfeld hinderlich für einen Bildungsaufstieg sind. Pädagogik und Bildungswissenschaft müssen sich damit auseinandersetzen, wie sie ein unterstützendes Umfeld und Selbstbewusstsein fördern können – nicht nur, wenn Personen aus der Herkunftsfamilie dies nicht leisten können. Eine Unterstützungsleitung müsste demnach nicht erst beim Übergang zum Studium, sondern bereits beim Eintritt in das Schulsystem sowie über die gesamte Schulzeit hinweg geleistet werden. Dies könnte anhand von zusätzlichen Ansprechpersonen oder Förderprogrammen ermöglicht werden. Durch Selbsthilfegruppen kann ein Raum für einen Erfahrungsaustausch zwischen Schüler(n)/innen oder „Arbeiterkindern“ an der Universität, Eltern, Lehrpersonal etc. (in unterschiedlichen Settings denkbar) eröffnet werden. Somit könnten mögliche Themen und Fragen besprochen werden, wie beispielsweise „Was könnte es bedeuten, nicht die gleichen Interessen, Erwartungen und/oder Vorstellungen vom Lebenslauf und Bildungsweg wie meine Herkunftsfamilie oder meine Tochter/mein Sohn zu haben? Inwiefern könnte sich dies auf die gemeinsame Beziehung zueinander auswirken?“ Eine weitere Möglichkeit wäre, die Thematik „Bildungsaufstieg“ und/oder „Bildungsaufsteiger/innen“ auch im schulischen sowie universitären Lehrplan (vor allem im Curriculum der Bildungswissenschaft) zu verankern, in dem ein gemeinsamer Austausch sowie eine wissenschaftliche und subjektive Reflexion zwischen Schüler/innen/ Akademiker/innen und Lehrpersonen stattfindet. Für „Arbeiterkinder“ an der Universität wäre ein Unterstützungsangebot im Sinne einer Prozessbegleitung förderlich, indem zum einen mögliche Bedenken und Selbstzweifel bearbeitet und zum anderen die eigene Identität sowie das Selbstbild gestärkt werden.

Durch den qualitativen Zugang dieser Arbeit konnte deutlich gemacht werden, dass Erfahrungen aus der gesamten Lebensgeschichte eine Rolle für das Erleben und die Gestaltung der Beziehungen zur Herkunftsfamilie spielen können. Im Bezug zu den in Kap. 1.1 *Forschungsstand* vorgestellten Studien kann festgehalten werden, dass die vorliegende Masterarbeit zu ähnlichen, aber auch zu ergänzenden Ergebnissen gelangt ist. Durch diese Forschungsarbeit konnte vor allem ein Beitrag dazu geleistet werden, die Perspektive – Beziehungserfahrungen zwischen Bildungsaufsteigerinnen und ihrer Herkunftsfamilie – näher zu beleuchten.

Wie auch schon in Kap. 1.1 angemerkt wurde, haben sich die darin aufgezeigten Studien nicht speziell nur mit dem männlichen Geschlecht im Hinblick auf den Bildungsaufstieg beschäftigt. Auch diese Forschungsarbeit konnte diesem Anspruch nicht gerecht werden. Interessant wäre jedoch zu untersuchen, ob es zu Unterschieden oder Gemeinsamkeiten zwischen den Geschlechtern nicht nur im Hinblick auf den Bildungsaufstieg, sondern auch auf die Beziehungserfahrungen mit der Herkunftsfamilie kommt. Auch für diese Masterarbeit wäre ein männlicher Interviewpartner zur maximalen Kontrastierung beim Vergleich der Einzelfälle in Bezug darauf – aber auch auf weitere Aspekte – von Interesse (gewesen). Weiters wäre auch eine nähere Betrachtung der Geschlechterrollen und der Erwartungen an den Lebenslauf sowie die dadurch bedingten Beziehungserfahrungen interessant zu beforschen. Diese Forschungsarbeit hat die „soziale und kulturelle Geschlechterordnung“ (Dausien 2012, 170), welche auch immer in den Lebensgeschichten zu finden sind, außer Acht gelassen. Obwohl Dausien (ebd., 160) darauf plädiert, die Geschlechertypisierungen auch in Studien mit zu berücksichtigen, in denen Geschlecht nicht der Gegenstand der Forschung ist, wurde dieser Aspekt in der vorliegenden Masterarbeit nicht näher bearbeitet. Aus diesem Grund wäre auch eine weitere oder ergänzende Analyse von Biographien mit Studierenden und ihren geschlechterbezogenen Erfahrungen mit der Herkunftsfamilie nicht nur interessant, sondern relevant.

Literaturverzeichnis

- Alheit, Peter** (1993): Transitorische Bildungsprozesse: Das „biographische Paradigma“ in der Weiterbildung. In: Mader, Wilhelm (Hrsg.): Weiterbildung und Gesellschaft. Grundlagen wissenschaftlicher und beruflicher Praxis in der Bundesrepublik Deutschland. 2. Auflage. Bremen: Universitätsbuchhandlung, S. 343-417.
- 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** (2000): Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen. In: Hoernig (2000): 257-283.
- 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, New York: de Gruyter, S. 285-315.
- Bohnsack, Ralf** (1997): Dokumentarische Methode. In: Hitzler, R./ Honer, A. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Wiesbaden: Springer VS, S. 191-211.
- Bourdieu, Pierre** (1991): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre** (1976): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre** (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre** (1985): Sozialer Raum und „Klassen“. Leçon sur la leçon. Zwei Vorlesungen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre** (2005): Die feinen Unterschiede. In: Steinrück, Margareta (Hrsg.): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik & Kultur 1. Hamburg: VSA-Verlag, S.31-48.
- Bourdieu, Pierre** (2005a): Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital. In: Steinrück, Margareta (Hrsg.): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik & Kultur 1. Hamburg: VSA-Verlag, S.49-80.

- Bremer, Helmut** (2016): Milieu, „Passungen“ und die biographische Selbstzuschreibung von Erfolg und Scheitern im Bildungswesen. In: Dausien, Bettina/ Rothe, Daniela/ Schwendowius, Dorothee (Hrsg.): Bildungswege. Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung. Frankfurt/ New York: Campus Verlag.
- Brendel, Sabine** (1998): Arbeitertöchter beißen sich durch. Bildungsbiographien und Sozialisationsbedingungen junger Frauen aus der Arbeiterschicht. Weinheim/ München: Juventa-Verlag.
- Büchner, Peter/ Brake, Anna** (2006): Transmission von Bildung und Kultur in Mehrgenerationsfamilien im komplexen Netz gesellschaftlicher Anerkennungsstrategien. In: Dies. (Hrsg.): Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 255-277.
- Dausien, Bettina** (1996): Biographie und Geschlecht: zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten. URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-35127>, S. 1-627.
- Dausien, Bettina** (2006): Biographieforschung. In: Behnke, Joachim/ Gschwend, Thomas/ Schindler, Delia/ Schnapp, Kai-Uwe (Hrsg.). Handbuch Empirische Methoden der Politikwissenschaft. Neuere qualitative und quantitative Analyseverfahren. Baden-Baden: Nomos, S. 59-68.
- Dausien, Bettina** (2011): „Biographisches Lernen“ und „Biographizität“. Überlegungen zu einer pädagogischen Idee und Praxis in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, Jg. 4, Heft 2, S.110-125.
- Dausien, Bettina/ Rothe, Daniela/ Schwendowius, Dorothee** (2016): Teilhabe und Ausgrenzung als biographische Erfahrung - Einführung in eine biographiewissenschaftliche Analyseperspektive. In: Dies. (Hrsg.): Bildungswege. Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung. Frankfurt/New York: Campus, S. 25-67.
- Dederich, Markus** (1994): Erleben - Erfahren - Begreifen. Hugo Kükelhaus als Wegbegleiter der modernen Erlebnispädagogik. Schriftenreihe: Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik, H. 40. Lüneburg: Verlag edition erlebnispädagogik.
- El-Mafaalani, Aladin** (2011): BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen. Wiesbaden: Springer VS.

- EI-Mafaalani, Aladin** (2014): Vom Arbeiterkind zum Akademiker. Über die Mühen des Aufstiegs durch Bildung. URN: http://www.kas.de/wf/doc/kas_36606-544-1-30.pdf, S. 1-28 (Download am: 25.09.2015).
- Eribon, Didier** (2017): Rückkehr nach Reims. Berlin: Suhrkamp.
- Fröhlich, Gerhard/ Rehbein, Boike** (2014): Bourdieu Handbuch. Leben - Werk - Wirkung. Stuttgart/ Weimar: J.B. Metzler.
- Gerharzt-Reiter, Sabine** (2017): Erklärungsmuster für Bildungsaufstieg und Bildungsausstieg. Wie Bildungskarrieren gelingen. Wiesbaden: Springer VS.
- Grunau, Janika** (2017): Habitus und Studium. Rekonstruktion und Typisierung studentischer Bildungsorientierungen. Wiesbaden: Springer VS.
- Haas, Erika** (1999): Arbeiter- und Akademikerkinder an der Universität. Eine geschlechts- und schichtspezifische Analyse. Campus Forschung. Bd. 785. Frankfurt/ New York: Campus.
- Haeberlin, Urs/ Niklaus, Eva** (1978): Identitätskrisen. Theorie und Anwendung am Beispiel des sozialen Aufstiegs durch Bildung. Bern/ Stuttgart: Haupt.
- Hahn, Alois** (1988): Biographie und Lebenslauf. In: Brose, Hans.Georg/ Hildenbrand, Bruno (Hrsg.). Vom Ende des Individuums zur Individualisierung ohne Ende. Opladen: Leske und Budrich.
- Junge, Kay/ Suber, Daniel/ Gerber, Gerold** (Hrsg.) (2008). Erleben, Erleiden, Erfahren. Die Konstitution sozialen Sinns jenseits instrumenteller Vernunft. Bielefeld: transcript Verlag.
- Küsters, Ivonne** (2006): Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen. Wiesbaden: VS Verlag.
- Labov, William** (1980): Sprache im sozialen Kontext. Eine Auswahl von Aufsätzen. Königstein/Ts: Athenäum.
- Lederer, Michael** (2005): Gemeinsam oder einsam? Von der Funktion und Wirkung von Sozialkapital bei unterschiedlichen Theoretikern. URN: https://www.vorarlberg.at/pdf/schriftenreihe_end.pdf, S. 1-67 (Download am: 17.11.2015).
- OECD (2014):** Bildung auf einen Blick 2014. OECD-Indikatoren. URN: <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9614015e.pdf?expires=1452023930&id=id&accname>

[=quest&checksum=7BA972213F0BFA35B2FE1696D3ACA642](#), S. 1-728 (Download am: 02.11.2015).

- Ofner, Ulrike Selma** (2003): Akademikerinnen türkischer Herkunft. Narrative Interviews mit Töchtern aus zugewanderten Familien. (Berliner Beiträge zur Ethnologie, Bd. 3). Berlin: Weißensee Verlag.
- Pavlovic, Simona** (2012): Bildungsbiografien von Studierenden aus „bildungsfernen“ Schichten. Diplomarbeit. Universität Wien.
- Pott, Andreas** (2009): Tochter und Studentin - Beobachtungen zum Bildungsaufstieg in der zweiten türkischen Migrantengeneration. In: King, Vera/ Koller, Hans-Christoph (Hrsg.). Adoleszenz - Migration - Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: Springer VS. 2. Auflage.
- Przyborski, Aglaja/ Wohlrab-Sahr, Monika** (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München: Oldenbourg Verlag.
- Rohleder, Christiane** (1992): Aus den Sperrsitzen in die höheren Ränge der Gesellschaft? - Zum Prozeß der Studienfachwahl von Medizinerinnen aus Arbeiterfamilien und Momenten ihrer aktuellen beruflichen Verortung. In: Schlüter, Anne (Hrsg.). Arbeitertöchter und ihr sozialer Aufstieg. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und sozialer Mobilität. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 124-143.
- Rothe, Daniela** (2011): Lebenslanges Lernen als Programm. Eine diskursive Formation in der Erwachsenenbildung. Frankfurt: Campus Verlag.
- Rosenthal, Gabriele** (2014): Biographieforschung. In: Bauer, Nina/ Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, 509-520.
- Schlüter, Anne** (1999): Bildungserfolge. Eine Analyse der Wahrnehmungs- und Deutungsmuster und der Mechanismen für Mobilität in Bildungsbiographien. In: Dewe, Bernd/ Krüger, Heinz-Hermann/ Marotzki, Winfried (Hrsg.). Reihe Studien zu Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung. Bd.13. Opladen: Leske und Budrich.
- Schlüter, Anne** (2013): Biographisch arbeiten mit Bourdieu? In: Brake, Anna / Bremer, Helmut, Lange-Vester, Andrea (Hrsg.): Empirisch arbeiten mit Bourdieu. Theoretische und methodische Überlegungen, Konzeptionen und Erfahrungen. Weinheim, Basel: Juventa, S.278-299.
- Schmitt, Lars** (2010): Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Strukturkonflikte im Studium. Wiesbaden: VS.

- Schütze, Fritz** (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 13. URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-53147>, S.283-293 (Download am 25.01.2016).
- Schütze, Fritz** (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: Kohli, M./ Robert, G. (Hg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart: Metzlersche Verlagsbuchhandlung: 78-117.
- Schütze, Fritz** (1987): Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien: erzähltheoretische Grundlagen. Teil I. Studienbrief der Fernuniversität Hagen. Hagen.
- Schwendowius, Dorothee** (2015): Bildung und Zugehörigkeit in der Migrationsgesellschaft. Biographien von Studierenden des Lehramts und der Pädagogik. Bielefeld: transcript Verlag.
- Schwingel, Markus** (2000): Pierre Bourdieu zur Einführung. Hamburg: Junius-Verlag.
- Tepecik, Ebru** (2011): Bildungserfolge mit Migrationshintergrund. Biographien bildungserfolgreicher MigrantInnen türkischer Herkunft. Wiesbaden: Springer VS.
- Thiersch, Sven** (2014): Bildungshabitus und Schulwahl. Fallrekonstruktionen zur Aneignung und Weitergabe des familialen „Erbes“. Wiesbaden: Springer VS.
- Truschkat, Inga** (2002): „Meine Eltern sind beide keine Akademiker“. Herkunftsbedingungen und habituelle Logiken von Studierenden als Reproduktionsfaktoren sozialer Ungleichheit. Eine biographieanalytische Untersuchung. Göttingen: Univ., Pädagog. Seminar, Reihe: Göttinger Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Forschung 23.

Zusammenfassung

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit Beziehungserfahrungen von Bildungsaufsteigerinnen mit ihrer Herkunftsfamilie. Dabei steht vor allem die Frage im Fokus, wie studierende Bildungsaufsteigerinnen die Beziehung zu ihrer Herkunftsfamilie erleben und wie sich die Beziehung zueinander gestaltet. Ziel dieser Forschungsarbeit ist es zum einen, das wenig beforschte Feld der Bildungskarrieren zu untersuchen und zum anderen dem bildungswissenschaftlichen Auftrag nachzugehen, welcher die Prozesse des Bildungsaufstiegs betrachten soll. Vor allem soll anhand der Rekonstruktionen von Lebensgeschichten ein Beitrag dazu geleistet werden, die Beziehungserfahrungen zwischen Bildungsaufsteigerinnen und ihrer Herkunftsfamilie näher zu beleuchten. Um dieser Zielsetzung gerecht zu werden, wurde ein biographie-wissenschaftlicher Zugang gewählt. Die empirische Basis bilden zwei biographisch-narrative Interviews mit studierenden Bildungsaufsteigerinnen (der Bildungswissenschaft sowie der Chemieingenieurwissenschaft), welche für die Einzelfallanalyse herangezogen wurden. Dadurch können das „Gewordensein“ des Subjekts und dessen mögliche Auswirkungen auf das Erleben und die Gestaltung der Beziehung zur Herkunftsfamilie betrachtet und herausgearbeitet werden. Als Erhebungsmethode wurde die Narrationsanalyse gewählt. Weiters dient Bourdieus *Theorie zur Struktur der Gesellschaft* als theoretische Vorlage dieser Arbeit.

Die zentralen Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass das Beziehungserleben und die Gestaltung der Beziehung sich nicht nur dynamisch verhalten, sondern einen Prozess darstellen. Die Beziehungsstrukturen zwischen Herkunftsfamilie und den Bildungsaufsteigerinnen sind keine starren Konstrukte, sondern können sich aufgrund von (prägenden) Erfahrungen über die gesamte Lebensgeschichte hinweg ins „Positive“ sowie „Negative“ verändern. Mentale Unterstützung, Interesse an den Biographinnen und ihrem Leben bzw. ihren Entscheidungen, investierte Zeit in Form von gemeinsamen Unternehmungen und Förderung der biographischen Interessen werden als Festigung und/oder Intensivierung der Beziehung erlebt. Im Gegensatz dazu können sich eine nicht unterstützende Haltung und fehlendes Verständnis für biographische Entscheidungen seitens der Herkunftsfamilie sowie von außenstehenden Personen hinderlich auf die Beziehung auswirken. Die Erwartungshaltungen der Herkunftsfamilie nehmen außerdem Einfluss auf die Beziehung zueinander: Wenn Familienmitglieder sowie die Biographinnen die gleichen Erwartungen und Vorstellungen zum Lebenslauf sowie Bildungsweg haben und zudem auch die gleichen Interessen verfolgen, kann dies als Intensivierung der Beziehung erlebt werden.

Abstract

This master thesis focuses on the relationship experiences between female „educational climbers“ and their birth family. The main question behind this research is, how female students respectively „educational climbers“ experience the relationship to their birth family and how their relationship is being shaped by it. The objective of this research is, on the one hand, to examine the lesser researched field of educational careers and, on the other hand, to pursue the educational science mission, which is to look at the processes of educational advancement. Above all, the reconstructions of life histories should contribute the relationship experiences between female „educational climbers“ and their birth family. In order to fulfill this objective, a biographical scientific approach was chosen. The empirical basis is formed by two biographical-narrative interviews with female „educational climbers“ (one studies educational science and the other chemical engineering) who were used for the single case analysis. Thus, the „having become“ of the subject and its possible effects on the experience and the relationship design to the birth family can be considered and elaborated. The narrative analysis was chosen as the data gathering method. Furthermore, Bourdieu's theory on the structure of society serves as the theoretical model for this work.

The main results of the study show, that the relationship experience and the relationship-arrangement are not only dynamic, they are also a process. The relationship structures between the birth family and the „educational climbers“ are not rigid constructs. They can change into something "positive" and "negative" as a result of (formative) experiences throughout the entire lifetime. Mental support, interest in the biographers and their lives or their decisions, invested time in form of joint ventures and promotion of biographical interests are experienced as strengthening and / or intensifying the relationship. On the contrary, a non-supportive attitude and none understanding of biographical decisions by the birth family and by outsiders may interfere with the relationship. The expectations of the birth family members also influence the relationship to each other: If family members and biographers have the same expectations and ideas about the curriculum vitae and educational path and are also pursuing the same interests, this can be experienced as an intensification of the relationship.