

ZQF

Zeitschrift für Qualitative Forschung

Schwerpunkt:

Rekonstruktive Milieuforschung

Ralf Bohnsack, Heinz-Hermann Krüger, Nicolle Pfaff (Hrsg.)

- Steffen Amling, Nora Friederike Hoffmann
Die soziogenetische Typenbildung in der Diskussion
- Helmut Bremer, Christel Teiwes-Kügler
Habitusanalyse als Habitus-Hermeneutik
- Ulrike Deppe
Eltern, Bildung und Milieu
- Vera Sparschuh
Ländliche Milieus: Familiengenerationen und Armutstraditionen
- Julia Franz
Muslimische Jugend als Milieu?
- Lilian Vázquez Sandoval
Schulische Orientierung im Kontext von Armut in Mexiko

Freier Teil

- Matthias Müller
Deutungsmusteranalyse in der soziologischen Sozialpolitikforschung
- Axel Philipps
Inhaltliche Ausrichtung und stabile Beschäftigungsverhältnisse
- Martin Hunold
Die dokumentarische Interpretation von Lernorientierungen bei parteipolitisch Engagierten



14. Jg. 2/2013

ISSN 2196-2138

Inhalt

Schwerpunkt: Rekonstruktive Milieuforschung

Hrsg.: *Ralf Bohnsack / Heinz-Hermann Krüger / Nicolle Pfaff*

Themenschwerpunkt

<i>Ralf Bohnsack, Heinz-Hermann Krüger, Nicolle Pfaff</i>	Einleitung: Rekonstruktive Milieuforschung	171
<i>Steffen Amling, Nora Friederike Hoffmann</i>	Die soziogenetische Typenbildung in der Diskussion. Zur Rekonstruktion der sozialen Genese von Milieus in der Dokumentarischen Methode	179
<i>Helmut Bremer, Christel Teiwes-Kügler</i>	Habitusanalyse als Habitus-Hermeneutik	199
<i>Ulrike Deppe</i>	Eltern, Bildung und Milieu. Milieuspezifische Differenzen in den bildungsbezogenen Orientierungen von Eltern	221
<i>Vera Sparschuh</i>	Ländliche Milieus: Familiengenerationen und Armutstraditionen	243
<i>Julia Franz</i>	Muslimische Jugend als Milieu? Perspektiven einer Rekonstruktion	261
<i>Lilian Vázquez Sandoval</i>	Schulische Orientierung im Kontext von Armut in Mexiko: Schicksalsgebundenheit am Beispiel zweier kontrastierender Familien aus sozial be- nachteiligten Milieus	279

Freier Teil

<i>Matthias Müller</i>	Deutungsmusteranalyse in der soziologischen Sozialpolitikforschung. Überlegungen zu einem qualitativen Forschungsansatz	295
<i>Axel Philipps</i>	Inhaltliche Ausrichtung und stabile Beschäftigungsverhältnisse: Orientierungen in der Bewerbungsphase an einer Ressortforschungseinrichtung	311
<i>Martin Hunold</i>	Die dokumentarische Interpretation von Lernorientierungen bei parteipolitisch Engagierten	327

Rezensionen

<i>Jens Oliver Krüger</i>	Barbara Friebertshäuser/Helga Kelle/Heike Boller/Sabine Bolling/Christina Huf/Antje Langer/Marion Ott/Sophia Richter (2012): Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie. Verlag Barbara Budrich	345
<i>Teresia Schmucker-Roth</i>	Maren Zeller (2012): Bildungsprozesse von Mädchen in den Erziehungshilfen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa	347
Autorinnen und Autoren		351

Ralf Bohnsack/Heinz-Hermann Krüger/Nicolle Pfaff

Einleitung: Rekonstruktive Milieuforschung

Das zunehmende Interesse an neuen theoretischen und methodischen Grundlagen für Milieuanalysen erklärt sich zu einem nicht geringen Teil durch das Verblassen einer Dominanz jenes Diskurses, welcher durch das Individualisierungstheorem geprägt ist. Bis in die 1990er Jahre stand dieser Diskurs noch im Zentrum der Sozialwissenschaften und mit ihm die These von der „Zerbrechlichkeit sozialer Lagen und Biographien“ (Beck 1996, S. 21). Bereits in den 1990er Jahren ist die in diesen Thesen implizierte Rhetorik des Verfalls oder, wie Sighard Neckel (1993: 79) es damals genannt hatte: „Verfallssemantik“ kritisiert worden.

Diese Kritik (siehe dazu auch Bohnsack 1998 und 2014) richtete sich weniger gegen die Diagnose einer Erosion sozialer Lagen oder Milieus selbst, als vielmehr dagegen, dass die Bewältigung derartiger Erosionen als ein ausschließlich oder primär individueller oder subjektiver Prozess verstanden wurde. Denn gerade aus dem kollektiven, also einem *gemeinsamen* oder besser: *strukturidentischen* Erleben von Erosionen, d.h. von Diskontinuitäten und Brüchen im Bereich sozialer Lagerungen und milieuspezifischer Bindungen selbst, können neue Formen der Zugehörigkeit und Milieubildung entstehen. Karl Mannheim (1964a) hat dies bereits in 1920er Jahren modellhaft herausgearbeitet – allerdings nicht im Bereich der Analyse sozialer Ungleichheit sondern in demjenigen der Konstitution von Generationen.

Die Beiträge in diesem Band verorten sich überwiegend in der Tradition von Karl Mannheim und im theoretisch-methodologischen Bezugsrahmen der Dokumentarischen Methode und Praxeologischen Wissenssoziologie. Da die Milieuanalysen und die Habitus-Hermeneutik von Michael Vester und Helmut Bremer in ihrer Fokussierung auf den Habitusbegriff, aber auch in anderer Hinsicht, Übereinstimmungen zur Dokumentarischen Methode aufweisen (genauer dazu weiter unten), haben wir auch einen Beitrag aus diesem Ansatz in das Heft aufgenommen.

Die theoretischen Überlegungen zum Generationenbegriff vermögen in mehreren Hinsichten Beiträge zu einer Weiterentwicklung des Milieubegriffs zu leisten. Denn das Modell der Generationenbildung von Mannheim eröffnete neue Perspektiven zur Überwindung der Aporie, der Unversöhnbarkeit von Subjektivismus und Objektivismus, wie sie uns insbesondere in der Sozialstruktur-

analyse begegnet. Stefan Hradil (1992, S. 12) hat in diesem Sinne von einer „Vermittlung zwischen dem ‚Objektiven‘ und dem ‚Subjektiven‘ in der Sozialstruktur“ gesprochen. Dabei geht es Karl Mannheim allerdings nicht um eine *Vermittlung* zwischen den beiden Seiten dieser Leitdifferenz, welche deren Aporie letztlich nicht in Frage stellt, sondern eher bestätigt. Vielmehr geht es Mannheim – wie im Übrigen auch Pierre Bourdieu – um die *Überwindung* dieser Aporie. Diese ist methodologisch und erkenntnistheoretisch von Bedeutung, da die Leitdifferenz von objektiver Realität und subjektiver Erfahrung den Forschenden mehr oder weniger stillschweigend einen privilegierten Zugang zu gesellschaftlichen Strukturen jenseits der (subjektiven) Erfahrungen der Erforschten zuspricht. Den Erforschten kann somit in gewisser Weise vorgegeben wird, welche Aspekte der ‚objektiven‘ Realität für sie überhaupt ‚subjektiv‘ erfahrbar sein können.

In Mannheims bekannter Arbeit zum Generationen-Konzept (1964b) kommt das theoretisch-methodologische Spannungsverhältnis, welches diesen Versuch der Überwindung begleitet, darin zum Ausdruck, dass er Generationenbildung in demselben Aufsatz sowohl mit Hilfe der (an Wilhelm Dilthey anschließenden) Kategorie der „Erlebnisschichtung“ (ebd., S. 536f.) wie auch mit dem (an Karl Marx angelehnten) Begriff der „Lagerung“ (ebd., S. 524ff.) zu erschließen sucht. Dass und wie die Integration dieser Perspektiven gelingt, wird allerdings erst erkennbar, wenn wir die ebenfalls in den 1920er Jahre entstandenen, aber erst 1980 unter dem Titel „Strukturen des Denkens“ veröffentlichten Arbeiten heranziehen (die eigentlich: „Strukturen des Wissens“ heißen müssten). Darin sind es vor allem die Kategorien des vorthoretischen oder „atheoretischen“, also vor-reflexiven Wissens (Mannheim 1980, S. 71ff.) und diejenigen der „konjunktiven Erfahrungsgemeinschaft“ bzw. des „konjunktiven Erfahrungsraums“ (Mannheim 1980, S. 215), welche einer von Mannheim angestrebten „Mittelsphäre von Begriffen“ entsprechen, wie er dies in seinem Aufsatz zur „Theorie der Weltanschauungsinterpretation“ (1964b, S. 124f.) genannt hat.

Karl Mannheim eröffnet in diesen Arbeiten eine Beobachterperspektive bzw. analytische Einstellung, welche zwar in der Lage ist, die Sinnstruktur des beobachteten Handelns vom subjektiv gemeinten Sinn der Akteure abzuheben und in ihrer Eigenstrukturiertheit zu erkennen, gleichwohl aber das Wissen bzw. die Erfahrung oder das Erleben der Akteure selbst als die empirische Basis der Analyse belässt. Voraussetzung für diese spezifische Beobachterhaltung oder AnalyseEinstellung ist die Unterscheidung zwischen einem theoretischen oder expliziten Wissen oder Denken einerseits und einem atheoretischen, impliziten oder inkorporierten und zugleich handlungspraktischen, handlungsleitenden Wissen oder Erleben der Akteure andererseits.¹

Dieses implizite praktische sowie gemeinsame und kooperative Wissen bildet einen Strukturzusammenhang, der als kollektiver Wissenszusammenhang, als ein konjunktiver Erfahrungsraum, das Handeln relativ unabhängig vom subjektiv gemeinten Sinn orientiert, ohne den Akteuren aber (im Sinne Durkheims) exterior zu sein. Wir bezeichnen diese konjunktiven Erfahrungsräume dort, wo sie über eine Gruppenhaftigkeit hinausgehen, sich also von Gruppenphänomenen lösen, als *Milieus*. Mannheim spricht in diesem Sinne an anderer Stelle, nämlich mit Bezug auf das Milieu des Konservatismus (1984, S. 94f.), auch von einem „objektiv-geistigen Strukturzusammenhang“. Den Begriff des Milieus verwendet Mannheim selbst selten und nicht systematisch (siehe dazu auch Weller/Pfaff 2013).

Gesellschaftliche Lagerung, gesellschaftliches Sein ist somit nicht jenseits der Erfahrungen der Erforschten angesiedelt. Gesellschaftliches Sein im Sinne von Milieubindungen konstituiert sich überhaupt erst auf der Grundlage von Gemeinsamkeiten resp. Strukturidentitäten der Sozialisations- und Lebensgeschichte, also des gemeinsamen Schicksals, d.h. auf der Grundlage und im Medium konjunktiver Erfahrung. Das konjunktive Erfahrungswissen wird in der selbst erlebten Praxis, also in einer Praxis, in welche die Erinnerungsträger selbst eingebunden sind, erworben, eben er-lebt. Entscheidend für die prägende und handlungsleitende Wirkung dieses Erlebens und Wissen ist seine Bindung an die Praxis. Wir haben deshalb Mannheims Wissenssoziologie als eine praxeologische bezeichnet

Unter denjenigen, die über (lebens- oder sozialisationsgeschichtlich fundierte) Gemeinsamkeiten hinsichtlich einer in selbst gelebter Praxis erworbenen Erinnerung verfügen, die also durch Gemeinsamkeiten der Erlebnisschichtung miteinander verbunden sind, ist im Sinne von Mannheim (1980, S. 271ff.) ein unmittelbares „*Verstehen*“ möglich. Verstehen ist nach Heidegger (186, S. 123) nicht jenseits des „Seins“ angesiedelt, sondern (Zitat) „eine ursprüngliche Seinsart, die Erkennen und Kenntnis allererst ermöglicht“. Dort, wo eine derartige *konjunktive* oder milieuinterne *Verständigung* im Sinne einer *primordialen Sozialität* (dazu: Bohnsack 2014) nicht möglich ist, sind wir auf ein „Interpretieren“ angewiesen (Mannheim 1980, S. 271ff.), welches wir dem Modus der *kommunikativen Verständigung* zurechnen (zum Begriff des Kommunikativen siehe: Mannheim 1980, S. 289ff.).

Letztere – auf der Ebene der *sekundären Sozialität* (vgl. Bohnsack 2014) angesiedelte Verständigung – lässt sich nach dem Modell des Ideals einer wechselseitigen Übernahme von Perspektiven des subjektiv gemeinten Sinns, der „Idealisierung der Reziprozität der Motive“ im Sinne der Sozialphänomenologie von Alfred Schütz (1971, S. 14 u.16) genauer bestimmen, einer Verständigung, welche auf der wechselseitigen Unterstellung oder Attribuierung von Motiven basiert. Damit ist dann auch zugleich die Abgrenzung gegenüber dem sozialphänomenologischen Modell des Milieus angesprochen, welches auf die sekundäre Sozialität reduziert bleibt. Demgegenüber vermag die Dokumentarische Methode und Praxeologische Wissenssoziologie diese sekundäre Sozialität als ein *gesellschaftliches* Handeln in ein übergreifendes Handlungsmodell zu integrieren, welches auch die primäre Sozialität des milieuspezifischen Handelns umfasst.

Erste Ansätze in Richtung auf eine derartige Integration finden sich in der Milieukonzeption von Aaron Gurwitsch (1977). Bei ihm entspricht der Modus der kommunikativen Verständigung demjenigen der „Partnerschaft“ und der Bereich der konjunktiven Verständigung im Sinne der primordialen Sozialität demjenigen der „Zugehörigkeit“, bei dem sich das Miteinander aus dem „Ganzen des gemeinsamen Lebens“ konstituiert (Gurwitsch 1977, S. 174). Bei Gurwitsch findet sich allerdings nicht eine Befreiung des Begriffes der Zugehörigkeit, des Milieubegriffes also, von einer einseitigen Bindung an Phänomene der Gruppenhaftigkeit wie auch an traditionsfeste Bestände. Durch eine Überwindung derartiger Engführungen zeichnet sich demgegenüber der Milieubegriff aus, wie wir in im Anschluss an Mannheim entwickelt haben.

Die wesentlich von Michael Vester und Helmut Bremer geprägte Ansatz der Milieuanalyse und Habitus-Hermeneutik stimmt mit der Dokumentarischen Methode hinsichtlich der Loslösung vom Gruppenbegriff wie auch vom Milieuverständnis der Sozialphänomenologie im Sinne von Alfred Schütz und der da-

mit verbundenen Reduktion auf den Subjektivismus überein. Allerdings geht es der Methodologie von Vester und Bremer nicht um eine *Überwindung* der Aporie von Subjektivismus und Objektivismus, sondern eher – wie bei Stefan Hradil – mit Bezug auf Emil Durkheim um eine *Vermittlung* zwischen den beiden Dimensionen, welche deren Unvereinbarkeit oder Aporie zum Ausgangspunkt nimmt und somit eher theoretisch festschreibt. Übereinstimmungen mit der Dokumentarischen Methode zeigt der Ansatz von Helmut Bremer und Michael Vester demgegenüber im Bemühen um die Mehrdimensionalität der Analyse. So findet sich bei Bremer (2007, S. 129) mit Bezug auf Adorno die Argumentation, der zufolge „der Habitus eines Milieus als ‚Syndrom‘“ (ebd.) unterschiedlicher, aber miteinander in bestimmter Weise in Beziehung stehender Einstellungen und Dispositionen verstanden werden“ kann (vgl. dazu auch den Beitrag von Bremer und Teiwes-Kügler in diesem Band). Auch in der methodisch-empirischen Verfahrensweise finden sich einige Übereinstimmungen zur Milieuanalyse der Dokumentarischen Methode, auf die Bremer/Teiwes-Kügler (2010, S. 269ff. und auch in diesem Band) auch selbst verweisen und die interessante Anschlüsse ermöglichen. Differenzen zeigen sich wiederum in der Hinsicht, dass die Kategorienbildung in diesem Ansatz aus der Perspektive der Dokumentarischen Methode stärker kategoriengeleitet erscheint.

Abgesehen von dem in diesen Hinsichten differenten Beitrag von Bremer/Teiwes-Kügler lassen sich die theoretischen und methodologischen Grundprinzipien der Beiträge in diesem Band folgendermaßen zusammenfassen:

- Die soziale Strukturen von Milieus werden nicht auf die Intentionen der beteiligten Akteure oder deren Bewusstsein (also auf einen ‚Subjektivismus‘) reduziert, aber auch nicht jenseits des Wissens der Akteure verortet (Objektivismus0145), sondern bleiben an deren – implizites – Wissen gebunden und sind damit empirisch in valider Weise zugänglich.
- Es gelingt, den Milieubegriff definitorisch von Gruppenphänomenen und Veräumlichungen zu lösen, dabei aber zugleich auch dem Stellenwert dieser Phänomene Rechnung zu tragen.
- Mit der Bindung des Milieubegriffs an elementare oder primordiale – in der Handlungspraxis und in deren Er-Leben verankerte – Formen der Sozialität (unmittelbares Verstehen und habituelle Übereinstimmung) können Milieuphänomene als solche eines *kollektiven Habitus* von den ‚Szenen‘ als Phänomenen *kollektiver Identität* (auf der Ebene sekundärer Sozialität) in der empirischer Rekonstruktion differenziert werden.
- Die Milieuanalyse der Dokumentarischen Methode und Praxeologischen Wissenssoziologie eröffnet den Zugang sowohl zu traditionsfesten Milieus wie auch zu Phänomenen der Emergenz und des zeitgeschichtlichen Wandels, indem nachgezeichnet werden kann, wie aus Diskontinuitäten und Brüchen im Bereich sozialer Lagerungen und milieuspezifischer Bindungen neue Formen der Zugehörigkeit und Milieubildung entstehen.
- Das Verständnis von Milieus im Sinne „konjunktiver Erfahrungsräume“ ist abstrakt bzw. formal genug, um unterschiedliche Milieuphänomene bzw. Dimensionen der Milieuzugehörigkeit (u.a. im Bereich der Bildung, des Geschlechts, der Generation, des Sozialraumes etc.) kategorial zu umgreifen und zu integrieren.
- Dies ist auch Voraussetzung, um diese unterschiedlichen Dimensionen in ihrer Überlagerung und wechselseitigen Verschränkung, also in ihrer *Mehrdi-*

mensionalität, rekonstruieren zu können. D.h. das Individuum – sei dieses nun eine Einzelperson oder eine konkrete Gruppe (bspw. eine Familie) – steht grundsätzlich im Schnittpunkt unterschiedlicher Milieus oder Erfahrungsräume (u.a. gender-, bildungs- und generationsspezifischer Art).

Einführung in die Beiträge

Steffen Amling und *Nora Friederike Hoffmann* diskutieren in ihrem Beitrag systematische Fragen zu den Schritten der soziogenetischen Typenbildung, die auf Erfahrungen basieren, die im Rahmen von zwei Projekten zur Herstellung von sozialer Differenz und Zugehörigkeit in jugendlichen Peergroups und zu habituellen Stilen und Distinktionspraxen junger Teilhaber der Techno/Elektro-Szene und ihrer sozialstrukturellen Position gemacht wurden. Auf der Basis ihrer empirischen Erfahrungen in der Forschungspraxis schlagen sie vor drei Arbeitsschritte der soziogenetischen Typenbildung zu unterscheiden. In der typenvergleichenden Korrespondenzanalyse wird nach Übereinstimmungen zwischen den Typen handlungsleitender Orientierungen als sinngenetische Dimension von Milieus und deren gesellschaftlicher Verortung in sozialen Lagerungen gefragt, die mit Hilfe standardisierter Indikatoren erhoben wurden. In der fallvergleichenden Korrespondenzanalyse wird auf der Basis komparativer Analysen herausgearbeitet, welche Lagerung generations-, ortsgesellschafts-, geschlechts-, migrationstypischer Art einen Unterschied macht und damit für die Soziogenese eines Orientierungsrahmens von Bedeutung ist. In der soziogenetischen Interpretation wird ausgehend von den in den Aussagen der Befragten sich dokumentierenden Relevanzrahmen rekonstruiert, ob und wie solche sozialen Lagerungen in der Handlungspraxis der Untersuchten wirksam werden. In einem abschließenden Ausblick plädieren Amling und Hoffmann dafür, in der Forschungspraxis Prozesse sinn- und soziogenetischer Typenbildung schon früher auf einander zu beziehen, noch stärker mit der Verknüpfung von Gruppendiskussionen und biografischen Interviews zu arbeiten und auch stärker visuelle Dokumente bei der soziogenetischen Typenbildung zu berücksichtigen.

Helmut Bremer und *Christel Teiwes-Kügler* stellen in ihrem Beitrag das methodische Konzept der Habitus-Hermeneutik vor, das im Kontext der Gruppe um Michael Vester bei der Analyse des Strukturwandels von gesellschaftlichen Milieus seit Mitte der 1980er Jahre entstanden ist. Dabei skizzieren sie zunächst in Abgrenzung von phänomenologisch orientierten Milieukonzepten und in Weiterentwicklung der Arbeiten von Durkheim und Bourdieu ihren eigenen Milieubegriff. Anschließend werden die methodologischen Prinzipien der Habitushermeneutik sowie die methodischen Schritte der Umsetzung dieses Verfahrens erläutert und an einem empirischen Beispiel konkretisiert. Abschließend wird dieser methodische Ansatz noch einmal in Abgrenzung etwa zur objektiven Hermeneutik oder zu wissenssoziologischen Ansätzen verortet.

Ulrike Deppe untersucht in ihrem Beitrag, wie die Bildungsorientierungen und -aspirationen von Eltern milieuspezifisch und vor dem Hintergrund der in der Familie vorhandenen Ressourcen variieren und den Prozess des Erwerbes von formaler und nicht formaler Bildung sowie den Bildungserfolg von Kindern

beeinflussen. Nach einem Überblick über die wenigen nationalen und internationalen qualitativen Studien zur intergenerationalen Transmission von Bildung stellt sie das Forschungsdesign ihrer eigenen Studie vor, das sich u.a. auf zehn thematisch fokussierte qualitative Interviews mit jeweils einem Elternteil aus Familien aus unterschiedlichen sozialen Milieus stützt. Auf der Basis der empirischen Analysen wurden drei Muster von elterlichen Bildungsorientierungen herausgearbeitet: Eltern mit einer Orientierung an hochkultureller Bildung, bildungsambitionierte Eltern, die einen Habitus des Strebens aufweisen sowie eine Gruppe von Eltern, die ambivalent mit den schulischen Anforderungen umgehen, die in verschiedene soziale Milieus eingebunden sind. Abschließend diskutiert die Autorin, welche Implikationen ihre Ergebnisse für die weitere Erforschung von Bildungsungleichheit, kultureller Reproduktion und Transformation haben.

Vera Sparschuh stellt in ihrem Artikel ausgewählte Ergebnisse aus einer biografischen Mehrgenerationenstudie vor, bei der Mitglieder aus unterschiedlichen Generationen einer Familie im ländlichen Raum in Mecklenburg-Vorpommern untersucht wurden. Einleitend wird zunächst die kontroverse Diskussion um die Zukunft der bäuerlichen Betriebe in den neuen Bundesländern diskutiert. Anknüpfend an das Milieukonzept der Dokumentarischen Methode wird dann an zwei Familien aufgezeigt, wie Milieus im ländlichen Raum hergestellt werden und wie die wesentlichen Orientierungen über mehrere Generationen tradiert werden. Weder die Angst vor der Verantwortung in einem Betrieb noch die Identifikation mit der genossenschaftlichen Idee, sondern das Verharren in tradierten Handlungsrouninen ist für das an Fallbeispielen aufgezeigte Schicksals-Milieu typisch.

Julia Franz diskutiert in ihrem Beitrag die Frage, ob Jugendliche, deren Eltern oder Großeltern aus islamisch geprägten Ländern nach Deutschland emigriert sind, ein einheitliches muslimisches Milieu bilden. Dabei kritisiert sie in ihrem Beitrag zunächst einige qualitative Studien, die von der Annahme eines homogenen muslimischen Jugendmilieus ausgehen. Anschließend zeigt sie auf der Basis der Ergebnisse einer eigenen biografischen Studie mit 15- bis 20-jährigen Jugendlichen auf, dass die Zugehörigkeit zu ethnisch-kulturellen oder religiösen Milieus nur für einige der untersuchten Jugendlichen den primären Orientierungsrahmen bildet. Für andere Jugendliche sind hingegen die Orientierung an gesellschaftlicher Anerkennung oder die Orientierung an individueller Authentizität die zentralen Bezugspunkte. Die Selbstverständlichkeit, mit der von muslimischen Milieus die Rede ist, erscheint ihr somit vor dem Hintergrund ihrer eigenen Befunde nicht gerechtfertigt.

Lilian Vazques Sandoval knüpft in ihrem Beitrag an das Milieukonzept der Dokumentarischen Methode an und untersucht vor diesem Hintergrund spezifische Formen von Schicksalsgläubigkeit am Beispiel zweier Familien aus Armutsmilieus in der mexikanischen Stadt Puebla. Nach einem Überblick zum Stand der Forschung zu Armutslagen von Familien und zur Bildungssituation von Kindern in Mexiko sowie zu Bildungsorientierungen von Familien aus benachteiligten Milieus in den USA und in Deutschland stellt sie ausgewählte Ergebnisse ihrer rekonstruktiven Studie vor, die auf 15 Gruppendiskussionen mit Familien aus Unterschichtsmilieus in Mexiko basiert. Dabei zeigt sie an zwei kontrastiven Fallbeispielen die ganz unterschiedliche Bedeutung von Schicksalsgläubigkeit von Familien im Hinblick auf die Bildungskarriere ihrer Kinder auf. Während eine Familie davon überzeugt ist, dass ihre Kinder durch myste-

riöse Schicksalsmächte für eine hervorragende Schulkarriere auserwählt werden, ist im anderen Fall eine negative Schicksalsgläubigkeit zu konstatieren, die den Heranwachsenden keine Möglichkeiten für positive bildungsbiografische Entwürfe eröffnet. Trotz unterschiedlicher schulischer Orientierungen ist bei den Familien jedoch eine Milieuentfremdung gemeinsam, die sich negativ auf die Bildungschancen der Kinder auswirken kann.

Anmerkung

- 1 Hier zeigen sich – wenn wir recht sehen – Korrespondenzen zu den neueren Ansätzen der Wissensanalyse von Joachim Renn, wenn es bei ihm heißt: „Dieses praktische Wissen unterscheidet sich demnach von dem für die theoretische Einstellung typischen Wissen über die Gegenstände, so wie das ‚knowing how‘ vom ‚knowing that‘ in der pragmatistischen Tradition unterschieden wird. Es ist implizites praktisches Wissen, *wie* in der Welt mit ‚Dingen‘ verfahren, umgegangen, wie – auch kooperativ – gehandelt wird“ (Renn 2004, S. 235, hervorh. im Orig.)

Literatur

- Bohnsack, R. (1998): Milieu als konjunktiver Erfahrungsraum. Eine dynamische Konzeption von Milieus in empirischer Analyse. In: Matthiesen, U. (Hrsg.): Die Räume der Milieus. Berlin, S. 119–131.
- Bohnsack, R. (2014): Der Milieubegriff der Praxeologischen Wissenssoziologie. In: Zeitschrift für Theoretische Soziologie (ZTS): Sonderband: Form des Milieus. Zum Verhältnis von gesellschaftlicher Differenzierung und Form der Vergemeinschaftung, S. 16–45.
- Bremer, H. (2007): Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Weinheim/München
- Bremer, H./Teiwes-Kügler, Chr. (2010): Typenbildung in der Habitus- und Milieuforschung. Das soziale Spiel durchschaubar machen. In: Ecarius, J./Schäffer, B. (Hrsg.): Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung. Opladen/Farmington Hills, S. 251–276.
- Gurwitsch, A. (1977): Die mitmenschlichen Begegnungen in der Milieuwelt. Berlin/ New York.
- Hradil, S. (1992): Alte Begriffe und neue Strukturen. Die Milieu-, Subkultur- und Lebensstilforschung der 80er Jahre. In: Hradil, S. (Hrsg.): Zwischen Bewusstsein und Sein. Opladen, S. 15–55.
- Mannheim, K. (1928/1964a): Das Problem der Generationen. In: Mannheim, K. (Hrsg.): Wissenssoziologie, Neuwied, S. 509–565.
- Mannheim, K. (1921-22/1964b): Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In: Mannheim, K. (Hrsg.): Wissenssoziologie. Neuwied, S. 91–154.
- Mannheim, K. (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt a.M.
- Neckel, S. (1993): Die Macht der Unterscheidung – Beutezüge durch den modernen Alltag. Frankfurt a.M.
- Renn, J. (2004): Wissen und Explikation – Zum kognitiven Geltungsanspruch der ‚Kulturen‘. In: Jaeger, F./Liebsch, B. (Hrsg.): Handbuch der Kulturwissenschaften. Grundlagen und Schlüsselbegriffe. Stuttgart/ Weimar, S. 232–250.
- Schütz, A. (1962/1971): Gesammelte Aufsätze, Bd. 1: Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Den Haag
- Weller, W./Pfaff, N. (2014): Milieus als kollektive Erfahrungsräume und Kontexte der Habitualisierung – Systematische Bestimmungen und exemplarische Rekonstruktion

nen. In: Loos, P./Nohl, A.-M./Przyborski, A./Schäffer, B. (Hrsg.): Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen. Opladen/Berlin/Toronto: S. 56–74.

Steffen Amling, Nora Friederike Hoffmann

Die soziogenetische Typenbildung in der Diskussion

Zur Rekonstruktion der sozialen Genese von Milieus in der Dokumentarischen Methode

The sociogenetic typification in the documentary method

How to analyse the social genesis of implicit knowledge following a reconstructive approach

Zusammenfassung:

Obwohl die Dokumentarische Methode sich als Zugang zu impliziten, handlungsleitenden und kollektiven Wissensbeständen der sozialen Akteure in einer ganzen Reihe von Forschungskontexten bewährt hat, treten auch in Projekten mit größerer Fallzahl Schwierigkeiten auf, wenn es gilt, die soziale Genese der rekonstruierten kollektiven Orientierungsrahmen zu identifizieren. Der Artikel soll einen Beitrag dazu leisten, diese soziogenetischen Analysen im Rahmen der Dokumentarischen Methode handhabbarer zu machen und diskutiert dazu ausgehend von empirischem Material eine aus der Forschungspraxis heraus entwickelte Systematisierung verschiedener Arbeitsschritte. Dabei wird differenziert zwischen einer fall- oder typenvergleichenden Korrespondenzanalyse, in der es zu einer Verknüpfung empirischer Rekonstruktionen mit in standardisierten Verfahren erhobenen Daten kommt, und eine soziogenetische Interpretation einzelner Fälle, in der die Analyse der sozialen Genese von der durch die Befragten selbst thematisierten Relevanz bestimmter biographischer Erfahrungen ausgeht.

Schlagworte: Implizites Wissen – soziale Genese – soziogenetische Typenbildung – rekonstruktive Sozialforschung – dokumentarische Methode der Interpretation

Abstract:

Although the documentary method is an approved approach to the incorporated experimental knowledge of social actors which guides their actions, difficulties arise when it comes to the challenge of identifying the social genesis of the reconstructed frames of collective orientations. The article attempts to clear some of these difficulties by systematizing the steps of the sociogenetic typification in the documentary method as they were undertaken in two empirical research projects. Hence, the article distinguishes between a case- or type-comparing correspondence analysis on the one hand and the sociogenetic interpretation on the other hand. While the correspondence analysis combines qualitative, reconstructive data with data collected in quantitative research, the sociogenetic interpretation claims to analyse the social genesis of the incorporated experimental knowledge of the actors by reconstructing the significance certain biographical or socialisatory conditions had from their point of view.

Keywords: Implicit knowledge – social genesis – sociogenetic typification – qualitative social research – documentary method of interpretation

1. Einleitung

Die Ausarbeitung der methodologischen Grundlagen der Erhebungs- und Auswertungsverfahren im Bereich der interpretativen und insbesondere der rekonstruktiven Sozialforschung ist eng mit der Forschungspraxis verbunden und wird durch die Erfahrungen im Forschungsprozess kontinuierlich weiterentwickelt. Im vorliegenden Artikel stellen wir systematische Überlegungen zu den Schritten der soziogenetischen Typenbildung der Dokumentarischen Methode der Interpretation vor, die auf Erfahrungen basieren, die wir bei der Erhebung und Auswertung von Gruppendiskussionen im Rahmen zweier empirischer Forschungsarbeiten gemacht haben. Beide Arbeiten sind in der soziologischen Jugendforschung angesiedelt: Die erste konzentriert sich auf die Formen der Herstellung von Zugehörigkeit und sozialer Differenz in jugendlichen Peergroups („Peergroups und Zugehörigkeit“). Datengrundlage sind zehn Diskussionen mit Jugendlichen im Alter von 15 bis 18 Jahren. Die zweite fokussiert die Frage nach dem Zusammenhang der habituellen Stile junger Teilhaber der Techno/Elektro-Szene und ihrer sozistrukturellen Position („Szene und soziale Ungleichheit“). Datengrundlage sind neben Gruppendiskussionen auch Gruppenfotos von insgesamt sechs Gruppen junger Erwachsener im Alter von 17 bis 30 Jahren.

Es hat sich gezeigt, dass, obwohl die Dokumentarische Methode sich in der sozialwissenschaftlichen und insbesondere der erziehungswissenschaftlichen Forschung als Zugang zu impliziten, handlungsleitenden und kollektiven Wissensbeständen der sozialen Akteure in einer ganzen Reihe von Forschungskontexten bewährt hat (vgl. als Überblick: Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2007; Loos et al. 2013), auch in Projekten mit größerer Fallzahl Schwierigkeiten auftreten, wenn es gilt, die soziale Genese der rekonstruierten „kollektiven Orientierungsrahmen“ (Bohnsack 2013) zu identifizieren (vgl. hierzu auch Nohl 2012 und 2013). Ausgehend von dieser Beobachtung ist es das Ziel unseres Artikels, zu einer begrifflichen Differenzierung einzelner Schritte der soziogenetischen Typenbildung beizutragen, und zwar auf der Grundlage von Überlegungen zur Verknüpfung der rekonstruktiven Vorgehensweise mit in standardisierten Verfahren erhobenen Daten. Der Artikel soll insofern einen Beitrag leisten, die Analyse der sozialen Genese handlungsleitender Orientierungen im Rahmen der Dokumentarischen Methode handhabbarer zu machen.

Wir skizzieren dazu zunächst kurz Grundlagen und zentrale Prinzipien der paradigmatischen Perspektive einer Praxeologischen Wissenssoziologie und deren Methodologie und Methodik, der Dokumentarischen Methode, sowie die Schritte der sinngenetischen Typenbildung, also der Rekonstruktion milieuspezifischer „kollektiver Orientierungsrahmen“ im Fallvergleich (Abschnitt 2). Da sowohl die methodologischen Grundlagen als auch die Schritte der sinngenetischen Typenbildung an anderer Stelle bereits ausführlich dargestellt und diskutiert worden sind, halten wir diesen Abschnitt kurz und verweisen auf die entsprechende Literatur.

Ausführlicher gehen wir dann am Beispiel von empirischem Material auf die Arbeitsschritte zur Analyse der sozialen Genese der in der sinngenetischen Typenbildung rekonstruierten handlungsleitenden Orientierungen ein. Diese haben sich in unseren Arbeiten für transkript-basierte Auswertungen als sinnvoll erwiesen (Abschnitt 3). Wir schlagen dabei vor, die Identifizierung der für die Ausbildung der Orientierungen relevanten Dimensionen „sozialer Lagerung“

(Mannheim 1928, S. 170ff.) als typen- oder fallvergleichende *Korrespondenzanalyse* (Abschnitt 3.1) von der *soziogenetischen Interpretation* der einzelnen Fälle zu unterscheiden (Abschnitt 3.2).

Im Ausblick (Abschnitt 4) diskutieren wir unsere Erfahrungen mit Blick auf den Stellenwert der soziogenetischen Typenbildung im Rahmen der Milieuanalyse der Dokumentarischen Methode insgesamt und stellen die begriffliche Differenzierung der einzelnen Schritte der soziogenetischen Typenbildung im Überblick vor. Abschließend gehen wir auf weitere Formen der Erhebung ein, die die hier vorgestellten Analyseschritte sinnvoll ergänzen können, und beziehen unsere Überlegungen dabei auch auf visuelle Verfahren.

2 Methodologische Grundlagen und zentrale Prinzipien der Dokumentarischen Methode

Die auf den Annahmen einer Praxeologischen Wissenssoziologie (vgl. Bohnsack/Nohl 1998; Bohnsack 2013) aufbauende und von Ralf Bohnsack und anderen ausgearbeitete Dokumentarische Methode der Interpretation legt den Fokus auf die Rekonstruktion kollektiver impliziter und handlungsleitender Wissensbestände und ihrer sozialen Genese. Sie knüpft damit einerseits an die Unterscheidung eines kommunikativ-generalisierten und theoretischen von einem konjunktiven und gewissermaßen ‚atheoretischen‘ oder impliziten Wissen in den Arbeiten Karl Mannheims an. Dabei werden in der Rekonstruktion von kollektiven Orientierungen oder „Orientierungsrahmen“ zwar beide Ebenen berücksichtigt (Bohnsack 2012), der Schwerpunkt liegt aber auf der Rekonstruktion der *impliziten* Orientierungen der sozialen Akteure. Diese werden im Sinne des ‚modus operandi‘ bei Bourdieu und mit einigen Analogien zu anderen Theorien der Praxis (vgl. Bourdieu 1979/1987; Schatzki 1996; als Überblick: Reckwitz 2006) als *handlungsleitende* verstanden. Andererseits bezieht sich die Dokumentarische Methode auf Mannheims Begriff des „konjunktiven Erfahrungsraums“ (Mannheim 1980, S. 220), um die *kollektive* Dimension der Entstehung dieses impliziten Wissens deutlich zu machen: Ein konjunktiver Erfahrungsraum verbindet nach Mannheim Akteure gerade nicht durch reflexives, kommunikativ-generalisiertes Wissen, aber auch nicht durch ähnliche Existenzbedingungen im Sinne der Verfügung über relevante Kapitalien und der durch diese bedingten Verortung der Akteure im sozialen Raum. Zentral ist vielmehr die Einbindung der Akteure in ein gemeinsames oder gleichartiges Schicksal bzw. sind gemeinsame oder strukturidentische Erfahrungen (vgl. Mannheim 1980, S. 217ff.). Der „objektiv-geistige Strukturzusammenhang“ (Mannheim 1984, S. 94f.), der Akteure nicht über kommunikative Beziehungen der wechselseitigen Interpretation und Motivzuschreibung, sondern auf Grundlage von Strukturidentitäten der Sozialisations- und Lebensgeschichte und über die daraus resultierenden Gemeinsamkeiten der handlungsleitenden Orientierungen verbindet, wird als Milieu bezeichnet (vgl. Bohnsack 2013). Milieus zeichnen sich insofern immer durch eine soziogenetische und eine sinnngenetische Dimension aus. Der Zusammenhang zwischen beiden Ebenen lässt sich in Anlehnung an Bourdieus Charakterisierung des „Habitus“ genauer fassen: Auch Milieus können als gleichzeitig „strukturierte Struktur“

(Fokus auf die konjunktiven Erfahrungsräume bzw. die biografischen Gemeinsamkeiten) und „strukturierende Struktur“ (Fokus auf das handlungsleitende Erfahrungswissen bzw. die Gemeinsamkeiten in den impliziten Orientierungen) verstanden werden (vgl. Bourdieu 1979/1987, S. 729). Der Begriff des Milieus stellt allerdings immer auf bestimmte *Aspekte* der Handlungspraxis ab, es geht also nicht um die Erfassung einer Gruppe oder eines Individuums in seiner Totalität, sondern in Bezug auf einen bestimmten Gegenstandsbereich (vgl. Bohnsack 2010).

In der Forschungspraxis übernimmt die Dokumentarische Methode *erstens* die von Mannheim entwickelte Beobachterhaltung, also den paradigmatischen Wechsel der Analyseeinstellung vom ‚Was‘ zum ‚Wie‘. Statt der ‚natürlichen‘ wird vom Forscher auf diese Weise eine „genetische“ (Bohnsack 2008, S. 59) oder prozess-rekonstruktive Analyseeinstellung eingenommen. *Zweitens* geht es darum, „das Wissen bzw. die Erfahrung oder das Erleben der Akteure selbst als die empirische Basis der Analyse“ (Bohnsack 2013) zu belassen. In Anlehnung an Alfred Schütz (1971) lässt sich von den auf diese Weise gewonnenen wissenschaftlichen Kategorien als „Konstruktionen zweiten Grades“ sprechen: Wir nehmen also eine Rekonstruktion jener „Konstruktionen ersten Grades“ vor, die im Sozialfeld von den Handelnden selbst gebildet werden.¹ Für die Forschungspraxis heißt das, dass es in der Erhebung darum gehen muss, den Befragten die Möglichkeit zu geben, ihre eigenen „Relevanzrahmen“ (Bohnsack 2008, S. 121ff.) zu entfalten, während in der Auswertung die eigene Sprache, das eigene Symbolsystem, bzw. eben die Relevanzrahmen der Befragten zu rekonstruieren sind.² Im ersten Arbeitsschritt der dokumentarischen Interpretation, demjenigen der formulierenden Interpretation, verbleibt die Rekonstruktion dabei auf der Ebene des kommunikativen Wissens bzw. des *immanenten* Sinns: Es handelt sich hierbei um eine Beobachtung erster Ordnung, in der es darum geht, die Common-Sense-Konstruktionen der Befragten herauszuarbeiten. Im zweiten Arbeitsschritt, der reflektierenden Interpretation, wird hingegen der sich in diesen Äußerungen *dokumentierende* Sinn in den Blick genommen. Im Fokus steht im Sinne einer Beobachtung zweiter Ordnung die Frage, *wie* bzw. in welchem Orientierungsrahmen das jeweilige Thema behandelt wird. Ohne auf die unterschiedlichen Erhebungsmethoden und die entsprechenden Auswertungsschritte näher eingehen zu können, lässt sich festhalten, dass als *drittes* Prinzip die komparative Analyse vor dem Hintergrund ‚empirischer Vergleichshorizonte‘, das heißt anderer Fälle, für die Dokumentarische Methode wesentlich ist, damit das jeweilige Material nicht allein vor dem Hintergrund impliziter, d.h. methodisch nicht kontrollierbarer, Vergleichshorizonte des Forschers interpretiert wird: „Reflexion setzt Gegen- oder Vergleichshorizonte voraus. Und eine Reflexionsleistung, die empirisch-methodisch kontrolliert vollzogen werden soll, muss sich auf empirisch fundierte und nachvollziehbare Gegenhorizonte stützen.“ (Bohnsack 2008, S. 38)

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Mit Blick auf den Milieubegriff der Praxeologischen Wissenssoziologie lassen sich für die Forschungspraxis der Dokumentarischen Methode die Rekonstruktion der *sinngenetischen Dimension der Milieus* (strukturierende Struktur) im Sinne der Unterscheidung nicht fallgebundener, impliziter und kollektiver sowie handlungsleitender Orientierungen von der Rekonstruktion der *soziogenetischen Dimension der Milieus* (strukturierte Struktur) im Sinne der für die Entstehung dieser Orientierungen jeweils relevanten Erlebnisschichtungen unterscheiden. Ziel der Milieuanalyse ist also eine typisierte Relationierung beider Ebenen. Aufgrund der erwähnten pa-

radigmatischen Grundannahmen der Praxeologischen Wissenssoziologie, auf die sich die Dokumentarische Methode bezieht, kann allerdings auf *beiden Ebenen* von der Rekonstruktion von Milieus gesprochen werden, wenn auch in unterschiedlichen Dimensionen. Dabei ist gerade mit Blick auf die Bedeutung des Prinzips der komparativen Analyse relevant, dass es auch auf beiden Ebenen zu einer Identifizierung der zu vergleichenden Fälle auf der Basis einer ‚Suchstrategie‘ kommt. Diese Suchstrategie, die sich (in der Regel, aber nicht notwendiger Weise) auf „gesellschaftlich etablierte Dimensionen gesellschaftlicher Heterogenität“ (Nohl 2012, S. 168) bezieht, zielt auf Fälle, von denen angenommen wird, dass sich in ihnen ein Kontrast der handlungsleitenden Orientierungen in Bezug auf den für den Forscher interessanten Gegenstandsbereich, aber auch ein Kontrast in Bezug auf die Erfahrungshintergründe finden lässt, die für die soziale Genese dieser Orientierungen ausschlaggebend sind.³

3. Die soziogenetische Typenbildung

In der Auswertung empirischen Materials mit Hilfe der Dokumentarischen Methode spielt die Verschränkung der Analyse des Einzelfalls mit fallübergreifenden Analysen bereits auf einer elementaren Ebene eine zentrale Rolle. Die kollektiven Orientierungsrahmen konturieren sich erst in der komparativen Analyse verschiedener Passagen desselben Falls, vor allem aber im Vergleich *zwischen* Fällen. Diese Analysen führen zunächst zu einer sinngenetischen Typenbildung, d.h. zur Unterscheidung unterschiedlicher Formen von kollektiven, impliziten und handlungsleitenden Orientierungen für einen bestimmten Gegenstandsbereich. Mit Blick auf den skizzierten Milieubegriff der Praxeologischen Wissenssoziologie ist hiermit die sinngenetische Dimension des „objektiv-geistigen Strukturzusammenhangs“ (Mannheim 1984, S. 94f.) rekonstruiert.

Die Schritte der sinngenetischen Typenbildung sind an anderer Stelle bereits ausführlich dargestellt worden (vgl. etwa Nentwig-Gesemann 2007; Bohnsack 2007, 2010) und haben sich in einer Reihe von Arbeiten in der Forschungspraxis bewährt. Anders verhält es sich mit der Analyse der sozialen Genese der handlungsleitenden Orientierungen. In der soziogenetischen Typenbildung der Dokumentarischen Methode werden die strukturidentischen oder gemeinsam gemachten Erfahrungen herausgearbeitet, die für die Genese der kollektiven Orientierungsrahmen des Gegenstandsbereichs ursächlich sind, der im jeweiligen Forschungsinteresse steht. Mit anderen Worten geht es um die Rekonstruktion des spezifischen konjunktiven (bspw. generations-, alters-, ortgesellschafts-, schicht- oder migrationstypische) Erfahrungsraums oder der Überlappung von Erfahrungsräumen, der bzw. die den handlungsleitenden Orientierungen zugrunde liegt bzw. liegen. Zu den einzelnen Schritten der soziogenetischen Typenbildung existiert bisher keine umfassende und detaillierte Darstellung, was mit der Tatsache korrespondiert, dass es in einer ganzen Reihe von Projekten bei der Andeutung von für die Ausbildung handlungsleitender Orientierungen ursächlichen konjunktiven Erfahrungsräumen bleibt.

In unseren Forschungsarbeiten haben wir, wie einleitend bereits bemerkt, zunächst typen- bzw. fallvergleichende Korrespondenzanalysen vorgenommen, d.h. wir haben die sich in der sinngenetischen Typenbildung abzeichnenden

Kontraste handlungsleitender Orientierungen auf den Zusammenhang zu Dimensionen „sozialer Lagerung“ (Mannheim 1928, S. 170ff.) hin überprüft, in denen sich die Typen oder Fälle unterscheiden (3.1). Da die Charakterisierung der ‚sozialen Lagerung‘ allerdings über standardisierte Indikatoren erfolgte, können beide Arbeitsschritte nur die *Richtung* der soziogenetischen Typenbildung anzeigen oder – wenn die soziogenetischen Interpretationen aufgrund der Grenzen des Materials nicht hinreichen, um konjunktive Erfahrungsräume ausreichend zu konturieren – Ausblicke auf weitere Erhebungsperspektiven geben. Eine valide *Rekonstruktion* der Erfahrungsräume kann nur die soziogenetische Interpretation der einzelnen Fälle leisten (3.2).

Die folgenden Darstellungen sollen unser Vorgehen illustrieren und sind als Anregungen für die Forschungspraxis, aber auch für eine weitere Systematisierung der Methodologie gedacht. Dabei ist die sequenzielle Darstellung nicht mit unserer Forschungspraxis identisch, die einzelnen Schritte sind also nicht in einer strikt chronologischen Abfolge vorgenommen worden, die Analyse stellt eher eine Zirkelbewegung dar.

3.1 Typen- oder fallvergleichende Korrespondenzanalyse

Mit Karl Mannheim können konjunktive Erfahrungsräume als spezifische Ausprägungen „sozialer Lagerungen“ (Mannheim 1928, S. 170ff.) begriffen werden. Die Zugehörigkeit zu einer solchen Lagerung ist weder wie die „Zugehörigkeit zu einem Verbands durch einen intellektuellen willensmäßigen Akt kündbar“, noch erfasst sie das Individuum „vital und schicksalsmäßig, mit allen Fasern seiner Existenz“ (ebd., S. 171). Allerdings begrenzt der Einfluss der Lagerung den Spielraum des Individuums und legt eine für diese Lagerung spezifische Form des Denkens und Wissens nahe (ebd., S. 174). Eine spezifische gemeinsame Lagerung, die Mannheim vor allem am Beispiel von Generation und Klasse herausgearbeitet hat, kann allerdings nur ein *Potenzial* dafür anzeigen, dass die Akteure entsprechende strukturidentische Erfahrungen gemacht haben. Mannheim erläutert dies am Beispiel der Generationslagerung: „Von einer verwandten Lagerung einer zur gleichen Zeit einsetzenden Generation kann also nur insofern gesprochen werden, als und insofern es sich um eine *potenzielle* Partizipation an gemeinsam verbindenden Ereignissen und Erlebnisgehalten handelt. Nur ein gemeinsamer historisch-sozialer Lebensraum ermöglicht, daß die geburtsmäßige Lagerung in der chronologischen Zeit zu einer soziologisch-relevanten werde.“ (Mannheim 1928: 180; Herv. durch die AutorInnen). Ob die geburtsmäßige Lagerung zu einer „soziologisch-relevanten“ wird, ob die Erfahrungen mit Blick auf den jeweiligen im Forschungsinteresse stehenden Gegenstandsbereich relevant sind und damit in gemeinsamen handlungsleitenden Orientierungen resultieren, kann also erst die empirische Analyse erweisen (vgl. auch Nohl 2012, S. 157).

In unseren (und anderen) Forschungsarbeiten hat es sich nun als sinnvoll erwiesen, als ersten Arbeitsschritt der soziogenetischen Typenbildung im Typen- oder Fallvergleich Dimensionen ‚sozialer Lagerungen‘ zu identifizieren, die für die soziale Genese der Orientierungsrahmen potenziell relevant sind. Die sich abzeichnenden Kontraste in der sinngenetischen Typenbildung werden dazu auf regelmäßige Zusammenhänge zu den „gesellschaftlich etablierten Kategorien gesellschaftlicher Heterogenität“ (Nohl 2012, S. 168) hin überprüft, die

auch der Samplingstrategie zugrunde liegen. Um diese Kategorien genauer zu fassen, hat es sich in unseren Arbeiten als hilfreich erwiesen, sie im Anschluss an hypothesenprüfende Verfahren gewissermaßen zu operationalisieren: Wir fassen den Begriff der ‚sozialen Lagerung‘ also erstens im Anschluss an Mannheim als eine Art *Hinweis* auf strukturidentische Erfahrungen der sozialen AkteurInnen und charakterisieren die in unseren Arbeiten relevanten Lagerungsdimensionen zweitens über standardisierte Indikatoren. Damit verbinden wir *paradigmatisch verschiedene Perspektiven* auf den jeweiligen Gegenstand: die *rekonstruierten handlungsleitenden Orientierungen* auf der einen mit *in einer standardisierten Erhebung gewonnenen Daten* zu den Befragten/Gruppen auf der anderen Seite. Dazu ein Beispiel aus dem bereits erwähnten Projekt zu „Peergroups und Zugehörigkeit“.

Forschungsbeispiel „Peergroups und Zugehörigkeit“

In diesem Projekt wurde in der *sinngenetischen Typenbildung* zunächst die im Wesentlichen handlungspraktisch erfolgende Auseinandersetzung der Jugendlichen mit Zugehörigkeit und der ‚Normalität‘ des Individuums als gemeinsame Problemstellung oder allen Fällen gemeinsame „Orientierungsdiskrepanz“ (vgl. Nentwig-Gesemann 2007, S. 294) rekonstruiert. Ausgehend von dieser Basistypik konnten drei distinkte Formen der habitualisierten Lösung unterschieden werden (Tabelle 1).

Tabelle 1: Sinngenetische Typen handlungsleitender Orientierungen aus „Peergroups und Zugehörigkeit“

Typ	Typ I Milieuspezifische Desintegration und Ordnung um der Ordnung willen	Typ II Milieuspezifische Integration und die Irrationalität der Anderen	Typ III Zugehörigkeit durch wechselseitige Anerkennung „persönlicher Identität“
Orientierung zu Zugehörig- keit	Orientierung an einer „phantom normalcy“ ⁴	Orientierung an der „Normalität“ des Kollektivs	Orientierung an Individualität und Authentizität
Gruppen	<i>Lagerfeuer, Zelt, Gelb</i>	<i>Blau, Marder, Fuchs, Birke</i>	<i>Rot, Schwarz, Pinie</i>

Im Anschluss an die Gruppendiskussionen wurden nun in allen Gruppen Kurzfragebögen erhoben, in denen mit Blick auf die in quantitativen empirischen Studien zu sozialer Ungleichheit als relevant herausgearbeiteten Kategorien *erstens* die soziale Schichtzugehörigkeit der Herkunftsfamilie erfasst wurde – im Einzelnen über den Erwerbstätigkeitsstatus beider Eltern sowie über die Berufe, die diese ausüben oder zuletzt ausgeübt haben.⁵ *Zweitens* wurde der Bildungshintergrund der Eltern in den Blick genommen. Im Fragebogen wurde dazu die höchste Schul- und Berufsausbildung der Eltern abgefragt.⁶ Die Fragebögen umfassen *drittens* Angaben zum Geschlecht der TeilnehmerInnen über die Selbstzuordnung zu den Kategorien ‚männlich‘/‚weiblich‘, *viertens* zur besuchten Schulform und

zum angestrebten Bildungsabschluss der TeilnehmerInnen. *Fünftens* wurden Daten zur Sozialstruktur der Quartiere hinzugezogen, in denen die Schulen liegen, die von den befragten TeilnehmerInnen besucht werden, sowie der unmittelbar angrenzenden Quartiere, in denen die TeilnehmerInnen mehrheitlich wohnen.⁷

Ohne ins Detail zu gehen, zeigte sich in der Auswertung der Fragebögen, dass die Bestimmung der relevanten ‚sozialen Lagerungen‘ der Gruppen je Typ über die genannten Kategorien die Richtung für eine soziogenetischen Typenbildung auf der Basis empirischer Vergleichsfälle immerhin andeuten kann. So verbindet die Gruppen der in der sinngenetischen Typenbildung identifizierten Typen I und II (siehe oben) einerseits die Zugehörigkeit zu sozialstrukturell schwachen Quartieren und andererseits die mehr oder weniger deutliche Diskrepanz zwischen dem Bildungshintergrund der Eltern und den Bildungsaspirationen der TeilnehmerInnen: Die Schulen und Wohnorte der TeilnehmerInnen dieser Gruppen liegen mehrheitlich in Quartieren mit deutlich unterdurchschnittlichen bzw. sehr niedrigen Ausprägungen der Indikatoren nach dem Berliner Sozialstrukturatlas 2008. Allerdings streben TeilnehmerInnen der Gruppen aus Typ I mehrheitlich Haupt- oder Realschulabschlüsse und anschließende Berufsausbildungen an, obwohl etwa die Hälfte ihrer Eltern selbst das Abitur gemacht hat. Man könnte diese Gruppen, die durch eine negative Milieu-Diskontinuität mit Blick auf die Bildungs-Lagerung gekennzeichnet sind, auch die (*Bildungs-*) *Absteiger* nennen. Die TeilnehmerInnen aus den Gruppen des Typ II hingegen streben mit deutlicher Mehrheit das Abitur und mit immerhin knapper Mehrheit ein Studium an, obwohl das nur ansatzweise dem Bildungshintergrund der Eltern entspricht. Zudem ist hier die hohe Erwerbstätigkeitsquote der Eltern auffällig. Man könnte diese Gruppen, die durch eine positive Milieu-Diskontinuität mit Blick auf die Bildungs-Lagerung gekennzeichnet sind, auch die (*Bildungs-*) *Aufsteiger* nennen. Hingegen findet sich in den Gruppen des Typ III eine *Kontinuität* in der Bildungs-Lagerung, insofern es eine weitgehende Entsprechung der Bildungsaspirationen der TeilnehmerInnen mit dem Bildungshintergrund der Eltern gibt, und zwar unabhängig davon, welche Form des höchsten Schulabschlusses die Eltern haben. Auffällig ist dabei, dass sich diese Gruppen nur in Quartieren mit relativ hohen Ausprägungen der Indikatoren nach dem Berliner Sozialstrukturatlas 2008 finden. Man könnte diese Gruppen die (*Bildungs-*) *Etablierten* nennen.

Wurden also in der sinngenetischen Typenbildung die handlungsleitenden Orientierungen oder Orientierungsrahmen rekonstruiert und damit die unterschiedlichen ‚modi operandi‘ als sinngenetische Dimension der Milieus, ist der hier vorgestellte Schritt der Identifizierung von ‚sozialen Lagerungen‘ im Typenvergleich eine Analyse der *Korrespondenz* zwischen rekonstruierten handlungsleitenden Orientierungen und in standardisierten Erhebungen gewonnenen Daten zur relativen gesellschaftlichen Verortung der Fälle je Typ. Relativ deshalb, weil im Sinne der deskriptiven Statistik nur eine auffällige Merkmalsverteilung im Typenvergleich (und d.h. vor dem Hintergrund der Kontraste in den handlungsleitenden Orientierungen) identifiziert wird. Die Auffälligkeit bemisst sich in Relation zur Merkmalsausprägung in den jeweils anderen Typen. Diese relative gesellschaftliche Verortung orientiert sich im Beispiel der Arbeit zu „Peergroups und Zugehörigkeit“ an etablierten Kategorien gesellschaftlicher Heterogenität oder an Kategorien der Sozialstrukturanalyse. In der Auswertung deuten sich Kontraste zwischen den Fällen je Typ mit Blick auf die Bildungslagerung im Generationenvergleich in Überlagerung mit der ortsgesell-

schaftlichen oder Quartierslagerung an, die mit den Kontrasten in den handlungsleitenden Orientierungen korrespondieren und die in der Auswertung der Gruppendiskussionen nicht in den Blick geraten waren.

Forschungsbeispiel „Szene und soziale Ungleichheit“

Anhand der zweiten Forschungsarbeit lassen sich nun die Grenzen einer typenvergleichenden Korrespondenzanalyse illustrieren. Hier wurden in der sinn-genetischen Typenbildung zunächst drei Typen habituellder Stile in der Techno/Elektro-Szene rekonstruiert, die sich vor allem durch ihr Verhältnis zu den kommunikativ-generalisierten Szene-Stilen auszeichnen. Im Anschluss daran wurde eine Identifizierung von ausgewählten ‚sozialen Lagerungen‘ je Typ anhand der Kategorien Schicht, Region und Alter vorgenommen, deren Ergebnis in der folgenden Tabelle zusammengefasst ist (Tabelle 2).

Tabelle 2: Typen habituellder Stile und Lagerungsdimensionen aus „Szene und soziale Ungleichheit“

	I		II		III	
Hab. Stil (Typus)	Spiel mit Stereotypen: eigensinnige Selbstsuche innerhalb der Szene		Professionalität: Popularität und Erfolg als zentrale Szene-Figuren a) instrumentalisiert-non-konformistisch b) instrumentalisiert-konventionell		Temporäres Szenepublikum: Mainstream-Konsum und Unterhaltung bei ‚vermittelter‘ Szeneteilnahme	
	Distanzierung von stereotypen Stilen und gesellschaftlichen Normen			Orientierung an stereotypen Stilen und gesellschaftlichen Normen		
Schicht-lagerung	hoch	hoch	hoch	niedrig	niedrig	niedrig
Ortsge-sellschaft	Stadt	Land	Stadt	Land	Stadt	Land
Alters-segment	oberes	unteres	oberes	mittleres	mittleres	unteres
Fall	Volume	Crossfade	Beat	Digital	Loop	Balance

Im Ergebnis zeigt sich, dass die unterschiedlichen Typen habituellder Stile der jungen Erwachsenen zwar mit der Schichtlagerung der Gruppen (bestimmt hier als Berufs- und Bildungsstatus) korrespondieren, nicht aber mit deren ortsgesellschaftlicher Lagerung, also der Verortung der Gruppen in urban bzw. rural geprägten Gebieten oder einer entwicklungstypischen Lagerung, also ihrem Alter. Es wird deutlich, dass der Einfluss der Lagerungs-Dimensionen Region und Alter auf die soziale Genese der rekonstruierten Orientierungen auf dieser Ebene nicht genauer bestimmt werden kann. Um weitere Erkenntnisse gewinnen zu können, ist es nun hilfreich, sich von der sinn-genetischen Typenbildung zu lösen (vgl. Nentwig-Gesemann 2007, S. 297) und die typische Verknüpfung zwischen sozialen Lagerungen und Orientierungsrahmen auf Basis der Einzelfälle in den Blick zu nehmen – dies geschieht in der *fallvergleichenden* Korrespondenzanalyse.

Bei der *fallvergleichenden* Korrespondenzanalyse steht die Identifizierung von relevanten Dimensionen ‚sozialer Lagerung‘ qua Fallvergleich im Fokus. In den Blick genommen wird insofern der Zusammenhang von Lagerungs-Dimensionen und handlungsleitenden Orientierungen in Bezug auf die Einzelfälle. Die fallvergleichende Korrespondenzanalyse beruht – ebenso wie die komparative Analyse auf der Ebene der sinngenetischen Typenbildung – auf dem Prinzip des „Kontrast[s] in der Gemeinsamkeit“ (Bohnsack 2007, S. 236). Dabei werden die Kontraste in den handlungsleitenden Orientierungen zwischen einzelnen Fällen in einen Zusammenhang mit den Kontrasten in Lagerungs-Dimensionen gebracht, um darüber die für die Ausbildung der Orientierungen relevanten generations-, bildungs-, geschlechtsspezifischen oder ortsgesellschaftliche Lagerungen zu identifizieren (vgl. auch Nohl 2013, S. 51ff.). Der oder die Forschende behält dazu zunächst zwei Fälle im Blick, die sich durch die Homologie *mehrerer* Lagerungs-Dimensionen (bspw. Bildungs- und Geschlechtslagerung) auszeichnen, sich allerdings in *einer* Dimension gravierend unterscheiden und stellt Unterschiede oder Gemeinsamkeiten in den in komparativer Analyse rekonstruierten Orientierungsrahmen der beiden Fälle fest. Besteht eine Übereinstimmung in den Orientierungsrahmen zwischen den Fällen, wird ein weiterer Fall für den Vergleich herangezogen, der sich in Bezug auf eine andere Lagerungs-Dimension unterscheidet. Auf diese Weise wird Schritt für Schritt der Einfluss der einzelnen Lagerungen identifiziert. Dieses Vorgehen ist unter anderem in Ralf Bohnsacks (1989, S. 199-336) Habilitationsschrift überzeugend gelungen, in der er die Adoleszenzentwicklung Jugendlicher fokussierte. Bohnsack legt als Basistypik für die sozio-genetischen Analyse eine Entwicklungstypik an und arbeitet zunächst an Gruppendiskussionen von geschlechtshomogen männlichen Gruppen heraus, dass sich ein Teil von ihnen durch die Negation beruflicher Zukunft auszeichnet. In seinen weiteren Analysen zeigt sich, dass dieser Orientierungsrahmen der Negation bei Jugendlichen ähnlichen Alters zu finden ist, wenn diese am Anfang einer Berufsausbildung stehen. Im Vergleich mit Gruppen weiblicher Lehrlinge kann Bohnsack aber diese Phase der Negation als für die männliche Geschlechtslagerung typisches Orientierungsmuster identifizieren: Obwohl sie ebenfalls am Beginn der Berufsausbildung standen, verfolgten die weiblichen Lehrlinge zielstrebig den Anschluss an ein traditionell weibliches Lebensmuster, zeichneten sich also nicht durch eine Negation beruflicher Zukunft aus. Hier deutet sich also in der fallvergleichenden Korrespondenzanalyse die Relevanz der Überlappung der Lagerungs-Dimensionen Alter und Geschlecht für die Ausbildung unterschiedlicher Orientierungsrahmen an. Über den Vergleich der genannten Gruppen mit Gruppen von Gymnasiasten und Gymnasiastinnen desselben Alters konnte Bohnsack zudem den Einfluss der Bildungslagerung, über die Variation weiterer Dimensionen auch der ortsgesellschaftlichen Lagerung herausarbeiten.⁸

Zusammenfassend lässt sich festhalten:

1. Mit der Identifizierung einer *Korrespondenz* zwischen handlungsleitenden Orientierungen und im Typen- oder Fallvergleich relevanten und das heißt *relativ* auffälligen Dimensionen ‚sozialer Lagerung‘ ist keineswegs die Kennzeichnung einer objektiven gesellschaftlichen Position der Gruppen oder Befragten gemeint, die die Entstehung der handlungsleitenden Orientierungen *erklärt*, wie es etwa in den Arbeiten Pierre Bourdieus in Bezug auf die Kapitalverteilungen nahe gelegt wird, die der Ausbildung unterschiedlicher Habitusformationen zugrunde liegen.

2. Die fallvergleichende und die typenvergleichende Korrespondenzanalyse stellen in erster Linie ein pragmatisches Hilfsmittel für die rekonstruktive Forschung dar. Die auf diese Weise erhobenen Daten können *Hinweise* auf relevante Erfahrungsräume und damit Hinweise auf die angestrebte Verknüpfung von handlungsleitenden Orientierungen als sinngenetische und konjunktiven Erfahrungen als soziogenetische Dimension von Milieus geben, die sich in weiteren Analysen – und d.h. im Rahmen der Dokumentarischen Methode insbesondere in der soziogenetischen Interpretation der einzelnen Fälle – bestätigen lassen müssen.

3.2 Soziogenetische Interpretationen der einzelnen Fälle

Die soziogenetische Interpretation weist über die Erkenntnismöglichkeiten der typen- und fallbezogenen Korrespondenzanalyse hinaus, da sie sich den Erzählungen derjenigen zuwendet, die im Fokus der Forschung stehen, und die sich *in diesen Erzählungen dokumentierende* Relevanz konjunktiver Erfahrungsräume zu rekonstruieren versucht. Der Forscher bzw. die Forscherin setzt also nicht die in der reflektierenden Interpretation rekonstruierten Orientierungen bzw. Orientierungsrahmen in einen Zusammenhang zu ‚sozialen Lagerungen‘, welche über standardisierte Indikatoren identifiziert und damit gewissermaßen ‚von außen‘ an die Fälle herangetragen werden, sondern rekonstruiert die Zusammenhänge mit Erfahrungsdimensionen, die von den Befragten *selbst* eröffnet werden. Bei der soziogenetischen Interpretation handelt es sich damit um einen *genuin rekonstruktiven Arbeitsschritt*.⁹

Erster Anhaltspunkt für die soziogenetische Interpretation im Rahmen der Dokumentarischen Methode ist die in den Erzählungen und Beschreibungen der Befragten selbst sich dokumentierende Relevanz eines konjunktiven Erfahrungsraums oder mehrerer sich überlappender Erfahrungsräume. In unseren transkript-basierten Analysen haben wir dazu den Blick zunächst auf Passagen gerichtet, in denen die DiskussionsteilnehmerInnen auf eine geteilte biographische Erfahrung Bezug nehmen und die sich durch ihre interaktive Dichte als „Fokussierungsmetaphern“ (Bohnsack 2008, S: 33) auszeichnen. Zweitens zeigt auch die Häufigkeit, mit der solche Passagen im Text auftreten, die zentrale Bedeutung der in diesen Passagen präsenten Erfahrungen an. Drittens muss sich in den Erzählungen oder Beschreibungen der DiskussionsteilnehmerInnen die Bedeutsamkeit der erzählten Erfahrungen für die Begrenzung und/oder Ermöglichung der eigenen Handlungspraxis dokumentieren. Das soll an den genannten Projekten veranschaulicht werden.

Forschungsbeispiel „Szene und soziale Ungleichheit“

Im Projekt „Szene und soziale Ungleichheit“ dokumentiert sich in den Erzählungen der Jugendlichen an zentraler Stelle die Bedeutung der Zugehörigkeit zu einem sozialen *Raum*: Für die Gruppe *Crossfade* ist der ländliche Lebensraum Grundlage für die Entwicklung der für sie spezifischen Eigensinnigkeit, auch wenn sich die Jugendlichen von seiner Begrenztheit häufig ironisch distanzieren. Dies wird beispielsweise am ambivalenten Verhältnis der Jugendlichen zur Diskothek in ihrem kleinstädtischen Heimatort A-Stadt im Erzgebirge deutlich, die

einerseits nur eingeschränkt positiv bewertet wird, sich andererseits aber als verlässlicher Anlaufpunkt anbietet (GD *Crossfade*, 40-58) und den Jugendlichen den Raum gewährt, als DJs zu agieren und damit die Position als zentrale Szene-Figuren auszufüllen. Weiterhin wird diese Diskothek als ein Ort charakterisiert, der einerseits nur im Alkoholrausch ‚ertragen‘ werden kann, andererseits aber als ein sicheres Umfeld Momente des Kontrollverlusts ermöglicht:

- Km: (.) dann sin ma da, (2) wenn ma zu solchen größeren Partys machen trinken wir eigentlich meistens so gut wie nichts
 Pm: (.) o wa nich so viel
 Km: nich so viel na drei Bier oder so aba es hal wenn ma richtig machen dann dann trinken wirs immer in A-Stadt
 Y: hm
 Km: (.) uund weil mans eigentlich da in dem kleinen Schuppen ohne was getrunken zu haben nich so wirklich kama keinn Spaß haben sogn wa mal so
 Y: (.) hm
 Km: (.) ja (2) dann sind wir halt da meistens
 Pm: L außerdem is es nich so peinlich wenn man alle kennt (GD: *Crossfade*, 297-308)

Die Orientierung der Jugendlichen ist zwar auf die Erweiterung des Erfahrungsraums über die Grenzen der Kleinstadt hinaus gerichtet, spannt sich aber zwischen diesem Wunsch nach Ent-Grenzung und der routinierten, gesicherten, isolierten Praxis im begrenzten Nahraum auf. Die Begrenztheit des ländlichen Lebensraums bringt dabei eine Regelhaftigkeit mit sich, die zugleich als Eingrenzung wie auch als Chance erfahren wird. Auf der Ebene expliziter *Bewertungen* erfährt der ländliche Lebensort also eine Abwertung, gleichzeitig drückt sich aber auf dem Weg der impliziten *Werthaltungen* das positive Verhältnis dazu aus (zum Unterschied von Bewertungen und Werthaltungen vgl. Bohnsack 2006, S. 142ff.): Die Gruppe hat aufgrund der durch den ländlichen Lebensraum begrenzten Ressourcen und Entfaltungsmöglichkeiten keine Chance, den stereotypen Mustern in der Techno/Elektro-Szene gerecht zu werden, nutzt aber gerade diesen Lebensraum, um eigensinnige Praktiken der Musikproduktion und des Konsums zu entfalten. Dieses Spannungsfeld zwischen Begrenzung und Ermöglichung bietet den Raum für die Entwicklung der Eigensinnigkeit der jugendlichen Peergroup *Crossfade*: Das rurale Umfeld stellt also die Bedingungen für die Möglichkeit der Entwicklung des Eigensinns, indem die Gruppe aus der ‚Not‘ eine ‚Tugend‘ macht (zum „Notwendigkeitsgeschmack“ vgl. auch Bourdieu 1979/1987, S. 290f.).

Auch die Gruppe *Digital* begreift ihren ländlichen Lebensraum als Chance für die Entwicklung eines spezifischen habituellen Stils, der sich aber nicht wie bei *Crossfade* durch seine Eigensinnigkeit auszeichnet, sondern stärker durch die Orientierung an Erfolg und Popularität geprägt wird. Anhand dieser Gruppe lässt sich zeigen, wie aufgrund der Sozialisationsgeschichte im Dorf erstens eine Gruppe entstanden ist, die sich durch eine hohe Verbindlichkeit auszeichnet, und mit deren Hilfe auch wirtschaftlich erfolgreiche Techno-Partys veranstaltet werden können und zweitens diese Partys wiederum die Bekanntheit bzw. Popularität des Heimatdorfes bedingen. Ähnlich wie in der Gruppe *Crossfade* wird auch hier der Lebensort als Chance dafür erfahren, sich als zentrale Szene-Figuren zu entwickeln, ist aber nicht an die Begrenztheit der Ressourcen, sondern stärker an die Identifizierung mit dem Heimatdorf und die Langfristigkeit der Peerbeziehung gekoppelt.

Forschungsbeispiel „Peergroups und Zugehörigkeit“

Auch im Projekt „Peergroups und Zugehörigkeit“ lässt sich die Bedeutung rekonstruieren, die das nähere Wohnumfeld der DiskussionsteilnehmerInnen oder das Quartier einnimmt, und zwar insbesondere in den Gruppen, die durch eine Orientierung an einer ‚phantom normalcy‘ charakterisiert werden konnten. So nehmen die Teilnehmer der Gruppe *Zelt* gleich zu Beginn der Diskussion ausführlich auf ihre Erfahrungen im „Viertel“ Bezug und charakterisieren ihres als „nicht besonders schön“. Auf die Nachfrage nach einer genaueren Erläuterung dieser Erfahrungen kommt es zu folgender Passage (GD *Zelt*, Passage 1, 3-13):

- Am: *Ja allgemein, die Menschen, die hier so wohnen.*
Cm: *Viele Hartz-IV-Empfänger.*
Am: *Hm:jo. Is eher so ne Ecke wo die nicht so viel Arbeit haben oder halt (.) so Stress machen auch Jugendliche so. (2)*
Y: *Hast Du selber schon erlebt, irgendwie Stress gehabt oder?*
Am: *Jo.*
Cm: *Weil hier an jeder Ecke Jugendliche (.) am Freitag oder Wochenende betrunken rumstehen und einen anpöbeln (2) man kann hier nich ma in Ruhe durchs Viertel gehen, ohne dass man irgendwo Streß hat.*
Y: *Hm.*
Cm: *Is schon fast überall.*

Die Jugendlichen beschreiben hier und im Verlauf der gesamten Diskussion ihr „Viertel“ immer wieder als den Raum, in dem ihre Freizeitaktivitäten hauptsächlich stattfinden und der diese ermöglicht, ihren Aktivitäten aber zugleich einen engen Rahmen setzt. Die Teilnehmer können sich den Verstrickungen in auch körperliche Auseinandersetzungen, die im „Viertel“ an der Tagesordnung sind, nicht oder kaum entziehen. Eine homologe Beschreibung des eigenen „Viertels“ oder Quartiers als gleichzeitig relevanter wie unsicherer Ort findet sich in der Gruppe *Lagerfeuer*, etwa in Passagen, in denen die Jugendlichen von gewalttätigen Übergriffen berichten, die „urplötzlich“ auftreten und die sich die drei Diskussionsteilnehmerinnen nicht erklären können. Die Häufigkeit, mit der sie von ähnlichen, im Quartier gemachten Erfahrungen berichten, vor allem aber die interaktive Dichte der entsprechenden Passagen, weisen darauf hin, dass diese einen nachhaltigen Einfluss auf ihre Handlungspraxis haben. Das ist gerade im Kontrast zu anderen Diskussionen auffällig: Den Jugendlichen der Gruppe *Marder* gelingt es bspw., obwohl sie von ähnlichen Erfahrungen in ihrem Wohnumfeld berichten, die darin präsente Handlungsverunsicherung auf Distanz zu halten, ihre Handlungspraxis scheint also weniger von den Zuständen im Quartier beeinflusst zu werden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass im Arbeitsschritt der soziogenetischen Interpretation der Zusammenhang zwischen der sinn- und soziogenetischen Dimension von Milieus nicht mehr wie in der fall- bzw. typvergleichenden Korrespondenzanalyse über von außen an die Typen oder Fälle herangetragene Lagerungsdimensionen hergestellt, sondern aus den Bezügen heraus rekonstruiert wird, welche die Untersuchten in Erzählungen und Beschreibungen selbst eröffnen. Die soziogenetische Interpretation stellt insofern einen angemesseneren Zugang zur Logik der Praxis der Akteurinnen dar und weist über das Erkenntnispotenzial der korrespondenzanalytischen Arbeitsschritte hinaus.

4. Möglichkeiten und Grenzen soziogenetischer Typenbildungen – Zusammenfassung und Bilanz

Im vorliegenden Artikel haben wir anhand von Beispielen aus zwei empirischen Studien und auf der Basis der Auswertung von Gruppendiskussionen ausführlich drei Möglichkeiten der Verknüpfung handlungsleitender Orientierungen mit den sozialen Bedingungen ihres Entstehens dargestellt und damit die Relationierung von sinngenetischer und soziogenetischer Dimension von Milieus illustriert. Im folgenden und abschließenden Abschnitt wollen wir nun erstens den Stellenwert der soziogenetischen Typenbildung im Rahmen der Milieuanalyse der Dokumentarischen Methode hervorheben und zweitens die vorgenommene begriffliche Differenzierung mit Blick auf die Schritte der soziogenetischen Typenbildung zusammenfassen, die sich in unseren Arbeiten als ertragreich erwiesen hat. Drittens machen wir im Sinne eines Ausblicks deutlich, welche weiteren Arbeitsschritte sich an unsere Analysen anschließen lassen und gehen dabei auch auf visuelle Erhebungsverfahren ein.

4.1 Die soziogenetische Typenbildung in der Milieuanalyse der Dokumentarischen Methode

Der Milieubegriff der Praxeologischen Wissenssoziologie, welcher der Dokumentarischen Methode zugrunde liegt, lässt sich, wie bereits bemerkt, in Anlehnung an Bourdieus Kennzeichnung des Habitus begrifflich fassen: Der „objektiv-geistige Strukturzusammenhang“, von dem Mannheim spricht, umfasst die sinngenetische Dimension der Milieus als „strukturierende Struktur“ und die soziogenetische Dimension der Milieus als „strukturierte Struktur“ (vgl. zu der entsprechenden Charakterisierung des Habitus: Bourdieu 1979/1987, S. 729). Entspricht der sinngenetischen Analyse der Fokus auf das handlungsleitende Erfahrungswissen im Sinne habitueller Gemeinsamkeiten, konzentriert sich die soziogenetische Analyse auf die konjunktiven Erfahrungsräume bzw. die biografischen Gemeinsamkeiten, die für die Genese dieses handlungsleitenden Wissens ursächlich sind. Das lässt sich am Begriff der Basistypik verdeutlichen: Die Basistypik ist in den voneinander abgegrenzten Arbeitsschritten der sinngenetischen und der soziogenetischen Typenbildung auf zwei unterschiedlichen Ebenen angesiedelt. In der sinngenetischen Typenbildung bezeichnet sie ein erstes Ergebnis der konjunktiven Abstraktion, nämlich den übergreifenden *Orientierungsrahmen* des Samples, den man auch als allen Fällen gemeinsames Orientierungsproblem oder als gemeinsame Orientierungsdiskrepanz fassen kann. In der soziogenetischen Typenbildung bezeichnet die Basistypik die allen Fällen gemeinsame *Erfahrungsdimension* oder die *Überlagerung mehrerer Erfahrungsdimensionen*. Liegt die Basistypik im ersten Fall auf der Ebene der handlungsleitenden Orientierungen oder habitueller Gemeinsamkeiten, bezieht sie sich im zweiten Fall auf die Genese dieser Gemeinsamkeiten und damit auf die milieuspezifische Erlebnisschichtung. Die empirischen Rekonstruktionen auf beiden Ebenen zielen letztlich auf die *Verknüpfung von Orientierungsrahmen* auf der einen und einer bestimmten *Erlebnisschichtung* auf der anderen Seite. Ziel der Mi-

lieuanalyse der Dokumentarischen Methode ist also, einen *regelmäßigen Zusammenhang zwischen beiden Ebenen* zu identifizieren oder eine *typisierte Relationierung*.

Nun haben wir bereits bemerkt, dass der Begriff des Milieus in der Dokumentarischen Methode immer schon auf bestimmte *Aspekte* der Handlungspraxis abstellt: Es geht also nicht um die Erfassung einer Gruppe oder eines Individuums *in seiner Totalität*, sondern in Bezug auf einen bestimmten Gegenstandsbereich (vgl. Bohnsack 2010). Das Ergebnis praxeologischer Typenbildungen, wie sie die Dokumentarische Methode entwickelt, sind also Idealtypen, die weder auf einzelne Fälle bzw. konkrete Entitäten wie Gruppen oder Individuen und die relative Verteilung der aufgefundenen Relationen verweisen, sondern auf die „Repräsentanz tieferliegender Sinnstrukturen“ (Bohnsack 2005) abzielen. Grundlage der Generalisierbarkeit der gefundenen Idealtypen ist die Ausarbeitung der „*Grenzen des Geltungsbereichs des Typus*“ (ebd.) unter der Annahme seiner „*Aspekthaf-tigkeit*“ (Bohnsack 2010), und das heißt, der Reflexion darüber, dass auch die Ergebnisse der soziogenetischen Typenbildung nur in Bezug auf eine spezifische Fragestellung aussagekräftig sind. Allerdings können die für einen Gegenstandsbereich rekonstruierten und typisierten Relationen von Orientierungsrahmen und Erfahrungsaufschichtungen den Ausgangspunkt für weitere Arbeiten bilden, so dass beispielsweise daran anknüpfend untersucht werden kann, inwiefern auch in anderen Forschungsfeldern Orientierungsrahmen in ähnlicher Art und Weise in spezifischen Erfahrungen begründet sind.¹⁰

4.2 Arbeitsschritte der soziogenetischen Typenbildung

Der Fokus des vorliegenden Artikels liegt auf der Diskussion der Schritte der soziogenetischen Typenbildung im Rahmen der Dokumentarischen Methode. Aufgrund unserer Erfahrungen in der Forschungspraxis schlagen wir eine Unterscheidung von zwei Arbeitsschritten vor, die als Teil der soziogenetischen Typenbildung verstanden werden bzw. zu dieser Typenbildung beitragen können:

1. In der **typen- oder fallvergleichenden Korrespondenzanalyse** wird nach Korrespondenzen zwischen handlungsleitenden Orientierungen als sinngenetische Dimension von Milieus und für deren Ausbildung möglicherweise relevanten Dimensionen ‚sozialer Lagerung‘ gesucht. Das heißt, wir suchen entweder nach mit den Kontrasten in der sinngenetischen Typenbildung *korrespondierenden* Kontrasten in den ‚sozialen Lagerungen‘ der Fälle *je Typ* oder entsprechenden Kontrasten in *fallbezogener* komparativer Analyse. Die ‚sozialen Lagerungen‘ werden über standardisierte Indikatoren identifiziert, wobei wir uns in der Erhebung an etablierten Kategorien der Sozialstrukturanalyse orientiert haben. Ziel der Korrespondenzanalysen ist, Hinweise darauf zu erhalten, welche Lagerung einen Unterschied macht und damit für die Soziogenese des Orientierungsrahmens eines Falls von Bedeutung ist. Da in diesen beiden ersten Schritten ‚soziale Lagerungen‘ den rekonstruierten Orientierungsrahmen gewissermaßen ‚von außen‘ zugeordnet werden, handelt es sich noch nicht um die sinnhafte und methodisch vollzogene Verknüpfung von sinngenetischer und soziogenetischer Dimension von Milieus bzw. von handlungsleitenden Orientierungen und für deren soziale Genese ursächlichen konjunktiven Erfahrungsräumen. Die auf diese Weise identifizierten Korrespondenzen verstehen wir

aber als *Hinweise*, die sich in soziogenetischen Interpretationen der einzelnen Fälle bestätigen lassen müssen oder Ausgangspunkt für weitere Erhebungen darstellen können.

2. In der **soziogenetischen Interpretation** wird ausgehend von den in den Aussagen der Befragten sich dokumentierenden Relevanzrahmen rekonstruiert, ob und wie ‚soziale Lagerungen‘ in der Handlungspraxis der Untersuchten tatsächlich wirksam werden, ob und wie die strukturidentischen Erfahrungen also die Handlungspraxis (in einem bestimmten Gegenstandsbereich) strukturieren. Um diese Relevanz am Material nachweisen zu können, haben wir uns an folgenden Aspekten orientiert: Einen ersten Hinweis kann die *Häufigkeit* geben, mit der bestimmte Lagerungsdimensionen im Material thematisiert werden, ausschlaggebend ist aber vor allem die *interaktive Dichte* dieser Passagen. Darüber hinaus muss die *Bedeutsamkeit* der erzählten Erfahrungen für die *Begrenzung und Ermöglichung der eigenen Handlungspraxis* (in Bezug auf einen bestimmten Gegenstandsbereich) erkennbar werden. Diese Anhaltspunkte stellen vorläufige Überlegungen dar, die aus unserer Forschungspraxis aber auch aus der Zusammenschau anderer Arbeiten gewonnen wurden und müssen weiter diskutiert werden.

4.3 Ausblick

Trotz des Stellenwerts, den die soziogenetische Typenbildung in der Milieuanalyse der Dokumentarischen Methode hat, zeigen unsere Erfahrungen im Rahmen der genannten Forschungsprojekte aber auch die Analysen anderer Arbeiten, dass diese häufig auf die sinngenetische Typenbildung beschränkt bleiben. Dem könnte unter Umständen begegnet werden, indem die beiden Analyseschritte weniger als chronologisch aufeinander folgende Arbeitsschritte verstanden, sondern in der Forschungspraxis schon frühzeitig aufeinander bezogen werden. Mit Blick auf die der Auswahl der Fälle zugrunde liegenden Such- oder Samplingstrategie, die zunächst nur einen ersten Hinweis auf die zu vergleichenden Fälle für die Rekonstruktion der sozialen Genese der Orientierungen bietet, könnten also schon zu einem früheren Zeitpunkt soziogenetische Interpretationen der einzelnen Fälle, aber auch der Vergleich der Fälle qua Lagerungsdimensionen (i.S. der fallvergleichenden Korrespondenzanalyse) vorgenommen werden, um einschätzen zu können, inwiefern es notwendig ist, weitere Fälle zu erheben bzw. die Suchstrategie zu differenzieren. In unseren Arbeiten hat es sich dabei – auch mit Blick auf die vorgestellten Korrespondenzanalysen – als hilfreich erwiesen, sich zu einem relativ frühen Zeitpunkt der Kategorien zu vergewissern, die die Suchstrategie anleiten: Hier können Arbeiten aus dem jeweiligen Forschungsfeld, die mit standardisierten Indikatoren arbeiten, erste Hinweise geben, um die weitere Differenzierung des Samples vorzubereiten. Die Erfahrungen in anderen Projekten (und in unseren eigenen Arbeiten) zeigen allerdings auch, dass die „gesellschaftlich etablierten“ Kategorien nicht notwendiger Weise als wirksam rekonstruiert werden können (vgl. auch Nohl 2013, S. 53ff.). Es ließe sich insofern dafür argumentieren, dass man sich schon in der Suchstrategie und dann auch in den darauf aufbauenden Korrespondenzanalysen stärker von diesen Kategorien löst.

Hinsichtlich der Relevanz der soziogenetischen Interpretation legen unsere Arbeiten aber etwa auch das Projekt von Bohnsack u.a. (1995) zudem nahe, noch

stärker mit der Verknüpfung von Gruppendiskussionen und narrativen oder biographischen Interviews zu arbeiten: Bieten sich erstere für die Rekonstruktion der kollektiven Orientierungen an (sinngenetische Dimension der Milieus), können letztere über die biographischen Gemeinsamkeiten Aufschluss geben (soziogenetische Dimension der Milieus). So kommen Bohnsack u.a. (1995) über die Auswertung von Gruppendiskussionen zur Rekonstruktion sehr unterschiedlicher Formen der Bearbeitung der Erfahrung der Diskontinuität oder der „Erosion traditioneller Bindungen“ als Vergewisserung habitueller Gemeinsamkeiten in den expressiven Jugendszenen der Hooligans und der Rocker. Die Kontraste in den handlungsleitenden Orientierungen lassen sich hier aber gerade *nicht* auf Kontraste in den ‚sozialen Lagerungen‘ der Fälle abbilden, eine fall- oder typenvergleichende Korrespondenzanalyse führt also nicht weiter, insofern die Gruppen durch *Gemeinsamkeiten* in der ortsgesellschaftlichen Lagerung (Ostberliner Plattenbausiedlung), in der Bildungslagerung (bildungsferne Schichten) und in der Geschlechtslagerung (‚männlich‘) gekennzeichnet sind. Erst die Interpretation zusätzlich erhobener narrativer Interviews führt zur Rekonstruktion der Relevanz unterschiedlicher Formen der Kommunikation in den Familien der Befragten als wesentlicher Aspekte der Soziogenese der handlungsleitenden Orientierungen. Durch die Verknüpfung beider Verfahren – Gruppendiskussionen und narrative Interviews – ließen sich also sowohl die Funktion der Korrespondenzanalysen als Hinweis auf relevante Erfahrungsdimensionen einlösen, als auch bei fehlenden Korrespondenzen andere Erfahrungsdimensionen in den Blick bekommen.

Mit Blick auf die Verknüpfung verschiedener Erhebungsmethoden muss abschließend noch darauf hingewiesen werden, dass wir uns im vorliegenden Beitrag der soziogenetischen Typenbildung auf der Basis von Transkripten gewidmet haben. Gerade die Einbeziehung visueller Dokumente für die Rekonstruktion der sozialen Genese handlungsleitender Orientierungen scheint hingegen ebenso vielversprechend wie bisher wenig systematisch durchdacht. Eine Ursache dafür ist die Vieldeutigkeit der Bilder und damit einhergehend die Schwierigkeit, deren Sinnhaftigkeit zu entschlüsseln. Zwar ist eine typen- oder fallbezogene Korrespondenzanalyse von Bildern denkbar, zumindest wenn die Orientierungen (bzw. das inkorporierte Wissen) der *BildproduzentInnen* analysiert werden sollen. Problematisch wird aber eine soziogenetische Interpretation, die sich, wie wir vorgeschlagen haben, auf die *Thematisierung* der relevanten Erfahrungshintergründe *durch die Befragten selbst* konzentriert. Mit Blick auf die fallvergleichende Korrespondenzanalyse sind bei visuellen Dokumenten Erkenntnisse über die Korrespondenz von durch bestimmte Lagerungsdimensionen charakterisierte Gruppen von abbildenden Bildproduzentinnen und ihrer Umgangsweise mit Bildern möglich oder es lässt sich der Stil der abgebildeten BildproduzentInnen auf relevante Lagerungsdimension beziehen. Allerdings funktioniert diese fallvergleichende Analyse nur, wenn von Beginn an Informationen zu den Lagerungen derjenigen, die im Fokus der Forschung stehen, vorhanden sind, so dass wir es gewissermaßen mit einer „Verständigung *über* das Bild“ (Bohnsack 2005) zu tun haben. Im Gegensatz zur fallvergleichenden Korrespondenzanalyse *rekonstruiert* die soziogenetische Interpretation die Relation von Erfahrungsdimensionen und den Orientierungsrahmen der Untersuchten. Dies ist für Bildmaterial vor allem dann umsetzbar, wenn soziale Szenerien dargestellt werden und somit „im Medium der Bildlichkeit, der Ikonizität selbst“ (Bohnsack 2005) soziogenetische Bezüge eröffnet werden, wie Gabriele Wopfner (2012) in einer

Arbeit zu Geschlechterorientierungen zwischen Kindheit und Jugend anhand von Kinderzeichnungen zeigen konnte.

5. Schluss

Im vorliegenden Artikel plädieren wir auf der Grundlage unserer forschungspraktischen Erfahrungen im Rahmen zweier empirischer Dissertationen im Bereich der soziologischen Jugendforschung für eine Aufwertung der soziogenetischen Typenbildung als zentrales Element der Milieuanalyse der Dokumentarischen Methode. Die von uns unterschiedenen Arbeitsschritte der soziogenetischen Typenbildung haben sich in unseren Arbeiten als ertragreich erwiesen. Die begrifflichen Differenzierungen ebenso wie die Ausblicke auf weitere Erhebungsverfahren verstehen wir als *Anregungen* und weniger als *Anleitungen* für die Forschungspraxis.

Anmerkungen

- 1 Giddens bezeichnet dieses besondere Problem sozialwissenschaftlicher Forschung, das auf der Tatsache beruht, dass die Tatsachen des Sozialwissenschaftlers eine Sinn- und Relevanzstruktur für die darin lebenden, denkenden und handelnden Menschen und über ihre kommunikativ-generalisierte Bedeutung auch für den sozialwissenschaftlichen Beobachter haben, mit dem Begriff der „doppelten Hermeneutik“ (Giddens 1984, S: 95).
- 2 In textbasierten Erhebungen werden dazu in der Regel nur ausgewählte Passagen interpretiert: Bei der Auswahl liegt der Fokus auf „Homologien in den Formen des gemeinsamen Sprechens“, da sich die in Bezug auf eine Fragestellung primären Orientierungsrahmen, also die Art, *wie* ein Thema behandelt wird, jenseits der thematischen Foki immer wieder reproduziert bzw. sich auch in thematisch unterschiedlichen Passagen dokumentiert (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009, S. 284f.). Für Passagen, die sich in dieser Weise auszeichnen, wird auch der Begriff der „Fokussierungsmetaphern“ (Bohnsack 2008, S. 33) gebraucht. Sie haben thematischen „Fokus-Charakter, metaphorische Qualität“ (Bohnsack 2008, S. 45) und weisen eine besondere diskursive Dichte auf.
- 3 Wichtig ist allerdings, dass es sich um eine vorläufige Auswahl von ersten zu vergleichenden Fällen handelt, die ggf. erweitert oder verändert wird: Die Suchstrategie muss in den empirischen Rekonstruktionen validiert, kann durch diese aber auch in Frage gestellt werden.
- 4 Zum Konzept des ‚phantom-normalcy‘ vgl. Goffman 1967|1963.
- 5 Die Auswertung erfolgte im Wesentlichen nach dem Modell der horizontalen und vertikalen Aufgliederung der Berufsstruktur von Daniel Oesch (2006).
- 6 Zur Charakterisierung des Bildungshintergrunds der Eltern wurden die Angaben aus den Fragebögen anhand der „International Standard Classification of Education“ (OECD 1999) zusammengefasst (vgl. auch Baumert/Maaz 2006, S. 23).
- 7 Die Auswertung orientiert sich an der Einteilung der „lebensweltlich orientierten Räume“ (LOR) im Sinne von Quartieren im Berliner Sozialatlas 2008. Die insgesamt 417 LORs werden über die in Kapitel 4.4 beschriebenen Indikatoren in Bezug auf ihre Sozialstruktur klassifiziert, wobei die günstigste Ausprägung der Indikatoren in einem niedrigen Rang resultiert, d.h. wohlsituierte Quartiere stehen am oberen Ende der Rangliste.
- 8 Auch wenn an dieser Stelle, d.h. bei der fallvergleichenden Korrespondenzanalyse, zunächst nur ‚soziale Lagerungen‘ identifiziert werden, kommt Bohnsack zu einer Rekonstruktion konjunktiver Erfahrungsräume, da er darüber hinaus auch soziogenetische Interpretationen berücksichtigt.

- 9 Damit können nicht zuletzt auch Erfahrungsdimensionen in den Blick geraten, die von den gängigen oder etablierten Kategorien abweichen – was bei einer theoriegeleiteten Form der Erhebung wie dem Einsatz von Kurzfragebögen nicht möglich ist.
- 10 Der Anspruch, eine „Dimensionengebundenheit“ der Erkenntnis zu relativieren, wäre allerdings mit den Überlegungen Nohls zu einer „relationalen Typenbildung“ zu verbinden (vgl. Nohl 2012; 2013). Hier stünde dann die Verknüpfung der Rekonstruktion mehrerer Orientierungs-Dimensionen im Vordergrund.

Literatur

- Baumert, J./Maaz, K. (2006): Das theoretische und methodische Konzept von PISA zur Erfassung sozialer und kultureller Ressourcen der Herkunftsfamilie: internationale und nationale Rahmenkonzeption. In: Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (Hrsg.): *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit*. Wiesbaden, S. 11–29.
- Bohnsack, R. (2013): Die Milieuanalyse der Praxeologischen Wissenssoziologie. In: Renn, J./Isenböck, P./Nell, L. (Hrsg.): *Die Form des Milieus – zum Verhältnis zwischen gesellschaftlicher Struktur, Differenzierungsform und Formen der Vergemeinschaftung*. Sonderband 1 der Zeitschrift für Theoretische Soziologie.
- Bohnsack, R. (2012): Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. Elementare Kategorien der dokumentarischen Methode mit Beispielen aus der Bildungsmilieuforschung. In: Schittenhelm, K. (Hrsg.): *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Theoretische Perspektiven und Methoden*. Wiesbaden, S. 119–153.
- Bohnsack, Ralf (2010): Die Mehrdimensionalität der Typenbildung und ihre Aspekthaf-tigkeit. In: Ecarius, J./Schäffer, B. (Hrsg.): *Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung*. Opladen/Farmington Hills, S. 47–72.
- Bohnsack, R. (2008): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 7. Auflage. Opladen/Farmington Hills.
- Bohnsack, R. (2007): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*. Opladen, S. 225–253.
- Bohnsack, R. (2006): Qualitative Evaluation und Handlungspraxis – Grundlagen dokumentarischer Evaluationsforschung. In: Flick, U. (Hrsg.): *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzungen*. Reinbeck bei Hamburg, S. 135–155.
- Bohnsack, R. (2005): Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 8, Beiheft 4, S. 63–81.
- Bohnsack, R. (1989): *Generation, Milieu und Geschlecht – Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. Opladen.
- Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.) (2007) : *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*. Opladen.
- Bohnsack, R./Nohl, A.-M. (1998): Adoleszenz und Migration. Empirische Zugänge einer praxeologisch fundierten Wissenssoziologie. In: Bohnsack, R./Marotzki, W. (Hrsg.): *Biographieforschung und Kulturanalyse. Transdisziplinäre Zugänge qualitativer Forschung*. Opladen, S. 260–282.
- Bohnsack, R./Loos, P./Schäffer, B./Staedtler, K./Wild, B. (1995): *Die Suche nach Gemeinsamkeit. und die Gewalt der Gruppe – Hooligans, Musikgruppen und andere Jugendcliquen*. Opladen.
- Bourdieu, P. (1979/1987): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a.M.
- Giddens, A. (1984): *Interpretative Soziologie*. Frankfurt a.M. u.a.
- Goffman, E. (1963/1967): *Stigma: über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt a.M.

- Loos, P./Nohl, A.-M./Przyborski, A./Schäffer, B. (Hrsg.) (2013): Dokumentarische Methode: Grundlagen, Entwicklungen, Anwendungen. Opladen u.a.
- Mannheim, K. (1925/1984): Konservatismus. Ein Beitrag zur Soziologie des Wissens. Frankfurt a.M.
- Mannheim, K. (1922/1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt a.M.
- Mannheim, K. (1928): Das Problem der Generationen. In: Mannheim, K. (Hrsg.): Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk (eingeleitet und herausgegeben von Kurt H. Wolff). Berlin/Neuwied, S. 509–565.
- Nentwig-Gesemann, I. (2007): Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Opladen, S. 277–302.
- Nohl, A.-M. (2013): Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode. Wiesbaden.
- Nohl, A.-M. (2012): Dokumentarische Methode in der qualitativen Bildungs- und Arbeitsforschung. Von der soziogenetischen zur relationalen Typenbildung. In: Schittenhelm, K. (Hrsg.) Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Grundlagen, Perspektiven, Methoden. Wiesbaden, S. 155–182.
- OECD – Organisation for the Economic Co-Operation and Development (1999). Classifying educational programmes: Manual for ISCED-97 implementation in OECD countries. Paris.
- Oesch, D. (2006): Coming to Grips with a Changing Class Structure. In: International Sociology 21(2), pp. 263–288.
- Przyborski, A./Wohlrab-Sahr, M. (2009): Qualitative Sozialforschung : ein Arbeitsbuch. 2., korrigierte Auflage. München.
- Reckwitz, A. (2006): Die Transformation der Kulturtheorien – Zur Entwicklung eines Theorieprogramms. Weilerswist.
- Schütz, A. (1962/1971): Gesammelte Aufsätze, Bd. 1: Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Den Haag.
- Schatzki, T. R. (1996): Social Practices. A Wittgensteinian approach to human activity and the social. Cambridge.
- Wopfner, G. (2012): Geschlechterorientierungen zwischen Kindheit und Jugend. Dokumentarische Interpretation von Kinderzeichnungen und Gruppendiskussionen. Opladen u.a.

Helmut Bremer/Christel Teiwes-Kügler

Habitusanalyse als Habitus-Hermeneutik

Habitus-Analysis as Habitus-Hermeneutics

Zusammenfassung:

Der Beitrag führt in eine hermeneutisch-rekonstruktive Methode der Milieuanalyse, ein, die an die Habitus-Feld-Theorie Bourdieus anschließt. Sie folgt einer theoretischen Perspektive, für die die Analyse und Offenlegung gesellschaftlicher Herrschaftsstrukturen und sozialer Ungleichheiten zentral ist. „Habitus-Hermeneutik“ bezeichnet dabei eine spezifische Deutungsarbeit, die es ermöglicht, sich dem Habitus empirisch anzunähern. Ziel ist es, das handlungsorganisierende Prinzip des Habitus (den *modus operandi*) aus der Praxis der sozialen Akteure zu erschließen und durch Rückbezug auf gesellschaftliche Teilungsprinzipien und den Bedingungen ihrer Genese verstehend zu erklären. Der Beitrag stellt die theoretisch-methodologischen Grundlagen der Methode vor, verdeutlicht die Arbeit anhand eines empirischen Beispiels und nimmt eine Verortung im Diskurs rekonstruktiv-hermeneutischer Forschungsansätze vor.

Schlagworte: Habitus, soziales Milieu, Hermeneutik

Abstract:

The article introduces to a hermeneutic-reconstructive method of milieu-analysis, which is based on Bourdieus habitus-field-theory. It follows a theoretical point of view, that puts the analysis of authority and social inequality in the focus of interest. „Habitus-Hermeneutics“ means a specific interpretation, that allows to draw near the habitus by an empirical way. The aim is to explore the principle of action of habitus (*modus operandi*) out of the actors social practice and understand and explain it by referring on social divisions and the conditions of its origin. The contribution points out the theoretical and methodological principles of the method, illustrates it with an empirical example and locates it in the discours of reconstructive-hermeneutic concepts.

Keywords: Habitus, social milieu, hermeneutics

1. Einleitung

Der methodologische Ansatz der „Habitus-Hermeneutik“, den wir in diesem Beitrag darstellen, ist hervorgegangen aus Fragestellungen, die mit dem gesellschaftlichen Strukturwandel zusammenhängen und die seit Mitte der 1980er Jahre in einer ursprünglich an der Universität Hannover angesiedelten Forschungsgruppe bearbeitet wurden. Der Begriff „Habitus-Hermeneutik“ entstand dabei aus dem Forschungsprozess heraus. Er drückt verkürzt gesagt aus, dass mit dem „Lesen“ und „Verstehen“ des Habitus eine spezifische Deutungsarbeit verbunden ist. Auch wenn Bourdieu mitunter so verstanden wird: Der Habitus lässt sich nach unserem Verständnis nicht aus der sozialen Position oder der Kapitalkonfiguration ableiten. Er muss aus den Mustern der sozialen Praxis erschlossen werden. Als handlungsorganisierendes Prinzip („modus operandi“) hinterlässt er in den Praktiken eines Akteurs („opus operatum“) eine bestimmte Handschrift, die jedoch durch Interpretationsarbeit decodiert und rekonstruiert werden muss.

Diesen Weg und unsere damit verbundenen theoretischen Rückbezüge auf Bourdieus Konzepte wollen wir im Folgenden nachzeichnen. Dazu gehen wir zunächst auf den Zusammenhang von Milieu und Habitus im Kontext unseres Ansatzes ein (2), benennen dann näher einige Prinzipien der Habitus-Hermeneutik (3) und formulieren methodische Überlegungen (4), stellen Ebenen und Schritte der Auswertung vor (5), illustrieren unsere Forschungspraxis an einem Beispiel (6) und Verorten unseren Ansatz abschließend im Diskurs (7).

2. Milieu und Habitus

Unsere Arbeiten setzten an Debatten um Neuorientierungen in der Sozialstruktur- und Ungleichheitsforschung an. Hier dominierten bis in den 1980er Jahre Konzepte von „Klassen“ und „Schichten“, die vereinfacht subjektive Lebensweisen im Sinne eines Sein-Bewusstseins-Schemas durch sozioökonomische Rahmungen determiniert sahen. Verschiedene Arbeiten wiesen auf ein zunehmendes Auseinanderfallen objektiver Lebensbedingungen und subjektiver Lebenspraxis hin (vgl. Beck 1983, Hradil 1987, Berger 1986). Dies wurde von manchen als grundlegender Wandel gedeutet, in dessen Zuge kollektive Orientierungen und Handlungsmuster zurücktreten zugunsten individueller Konstruktionen: „Individualisierung läuft in diesem Sinne auf die Aufhebung der lebensweltlichen Grundlagen eines Denkens in traditionellen Kategorien von Großgruppengesellschaften hinaus – also Klassen, Ständen oder Schichten“ (Beck 1986, S. 117).

Andere hingegen, so auch wir, sahen in sozioökonomischen Ungleichheitskonzepten konzeptionelle Schwächen, vor allem dahingehend, dass die Einbindung der Individuen in soziale Lagen und gesellschaftliche Positionierungen darin immer schon unterkomplex angelegt war. In diesem Zusammenhang wurde das lange vergessene Konzept der sozialen Milieus wieder in die Sozialwissenschaften eingeführt (Hradil 1987).¹

Das Verhältnis von „Objektivem“ und „Subjektivem“ und die Gewichtung von deren Eigenlogiken spielte bei der Verwendung des Milieubegriffs immer eine

Rolle.² Auch beim Wiederaufgreifen des Konzepts (und damit verwandter Termini wie Lebensstil und Lebensführung) in den 1980er Jahren ging es, so Hradil (1987, S. 132), um die „Problematisierung des Konnexes zwischen der äußeren Lage einerseits und dem Denken und Handeln von Menschen“. Gerade wenn es darum geht, die offensichtliche Vielschichtigkeit von Lebensweisen und deren Zustandekommen angemessen in den Blick zu nehmen, bietet sich ein Konzept wie das des sozialen Milieus an:

„Bereits in unserem Alltagsverständnis verstehen wir Milieus als einen Zusammenhang, der verschiedene soziale Instanzen oder Ebenen miteinander verbindet. Milieu bezeichnet gemeinhin die besondere soziale Umwelt, in deren Mitte (au milieu) Menschen leben, wohnen und tätig sind und die ihrem Habitus entspricht. Hier finden sie ihresgleichen, andere Menschen, mit deren ‚Art‘ sie zusammenpassen. Verbindend ist das Gewohnte (ethos) beziehungsweise eine gemeinsame Haltung (hexis, ‚habitus‘), die sich im Zusammenleben nach und nach entwickelt hat“ (Vester u.a. 2001, S. 168f.).

Wir knüpfen bei unserem Ansatz begrifflich-konzeptionell an den klassischen Ansatz von Émile Durkheim an, der dem Konzept des sozialen Milieus 1893 erstmals einen zentralen Platz zur Gesellschaftsanalyse einräumte.³ Demnach bilden sich soziale Milieus dadurch, dass Individuen „Ideen, Interessen, Gefühle und Beschäftigungen gemeinsam haben“. Diese Gemeinsamkeiten führen dazu, dass „sie sich suchen, in Verbindung treten, sich vereinen und auf diese Weise nach und nach eine engere Gruppe bilden“ (Durkheim 1988, S. 55).

Durkheim ordnet die Entstehung sozialer Milieus in einen historischen Prozess ein. So kann der soziale Zusammenhalt in moderneren Gesellschaften nicht mehr nur durch die Familienmilieus gestiftet werden, weil das Leben sich zu einem großen Teil außerhalb der familiären Sphäre abspielt. Es bedürfe dazu einer „Sekundärgruppe neuer Art“ (ebd., S. 59). Dabei weist er im Zuge fortschreitender gesellschaftlicher Arbeitsteilung den Berufsgruppen eine wachsende Bedeutung zu.

In Durkheims Milieukonzept sind also die objektive und die subjektive Seite menschlichen Denken und Handels systematisch berücksichtigt. Objektiv sind etwa die „Beschäftigungen“, also Berufe, beruflichen Positionen und somit die Stellung in der Sozialstruktur, subjektiv sind „Ideen, Interessen, Gefühle“. Besonders wichtig für unseren Bezug ist dabei, dass der Beruf nicht auf seine ökonomische Dimension reduziert wird. Vielmehr sieht Durkheim die Berufstätigkeit vor allem als eine Quelle, um die herum sich ein soziales Leben entwickelt. Es entsteht ein „Korpus moralischer Regeln“ (Durkheim 1988, S. 56), der sich in einem auf die äußeren Bedingungen abgestimmten „moralischen Habitus“ (ebd., S. 44) manifestiert.

In dieser engen Verwobenheit zwischen Objektivem und Subjektivem sehen wir einen Unterschied zu phänomenologisch orientierten Milieukonzepten, bei denen die subjektive Seite des Milieus stärker fokussiert ist und die objektive, sozialstrukturelle Dimension weniger in den Blick gerät (vgl. ausführlicher Bremer/Teiwes-Kügler 2013). Im Ansatz von Gerhard Schulze und dem des SINUS-Instituts z.B. scheint diese phänomenologische Tradition des Milieubegriffs (teils implizit, teils explizit) stärker verankert. Schulze (1992) konzipierte Milieus als innengerichtete Erlebnismgemeinschaften, die weitgehend von der sozioökonomischen Schichtung entkoppelt sind und sich nach dem Muster der „Beziehungswahl“ bilden (ebd., S. 544). Flaig u.a. (1993) verweisen im Kontext der Entstehung des Sinus-Milieu-Konzeptes vage u.a. auf den Sozialkonstruktivismus von Ber-

ger/Luckmann, den Lebens- und Alltagsweltbegriff bei Husserl und Schütz und die soziokulturelle Klassentheorie Bourdieus (vgl. ebd., S. 33ff.), ohne dass eine eigene theoretische Verortung erfolgt. Zwar sehen die Autoren im Unterschied zu Schulzes Erlebnismilieu, dass „sozialhierarchische Strukturen“ fortbestehen (ebd., S. 49), gehen aber zugleich tendenziell von einer Dominanz des Subjekts aus, wenn sie betonen, dass soziale Zugehörigkeit „weniger von schicht- bzw. klassenspezifischen Merkmalen geprägt [wird, HB/CTK] als von Lebensstil-Gemeinsamkeiten und deren Wahrnehmung“ und „dass ‚Lebenswelt‘ sich subjektiv konstituiert und ausdrückt: in milieuspezifischen Wertorientierungen, im Lebensstil, in kulturellen Vorlieben und ästhetischen Neigungen“ (ebd., S. 55f.). Im Milieubegriff der „dokumentarischen Methode“, der auf Mannheims „konjunktiven Erfahrungsraum“, d.h. einer Verbundenheit von Akteuren aufgrund struktureller Ähnlichkeit von Erfahrungen zurückgeführt wird (vgl. Bohnsack 2007, S. 111ff.), ist eine sozialstrukturelle Ebene mit der Betonung von der „Seinsverbundenheit“ bzw. „Standortgebundenheit des Denkens“ prinzipiell verankert, aber bisher nur ansatzweise ausgearbeitet worden (vgl. aber jetzt Weiß 2014 sowie El Mafaalani (2012 und konzeptionell auch Meuser 2001).

Bourdieu liefert mit seinem Habitus-Feld-Konzept für die hier in den Blick genommene Sichtweise ein theoretisch elaboriertes und empirisch gesättigtes Fundament. So betont er explizit, dass es ihm darum ging, die „herkömmliche Vorstellung von Klasse außer Kraft“ zu setzen (Bourdieu 1992a, S. 31). Bei den von SozialwissenschaftlerInnen aus der Sozial- und Berufsstatistik gebildeten Klassen handelt es sich um „Klassen auf dem Papier“ bzw. um „theoretische“ oder „wahrscheinliche“ Klassen (vgl. 1985a, S. 12). Ob daraus real handelnde Klassen werden, ist eine empirisch offene Frage. Bourdieu sieht (1982, S. 730) eine Korrespondenz von Klassen- bzw. sozialen und mentalen Strukturen: „Die von den sozialen Akteuren im praktischen Erkennen eingesetzten kognitiven Strukturen sind inkorporierte soziale Strukturen“. Folgt man dieser Einsicht, dann ist das Milieu nicht nur etwas, was den Menschen äußerlich ist, sondern sie tragen den Bauplan ihres Herkunftsmilieus quasi in sich, und zwar in Form von „Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata“ (Bourdieu 1987, S. 101), mit denen sich die soziale Welt quasi in die Subjekte einschreibt.

Es geht also um den „Zusammenhang zwischen Teilungsprinzipien und den gesellschaftlichen Trennungen“ wie sozialen Klassen, Generationen, Altersgruppen, Geschlechtsklassen usw. (Bourdieu 1982, S. 727). Mit anderen Worten: Die soziale Welt stellt (historisch herausgebildete) Kategorien bereit, mit denen die Gesellschaft zu sehen ist; und diese Weltsichten werden von den sozialen Akteuren erworben und eingesetzt, um daraus wiederum die soziale Welt zu konstruieren.

Mit der Verbindung von Klassifizieren und Klassen (vgl. Bourdieu 1982, S. 727ff.) macht Bourdieu deutlich, dass eine Veränderung der sozialen Ordnung nur über den Weg zu erreichen ist, die herrschenden, etablierten Klassifikationssysteme in Frage zu stellen. Anders gesagt hat die soziale Ordnung nur dann Bedeutung, wenn sie ständig wieder anerkannt wird; sobald aber die den Weltsichten inhärenten Teilungen und Gliederungsprinzipien nicht mehr akzeptiert werden, beginnt ein Ringen um deren Veränderung: „Nur in der und durch die Auseinandersetzung werden die verinnerlichten Grenzen zu Schranken, an die man (sich) stößt und die es zu versetzen gilt“ (ebd., S. 748). Klassen reproduzieren sich dadurch, dass Klassifizierungen eingesetzt und von anderen anerkannt werden: „Eine Klasse definiert sich durch ihr Wahrgenommen-Sein ebenso wie durch ihr Sein“ (ebd., S. 754).

3. Prinzipien der Habitus-Hermeneutik

Bourdieu's Ansatz verweist darauf, gesellschaftliche Klassenstrukturen nicht in der Sozial- und Berufsstatistik („Klassen auf dem Papier“) zu suchen, sondern in der sozialen Praxis der Akteure selbst, sie also quasi aus der Alltagspraxis herauszulesen und das Erzeugungsprinzip zu rekonstruieren. Insofern sind Befragungen keineswegs die einzige Möglichkeit der empirischen Analyse des Habitus, sondern diese kann – mit je spezifischer Fokussierung – ganz unterschiedlich ansetzen, etwa ethnographisch (Schmidt 2009), an visuellen Produkten wie Photographien (Brake 2013), Comics (Geiling/Müller 1990) oder Collagen (Bremer/Teiwes-Kügler 2007) oder an historischen Quellen (Lange-Vester 2013). Wenn wir uns überwiegend über Interviews und Gruppendiskussionen bzw. Werkstätten den Schemata des Habitus annähern, dann legen wir zugrunde, dass die Muster, denen die Alltagspraxis folgt, sich in den Erzählungen über das Alltagsgeschehen zeigen, also wie bspw. Situationen bewältigt, Entscheidungen getroffen, die sozialen Beziehungen gestaltet oder auch mit Problemen und Konflikten umgegangen wird. Vieles davon geschieht vorreflexiv und kann aus den Erzählungen nur indirekt erschlossen werden.

Die Methodologie der Habitusanalyse, die aus der hier dargelegten Perspektive grundlegend für den empirischen Zugriff auf soziale Milieus ist, wurde von Bourdieu nur in Ansätzen vorgelegt (vgl. jetzt die Beiträge in Brake u.a. 2013). Gleichwohl hat er wissenschaftstheoretische Positionen formuliert, die für unseren empirischen Zugang wichtige Anhaltspunkte gegeben haben (vgl. etwa Bourdieu u.a. 1991, Bourdieu/Wacquant 1996).

Sinnschichten sozialer Praxis

Für die habitus-hermeneutische Perspektive ist bedeutsam, dass verschiedene Sinnschichten sozialer Praxis zu unterscheiden sind: Eine „primäre Sinnschicht“ (Bourdieu 1970, S. 127), in hermeneutischen Verfahren oft als manifest oder offenkundiger Sinn bezeichnet, und eine „sekundäre Sinnschicht“ (ebd., S. 128), die häufig latenter Sinn genannt wird. Dabei entspricht die primäre Sinnschicht der direkt zugänglichen Ebene der Erfahrungen und Erscheinungen, während sich nach Bourdieu in der sekundären Sinnschicht latente gesellschaftliche Strukturen verbergen, die zur Ausbildung der Klassifizierungsschemata des Habitus geführt haben. Der Sinn, den die Handlungen und Sichtweisen der sozialen Akteure beinhaltet, erschließt sich erst vollständig, wenn sie in den Kontext von Bedingungen eingeordnet werden können, die das Handeln und Denken der Akteure rahmen: „Erst im Lichte einer höheren Schicht (...) gewinnt die untere Schicht ihre volle Bedeutung“ (ebd., S. 129). Diese „sekundäre Sinnschicht“ ist den Akteuren dabei in der Regel nicht bewusst; das Erzeugungsprinzip agiert „jenseits des Bewusstseins wie des diskursiven Denkens“ (Bourdieu 1982, S. 727); in der Dokumentarischen Methode wird in ähnlicher Weise vom „atheoretischen Wissen“ gesprochen (Bohnsack 2007, S. 60).

Habitus als „einheitsstiftendes Prinzip“

Bourdieu konzipiert den Habitus als „einheitsstiftendes Prinzip“, durch das ein Zusammenhang zwischen unterschiedlichen Dingen hergestellt wird: „Wie einer

spricht, tanzt, lacht, liest, was er liest, was er mag, welche Bekannten und Freunde er hat, all das ist eng mit einander verknüpft“ (Bourdieu 1992a, S. 32). Der Habitus durchzieht also alle Formen der Praxis, die in verschiedenen Lebensbereichen auftretenden Handlungsmuster hängen miteinander zusammen. Uns führte das dazu, den Habitus empirisch als „Syndrom“ (Adorno u.a. 1973) unterschiedlicher „Züge“ zu sehen. Die einzelnen Züge erhalten durch ein grundlegendes Handlungsprinzip ihren (Sinn-)Zusammenhang, was für die habitus-hermeneutische Analyse und insbesondere für die Typenbildung relevant ist (vgl. Bremer/Teiwes-Kügler 2010).

Alltagsverstehen und wissenschaftliches Verstehen: ein „doppelter Bruch“

Mit Bourdieu (1987, S. 50f.) gehen wir davon aus, dass die Akteure die soziale Welt für sich deuten, um sich darin zu orientieren und dass „Verstehen“ eine dafür notwendige Alltagskompetenz darstellt. Bourdieu spricht hier von „unmittelbarem Verstehen“ (ebd., S. 50), das auf praktische Erfahrung und „Einverleibung“ der vertrauten Welt zurückgeht.⁴ Sozialwissenschaftliches „Deuten und Verstehen“ ist dieser alltäglichen Praxis nach Bourdieu (ebd., S. 55) nicht überlegen, unterscheidet sich aber darin, dass es anderen (theoretischen statt praktischen) Erkenntniszielen dient und unter anderen Bedingungen erfolgt. Zwischen beiden besteht eine „erkenntnislogische Differenz“ (Bohnsack 2007, S. 58). Wissenschaftliches Verstehen und wissenschaftliche Erkenntnis erfolgen nicht zuletzt aufgrund von Entzeitlichung und Entlastet-Sein von Handlungsdruck unter privilegierten Bedingungen (Bourdieu 1987, S. 148f.). Dadurch kann eine Ebene der Erkenntnis zugänglich werden, die den Akteuren aufgrund ihres Eingebundenseins in die Praxis meist nicht zur Verfügung steht. Aufgabe wissenschaftlichen Verstehens ist es, die strukturellen Bedingungen und Möglichkeiten des „unmittelbaren Verstehens“ (Bourdieu 1987, S. 50) aufzudecken.

Thematisiert ist damit, welche Rolle der wissenschaftliche Beobachter selbst im Forschungsprozess spielt (vgl. Engler 2013). Bourdieu (1987, S. 57) hat hier auf die Notwendigkeit der „Objektivierung des Objektivierens“ hingewiesen, also darauf, die sozialen Voraussetzungen von soziologischer Erkenntnis zu reflektieren. In seiner wissenschaftstheoretischen Reflexion (vgl. Bourdieu u.a. 1991) stellt er heraus, dass es sich beim gesamten Forschungsprozess um Konstruktionsakte handelt, die von gesellschaftlich bedingten Denk- und Erkenntnisweisen des Wissenschaftlers und der Wissenschaftlerin abhängen. Nur wenn diese gesellschaftliche Bedingtheit mit einbezogen und reflektiert wird, kann eine „epistemologische Wachsamkeit“ (ebd., S. 85) erreicht werden, die notwendig ist, um andere soziale Sichtweisen angemessen zu analysieren und zu verstehen.

Bourdieu (1987, S. 49f.) spricht von der Notwendigkeit des „doppelten Bruchs“ (vgl. auch Rehbein 2006, S. 51ff.). Der *erste* Bruch muss erfolgen mit den Alltagsbegriffen und den alltäglichen Selbstverständlichkeiten der Akteure. SozialwissenschaftlerInnen müssen Distanz herstellen zur sozialen Welt, der sie selbst angehören und diese als Labor ansehen. Der *zweite* Bruch besteht darin, mit der Illusion zu brechen, dadurch ein objektives Wissen über die soziale Welt erlangen zu können. Es gilt also, die subjektive Perspektive aus Sicht der Akteure zu rekonstruieren, da darin die Konstruktionsprinzipien enthalten sind, mit denen die soziale Welt aufgebaut wird. Erst dieser *zweifache erkenntnistheoretische Bruch* führt zu einem umfassenden Verstehen der sozialen Welt.

Die habitus-hermeneutische Perspektive

Ausgehend von der Korrespondenz sozialer und mentaler Strukturen ergibt sich als Aufgabe, die im empirischen Material sichtbar werdenden Klassifikationsschemata der Befragten als subjektiv angeeignete „überindividuelle“ Schemata zu entschlüsseln. Dabei folgen wir Bourdieu (1987, S. 112), wenn er betont, dass der individuelle Habitus als ein „subjektives, aber nichtindividuelles System verinnerlichter Strukturen, gemeinsamer Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata“ zu betrachten ist. Anders gesagt ist jede Lebensgeschichte auf ihre Weise einzigartig und bringt einen „eigenen“ Stil“ (Bourdieu 1987, S. 113) hervor, der zugleich aber „immer nur eine *Abwandlung*“ des „Klassenhabitus“ darstellt (ebd., Hervorhebung im Original). Das Erwerben der Schemata, die den Habitus ausmachen, betrachten wir dabei als einen dynamischen, spannungsreichen und biographischen Prozess. Bedeutsam sind dafür mit Erfahrungen von Grenzen bzw. Möglichkeiten und Erfahrungen der sozialen Platzzuweisung und -annahme. In der Auseinandersetzung mit vorherrschenden und beständig neu ausgehandelten Auffassungen z.B. in Fragen, was „richtig“ und was „falsch“ im Leben ist, was erstrebenswert und was als unwichtig vernachlässigt werden kann, bilden sich Positionen und Lebensentwürfe und mit ihnen der Habitus heraus. Bourdieu beschreibt das als eine „Kategorisierungs-“, einer „Explizierungs- und Klassifizierungsarbeit“, die sich „unausgesetzt (vollzieht), in jedem Augenblick der Alltagsexistenz, wann immer die sozialen Akteure untereinander um den Sinn der sozialen Welt, ihre Stellung in ihr und um ihre gesellschaftliche Identität ringen – vermittelt der unterschiedlichen Weisen, positive oder negative Urteile zu fällen, Lob und Tadel, Segen und Fluch zu verteilen durch Belobigung, Glückwunsch, Kompliment oder aber Beleidigung, Beschimpfung, Kritik, Anklage, Verleumdung, usw.“ (Bourdieu 1985b, S.19).

Um zu verdeutlichen, wie sich diese alltägliche Strukturierungsarbeit vollzieht, verweist Bourdieu auf klassifizierende Gegensatzpaare von Adjektiven, „mit denen Menschen wie Dinge der verschiedenen Bereiche der Praxis klassifiziert wie qualifiziert werden“ (Bourdieu 1982, S. 730). Genauer heißt es dort:

„Dem weitläufigen Netz der Gegensatzpaare wie *hoch* (oder erhaben, rein, sublim) und *niedrig* (oder schlicht, platt, vulgär), *spirituell* und *materiell*, *fein* (oder verfeinert, raffiniert, elegant, zierlich) und *grob* (oder dick, derb, roh, brutal, ungeschliffen), *leicht* (oder beweglich, lebendig, gewandt, subtil) und *schwer* (oder schwerfällig, plump, langsam, mühsam, linkisch), *frei* und *gezwungen*, *weit* und *eng*, wie auf einer anderen Ebene *einzig(artig)* (oder selten, außergewöhnlich, exklusiv, einzigartig, beispiellos) und *gewöhnlich* (oder gemein, banal, geläufig, trivial, beliebig), *glänzend* (oder intelligent) und *matt* (oder trübe, verschwommen, dürrig) – diesem Netz als einer Art Matrix aller *Gemeinplätze*, die sich nicht zuletzt so leicht aufdrängen, weil die gesamte soziale Ordnung auf ihrer Seite steht, liegt der primäre Gegensatz zwischen der ‚Elite‘ der Herrschenden und der ‚Masse‘ der Beherrschten zugrunde, jener kontingenten, amorphen Vielheit einzelner, die austauschbar, schwach und wehrlos, von lediglich statistischem Interesse und Bestand sind“ (Bourdieu 1982, S. 730f.; Hervorhebungen im Original).

Mit diesen Gegensatzpaaren wird ein semantisches Feld aufgemacht, auf das eine Hermeneutik sozialer Milieus und eines Ungleichheit und Differenz hervorbringenden Habitus aufbauen kann. Uns hat das im Verlauf unserer Forschungsarbeit dazu geführt, ein heuristisches Kategoriensystem zu entwickeln, mit dem wir die vom Habitus hervorgebrachten Praktiken begrifflich zu fassen suchen und das wir für die empirische Milieuanalyse fruchtbar gemacht haben (vgl. unten und Bremer/Teiwes-Kügler 2013, S. 113ff.)

4. Methodische Überlegungen

Da der Habitus die gesamte innere und äußere Haltung einschließt, sind wie oben bereits angedeutet praktisch im gesamten Verhaltens- und Handlungsrepertoire der Akteure Habitusspuren enthalten. In den empirisch über Befragungen eingeholten Erzählungen und Beschreibungen der sozialen Praxis sind die subjektiv angeeigneten Klassifikationsschemata des Habitus über die Akteure zugänglich. Sie zeigen sich in der Art und Weise wie Sachverhalte, Erfahrungen, Personen und ihr Verhalten beschrieben, gedeutet und erklärt werden sowie in den verschlüsselten Zeichen der Unterscheidung, durch die sich die sozialen Akteure von anderen (sozialen Gruppen) abgrenzen und zugleich ihre Zugehörigkeit ausdrücken. Ausgangspunkt der hermeneutischen Analysen sind daher in der Regel Transkriptionen von Tonband- und Videoaufzeichnungen. Im Rahmen der „Gruppenwerkstatt“ (vgl. Bremer/Teiwes-Kügler 2003, Bremer 2004) wird durch den Einsatz von Collagen zudem symbolisch-bildhaftes Material mit einbezogen.

Wir arbeiten bei der Habitusanalyse zum einen mit Interviewverfahren. Dabei nutzen wir lebensgeschichtliche Interviews vor allem dazu, die Genese und biographische Ausbildung des Habitus in der Tiefe empirisch einzuholen. Mit der Methode des Zwei-Generationen-Interviews, bei der jeweils der gleichgeschlechtliche Elternteil mit befragt wird, können zudem Muster der Transformationen des Habitus exploriert werden.

Themenzentrierte Interviews, die in ihrer Anlage dem „problemzentrierten“ Interview (Witzel 1982) nahe kommen, sind dagegen stärker auf zentrale Lebensbereiche der Alltagsbewältigung fokussiert, in denen der Habitus zum Ausdruck kommt (u.a. Arbeit und Beruf, Freizeit und Lebensstil, Familie und Partnerschaft oder Gesellungsformen). Sowohl das lebensgeschichtliche als auch das themenzentrierte Interview sind narrativ angelegt, da in den spontanen Erzählungen Klassifikationsschemata enthalten sind, die für den Habitus typisch sind.

Zum anderen haben wir in unseren Untersuchungen in den letzten Jahren vermehrt mit Gruppendiskussionen bzw. Gruppenwerkstätten gearbeitet. Dabei gehen wir davon aus, dass die Befragungspersonen in milieushomogenen Diskussionsgruppen aufgrund homologer sozialer Lagen und ähnlicher Erfahrungshintergründe interaktiv und arbeitsteilig eine „informelle Gruppenmeinung“ (Mangold 1960, S. 49) ausbreiten. In der gemeinsamen Interaktion entfalten sich die milieutypischen Dispositionen des Habitus und werden besonders gut sichtbar.⁵ Bei der Erweiterung des Gruppendiskussionsverfahrens zur „Gruppenwerkstatt“ (vgl. Bremer/Teiwes-Kügler 2003, Bremer 2004), nutzen wir visualisierende und assoziativ-projektive Methoden wie Collagen, um einen besseren Zugang zu den latenten, kaum reflektierten und affektiven Dimensionen des Habitus zu gewinnen (vgl. Bremer/Teiwes-Kügler 2007).

5. Schritte und Ebenen der Auswertung

Die Habitus-Hermeneutik ist ein regelgeleitetes Auswertungsverfahren, das darauf zielt, aus den manifesten Äußerungen die darüber hinaus implizit enthaltenen Klassifizierungsschemata des Habitus (s. oben) freizulegen. Sie liefern den Rahmen, an denen orientiert das Handeln ausgerichtet ist, ohne dass dies von den sozialen Akteuren permanent reflektiert wird. Das heißt, es gilt in Rechnung zu stellen, dass „die Handelnden nie ganz genau wissen, was sie tun“, so dass „ihr Tun mehr Sinn hat, als sie selber wissen“ (Bourdieu 1987, S. 127). Unsere Analyse von Habitusmustern zielt darauf, „dieses ‚Mehr‘ an Sinn, das den Akteuren nicht unmittelbar zugänglich ist“ (Schwingel 1995, S. 40), schrittweise offen zu legen, in den Worten Bourdieus (1970, S. 127ff.) die „primäre“ und „sekundäre Sinnschicht“⁶ miteinander in Beziehung zu setzen. Um diese unterschiedlichen Sinnschichten und die darin eingelagerten Schemata des Habitus aufdecken zu können, unterscheiden wir in der Auswertung analytisch verschiedene Ebenen. Diese aufeinander aufbauenden Analyseschritte kommen dem nahe, was in der Dokumentarischen Methode als „formulierende“ und „reflektierende“ Interpretation unterschieden wird (vgl. Bohnsack 2007, S. 134ff). Bei der Bearbeitung wird allerdings im Unterschied zur Dokumentarischen Methode das gesamte, im Wortlaut verschriftete Material eines Interviews bzw. einer Gruppenwerkstatt mit einbezogen, nicht nur Passagen, in denen die Untersuchungspersonen erzählen und beschreiben, sondern auch solche, in denen sie vornehmlich argumentieren und ihre Standpunkte deutlich werden.

5.1 Analytisches Verlaufprotokoll

Wir gehen davon aus, dass die Akteure nach Habitus und sozialem Milieu über unterschiedliche biographische Erfahrungen und Zugänge zu einem sozialen Feld verfügen, dass ebenfalls unterschiedlich ist, welche Themen und Episoden dabei im Einzelnen als erzählenswert und relevant erachtet werden und dass neben dem „Was“ auch das „Wie“ des Erzählens von Bedeutung ist. Daher wird zunächst in komprimierter Form der thematische Verlauf der Erhebung herausgearbeitet. Dieses „analytische Verlaufprotokoll“ liefert einen Überblick zur inhaltlich-thematischen Strukturierung, Themenschwerpunkten und inhaltlichen Besonderheiten des Interviews bzw. der Gruppenwerkstatt, was für eine erste vergleichende Analyse hilfreich ist. Im Falle von Gruppenwerkstätten gehören dazu auch Angaben zur Gruppendynamik und zu erkennbaren Teilgruppen. Dabei werden auch markante Aussagen im Original aus dem Transkript eingefügt. Es geht dabei vornehmlich um die manifeste Textebene, allerdings können durchaus auch analytische Kommentare bzw. Hypothesen zu latenten Bedeutungsgehalten formuliert werden.

5.2 Hermeneutische Interpretation: Sequenzanalyse und Elementarkategorien

Demgegenüber zielt die hermeneutische Interpretation darauf, die hinter den manifesten Aussagen der Befragten liegende Sinn- und Bedeutungszusammenhänge offen zu legen.

Der Einstieg zur hermeneutischen Interpretation erfolgt in der Regel über die Analyse von Sequenzen (bei uns ein Ausschnitt von etwa 5-10 Zeilen), durch die eine kleinschrittige Bearbeitung des empirischen Materials vorgenommen wird. Da die Strukturprinzipien des Habitus, so unsere Annahme, im Prinzip dem gesamten empirischen Material ihren Stempel aufdrücken, könnte grundsätzlich an jeder Stelle der Erhebung mit Sequenzanalysen angesetzt werden. Wir beginnen allerdings in der Regel mit den Eingangspassagen von Interviews oder Gruppenwerkstätten, da der Einstiegsimpuls meist mehr oder weniger standardisiert ist und Möglichkeiten für Vergleiche eröffnet.

Durch das sequentielle Vorgehen werden die subjektiven und gesellschaftlichen Konstruktionen über mögliche Lesarten erschlossen. Durch die Bearbeitung der nächstfolgenden Sequenz können dann die bisherigen Lesarten überprüft werden, ggfs. kommen auch neue hinzu. Die Interpretationsarbeit erfolgt in Gruppen, die wir nach Möglichkeit nach sozialer Herkunft, Geschlecht und Alter heterogen zusammensetzen, um ein breites Spektrum an Erfahrungshorizonten in die Interpretationen eingehen zu lassen und möglichst vielfältige Lesarten entwickeln zu können. Die Sequenzanalyse bildet dabei lediglich den Einstieg in die Deutungs- und Interpretationsarbeit. Sie soll erste Hinweise oder ‚Spuren‘ auf mögliche Habitusmuster liefern. Diese ‚ersten Spuren‘ müssen im Verlauf der weiteren Auswertungsarbeit überprüft, ergänzt und zum Teil auch korrigiert werden. Wichtiger als schlüssige Antworten sind zu diesem Zeitpunkt Fragen und Hinweise, die bei der weiteren Bearbeitung eine Richtung anzeigen und weiterverfolgt werden können.

Im Verlauf der Auswertung wird das gesamte Transkript eines Falls (Interview oder Gruppendiskussion) kleinschrittig und chronologisch bearbeitet. Eine ausführliche Sequenzanalyse nach dem oben beschriebenen Vorgehen kann jedoch aus forschungsökonomischen Gründen nicht für das gesamte Transkript vorgenommen werden. Diese wird lediglich für zusätzlich ausgewählte weitere Textpassagen durchgeführt. Die Auswahl orientiert sich dabei an Forschungsfrage, Forschungsgegenstand und Material.

Im Verlauf der Interpretation werden dann vom konkreten Material abstrahierende analytische Deutungen vorgenommen, die auf die Schemata des Habitus zielen. Dabei greifen wir, soweit es das Material hergibt, auf ein Kategoriensystem zur Habitus-Hermeneutik zurück.

Bei den Kategorien handelt es sich um abstrahierende und teilweise auch um idealtypisch gebildete Begriffe im Sinne von Max Weber. Sie dienen als Hilfswerkzeuge, um einzelne, wie wir sagen, „Züge des Habitus“, begrifflich fassen und benennen zu können. Wir nennen diese Kategorien „analytische Elementarkategorien“ (vgl. Vester u.a. 2001, S. 217), da sie für uns so etwas wie grundlegende Formen sozialen Handelns oder auch elementare Dimensionen des Habitus bezeichnen, die in der Alltagspraxis sozialer Milieus sichtbar werden. Sie haben sich im Verlauf der Forschungsarbeit als hilfreich erwiesen, um vertikale und horizontale sozialräumliche Differenzierungen vorzunehmen.

Wichtig ist dabei, dass die Kategorien nicht schematisch auf das Material anzuwenden sind; sie haben einen heuristischen Charakter und müssen für jedes Untersuchungsfeld immer wieder neu herausgearbeitet, überprüft und gegebenenfalls erweitert werden. Die Arbeit mit theoretischen Kategorien entlastet nicht davon, die Logik jeweils aus dem Fall heraus zu rekonstruieren; sie hilft aber, sich dem sozialen Ort des jeweiligen Falls anzunähern und die Bedingungen und Möglichkeiten auszuloten, die für diesen bestehen. Es handelt sich bei der Interpreta-

tionsarbeit daher um eine Pendelbewegung zwischen Material, Kategorien, Theorie und Material. Auf diese Weise wird schrittweise eine Figur entwickelt, die die einzelnen Äußerungen und Handlungen in einen Zusammenhang bringt. Dieser Zusammenhang wird durch ein systematisches und durchaus (vgl. Krais/Gebauer 2002, S. 71f.) spannungsreiches Habitusprinzip hergestellt.

Tab. 1: Analytische Elementarkategorien zur Habitus-Hermeneutik

(heuristische Synopse aus den Projekten „Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel“, „Kirche und Milieu“, „Studierendenmilieus in den Sozialwissenschaften“)

asketisch methodisch; planend; Pflicht; (Trieb-) Verzicht steht vor Lust und Genuss; diszipliniert; Selbstbeherrschung;	hedonistisch spontan; ungeplant; unregelt; lustbetont; Spaß; Lust und Genuss statt Pflicht und Verzicht; Erlebnisorientierung;
ideell spirituell; metaphysisch; Neigung zur Abstrahierung von der dinglichen Realität; vergeistigt; intellektuell; idealistisch; Betonen des Anspruchs auf ‚Authentizität‘;	materiell körperbetont; ‚weltlich‘; praktisch; Orientierung am konkret Fassbaren; verdinglicht; realistisch; Pragmatismus: Orientierung an Machbarkeit und Notwendigkeit;
hierarchisch autoritätsorientiert bis autoritär; Statusdenken; positive Bewertung von Ordnung und Unterordnung; häufig: Ressentiments;	egalitär partnerschaftlich; demokratisch; gleichberechtigt; Anspruch auf Partizipation und Mitgestaltung; integrativ; „leben und leben lassen“;
individuell Vorrang des Selbst vor der Gemeinschaft; Autonomie: Anspruch auf Unabhängigkeit und Selbstbestimmung (‚jeder ist für sich selbst verantwortlich‘); häufig Streben nach Selbstverwirklichung und Persönlichkeitsentfaltung; Neigung zu Egozentrik; abgrenzen von der ‚Masse‘, Betonung von ‚Einzigartigkeit‘ und Unkonventionalität;	gemeinschaftlich Gemeinschaft steht vor individuellen Ansprüchen; Rücksichtnahme auf Konventionen; Bereitschaft zu Kompromissen; teilweise Anpassung und Konformismus; Geselligkeit, Sicherheit, und Geborgenheit; bisweilen Anlehnung an bzw. Entlastung durch die Gemeinschaft;
ästhetisch Form steht vor Inhalt; Vorrang der Ästhetik vor Funktionalität; Distanzierung von unmittelbaren und direkten Ausdrucksformen; Stilisierung von Praktiken; Betonung des ‚Schönen‘ und Stilvollen gegenüber Nützlichkeit und Zweckmäßigkeit; Feingeschmack;	funktional Inhalt ist wichtiger als Form; Orientierung an Funktionalität; Zweckmäßigkeit und Nützlichkeit stehen im Vordergrund; unmittelbare und direkte Ausdrucksformen herrschen vor; Notwendigkeits- oder Grobgeschmack;
aufstiegsorientiert Streben nach ‚Höherem‘; Karriere- und Statusorientierung; konkurrenzorientiert, z.T. kalkülbetontes Verhalten und Ellenbogenmentalität; z.T. Auf- bzw. Abstiegsängste;	sicherheitsorientiert „Lieber den Spatz in der Hand als die Taube auf dem Dach“; realistischer Sinn für die eigenen Grenzen; geringe Risikobereitschaft; Festhalten an Vertrautem und Gewohntem; „Jeder sollte an seinem Platz bleiben und das Beste daraus machen“;
herrschend Machtansprüche; Dominanz; sozialer Blick von oben nach unten; z.T. karitativ; z.T. offen ausgrenzend und elitär; symbolische Formen der Herrschaft über hochkulturelle Muster;	ohnmächtig Fatalismus; sich dem Schicksal ausgeliefert fühlen; dichotomes Weltbild; sozialer Blick von unten nach oben;
selbstsicher selbstbewusst; Selbstgewissheit im Umgang mit Anforderungen; Anspruchshaltung; meist zielsicher; Zukunftsoptimismus;	unsicher Selbstzweifel u. wenig Selbstvertrauen in nicht vertrauten Feldern; soziale Distanz zu Autoritäten; wenig Zuversicht, neue Anforderungen bewältigen zu können; häufig Skepsis bis Pessimismus hinsichtlich der eigenen Zukunft;

5.3 Bildung des Habitusyndroms

Das gesamte interpretative Vorgehen entspricht in gewisser Weise dem kriminalistischen Sammeln von Indizien, die am Ende der Auswertung zu einem plausiblen, aber nicht unbedingt widerspruchsfreiem Gesamtbild – dem Habitusyndrom – der befragten Personen zusammengefügt werden müssen.

Wir nähern uns damit dem Charakter des „einheitsstiftendes Erzeugungsprinzips“ des Habitus an. Die kategorialen Gegensatzpaare (asketisch – hedonistisch oder ideell – materiell usw.) bilden eine Dimension, letztlich ein Muster, das in der sozialen Praxis der Befragten sichtbar wird. Wir sprechen auch von einem „Zug“ des Habitus, ein Begriff, den wir der Terminologie Adornos u.a. (1973) zur Typenbildung entlehnt haben und der zum Ausdruck bringen soll, dass ein Typus (in unserem Fall ein Typ des Habitus) aus verschiedenen Dimensionen besteht, die aufeinander bezogen sind und zusammen eine Struktur ergeben. Adorno hat diese Struktur als „Syndrom“ bezeichnet; entsprechend sehen wir den Habitus als Ensemble verschiedener Züge, die zusammen gehören und eine spezifische Figur bilden.

Es sind also nicht einzelne Züge oder das einfache Subsumieren mehrerer Züge, die den Habitus bzw. ein Milieu ausmachen, sondern eine typische Verbindung mehrerer Züge oder Dimensionen. Ein asketischer Habituszug kann beispielsweise mit ideellen, mit materiellen, mit hierarchischen oder mit egalitär-partnerschaftlichen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmustern einhergehen. Zudem ist für jedes Feld neu zu entschlüsseln, wie sich z.B. Individualismus, Herrschaft oder Askese symbolisch ausdrücken und welche Bedeutungen hinter den Praxisformen stehen, die im empirischen Material erkennbar werden. Askese kann je nach Feld Distinktionsmittel bestimmter Milieus der oberen sozialen Stufe sein, um sich vom vermeintlichen ‚Materialismus‘ der Volksklassen abzugrenzen. Askese kann aber auch bei im sozialen Raum weiter unten stehenden Milieus eine Strategie sein, um gesellschaftlich Anschluss zu halten oder um sozial aufzusteigen. Die jeweiligen Bedeutungen, die mit der Praxisform verbunden sind, erschließen sich erst aus dem Kontext heraus, in der Beziehung von Habitus und Feld und über die Einbindung in die Gesamtstruktur des Habitus.

5.4 Typen- und Typologiebildung

Ziel der Interpretationsarbeit ist es letztlich, für ein gesellschaftliches Feld Habitus Typen zu bilden. Wir haben unser Verfahren zur Typenbildung an anderer Stelle ausführlicher dargestellt (Bremer/Teiwes-Kügler 2010, Vester u.a. 2001, S. 162ff.). Im Sinne Max Webers geht es uns darum, durch die Typenbildung nach „generellen Regeln des Geschehens“ zu suchen (Weber 1972, S. 9), also die Vielfalt sozialer Erscheinungen von ihrer Struktur her zu erfassen. Über die Typenbildung können die Strukturlogiken und Konstellationen zwischen den Akteuren eines Feldes sichtbar gemacht werden. Sie trägt dazu bei, das ‚Wie‘ des Geschehens im Feld zu erforschen und die aktuellen Kräfteverhältnisse des Feldes aufzudecken. Vereinfacht erfolgt die Typenbildung durch eine komparative Analyse und Gruppierung ähnlicher Fälle. Zur Typologiebildung wiederum gelangen wir durch eine vergleichende Einordnung der Typen in den Raum der sozialen Milieus.

6. Empirischer Einblick

Das nachfolgend präsentierte Beispiel kann lediglich einen verkürzten Einblick geben in unsere Interpretationsarbeit und in die Anwendung der heuristischen Elementarkategorien (siehe grau hinterlegte Passagen). Grundlage ist hier ein themenzentriertes Interview mit dem 56-jährigen Hauptschullehrer Wolfgang (W), das im Rahmen einer Lehrveranstaltung von zwei Studierenden (I1, I2) geführt und anschließend im Seminar ausgewertet wurde. Forschungsleitend war die Frage, wie Veränderungen im Schulsystem von LehrerInnen und SchülerInnen verschiedener Schultypen wahrgenommen und bewältigt werden. Die hier wiedergegebene Sequenzanalyse ist gekürzt, festgehalten haben wir hier lediglich die Lesarten, die nach der Diskussion in der Interpretationsgruppe Bestand behalten haben. Sie beginnt mit dem Intervieweinstieg:

1. Sequenz:

- I1: Zunächst eine Einstiegsfrage: Wie ist es dazu gekommen, dass Sie Lehrer geworden sind?
- W: Bisschen Vererbung (lacht). Also Verwandtschaft, Geschwister, Onkel, dann, ja ich habe früh angefangen, Kinderbetreuung zu machen in der Schulzeit, hatte noch Alternativen, Architektur damals, am Arbeitsmarkt 1972 war das. Wurde mir abgeraten, überlaufen. Kam ich zu, ja, Wahl des Lehrers, umgeguckt, könnte mir liegen, mich entschieden.

Deutungen:

Die Antwort auf die Eingangsfrage fällt relativ kurz aus. Auffällig ist Wolfgangs Erzählweise; er spricht in einer Art stenographischem Stil mit grammatikalisch unvollständigen Sätzen, reiht präzise und strukturiert wesentliche Fakten aneinander. Füllwörter und ausführlichere Beschreibungen fehlen. Dies lässt verschiedene Lesarten zu: Wolfgang hat über Fragen der Berufswahl bereits im Vorfeld der Befragung reflektiert. Er hat diese Frage vielleicht im persönlichen Umfeld bereits häufiger beantwortet oder der Sprachstil ist einer zu Beginn des Interviews noch unvertrauten Situation und einer gewissen Unsicherheit geschuldet. Denkbar ist auch, dass Wolfgang generell zu knappen Ausführungen neigt, die sich auf aus seiner Sicht Wichtiges beschränken und mit einem Bescheidenheitsethos zusammenhängen. Er neigt nicht wie andere Interviewpersonen des Samples dazu, sich selbst mit ausschweifenden Erläuterungen in Szene zu setzen.

Die Sequenz liefert Hinweise darauf, dass es in Wolfgangs Herkunftsfamilie (Geschwister, Verwandtschaft) bereits Lehrer gegeben hat und er in dieser Hinsicht auf Vorbilder und Orientierungshilfen bei der Berufs- und Studienwahl zurückgreifen konnte. Wolfgang selbst hat pädagogische Vorerfahrungen mit Kinderbetreuung. Er stützt seine Berufsentscheidung auf diese Vorerfahrungen und auf die familiäre pädagogische Tradition; dadurch ist er mit seinem späteren Beruf als Lehrer bereits ansatzweise vertraut und hat eine Vorstellung dazu entwickelt. Es stehen ihm somit Beurteilungskriterien zur Verfügung, mit deren Hilfe er entscheiden kann, ob ihm „das liegt“. Die Formulierung „könnte mir liegen“, beinhaltet dennoch eine gewisse Unsicherheit.

Die Entscheidung Lehrer zu werden, scheint bei Wolfgang keiner Passion zu folgen. Er wirkt daran zunächst eher unbeteiligt und einem quasi-natürlichen

Vererbungsprozess ausgesetzt. Es haben vor allem pragmatische und rational abgewogene Argumente zu seiner Berufsentscheidung geführt, die mit Erfolgsaussichten auf dem Arbeitsmarkt zusammenhängen und durch Vorabinformationen in Beratungseinrichtungen abgesichert wurden.

Die Sequenz gibt Hinweise auf eine latente *Sicherheitsorientierung*. Es wäre zu prüfen, ob diese auch an anderen Stellen sichtbar wird. Zudem stellt sich die Frage, ob Wolfgang aus einer Akademikerfamilie stammt und es sich bei seiner Berufswahl um familiären Statuserhalt handelt oder um eine Statusverbesserung durch sozialen Aufstieg. In Elementarkategorien formuliert geht es um eine *Aufstiegs- oder Absicherungsorientierung*.

Wolfgang scheint sich bei der Berufswahl vor allem an praktischen Argumenten orientiert zu haben. Es wäre daher weiter zu verfolgen, welches Verhältnis zwischen ideell-inhaltlichen Motiven und praktischen Erwägungen an anderen Stellen des Interviews sichtbar wird; in Elementarkategorien ausgedrückt wären dies die Kategorien: *ideell* versus *materiell*. Es müsste außerdem weiter überprüft werden, ob seine praktische Orientierung einer nicht so hohen vertikalen Position im sozialen Raum geschuldet ist.

2. Sequenz:

I1: Ja, wie sah heute Ihr Arbeitstag aus?

W: Heute ist der kürzeste in der ganzen Woche (hustet). Oh Entschuldigung. Um viertel vor sechs aufgestanden, sieben Uhr mit dem Fahrrad zur Schule gefahren und drei Unterrichtsstunden gehabt. Ist nicht der Normalfall, also sechs Stunden ist normal im Durchschnitt.

Deutungen:

Wichtig an dieser Sequenz ist, Wolfgang bleibt bei seinem Erzählmodus, auch hier werden relativ emotionslos in einer Art Berichtsstil Zahlen und ‚Eckdaten‘ des Tages aneinander gereiht (so und so viel Stunden, wann aufgestanden, im Durchschnitt ...). Auf das Unterrichtsgeschehen geht er nicht weiter ein. Dieses technische ‚Abarbeiten‘ von formalen Daten kann unterschiedlich gedeutet werden: es wirkt routiniert und strukturiert, und könnte der Versuch sein, Fragen rasch und präzise zu beantworten. Wolfgang legt vielleicht auf Zahlen und Daten besonderen Wert, weil dies für ihn unverrückbare Tatsachen sind. Daten und Fakten bedeuten für ihn vielleicht, eine Struktur zu haben, die ihm insbesondere zu Beginn des Interviews Sicherheit geben.

Wolfgang betont, dass drei Stunden Unterricht nicht der Regelfall sind. Es sei der kürzeste Tag der Woche, die anderen Schultage seien länger. Unter Umständen sieht er sich hier unter Rechtfertigungsdruck, da er Vorurteile zur Arbeitszeit von Lehrern kennt und diese auch bei den InterviewerInnen vermutet.

3. Sequenz (aus Platzgründen etwas verkürzt):

W: [...] Ach so, äh, gut, ja also (lacht) ich habe im Grunde nichts anderes kennen gelernt, weil es ist ja wie gesagt Sache der Tradition, eh das ist in der Familie so überliefert worden, und ja das, was vielleicht ein bisschen so die Eigenart meines Berufslebens, ich habe mich also relativ schnell für die Hauptschule entschieden, ich habe also in meiner Ausbildung, ja alles probiert, ja was heißt probiert, alles wahrgenommen, von Sonderschule, geeignet bin, bis zum Gymnasium hab ich alles unterrichtet, also ich kenne alle Schularten während meiner Ausbildung und sonstigen Tätigkeiten und bin dann auch wie gesagt auf Haupt hängen geblieben, hab dann ein Jahr abgelegt auf der Grundschule, aber dann bin ich zur Hauptschule

gekommen, weil das einfach so mein Ding ist. Ähm ja, Ansehen, das ja, wenn das jetzt in Richtung Gesellschaft geht, ist es nicht das Allerhöchste, das wissen wir, und äh da kämpft man auch jeden Tag mit.

Deutungen:

Wolfgang wechselt hier in eine ausführlichere Erzählweise, beginnt zunächst noch strukturiert, hält dies aber nicht durch. Es entsteht der Eindruck, dass er während des Sprechens noch über die Gründe seiner Berufswahl nachdenkt und einen Reflexionsprozess durchläuft, der durch das Interview angestoßen wurde. Es klingt ein wenig, als müsse er seine Schulentscheidung gegenüber den InterviewerInnen (evtl. auch vor sich selbst) verteidigen.

Wolgangs Berufsentscheidung wurde seines Erachtens stark durch die familiäre Lehrertradition beeinflusst, welche Rolle seine Eltern bei der Berufswahl gespielt haben, bleibt dabei offen. Sie waren bei dieser Entscheidung entweder nicht wichtig oder konnten ihn nicht beraten, vielleicht möchte er auch aus persönlichen Gründen nicht über sie sprechen.

Wolfgang orientiert sich bei der Berufswahl an Bekanntem und Bewährtem, hält am Vertrauten fest und sucht eher nicht nach neuen Herausforderungen. Er hatte eine andere Option im Blick (Architektur, siehe erste Sequenz), hat diese aber wegen unsicherer Berufsaussichten verworfen.

Wie Wolfgang betont, hat er verschiedene Schulformen kennen gelernt (Sonderschule bis Gymnasium „probiert“) und sich bewusst für die Hauptschule entschieden („weil das einfach so mein Ding ist“). Der Begriff „probieren“ wird als unpassend empfunden und von ihm mit „wahrgenommen“ korrigiert. „Probieren“ wirkt vielleicht zu beliebig, während Wolfgang ein gezieltes Handeln aufzeigen möchte. Im Widerspruch zur bewussten Wahl steht allerdings auch die Formulierung „auf Haupt hängen geblieben“.

Wolfgang registriert, dass die Hauptschule nur noch ein geringes gesellschaftliches Ansehen genießt und „kämpft täglich“ damit, ob für sich selbst oder auch für seine SchülerInnen, bleibt an dieser Stelle offen. Gleichzeitig stellt er sich auch über das schlechte Image der Hauptschulen, bekräftigt seine Berufswahl und gibt sich fast abgeklärt, wenn er ausführt: „das wissen wir“. Zu bedenken ist, dass das Ansehen der Hauptschule und der HauptschullehrerInnen bei Wolgangs Berufseintritt noch deutlich höher waren, inzwischen wurde beides entwertet. Seine Ausführungen deuten auf kein ausschließlich positives Verhältnis zum Lehrerberuf hin, sondern eher scheint es sich um ein ambivalentes Verhältnis zu handeln. Insgesamt erscheint Wolfgang als ein traditionsbewusster Mensch, der lieber auf Nummer sicher geht.

Wolgangs Ausführungen in dieser Sequenz führen zu der Frage, wie *bewusst* und *selbstbestimmt* Wolgangs Schulwahl und seine beruflichen Entscheidungen gewesen sind bzw. wie abhängig von äußeren Faktoren er dabei war. Hier scheint es ein Spannungsverhältnis zu geben. In Elementarkategorien gefasst geht es um das Verhältnis von *Selbstbestimmung* und *Fremdbestimmung*. Daran schließt sich die Frage an, in wieweit sich Wolfgang aufgrund seiner sozialen Herkunft mit der Hauptschulwahl selbst beschieden und einen ihm zugewiesenen gesellschaftlichen Platz antizipiert hat, diese Entscheidung aber als rationale Wahl rekonstruiert und mit Bourdieu „aus der Not eine Tugend macht“.⁷

Die Sequenz wirft außerdem die Frage auf, ob das mangelnde gesellschaftliche Ansehen für Wolfgang aus Statusgründen bedeutsam ist oder ob es um Respekt und (gesellschaftliche) Anerkennung für die alltäglich erbrachte Leistung geht. In Elementarka-

tegorien gefasst, wäre eine Unterscheidung nach *Status-* bzw. *Leistungsorientierung* weiter im Auge zu behalten.

Aus der bisherigen Sequenzanalyse ergeben sich für uns folgende weiterführenden Fragen für die Bearbeitung des Falls:

1. Welche Rolle spielen Formalien, Ordnungsprinzipien, Strukturen und Hierarchien in Wolfgangs Praxis? Geben sie Hinweise auf einen kleinbürgerlichen Habitus?
2. Gibt es weitere Hinweise für eine Sicherheitsorientierung, die die bisherigen Lesarten bestätigen.
3. Wie ist das Verhältnis zwischen selbstbestimmten Entscheidungen und Abhängigkeiten von äußeren Bedingungen? Welche Rolle spielt dabei, sich in Notwendigkeiten fügen zu müssen bzw. auch von äußeren Bewertungen abhängig zu sein?
4. Wie ist das Verhältnis von ideellen Motiven und materiell-praktisch Erwägungen in anderen Situationen oder Lebensbereichen?
5. Was verbindet Wolfgang mit seinem Beruf, einen pädagogischen, sozialen oder gesellschaftlicher Auftrag? Oder stehen beispielsweise gesellschaftliches Ansehen und soziale Absicherung im Vordergrund?
6. Insgesamt ist nach Hinweisen zu suchen, die eine deutlichere Abgrenzung zwischen traditionellem Habitus der facharbeiterischen Traditionslinie (verinnerlichtes Leistungsethos) und konventionellem Habitus der kleinbürgerlich-ständischen Traditionslinie (Pflichtethos) ermöglichen. Zudem müsste auch Wolfgangs vertikale soziale Position weiter eingegrenzt werden.

Habituussyndrom

Das Habituussyndrom, das schließlich durch die Bearbeitung des *gesamten Materials* für den Fall Wolfgang erarbeitet wurde, lässt sich stichwortartig so beschreiben:

Wolfgang ist Bildungsaufsteiger und kommt vermutlich aus einem kleinbürgerlich geprägten Herkunftsmilieu, von dem er sich in seinen Habitusmustern nur unwesentlich entfernt hat. Er orientiert sich stark an hierarchischen Ordnungskategorien, sie geben ihm Sicherheit und Orientierung; Regeln und Strukturen sind sehr wichtig, dominieren auch sein Unterrichtshandeln. Die gesellschaftliche Ordnung wird als quasi-natürlich gegeben gesehen (jeder hat seinen Platz), soziale Unterschiede unter den SchülerInnen sind durch die Herkunftsfamilie relativ festgelegt und durch pädagogisches Handeln nur begrenzt zu beeinflussen.

Wolfgang sucht das Vertraute und Bewährte, schätzt überschaubare Bedingungen, beständige Beziehungen; Neuerungen und Umstrukturierungen im Schulsystem (Bsp. die Zusammenlegung seiner Hauptschule mit einer Realschule) führen zu Verunsicherung. Das pädagogische Handeln orientiert sich am *patriarchalen Prinzip*, die Schule wird als Familie gesehen, in der er die väterliche Autorität verkörpert, verbunden mit Fürsorgepflicht und Verantwortung gegenüber den SchülerInnen. Sein Unterrichtsstil ist konservativ-hierarchisch bis autoritär, aber durch transparente und verlässliche Regeln gekennzeichnet. Wichtig sind: gegenseitiger Respekt, Redlichkeit und Ehrlichkeit. Er ist kein Pädagoge aus Leidenschaft, sondern verrichtet seinen Dienst und kommt seiner Pflicht nach, diese wird ernstgenommen, endet aber weitgehend am Schulort (so ist er z.B. auch kaum an den Lebensumständen seiner SchülerInnen interessiert).

7. Warum „Habitus-Hermeneutik“?

Wir haben in diesem Beitrag komprimiert nachgezeichnet, wie wir unseren Ansatz der Habitusanalyse angelehnt an Bourdieus Konzepte entwickelt haben. Der Prozess war immer auch begleitet davon, das eigene empirische Vorgehen zu anderen Ansätzen in Beziehung zu setzen und im wissenschaftlichen Feld zu verorten. Beispielsweise sehen wir bei der habitus-hermeneutischen Typenbildung eine gewisse Nähe zu struktural-wissenssoziologischen Ansätzen und besonders zur „praxeologischen Typenbildung“, wie sie innerhalb der dokumentarischen Methode (Bohnsack 2007, S. 129ff., 187ff.) vorgenommen wird (vgl. Bremer/Teiwes-Kügler 2010, S. 269ff.). Ähnliches gilt für die bildhermeneutischen Interpretationen von Collagen als visuellen Daten, auf die wir hier nicht näher eingegangen sind (vgl. Bremer/Teiwes-Kügler 2007, S. 88f.)

Wir waren zunächst zurückhaltend mit der Verwendung des Begriffs „Habitus-Hermeneutik“. Im Mittelpunkt unseres Vorgehens steht die Rekonstruktion des Erzeugungsprinzips des Habitus, das Bourdieu (1985a, S. 386) auch einmal als „sozial eingesetztes ‚Computerprogramm‘“ bezeichnet hat. Dabei ist für uns die wissenschaftliche Klassifizierung der alltäglichen Klassifizierungen (vgl. Bremer 2004, S. 64ff.), also das Entschlüsseln der Klassifikationsschemata der sozialen Akteure und insbesondere deren Rückbindung an die gesellschaftliche Struktur und deren Teilungs- und Bewertungsschemata zentral.

Unsere Hermeneutik zielt darauf herauszuarbeiten, wie sich soziale Unterschiede konkret im Alltag der Akteure zeigen. Der Begriff „Habitus-Hermeneutik“ soll diese besondere Auslegung und den spezifischen Blick auf das empirische Material zum Ausdruck bringen, und eben darin, so meinen wir, unterscheidet sich die Habitus-Hermeneutik von anderen hermeneutisch-interpretativen Verfahren und Ansätzen. Ohne hier ins Detail gehen zu können, sehen wir, dass bei der „Objektiven Hermeneutik“ letztlich die objektiven Strukturen gegenüber den subjektiven Intentionen dominant sind und dass, wie Bohnsack (2007, S. 87f.) hervorhebt, eine „Dichotomisierung“ (ebd.) zwischen beiden stattfindet. Die Strukturen sind bei Oevermann stärker autonom gedacht, sie reproduzieren oder transformieren sich durch „Lernen“ und durch Steuerung übergeordneter Strukturen, drängen sich den Menschen auf und lassen sie in spezifischer Weise handeln. Es handelt sich um „Grundregeln der Sozialität“ (Wagner 1999, S. 44), deren Genese bei Oevermann u.a. (1979) jedoch ohne erkennbare Beteiligung der sozialen Akteure erfolgt. Bourdieu (2001, S. 223) betont dagegen, dass all das, was den sozialen Akteuren an universellen Regeln und Strukturen wie eine natürliche Ordnung erscheint, in einem langfristigen Prozess von gesellschaftliche Akteursgruppen durchgesetzte und von diesen als legitim erklärte Sichtweisen, Regeln und Normen sind. In der aktiven Auseinandersetzung mit den gegebenen und erfahrenden Lebensbedingungen werden zugleich die sozialen Strukturen angeeignet, einverleibt und produziert. Sie werden in Klassifizierungsschemata übersetzt, die zur Orientierung in der sozialen Welt verhelfen. Diese Einverleibung gesellschaftlicher Strukturen in den Körpern und Köpfen der in diesen Strukturen sozialisierten Akteure führt gleichzeitig zur Anerkennung der Struktur als legitimer und quasi-natürlich gegebener Ordnung. Bei Oevermann u.a. wird dagegen nicht geklärt, auf welche Weise die Strukturen im Individuum wirksam werden, wie also das Äußere (die Struktur) mit dem Inneren (dem Subjekt) vermittelt ist.

Demgegenüber verlegen *phänomenologische* und tendenziell auch *wissenssoziologische Ansätze* die Sinnkonstruktion stärker in das Subjekt und stellen die alltäglichen Realitätskonstruktionen der Akteure in den Vordergrund. Strukturelle Sinnzusammenhänge, die auf die soziale Standortgebundenheit verweisen und die die Wahrnehmungs- und Deutungsmuster über den Habitus jenseits des Subjektiven der Subjekte vorstrukturiert haben, werden weniger berücksichtigt. Soeffner/Hitzler (1994, S. 28ff.) gehen zwar von intersubjektiven spezifischen Orientierungs- Handlungs- und Organisationsformen aus, die in „alltäglichen Lebenswelten“ (Luckmann) oder „Milieus“ (Grathoff, Gurwitsch) ausgebildet werden. Es bleibt jedoch weit gehend offen, wie diese Lebenswelten oder Milieus in die gesellschaftliche Struktur eingebettet sind und inwiefern sich daraus Möglichkeiten und auch Beschränkungen für die Ausbildung bestimmter Denk- und Handlungsweisen ergeben.

Mit Hitzler (2002, S. 6) besteht die zentrale Differenz der verschiedenen hermeneutisch-interpretativen Ansätze in der Frage, „*wo* Sinn sich ursprünglich konstituiert“. Dem folgend liegt unser Fokus auf dem Prozess der Klassifizierung und Bewertung der sozialen Welt durch die Akteure, da in der Bourdieuschen Denkweise jeder Akt des Klassifizierens zugleich ein Akt der Wahrnehmung und der Erkenntnis ist (vgl. Kirchner 1994) und sich hierbei Sinn konstituiert. Anders herum stellt, so Engler (2001, S. 127), „der Wahrnehmungsakt eine Klassifikation des Wahrgenommenen und immer zugleich einen Bewertungsakt dar“. Diese Dialektik von *Wahrnehmen* und *Bewerten* greifen wir mit unserem Ansatz methodisch auf.

Parallelen mit der Dokumentarischen Methode sehen wir in der Annahme, dass die soziale Praxis durch ein inkorporiertes, vorreflexives und atheoretisches Wissen strukturiert wird und dass dieses Wissen auf Kollektives verweist. Ebenso zielen wir auf die Herausarbeitung der generativen Formel oder des strukturierenden Prinzips, eben des „*modus operandi*“. Die Unterschiede gründen vor allem auf dem unterschiedlichen Stellenwert bzw. der unterschiedlichen Interpretation des Bourdieuschen Habituskonzeptes sowie in der sozialstrukturellen Verankerung sozialer Milieus (vgl. ausführlicher Bremer/Teiwes-Kügler 2010, S. 269ff.).

Unsere methodischen Konzepte der Habitusanalyse sind in einem längeren Prozess entwickelt worden, der eng an empirische Forschungsarbeit gekoppelt war. Aus ihr heraus sind sie entstanden und theoretisch reflektiert worden. Wie Bourdieu betont, haben die Begriffe einen vorläufigen Charakter. Sie sind zu verstehen als offene Konzepte, als „Prinzipien der wissenschaftlichen Arbeit, (...) die Forschungsprogramme (...) verdichten“ (Bourdieu 2000, S. 119). Insofern müssen sie „offen, provisorisch bleiben, was keineswegs heißt: vage, verschwommen, mit bloßem Näherungswert“ (Bourdieu 1992b, S. 58). Es sind analytische Werkzeuge, die „sichtbar [sind, H.B./C.T.K.] nur in den Resultaten, die sie produzieren“ (Bourdieu/Wacquant 1996, S. 196). Sie dienen keinem Selbstzweck, sondern sollen praktische Probleme lösen. Insofern stehen die theoretisch-methodologischen Konzepte der Habitus-Hermeneutik in jeder Untersuchung neu auf dem Prüfstand und müssen in der empirischen Anwendung fortwährend weiterentwickelt werden. Dieser Prozess ist quasi nie abgeschlossen.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Hradil (1992) und Matthiesen (1998), die verschiedene historische Entwicklungslinien nachgezeichnet haben. Vester (2013) arbeitet heraus, dass mit dem Milieukonzept eine bei verschiedenen Vertretern der klassischen Soziologie verankerte Denktradition wieder aufgenommen wurde.
- 2 In der phänomenologischen Perspektive wurde später stärker auf die subjektive Seite des Milieus (etwa bei Scheler und Gurwitsch) fokussiert (vgl. auch Grathoff 1989 sowie Hitzler/Honer 1984).
- 3 Daneben bieten auch frühe Arbeiten der „Cultural Studies“ einen wichtigen Anker für unser Konzept, auf den wir hier allerdings nicht näher eingehen (vgl. Bremer 2014).
- 4 In ähnlicher Weise unterscheidet Bohnsack (2007, S. 60) mit Rückgriff auf Mannheim „Verstehen“ und „Interpretieren“. Verstehen ist danach „unmittelbares Verstehen“ (ebd.), das auf der Grundlage konjunktiver Erfahrungen keiner weiteren wechselseitigen Interpretation und kommunikativen Verständigung bedarf.
- 5 Hier gibt es Parallelen zur dokumentarischen Methode und Mannheims Konzept des „konjunktiven Erfahrungsraums“ (vgl. Bohnsack 2007).
- 6 In der dokumentarischen Methode finden sich ähnliche Unterscheidungen, wenn in Anlehnung an Mannheim vom unmittelbaren Verstehen bzw. vom interpretativen Verstehen die Rede ist (Bohnsack 1997, S. 94f.).
- 7 Zum besseren Verständnis nehmen wir hier Kontextwissen vorweg: Wolfgang hat Lehramt für Grund- und Hauptschulen studiert, aber im Rahmen von Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen andere Schultypen kennen gelernt.

Literatur

- Adorno, T. W./Frenkel-Brunswick, E./Levinson, D. J./Sanford, R. N. (1950/1973): Studien zum autoritären Charakter. Frankfurt a.M.
- Beck, U. (1983): Jenseits von Klasse und Stand? Soziale Ungleichheiten, gesellschaftliche Individualisierungsprozesse und die Entstehung neuer sozialer Formationen. In: Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt – Sonderband 2. Göttingen, S. 35–74.
- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Frankfurt a.M.
- Berger, P. A. (1986): Entstrukturierung der Klassengesellschaft? Klassenbildung und Strukturen im historischen Wandel. Opladen.
- Bohnsack, R. (1997): Dokumentarische Methode. In: Hitzler, R./Honer, A. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Opladen, S. 191–212.
- Bohnsack, R. (2007): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung. Opladen.
- Bourdieu, P. (1970): Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt a.M.
- Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M.
- Bourdieu, P. (1985a): Vernunft ist eine historische Errungenschaft wie die Sozialversicherung. In: Neue Praxis. 15(3), S. 376–394.
- Bourdieu, P. (1985b): Sozialer Raum und Klassen. *Leçon sur la leçon*. Frankfurt a.M.
- Bourdieu, P. (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a.M.
- Bourdieu, P. (1992a): Die feinen Unterschiede. In: Bourdieu, P. (Hrsg.): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg, S. 31–48.
- Bourdieu, P. (1992b): Rede und Antwort. Frankfurt a.M.
- Bourdieu, P. (2000): Das religiöse Feld. Texte zur Ökonomie des Heilsgeschehens. Konstanz.
- Bourdieu, P. (2001): Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt a.M.
- Bourdieu, P./Chamboredon, J.-C./Passeron, J.-C. (1991): Soziologie als Beruf. Wissenschaftstheoretische Voraussetzungen soziologischer Erkenntnis. Berlin.

- Bourdieu, P./Wacquant, L. J. D. (1996): *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt a.M.
- Brake, A. (2013): Bourdieu und die Photographie: Übungen zur Konversion des Blicks. In: Brake, A./Bremer, H./Lange-Vester, A. (Hrsg.): *Empirisch arbeiten mit Bourdieu. Theoretische und methodische Überlegungen, Konzeptionen und Erfahrungen*. Weinheim/Basel, S. 59–92.
- Brake, A./Bremer, H./Lange-Vester, A. (2013): *Empirisch arbeiten mit Bourdieu. Theoretische und methodische Überlegungen, Konzeptionen und Erfahrungen*. Weinheim/ Basel.
- Bremer, H. (2014): Soziale Milieus und alltägliche Klassenpraxis. Theoretische Bezüge und empirische Zugänge zu einem sozialstrukturellen Milieukonzept. In: Renn, J./Isenböck, P./Nell, L. (Hrsg.): *Die Form des Milieus, Sonderband der Zeitschrift für Theoretische Soziologie*. Weinheim, im Erscheinen.
- Bremer, H./Teiwes-Kügler, Chr. (2003): Die Gruppenwerkstatt. Ein mehrstufiges Verfahren zur vertiefenden Exploration von Mentalitäten und Milieus. In: Geiling, H. (Hrsg.): *Probleme sozialer Integration*. Münster, S. 207–236.
- Bremer, H./Teiwes-Kügler, Chr. (2007): Die Muster des Habitus und ihre Entschlüsselung. Mit Transkripten und Collagen zur vertiefenden Analyse von Habitus und sozialen Milieus. In: Friebertshäuser, B./von Felden, H./Schäffer, B. (Hrsg.): *Bild und Text – Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft*. Opladen, S. 81–104.
- Bremer, H./Teiwes-Kügler, Chr. (2010): Typenbildung in der Habitus- und Milieuforschung: Das soziale Spiel durchschaubarer machen. In: Ecarius, J./Schäffer, B. (Hrsg.): *Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Biographie- und Bildungsforschung*. Opladen, S. 251–276.
- Bremer, H./Teiwes-Kügler, Chr. (2013): Zur Theorie und Praxis der „Habitus-Hermeneutik“. In: Brake, A./Bremer, H./Lange-Vester, A. (Hrsg.): *Empirisch arbeiten mit Bourdieu. Theoretische und methodische Überlegungen, Konzeptionen und Erfahrungen*. Weinheim/Basel, S. 93–129.
- Durkheim, É. (1893/1988): *Über soziale Arbeitsteilung*. Frankfurt a.M.
- El-Mafaalani, A. (2012): *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitus-transformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen*. Wiesbaden.
- Engler, St. (2001): „In Einsamkeit und Freiheit?“. Zur Konstruktion der wissenschaftlichen Persönlichkeit auf dem Weg zur Professur. Konstanz.
- Engler, St. (2013): Der wissenschaftliche Beobachter in der modernen Gesellschaft. In: Brake, A./Bremer, H./Lange-Vester, A. (Hrsg.): *Empirisch arbeiten mit Bourdieu. Theoretische und methodische Überlegungen, Konzeptionen und Erfahrungen*. Weinheim/Basel, S. 35–58.
- Flaig, B. B./Meyer, Th./Ueltzhöffer, J. (1993): *Alltagsästhetik und politische Kultur*. Bonn.
- Geiling, H./Müller, D. (1990): Qualitative Inhaltsanalysen von Dokumenten der Alltagskultur. Teil 1. In: *Projekt Sozialstrukturwandel und neue soziale Milieus. Arbeitsheft Nr. 2*. Hannover.
- Grathoff, R. (1989): *Milieu und Lebenswelt. Einführung in die phänomenologische Soziologie und die sozialphänomenologische Forschung*. Frankfurt a.M.
- Hradil, St. (1987): *Sozialstrukturanalyse in einer fortgeschrittenen Gesellschaft*. Opladen.
- Hradil, St. (1992): Alte Begriffe und neue Strukturen. Die Milieu-, Subkultur- und Lebensstilforschung der 80er Jahre. In: Hradil, St. (Hrsg.): *Zwischen Bewußtsein und Sein*. Opladen, S. 15–55.
- Hitzler, R. (2002): Sinnrekonstruktion. Zum Stand der Diskussion (in) der deutschsprachigen interpretativen Soziologie. In: *FQS 3(2)*, online: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/867> (05.03.2014).
- Hitzler, R./Honer, A. (1984): Lebenswelt – Milieu – Situation. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 36(1)*, S. 56–74.
- Kirchner, T. (1994): Alltägliche Wahrnehmung und theoretische Erkenntnis – Wissenssoziologische Überlegungen bei Pierre Bourdieu. In: *Lendemains 20(75/76)*, S. 41–54.

- Krais, B./Gebauer, G. (2002): *Habitus*. Bielefeld.
- Lange-Vester, A. (2013): Empirisch arbeiten mit Bourdieu: Historische Habitusforschung am Beispiel einer Familiengeschichte. In: Brake, A./Bremer, H./Lange-Vester, A. (Hrsg.): *Empirisch arbeiten mit Bourdieu. Theoretische und methodische Überlegungen, Konzeptionen und Erfahrungen*. Weinheim/Basel, S. 196–227.
- Mangold, W. (1960): *Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens*. Frankfurt a.M.
- Matthiesen, U. (1998): Milieus in Transformationen. In: Matthiesen, U. (Hrsg.): *Die Räume der Milieus*. Berlin, S. 17–79.
- Meuser, M. (2001): Repräsentation sozialer Strukturen im Wissen. Dokumentarische Methode und Habitusrekonstruktion. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*, Opladen, S. 207–221.
- Oevermann, U./Allert, T./Konau, E./Krambeck, J. (1979): Die Methodologie einer >objektiven Hermeneutik< und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, H.-G. (Hrsg.): *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*. Stuttgart, S. 352–434.
- Rehbein, B. (2006): *Die Soziologie Pierre Bourdieus*. Konstanz.
- Schmidt, R. (2009): Soziale Praktiken und empirische Habitusforschung. Zu Desideraten der Bourdieuschen Praxeologie. In: Wolf, M. A./Rathmayr, B./Peskoller, H. (Hg.): *Konglomerationen. Produktion von Sicherheiten im Alltag. Theorien und Forschungsskizzen*. Bielefeld, S. 33–47.
- Schulze, G. (1992): *Die Erlebnisgesellschaft*. Frankfurt a.M.
- Schwingel, M. (1995): *Pierre Bourdieu zur Einführung*. Hamburg.
- Soeffner, H.-G./Hitzler, R. (1994): Hermeneutik als Haltung und Handlung. In: Schroer, N. (Hrsg.): *Interpretative Sozialforschung*. Opladen, S. 28–55.
- Vester, M./von Oertzen, P./Geiling, H./Hermann, Th./Müller, D. (2001): *Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel*. Frankfurt a.M.
- Vester, M. (2013): Zwischen Marx und Weber: Praxeologische Klassenanalyse mit Bourdieu. In: Brake, A./Bremer, H./Lange-Vester, A. (Hrsg.): *Empirisch arbeiten mit Bourdieu. Theoretische und methodische Überlegungen, Konzeptionen und Erfahrungen*. Weinheim/Basel, S. 130–195.
- Wagner, H.-J. (1999): *Rekonstruktive Methodologie*. Opladen.
- Weber, M. (1921/1972): *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen.
- Weiß, A. (2014): Wie erkennen sich Gleiche in der Welt? Milieutheorie unter den Bedingungen von Globalisierung. In: Renn, J./Isenböck, P./Nell, L. (Hrsg.): *Die Form des Milieus, Sonderband der Zeitschrift für Theoretische Soziologie*. Weinheim, S. 341–358.
- Witzel, A. (1982): *Verfahren der qualitativen Sozialforschung: Überblick und Alternativen*. Frankfurt a.M.

Ulrike Deppe

Eltern, Bildung und Milieu. Milieuspezifische Differenzen in den bildungsbezogenen Orientierungen von Eltern

Parents, education and milieu. Milieu-related differences in the educational orientations of parents

Zusammenfassung:

Eine Vielzahl von Studien konnte nachweisen, dass der soziale Status und die elterlichen Bildungsabschlüsse Einfluss auf die Zugangschancen zu höheren Bildungsgängen und die Schulkarrieren von Kindern und Jugendlichen haben. Obwohl seit längerem angenommen wird, dass die innerfamiliären Umgangsformen, Erziehungsstile und Hierarchien auch milieuspezifisch variieren und zur Herstellung von Bildungsungleichheit beitragen, gibt es gleichwohl nur wenige Studien, die das Zusammenspiel von elterlicher Milieueinbindung und Bildungsorientierungen analysieren. Basierend auf einer qualitativen Studie geht der Aufsatz dieser Frage nach, wie die elterlichen Bildungsorientierungen in eine Gesamtkonstellation von sozialer Herkunft, Bildungsstatus und milieuspezifischen Präferenzen eingelagert sind. Die Ergebnisse werden schließlich auf ihren Beitrag zur Erklärung der Entstehung von Bildungsungleichheit hin diskutiert.

Schlagworte: Familie, Eltern, Bildung, Milieu, soziale Herkunft, Ungleichheit

Abstract:

Numerous studies have shown relationships between social class, parents' occupational training and position, and the opportunities of access to higher education and the school careers of their children. Few studies have examined how parents' educational beliefs towards their children are cohering with their social origins and their milieu-related beliefs. Based on a qualitative study the paper analyses parental educational beliefs in relation to their social milieu. It aims to show how parental educational beliefs are embedded within an overall constellation of social origin, educational status and milieu-specific preferences, which has not been sufficiently taken into account. I discuss the implications of these findings in terms of emerging educational inequality.

Keywords: family, parents, education, milieu, social origin, inequality

1. Einleitung

Seit langem besteht unter Ungleichheitsforschern Konsens darüber, dass Heranwachsende durch das alltägliche Miteinander in der Familie entscheidend in ihren Bildungsorientierungen (vor-) geprägt werden, indem die familiäre Lebens- und Bildungspraxis der schulischen in der Regel vorgängig ist (in Anschluss an Bourdieu 1979, S. 188 u. ff.; z.B. Grundmann/Huinink/Krappmann 1994; Büchner/Brake 2006a; Kramer/Helsper 2010). In diesem Aufsatz wird danach gefragt, wie sich das Zusammenspiel elterlicher Bildungsorientierungen und ihren milieuspezifischen Handlungsorientierungen gestaltet.

Der sozialisationstheoretischen Annahme folgend, dass es sich bei den Eltern um zentrale, auch bildungsrelevante Akteure bei der Sozialisation ihrer Kinder handelt (z.B. Grundmann/Huinink/Krappmann 1994), wird die Familie als ein außerschulischer Bildungsort (Büchner/Brake 2006a) verstanden. Untersuchungen zum Zusammenhang von familialer Bildungspraxis und schulischen Bildungsbiografien bzw. Schulerfolg von Kindern (z.B. Büchner/Brake 2006b; Helsper u.a. 2009; Lareau 2003; Schlemmer 2004) zeigen, dass die innerfamiliären Umgangsformen, Erziehungsstile und Hierarchien milieuspezifisch variieren (Hagen-Demsky 2006, S. 45). So verstanden ergeben sich für die Möglichkeiten der Partizipation und des Erfolgs in Schule, Freizeit und der Peerwelt (z.B. Grunert 2005; Betz 2006, 2008) herkunftsspezifische Unterschiede.

Wenn also angenommen werden kann, dass die familiäre Sozialisation eine zentrale Rolle für die schulische Karriere und die Bildungsbiografie von Heranwachsenden spielt, welche wiederum ihre zukünftige soziale Position beeinflussen kann, dann müssen Eltern systematisch daraufhin untersucht werden, wie ihre Bildungsorientierungen und -aspirationen milieuspezifisch und vor dem Hintergrund der in der Familie vorhandenen sozialen, kulturellen und ökonomischen Ressourcen variieren und den Prozess des Erwerbs formaler und nicht formaler Bildung sowie den Bildungserfolg von Kindern beeinflussen (Diefenbach 2000, S. 172).

Im Folgenden wird die relevante Forschungsliteratur zu milieuspezifischer Bildung in Familien kurz referiert. Anschließend werden die dem Artikel zugrunde liegenden theoretischen Bezugslinien sowie Sample und Methode kurz erläutert, um im Ergebnisteil die milieuspezifischen Orientierungen der Eltern in ihrer Relation zu ihren Bildungsaspirationen und -orientierungen herauszuarbeiten. Den Abschluss bildet eine Diskussion, welche Implikationen die Ergebnisse für die weitere Erforschung der Entstehung von Bildungsungleichheit haben.

2. Milieuspezifische Bildungsorientierungen in Familien – Forschungsstand

Während in Deutschland eine breite Forschung zum Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und ungleicher Bildungsbeteiligung existiert (z.B. im Überblick Becker/Lauterbach 2010), sind Überlegungen und Studien zu den milieu-

spezifischen Bildungsorientierungen und -strategien von Familien, die Prozesse und Akteurperspektiven genauer untersuchen, selten (z.B. im Überblick Krüger u.a. 2010). Neben dem elterlichen Einfluss auf die formalen Bildungsabschlüsse und die Bildungsbeteiligung beschäftigen sich einige Untersuchungen auch mit der Sozialisation im Elternhaus als wichtiger Ursache von Bildungsungleichheit (z.B. Grundmann u.a. 2003; Büchner/Brake 2006a). Grundsätzlich können diesbezüglich zwei Forschungslinien unterschieden werden. In der ersten wird die Familienstruktur als bildungsungleichheitsrelevante Größe betrachtet (im Überblick z.B. Diefenbach 2000; Brake 2008). Allerdings wird in der Zusammenschau aktueller Befunde zur Realität heutiger Familien, ihrer Erziehungsstile, Zusammensetzung, dem Anteil berufstätiger Mütter, Geschwisterzahl, Mediatisierung, sozialer Lage usw. folgendes kritisch konstatiert: „Die weithin verbreitete These eines universellen, gleichsam anthropologischen Zusammenhangs von Familienstruktur und Bildungserfolg muss [...] verworfen werden“ (Bohrhardt 2000, S. 203).

In der zweiten Forschungslinie ist die familiäre Bildungspraxis bzw. Sozialisation der Gegenstand der Analyse und Erklärung von Bildungsungleichheit (im Überblick z.B. Diefenbach 2000; Brake 2010). Zu den wenigen deutschen Studien, die familiäre Bildungspraktiken, Bildungsorientierungen und -strategien sowie ihre Bedeutung für die schulischen Bildungsbiografien von Heranwachsenden analysieren, gehört die Studie von Büchner und Brake (2006a), in der die individuellen und kollektiven Bildungsleistungen untersucht wurden, die im Rahmen der kulturellen Alltagspraxis in Mehrgenerationenfamilien erbracht werden. Im Ergebnis zeigte sich, dass die familiären Interaktions- und Kommunikationspraktiken zwar stark milieuhängig sind, gleichzeitig aber nicht einseitig von der Eltern- zur Kindergeneration verlaufen, sondern auch von den Jüngeren zu den Älteren (ebd., S. 262) sowie, dass die Transmission zwischen den Generationen nur selten zum Identischen führt (ebd., S. 258; auch Ziegler 2000).

Die Arbeiten von Helsper u.a. (2009) und Busse (2010) zu pädagogischen Generationsbeziehungen in Schule und Familie bilden einen weiteren Untersuchungsfokus, in denen „die bislang zumeist getrennt untersuchten zentralen Bildungs- und Erziehungsfelder der Familie und der Schule miteinander verbunden werden“ sollten (Helsper u.a. 2009, S. 12). Die Studien arbeiteten das Zusammenspiel von jeweiliger Schulkultur und familiären Erwartungen für die Bildungsbiografie der Heranwachsenden heraus. Die Ergebnisse zeigten, dass je mehr sich der primäre, in der Familie erworbene, und der schulisch geforderte, sekundäre Habitus unterscheiden, desto höher ist der Aufwand der Anpassungsleistung und so unwahrscheinlicher der Schulerfolg (ebd., S. 275). In diesen Studien wurde gezeigt, in welcher Weise und mit welchen Konsequenzen Familie und Schule ein nicht immer für die Jugendlichen positives „Arbeitsbündnis“ eingehen (Helsper/Hummrich 2005, S. 133).

Betz (2006) beschäftigte sich empirisch mittels der Auswertung des Kinderpanels des Deutschen Jugendinstituts mit dem Zusammenhang von Bildungserfolg und familiärer Herkunft. So weisen Kinder bereits in der Grundschule herkunftsspezifisch deutlich unterschiedliche Leistungsniveaus auf. Darüber hinaus gehen Kinder aus Familien mit geringerer „Kapitalausstattung“ auch weniger schulnahen bzw. schulähnlichen Freizeitangeboten nach, was sich direkt auf die Anschlussfähigkeit an das schulische Curriculum auswirkt wie bspw. der Besuch einer Musikschule, der zu besseren Noten im Musikunterricht führt (Betz 2006, S. 191).

Während in Deutschland die empirische Forschung zur Reproduktion von Familien über Bildung (im Anschluss an Bourdieu 1979), aber auch zum kulturellen Wandel (im Anschluss an DiMaggio 1982) und Transformationsprozesse durch Bildung (z.B. Silkenbeumer/Wernet 2011) selten ist (z.B. Berngruber/ Pötter/Prein 2012), gibt es im englischsprachigen Raum eine breitere, ethnografisch-mikroanalytische Forschungstradition. Weiterführend ist dabei Lareau (2003) ethnografische Fallstudie, in der sie zeigte, dass das alltägliche Handeln, die Erziehungsstile und Freizeitgestaltung der Familien sich nicht ethnisch, sondern klassenspezifisch in Form der „concerted cultivation“ der „middle class“ und dem „Accomplishment of Natural Growth“ der „working class“ und den „poor“ (von relativer Armut Betroffene) unterscheidet (ebd., S. 31). Lareau beobachtete zwei bildungsrelevante Unterschiede im alltäglichen Miteinander der Familien: der Umgang mit Zeit sowie die Art und Weise mit Kindern zu sprechen. Während Eltern der „middle class“ dazu tendieren, die Freizeit ihrer Kinder durchzuorganisieren und mit ihnen zu diskutieren, lassen die Eltern aus der „working class“ ihren Kindern mehr Freiheiten, ihre Freizeit zu gestalten und mehr unverplante Zeit, wohingegen sie dazu neigen, ihre Kindern in einem direktiven Stil zu erziehen (Vincent/Ball 2006; auch Kaesler 2005). Insbesondere die Mütter der „middle class“ verwenden viel Kraft und Energie darauf, ihre Kinder in ihrem schulischen und außerschulischen Curriculum zu unterstützen (Hays 1996; Reay 1998; Falbo/Lein/Amador 2001; Lareau 2003). Für den deutschsprachigen Raum wird häufig konstatiert, dass Eltern im Sinne des Statuserhalts höhere Schulformen und Bildungsgänge präferieren, die elterlichen Bildungsentscheidungen und -erwartungen aber dennoch eng an die erwartbaren Möglichkeiten der jeweiligen Schulform gekoppelt seien (Ditton 2011, S. 107). Bittlingmayer und Bauer (2007) problematisieren jedoch an Ansätzen – ob Rational-Choice-Ansätze oder der ungleichheitstheoretischen Bildungssoziologie im Anschluss an Bourdieu – die die elterlichen Bildungsaspirationen als zentrale Stellgröße für den Bildungserfolg der Kinder voraussetzen, dass diese grundsätzlich davon ausgehen, dass „Eltern mit geringem Bildungsabschluss bzw. wenig kulturellem Kapital auch gering ausgeprägte Bildungsaspirationen haben“ (ebd., S. 163f.).

Die Ebene der elterlichen Bildungsaspirationen verweist jedoch auf einen zentralen Aspekt, den beobachtende Untersuchungen bislang wenig und Untersuchungen mit einem Rational-Choice-Ansatz gar nicht in den Blick nehmen (können), da sie von einer bewussten Entscheidung der Eltern ausgehen: die Frage nach den milieuspezifischen Präferenzen und Lebensstilen, die sich zu formalen Bildungserwartungen konträr, parallel oder unterstützend verhalten können. Wenn sich also Bildungsaspirationen von Eltern mit unterschiedlichen Bildungsabschlüssen auf einem ähnlichen Niveau befinden, büßen Bildungsaspirationen als alleiniger Faktor an Erklärungskraft ein. Bittlingmayer und Bauer (2007) folgern, dass es sich vielmehr um „ein in sich zum Teil widersprüchliches Faktorenbündel aus allgemeinen Bildungsaspirationen (die mitunter invers zu den realen Bildungschancen zur Ausbildung gelangen), institutionenbezogenen Wissensformen und der Institutionengläubigkeit“ (ebd., S. 173) handeln muss.

3. Theoretisch-methodologische Grundannahmen

Auf der theoretischen Ebene knüpfe ich in Anlehnung an den Arbeitskontext von Krüger (z.B. Krüger/Deppe 2014) an Ansätze an, die aus ungleichheitsorientierter bildungs- und sozialisationstheoretischer Perspektive Bourdieus bildungs- und gesellschaftstheoretische Konzepte (z.B. Bourdieu/Passeron 1971; Bourdieu 1982) handlungstheoretisch umgedeutet haben (Bauer 2011; Kramer 2011). Mit Grundmann u.a. (2003) werden die Orientierungen der Akteure als Ergebnis des Wechselspiels zwischen Individuum und durch ungleiche Ausgangsbedingungen charakterisierte Sozialisationskontexte betrachtet, die zu unterschiedlichen „milieuspezifischen Habitusformen“ führen und die zugleich die „(milieuspezifische) Nähe oder Ferne zur schulischen Bildungsnorm und Anforderungsstruktur implizieren“ (Kramer/Helsper 2010, S. 107). Auf der methodologischen Ebene wird auf das wissenssoziologisch fundierte Milieukonzept Bohnsacks (2003) zurückgegriffen, „das die Genese des individuellen und kollektiven Habitus nicht mit Kapitalkonfigurationen erklärt, sondern in der je unterschiedlichen milieuspezifischen Erfahrungsaufschichtung aufdecken und insbesondere im Rahmen sozialisatorischer Interaktionen analysieren will“ (Krüger u.a. 2012, S. 15). In einer solchen Analyseinstellung erscheint die Genese des Habitus als Resultat des Zusammenspiels zwischen Individuum und Umwelt in Form von Akteuren und untersucht damit konkret die Praxis, auf die Bourdieus Theorie abzielt. Das wissens- bzw. mikrosoziologische Konzept Bohnsacks (2003) begreift Milieus als konjunktive Erfahrungsräume, deren Angehörige durch Gemeinsamkeiten des Schicksals, des biografischen Erlebens oder Gemeinsamkeiten der Sozialisationsgeschichte miteinander verbunden sind (Bohnsack 1998a, S. 120). Dabei entwickeln die Akteure durch Interaktionen Orientierungen, die eine habituelle Übereinstimmung beinhalten (ebd., S. 121).

Auch der Habitus wird bei Bohnsack entsprechend anders konzeptioniert. Während der Habitusbegriff nach Bourdieu mehrere Wissensebenen und zugrunde liegende Praktiken zusammenfasst, wie z.B. Common Sense, Meinungen, unbewusstes Wissen und Routinen, wird in der dokumentarischen Methode zwischen dem atheoretischem Wissen, also praktischem und nicht bewusst verfügbarem Wissen, und dem kommunikativem Wissen, als dem in Form von Theorien, Meinungen usw. explizierbaren Wissen der Akteure, unterschieden (Bohnsack 2003, S. 59ff.). Die beiden Wissensformen werden empirisch in methodisch getrennten Analyseschritten herausgearbeitet. Übertragen auf die Terminologie Bourdieus erhält damit die Rekonstruktion der „sichtbaren und der unsichtbaren“ (Bourdieu 1982; Brake 2006a) milieuspezifischen Praktiken und Handlungsorientierungen einen methodologisch fundierten Platz, indem die methodologische und methodische Ausdifferenzierung den Habitus auf der Ebene des kommunikativen und des konjunktiven Wissens einer qualitativen Untersuchung zugänglich macht (weiterführend dazu Deppe i.E.). Brakes (2006a) bildungsbezogene Wendung „des Sichtbaren und des Unsichtbaren“ in der Bourdieuschen Analyse von körperbezogenen Ausdrucksgestalten (Bourdieu 1982, S. 322ff.) ist für diese Unterscheidung maßgeblich. Durch einen systematischen Vergleich der bildungsbezogenen und milieuspezifischen Orientierungen kann im Hinblick auf das Verhältnis von Eltern, Kindern und Schule genauer herausgearbeitet werden, wie das „Verhältnis bzw. die Anschlussfähigkeit von Familienhabitus, Kapitalformen und milieuspezifischen Bildungsstrategien einerseits sowie schulischem Habitus bzw. Bildungsha-

bitus und schulischen Leistungsanforderungen andererseits“ beschaffen ist (Andresen/Richter/Otto 2011, S. 212).

Bei der Bestimmung des kulturellen und sozialen Handlungswissens der einzelnen Akteure wurde analytisch zwischen schul- und bildungsbezogenen Orientierungen und freizeit- und peerbezogenen Orientierungen als Ausdruck milieuspezifischer bzw. lebensweltlicher Erfahrungen unterschieden. Dadurch ist es möglich, auch die Bedeutung der informellen und non-formalen Bildungsorte und informellen Bildungsprozesse in den Blick zu nehmen (Krüger/Rauschenbach 2006).

4. Sample und Methode

Der Analyse der elterlichen Bildungsorientierungen im Zusammenhang mit ihren Milieubezügen liegt eine qualitative Triangulationsstudie zugrunde, die die Perspektiven von ca. 13-Jährigen, ihren Eltern und ihren Freundesgruppen anhand von Interviews und Gruppendiskussionen einholte, um so etwas über die Konstruktion von Bildungsungleichheit in den Biografien jüngerer Jugendlicher an den außerschulischen Bildungsorten Familie und Peergroup zu erfahren (Deppe i.E.). Das Sample der Studie stützte sich dabei auf ein größeres Interviewsample mit ca. 50 qualitativen Interviews mit ca. 13-Jährigen der DFG-Längsschnittstudie „Peergroups und schulische Selektion“ (Krüger u.a. 2010), die ihrerseits bereits aus einer Fragebogenvorstudie von ca. 160 Schülerinnen und Schülern der siebten Klassen an fünf verschiedenen Schulen des allgemeinbildenden Schulwesens in Sachsen-Anhalt und Nordrhein-Westfalen ausgewählt worden waren. Über eine Auswahl von acht ca. 13-Jährigen aus dem Interviewsample von Krüger u.a. (2010) und eine Neuerhebung von zwei weiteren Fällen war gleichermaßen ein selektives (Kelle/Kluge 2010) und theoretisches Sampling (Glaser/Strauss 2010) möglich, indem einerseits die Heranwachsenden nach Geschlecht, sozialer Herkunft, Region und Schulform ausgewählt, andererseits aufgrund bereits vorliegender Interviews mit Heranwachsenden nach inhaltlichen Kriterien wie spannungsreichen oder sehr harmonischen Beziehungen zwischen Heranwachsenden, Eltern und Peers gesucht wurde. Insgesamt wurden für die Studie zehn jüngere Jugendliche aus drei Bundesländern, beiden Geschlechts in den Schulformen Hauptschule, Gesamtschule, Mittelschule und Gymnasium, elf Elterninterviews und elf Gruppendiskussionen ausgewertet.

Mit den Eltern wurden thematisch fokussierte, qualitative Interviews geführt. In neun von zehn Fällen waren es Mütter, die am Elterninterview teilgenommen haben. Das Interviewsetting enthielt einen erzählgenerierenden Stimulus zum Alltag der Familie bzw. der befragten Person und narrativ formulierte Stimuli zu Bildungsvorstellungen der Familie, Bildungsabschlusswünschen für ihr Kind, Orientierungen zur Freizeitgestaltung und Freundschaften sowie zur schulischen Unterstützung ihres Kindes (Brake 2006b). Im Anschluss an das Interview wurden familienbiografische und soziodemografische Daten erfasst.

Aus diesen Angaben konnte ferner eine grobe Zuordnung der sozialen Herkunft nach Mittelklasse, Arbeiter- bzw. Arbeitnehmerklasse und (relativ) Arm (im Sinne einer Angewiesenheit auf staatliche Hilfen bzw. o.ä.) vorgenommen

werden, wie in Tabelle 1 zu sehen ist. D.h. es wird zwischen Milieu und sozialer Position (der Eltern) unterschieden. Während die empirische Rekonstruktion sich auf die milieugebundenen in Form von peer-und freizeitbezogenen Orientierungen bezieht, wird zugleich die soziale Position der Familie über den Berufs- und Bildungsstatus der Eltern in Anschluss an Lareau (2003, S. 279ff.) und in lockerer Anlehnung an Vester (2004) bestimmt¹. Auch wenn solche Kategorien der sozialen Herkunft sehr weit geschnitten sind und innerhalb dessen zahlreiche Variationen herrschen, so lassen sich doch damit einige sinnvolle Aussagen im Zusammenhang mit den im Vordergrund stehenden qualitativen Rekonstruktionen treffen, wie im Ergebnisteil noch zu zeigen ist.

Tabelle 1: Übersicht Sample Elterninterviews

Familienname (anonmisiert)	Region	Höchster Bildungsabschluss/ berufliche Stellung der Eltern	Zuordnung sozialer Status	Interviewtes Elternteil
Lack	Dorf/ Süddtl.	V: Abitur/ Habilitation, Universitätsprofessor M: RS / Ausbildung, Hausfrau	Mittelklasse / „Privilegierte“ Milieus	Mutter
Tafel	Großstadt/ Mitteldtl.	V: Abitur/ Promotion, Hochschulange-stellter (M: Abitur/ Ausbildung, tätig im Ausbil-dungsberuf) ²		Vater
Hoogland	Dorf/ Mitteldtl.	V: Abitur/ Studium, entspr. Beruf M: Abitur/ Ausbildung, tätig im Ausbil-dungsberuf		Mutter
Forst	Großstadt/ Mitteldtl.	V: POS ³ / Fachhochschulstudium, entspr. Beruf M: POS/ Ausbildungen, häufig wechselnd Ausbildungsberuf	Arbeiter-bzw. Arbeitnehmer- klasse / „Respektable“ Milieus	Mutter
Paukert	Großstadt/ Mitteldtl.	V: POS/ Ausbildung, Ausbildungsberuf M: POS/ Ausbildung, leitende Angestellte		Mutter
Ruf	Großstadt/ Mitteldtl.	V: POS/ Fachschulstudium, selbständig M: POS/ Ausbildung, Meister, selbständig		Mutter
Tietz	Dorf/ Mitteldtl.	V: EOS/ Ausbildung, ungelernte Tätigkeit M: POS/ Ausbildung, arbeitslos		Mutter
Meister	Großstadt/ Westdtl.	V: HS/ Ausbildung, berufsunfähig, ungelernte Tätigkeit V: HS/ Ausbildung abgebrochen, ungelernte Tätigkeit	(relativ) Arm / „Unterprivile-gierte“ Milieus	Mutter
Axt	Großstadt/ Westdtl.	V: RS/ Ausbildung, berufsunfähig, arbeitslos M: HS/ Ausbildung abgebrochen, ungelernte Tätigkeit		Mutter
Gellert	Großstadt/ Mitteldtl.	(V: POS/ Ausbildung, arbeitslos) M: POS/ Ausbildung, ungelernte Tätigkeiten		Mutter

Die Zugehörigkeit der Eltern zu einer bestimmten Familienform war für die Samplebildung kein Auswahlkriterium. Aber es ist bemerkenswert, dass das Sample die in Deutschland am häufigsten vertretenen Formen des familialen Zusammenlebens durchaus repräsentiert. Wie Tabelle 2 zu entnehmen, leben die meisten Heranwachsenden in den originären Zweielternfamilien, in denen die El-

tern auch verheiratet sind und haben in dieser Konstellation meistens ein Geschwister. Zwei weitere Fälle stammen aus Patchwork-Familien, wodurch sich die Geschwisterzahl i.d.R. verdoppelt. Auch sind Mehrkindfamilien (also mindestens 3 oder mehr Geschwister) ebenfalls in allen sozialen Lagen vertreten, wie die Familien mit Alleinerziehenden und Einzelkindern.

Tabelle 2: Familienstruktur und soziale Herkunft des Samples

Familienname	Anzahl der Kinder (davon im Haushalt lebend)	Status des Zusammenlebens	Soziale Herkunft
Lack	3 (1)	verheiratet	Mittelklasse / „Privilegierte“ Milieus
Tafel	6 (6)	getrennt, alleinerziehend	
Hoogland	2	verheiratet	
Forst	1	verheiratet	
Paukert	2	verheiratet	Arbeiter- bzw. Arbeiter- nehmer-klasse / „Respektable“ Milieus
Ruf	2	verheiratet	
Tietz	4 (2)	zweites Mal verheiratet	
Meister	2	verheiratet	(relativ) Arm / „Unterprivilegierte“ Milieus
Axt	6 (4)	zweites Mal verheiratet	
Gellert	1	ledig, alleinerziehend	

Die Familien waren zudem alle deutsche Staatsangehörige ohne Migrationshintergrund und die Elternpaare lebten in einer heterosexuellen Ehe. Fälle mit einem Migrationshintergrund konnten aufgrund der begrenzten Fallzahl nicht einbezogen werden. Vor dem Hintergrund der möglichen Ethnisierung bzw. Kulturalisierung eines Falls (z.B. Badawia/Hamburger/Humrich 2003) bzw. der These, dass es jeweils eher auf den sozioökonomischen und Bildungsstatus der Eltern bei der Reproduktion von Bildungsungleichheiten ankomme (zsmf. Solga/Dombrowski 2009), wurde angesichts der Vielzahl von bereits einbezogenen Kriterien auf die Dimension Migration verzichtet, um dennoch Ungleichheit in einem kleinen Sample beleuchten zu können. Die systematische Kontrastierung mit Fällen mit einem Migrationshintergrund steht damit allerdings noch aus. Im Rahmen der Triangulationsstudie (Deppe i.E.) gab es bereits erste Kontrastierungen unter Einbezug relevanter Bezugsstudien, die hier nicht weiter ausgeführt werden können.

Die Analyse der Interviews erfolgte anhand der von Nohl (2006) auf die Anwendung von Interviews modifizierten Dokumentarischen Methode nach Bohnsack (2003). Die für die Fragestellung des Beitrags zentralen Ergebnisse der Analyse und Kontrastierung der Elterninterviews sollen im nächsten Schritt vorgestellt werden.

5. Ergebnisse

Die bisherige Forschung zu den Bildungsaspirationen von Eltern mit unterschiedlichen Bildungshintergründen (Lareau 2003; Ditton 2011) geht davon aus, dass die Bildungsaspirationen der Eltern mit ihrem Bildungsstatus direkt zusammenhängen. Schaut man auf die in Tabelle 3 aufgeführten Bildungsaspirationen der Eltern für ihre Kinder und ihre soziale Herkunft, zeigt sich aber, dass fast alle Eltern unabhängig von ihrem eigenen Bildungshintergrund und den schulischen Leistungen ihrer Kinder sowie der besuchten Schulform das Abitur oder einen hochschulqualifizierenden Schulabschluss wünschen (auch Bittlingmayer/Bauer 2007, S. 173).

Tabelle 3: Besuchte Schulform und Schulleistungen des Kindes

Name des Kindes	Besuchte Schulform des Kindes	Durchschnittliche Schulleistungen des Kindes ⁴	Bildungsaspirationen Abschluss/Beruf	Soziale Herkunft
Romy Lack	Realschule	befriedigend	Realschulabschluss, Abend-schule, Fachabitur, o.ä.; Lehramtsstudium	Mittelklasse/ „Privilegierte“ Milieus
Nadja Tafel	Gymnasium	sehr gut	Abitur, Studium	
Tim Hoogland	Gymnasium	gut	Abitur, Studium (Sport oder Chemie)	
Patrizia Forst	Gymnasium	gut-befriedigend	10. Klasse oder Abitur, Poli-zeiausbildung oder Lehramts-studium	Arbeiter- bzw. Arbeitnehmer- klasse/ „Respektable“ Milieus
Jochen Paukert	Gymnasium	sehr gut	Abitur, Studium Jura, Medi-zin oder Lehramt	
Leo Ruf	Realschulzweig Gesamtschule	befriedigend	Realschule, Beruf mit Abitur	
Sabrina Tietz	Realschulzweig Mittelschule	ausreichend	Abitur oder Ausbildung	(relativ) Arm/ „Unterprivi- legierte“ Milieus
Jan Meister	Hauptschule	befriedigend- ausreichend	mind. Hauptschulabschluss, Ausbildung zum Autome- chaniker oder Elektriker	
Viktoria Axt	Hauptschule	sehr gut-gut	Abitur, Schulsekretärin, Ver- waltungsangestellte	
Luisa Gellert	Realschulzweig Gesamtschule	gut-befriedigend	Realschule, Fachabitur, Foto- grafin, Polizei	

Eltern, deren Kinder keinen gymnasialen Bildungsgang besuchen, sehen fast alle den zweiten Bildungsweg in Form von Abendschule, Berufskolleg, Fachabitur o.ä. als Option. Die Bildungsaspirationen sind also bis auf die von Frau Meister sehr hoch. In Bezug auf die berufsqualifizierenden Aspirationen unterscheiden sich dann die Eltern doch nach sozialer Herkunft und Bildungsstatus. Während die Eltern der Mittelklasse unabhängig von den Leistungen des Kindes ein Studium als Perspektive favorisieren, würden es bis auf zwei Ausnahmen (Frau Paukert und Frau Meister) alle anderen Eltern mit niedrigerer sozialer Herkunft auch reichen, wenn ihr Kind seine Ausbildungszugangschancen mit dem Abitur erhöhen könnte.

Wie verhalten sich nun die Bildungsorientierungen und Handlungspotentiale der Eltern zu ihren Aspirationen? Insbesondere die Aspekte der elterlichen Ein-

schätzung des schulischen Leistungsstatus ihrer Kinder, des Umgangs mit Noten bzw. Zeugnissen sowie der Gewichtung und Strukturierung von informeller und organisierter Freizeit schienen bei der Kontrastierung der elterlichen Orientierungen relevant für die Verhältnisbestimmung.

Jene Eltern, deren Kinder in der Schule sehr gute Noten erreichen, wie Familie Tafel, Familie Paukert und Familie Axt, sind insgesamt sehr zufrieden mit den Leistungen ihrer Kinder, was naheliegend ist und scheinbar unabhängig von ihrem sozialen Status. Während jedoch Herr Tafel und Frau Paukert sich diesbezüglich mit ihren Kindern identifizieren – Herr Tafel sagt z.B.: „*natürlich gratuliere ich Nadja zu ihrem hervorragenden Zeugnis ☺ was sie immer nach Hause bringt*“ (EI: Herr Tafel, 379f.), bewertet Frau Axt dagegen zwar die guten Hauptschulleistungen ihrer Tochter positiv, aber die Leistungseinstellung der Tochter ist für sie negativ konnotiert, da ihr Viktorias Freude an schulischen Inhalten verschlossen bleibt: „*da hätt ich nich gedacht dass sie da son ja Streber kann man nich sagen aber do manchmal schon*“ (EI: Frau Axt, 218f.). Auf einer Ebene, aber am entgegen gesetzten Pol der sozialen Herkunft, liegen Frau Lack und Frau Meister mit einer negativen Einschätzung der Leistungen ihrer Kinder. Auch hier zeigen sich wieder milieuspezifische Unterschiede der schulischen Einschätzung. Die Tochter von Frau Lack scheitert bislang am Vergleich zu den älteren Schwestern, die das Abitur erreicht haben, sowie an den familiären Bildungsaspirationen, indem sie auf die Realschule nach der 7. Klasse wechseln muss: „*also ich würd ihr schon wünschen dass sie dass sie eben mit der Schule das einfach auch noch n bisschen äh äh besser hinkriegt /hm// und dass se vielleicht tatsächlich Grundschullehrerin werden kann*“ (EI: Frau Lack, 853-855). Für Frau Meister liegt dagegen existentiell die Gefahr ihres Sohnes, keinen Abschluss auf der Hauptschule zu erreichen, im negativen Gegenhorizont: „*das mir einfach nur 'n ganz vernünftiger Hauptschulabschluss [reicht – A.d.V.] (.) ein Abschluss //hm// den möchte ich haben*“ (EI: Frau Meister, 779-780) im Gegensatz zu einem bloßen „Abgangszeugnis“ (ebd., 775).

Neben dieser ersten Differenz von Schulbildungsnähe in Form der Bezugnahme auf schulische Erfolge bzw. Festhalten oder Aufgeben an Aspirationen bei Misserfolgen zeichnen sich bezogen auf das Verhältnis von Bildungsorientierungen und Bildungsaspirationen folgende vier Gruppen mit typischen Orientierungen ab.

Zur ersten Gruppe gehören Herr Tafel, der heuristisch den privilegierten Milieus zugeordnet wurde. Er entthematisiert die familialen Anforderungen an schulischem Erfolg und hochkultureller Bildung, die jedoch implizit vorhanden sind und wendet sich sogar gegen das Fordern guter Noten von Elternseite: „*ich also mir würd es niemals jetzt bestimmte Zensuren von meinen Kindern zu (.) verlangen oder sie zu sozusagen dazu zu animieren bestimmte (2) ja Zensuren erreichen zu müssen oder so.*“ (EI: Herr Tafel, 387-389) Herr Tafel konstruiert hier einen Schonraum für seine Kinder, zugleich legt er aber fest, dass seine Kinder das Abitur ablegen und studieren sollen, „*für mich ist es selbstverständlich also dass die Kinder alle studieren*“ (ebd., 1162), und verortet die Leistungen seiner Kinder überwiegend im oberen Notenspektrum mit dem Kommentar „*ich hab vielleicht auch ☺leichtes Reden weil se meistens Zweien oder Einsen bringen*“ (ebd., 405). Hochkulturelle Bildung sowie schulische Erfolge werden vorausgesetzt und bilden damit implizit den Maßstab, an dem sich alle Kinder der Familie orientieren müssen. Interessanterweise weist Frau Gellert, mit relativ niedrigen Bildungsabschlüssen und in einer prekär zu nennenden sozialen Lage, Pa-

rallelen zu Herrn Tafel auf, indem sie mit einem großen Vertrauensvorschuss ihre Bildungsanforderungen eher implizit ausdrückt und auf Selbständigkeit Wert legt, was für sie als Alleinerziehende (wie bei Herrn Tafel) wichtig ist: „*man muss sagen bei Luisa muss man sich eigentlich keene Gedanken machen*“ (ebd., 344). Auch sie insistiert, ihre Tochter nicht mit einer Erwartungshaltung in Bezug auf Noten unter Druck zu setzen: „*ma guckt aber auch dann wo hat se sich verbessert und verschlechtert ich meine ich bin da nich so extrem wie ihr Opa der (2) ja blättert er immer extrem zurück und guckt*“ (EI: Frau Gellert, S. 357-359). Eher in ihren Ambitionen unsicher wie die folgende Elterngruppe, aber trotzdem dem Kind überlassend, ob und wie es sich entscheidet, ist Frau Gellert bezüglich ihrer Aspirationen. Sie hofft, dass „*se das mal noch schafft irgendwie Gymnasium oder nen höheren Abschluss (2) aber dazu is se glaub ich doch noch ne Idee zu (2) wie sacht ma nich zu faul aber da fehlt ihr das irgendwie das gewisse Etwas noch (.) das se sich doch noch mehr dahinter kniet*“ (ebd., 1024-1028).

Eine zweite Gruppe stellen die bildungsambitionierten Eltern dar, wie Frau Hoogland, Frau Paukert und Frau Forst. Während Frau Paukert, wie oben beschrieben, sehr zufrieden mit den Leistungen ihres Sohnes ist, zeigen sich insbesondere Frau Hoogland und Frau Forst sehr unzufrieden mit dem schulischen Leistungsstatus ihrer Kinder, obwohl diese keineswegs schlechte Schüler am Gymnasium sind, sondern weil die Eltern ihren Erwartungshorizont sehr hoch gesteckt haben. Es ließ sich eine ausgeprägte Leistungs- und Erfolgserwartung gegenüber den Kindern rekonstruieren, die die Heranwachsenden mit sehr guten Schulleistungen, einem entsprechenden Abitur und zumindest bei Frau Hoogland und Frau Paukert anschließend mit einem Studium umsetzen sollen. Bei Frau Hoogland gilt, dass Tim hinter ihren Erwartungen zurückbleibt und sich deshalb das Verhältnis wie auch bei Frau Forst in Bezug auf schulische Leistungen angespannt gestaltet. Frau Hoogland beschreibt ihre Haltung diesbezüglich so: „*wenn ich irgendwas mhhhh erbringen will irgendwelche Leistungen erbringe muss ich was dafür tun*“ (EI: Frau Hoogland, 1422f.) und Frau Forst vergleicht sich kritisch mit ihrer Tochter in Bezug auf ein Leistungstief am Beginn der Gymnasialzeit ihrer Tochter: „*ich hatte och nie schlechte Noten ich kenn das nich von mir selber und ich konnt es nich verstehn*“ (ebd., 668f.). Im Falle von Frau Paukert werden zudem sportliche Erfolge hinter die schulische Karriere angestellt, obwohl der Leistungssport als ein wichtiges sinnstiftendes Element der Familie betrieben wird. So muss ihr älterer Sohn auf Betreiben der Eltern das Sportgymnasium verlassen und kurz vor dem Abschlussjahr auf die Sportsekundarschule mit der Begründung wechseln: „*das nützt mir nüscht wenn ders Abitur mit vier macht*“ (EI: Frau Paukert, 122). Der jüngere Sohn entspricht dagegen ihren Vorstellungen bei der Vereinbarkeit von Freizeitaktivitäten und Schulleistungen, aber auch hier wird betont: „*aber seh ich da eine schlechte Note sag ich [...] aber solange wie die Schule stimmt hab ich gesagt kannstes machen und die Schule stimmt ich kann mich nich beschwern*“ (EI: Frau Paukert, 783-788). Bei diesen Eltern findet man auch eine klare Vorgehensweise bei der Definition ihres Anspruchsniveaus. Frau Hoogland beschreibt sie so, „*dass wir die Kinder so auf Ziele orientiern*“ (EI: Frau Hoogland, 1075f.).

Eine weitere Gruppe bilden die Eltern, die einen ambivalenten Umgang mit schulischen Bildungsanforderungen aufweisen, wie Frau Lack, Frau Tietz und Frau Ruf. Einerseits erhoffen oder fordern sie für ihre Kinder bessere berufliche Optionen, als sie selbst realisieren konnten, und konstruieren das Kind dahin-

gehend durchaus als kompetent. Andererseits agieren sie aber gegenüber den schulischen Problemen hilflos und betrachten die Leistungs- und Verhaltensanforderungen der Schule als belastend und zum Teil zu anstrengend für die Kinder. Frau Lack thematisiert Noten und Schule immer in Verbindung mit der Assoziation von Belastung, die sie von ihrem Kind fern halten will: *„ja wir wussten ja dass des Zeugnis nich gut ausfällt//hm// das wussten wir alle //hm// es wusste Romy und das wussten wir auch und äh von daher ham wir da auch nich so viel (Wesens) drum gemacht //hm// also wir ham dann gesacht gut okay also [atmet ein] die fünf in Englisch und die Fünf in Mathe //oh// hm-hm (.) das war aso nee in Latein nich in Englisch //ja// in Latein“* (EI: Frau Lack, 324-328). Auch Frau Tietz ist unzufrieden: *„und Sabrina baut so ab obwohl se es nich müsste //hm// die hat das wissen //hm// na Sabrina was is denn nur los keine Lust mehr //hm// die Lehrer, naja hab ich anfangn mit Stubnarrest“* (EI: Frau Tietz, 145-147). Frau Tietz kann sich zwar mit dieser Rolle nicht anfreunden, doch der negative Gegenhorizont des gesellschaftlichen Scheiterns in der Form, keine Ausbildung und keine Arbeit zu finden, schwebt bedrohlich über der Schulkarriere: *„es tut mer selber leid, aber ich will nich dass die . ja, irgendwo enden //hm// mit viern kriejen se nüscht“* (ebd., 158f.). Sie empfindet die aktuellen Anforderungen an ihre Tochter als zu hoch: *„heutzutage wie sich das so verändert hat. ähm (4) das die Kinder och jedrillt werdn. //hm// och von der Schule her. //hm// was die jetzt alles bringn müssen“* (ebd., 198f.). Die Eltern sehen sich zudem außerstande, ihre Kinder in ihren schulischen Leistungen zu unterstützen: *„das ja eben oft wirklich leider so dass wir das nich mehr so können die machen viele Dinge heut also mhhhh die ham wir wenn überhaupt viel-viel später jemacht“* (EI: Frau Ruf, 151-153).

Zusammen mit Frau Axt gehört Frau Meister zu einer vierten Gruppe von Eltern, die kaum Nähe zu schulischer Bildung aufweisen, ohne dabei schulablenkend zu sein, also sich in der Spannung zwischen schulischer Konformität und Fremdheit befinden (Kramer u.a. 2009, S. 136). Für die Eltern zählt vor allem das unproblematische und weitgehend selbständige Durchlaufen der Institutionen auf dem Weg in die erwachsene Selbständigkeit. Bei Frau Meister äußert sich dies insbesondere darin, dass sie Anforderungen und Ansprüche der Lehrenden regelmäßig verunsichern und unter Druck setzen. Die Hausaufgabenbetreuung in der Hauptschule ist für sie dabei eine Entlastung, aber sobald Jan die Hausaufgaben nicht schafft, wird es für sie problematisch: *„ich glaub zwei Stunden in der Woche sind das nur und das schafft der Jan nich deswegen muss-müss-muss er immer was noch machen wenn er nach Hause kommt aber da hat er kein Bock zu //hm// es is schwer ihn dann auch immer dazu zu kriegen deswegen behält er das auch oft für sich (2) bis wir wieder irgendwann von einem Lehrer Bescheid kriegen“* (EI: Frau Meister, 723-726).

Nimmt man nun die elterlichen Orientierungen zur Gewichtung und Strukturierung von informeller und organisierter Freizeit ihrer Kinder hinzu (s. Tabelle 4 im Überblick), lassen sich weitere bildungsrelevante Unterschiede herausarbeiten und ins Verhältnis zu den schul- und bildungsbezogenen Orientierungen setzen.

Tabelle 4: Freizeitaktivitäten der Heranwachsenden nach Geschlecht und sozialer Herkunft

Sozialer Status der Familie	weiblich	männlich
Mittelklasse/ „Privilegierte“ Milieus	Romy Lack <i>organisiert:</i> Schulchor <i>informell:</i> mit Freundinnen bummeln, Shoppen, Essen gehen	Tim Hoogland <i>organisiert:</i> Fußballverein, Flötenunterricht, Musikschulorchester, Konfirmandenunterricht <i>informell:</i> einmal pro Woche zu den Großeltern
	Nadja Tafel <i>organisiert:</i> Geigenunterricht, Streichorchester, Klavierunterricht, Konfirmandenunterricht <i>informell:</i> hauptsächlich mit Geschwistern, Kino, Radtouren, Museumsbesuche am Wochenende	
Arbeiter- bzw. Arbeiternehmerklasse/ „Respektable“ Milieus	Patrizia Forst <i>organisiert:</i> Geigenunterricht, Streichorchester, Konfirmanden- und Tanzunterricht <i>informell:</i> Übernachtungen, TV und Filme mit Freundin ansehen	Jochen Paukert <i>organisiert:</i> Eskrima (2x), Judo (2x), Keyboard, Musikschul-Bigband <i>informell:</i> am Wochenende mit Clique Rad fahren, rumhängen, Jugendclub, Schwimmen gehen
	Sabrina Tietz <i>organisiert:</i> Handball <i>informell:</i> Abhängen an der Bushaltestelle, Partys, mit der Clique zusammen sein, festen Freund treffen	Leo Ruf <i>organisiert:</i> Schüler-Unternehmens-AG <i>informell:</i> Bolzen mit Freunden, gegenseitige Besuche und Übernachtungen, PC-Spielemesse, Aktionskartenspiele, Online-Spiele, Freundin treffen
(relativ) Arm/ „Unterprivilegierte“ Milieus	Viktoria Axt <i>organisiert:</i> keine <i>informell:</i> mit Freundin abhängen, übernachten, um Geschwister kümmern, Kino	Jan Meister <i>organisiert:</i> Fußballverein <i>informell:</i> Bolzen, Rumhängen, Shoppen, ältere Schwester besuchen
	Luisa Gellert <i>organisiert:</i> Inlineskaten (2 Mal pro Woche), Rettungsschwimmen <i>informell:</i> mit Freundin treffen, übernachten, Kino, Freund treffen, chatten	

Die Einbindung in organisierte Freizeitaktivitäten variiert in den meisten Fällen nach der sozialen Herkunft der Heranwachsenden und entspricht weitgehend den bisherigen Erkenntnissen über Freizeiteinbindung und soziale Lage (z.B. Büchner 1996; Lareau 2003; Grunert 2007). Vergleicht man nun die elterlichen Orientierungen gegenüber den Freizeitaktivitäten ihrer Kinder, so ist zu erkennen, dass auch hier das Zusammenspiel von Bildungsaspirationen, eigenen Freizeitorientierungen und unterschiedlichen Familienorientierungen für ihre Orientierungen gegenüber den Freizeitaktivitäten ihrer Kinder zentral sind (Deppe 2012).

Für Herrn Tafel lässt sich eine Orientierung feststellen, in der Bildung weit über das hinausreicht, was Schule leistet: *„für meine Vorstellung von Allge-*

meinbildung das so sagen könnte das das dazugehört© [...] Klavier zu spielen“ (EI: Herr Tafel, 896f.). Zugleich wird der Stellenwert der Peers gering bewertet und in die schulische Sphäre verwiesen. Frau Gellerts Orientierungen zu Luisas Freizeitaktivitäten enthalten auch einen Bildungsaspekt, nämlich den des Erwerbs berufsrelevanter und sozialer Kompetenzen, wie ihre Begründung für die Wahl des Rettungsschwimmens dokumentiert: *„weil das-das ähm (.) erfüllt dann och noch nen Sinn [...] ja wenn se dann ihren Rettungsschwimmerausweis hat [hmm] kann se immer mal noch was weeiß ich in Ferien arbeiten oder später mal beruflich das irgendwie machen“* (EI: Frau Gellert, 671-679). Allerdings bezieht sie sich vorrangig auf Freizeit in der Spaßdimension, in der zusätzlicher Nutzen in Bezug auf Luisas Leben generiert werden kann. Sie grenzt sich dabei insbesondere von Sport in der „*Leistungsschiene*“ (EI: Frau Gellert, 619) ab, der keine Zeit mehr für Hausaufgaben oder andere Aktivitäten zulässt.

Auch bei Frau Hoogland lässt sich eine Höherwertung von Schule und organisierten Freizeitaktivitäten gegenüber Freundschaftsbeziehungen rekonstruieren: *„nachmittags treffen is wie jesagt so nen bisschen schwierig weil-weil eben der Alltag dann doch so durchstrukturiert“* (EI: Frau Hoogland, 1325f.) ist. Allerdings handelt es sich bei ihr um eine Erfolgs- und Leistungsorientierung, in der sie Frau Paukert ähnlich ist und Freizeitaktivitäten haben vor diesem Hintergrund eine schulergänzende Funktion. Frau Forst, deren Tochter Patrizia, ebenfalls stark eingebunden ist mit Geigenunterricht, Streichorchester, Tanz- und Konfirmandenunterricht, weist in ihrem Orientierungsrahmen in Bezug auf Freizeit ebenfalls Ähnlichkeiten zu Frau Hoogland und Frau Paukert auf, indem sie ein hohes Engagement in den Freizeitaktivitäten der Tochter erwartet, diese aber von Patrizia nicht erfüllt sieht: *„sie investiert auch darin nichts ich hab sie noch nie zu Hause üben hörn“* (EI: Frau Forst, 544f.). Damit werden die organisierten Freizeitaktivitäten als verlängerte „Schulbank“ betrachtet, in denen die Kinder etwas für das zukünftige Leben als Erwachsene lernen, aber auch ihre Bildung vervollkommen sollen: *„wird sie froh sein später selbst wenn se des niemals zu ihrem Beruf machen könnte oder wird dases für sich selber hat //hm// das is einfach das ihr keiner mehr wegnehm kann nur für sie letztendlich“* (ebd., 560-562). Freundschaften und informelle Freizeit haben in diesen Orientierungsrahmen nur einen randständigen Platz, deren Realisierung im Kontext der Schule und der wenigen informellen Freizeit vorbehalten bleibt, wie Frau Paukert ausführt *„das is äh aber n Problem //ja// bedingt auch durch die Arbeitszeiten von mir ich kann abends nich stundenlang irgendwo hinfahrn das geht nich“* (EI: Frau Paukert, 540-542), während *„der Sport der is ebend [Räuspern] der steht an erster Stelle bei uns in der Familie (.) und wir fahren eben sehr viel und sin viel unterwegs“* (EI: Frau Paukert, 154.). Diese Eltern thematisieren auch die finanziellen Aufwendungen für die organisierten Freizeitaktivitäten als Investitionsleistung: *„es is ja och ne finanzielle Sache. [...] es war alles immer drinne. (.) [holt Luft] es muss alles irgenwo organisiert sein. och die Fahrerei [...] also das das weeiß Jochen schon dass da mein Mann och viel (.) Zeit und (.) und och Geld was Spritgeld brauch ma uns jar nischt vormachn Sprit investiert. ja? die Fahrerei die kostet ja och. [...] also wir sin wi- schon eigentlich nur für die Kinder da.“* (ebd., 969-984)

Dagegen verorten die beiden oben genannten Elterngruppen eine gelungene Freizeitgestaltung vorrangig in freundschaftlichen, selbstorganisierten und familialen Kontakten der Kinder. Dabei spielen bei den Müttern aus den unteren Milieus auch finanzielle Restriktionen und Erwägungen eine Rolle. Frau Meis-

ter legt die Freizeitgestaltung in die Verantwortung ihres Sohnes auf der informellen Ebene, da sie sich nicht in der Lage sieht, organisierte Freizeitaktivitäten über den Fußballverein hinaus zu finanzieren. Frau Tietz sieht auch die finanzielle Entlastung, als Sabrina das Keyboard-Spiel aufgibt: *„un dann hat se offjehört. wollte se nich mehr . wir sin so äh mh wenn die was nich wolln wir zwingn die och nich //hm// .äh w weil ja heutzutage Geld so viel alles kostet was bringt das wenn mer die Kinder zu was zwingt wozu die keene Lust ham //hm// ja un dann zahl’n zahl’n zahl’n“* (EI: Frau Tietz, 341-344). Dementsprechend hoch wird eine positive Integration in Peernetzwerke bewertet: *„die verbringn wirklich die ganze zeit jeden Tach mit ihrn Freundn“* (ebd., 667f.) Interessant ist an dieser Stelle der Vergleich mit Frau Lack. Obgleich im Orientierungsrahmen von Frau Lack die Finanzierung von organisierten Freizeitaktivitäten keine Rolle spielt und Möglichkeiten der Nutzung durch Romy in Erwägung gezogen werden, haben sie jedoch keinen Stellenwert in den Bildungsvorstellungen von Frau Lack. Vielmehr hat die Pflege der Freundschaftskontakte und der Entspannungscharakter der Freizeitgestaltung höchste Priorität: *„ansonsten is sie dann auch ausgelastet also wenn mit dem Fahrradfahren dann wieder, und äh und dem vieln Neuen in der Schule und so isses äh denk ich auch erst mal für sie genuch aber sie hat dann gleich wieder angefang (2) halt in die Stadt zu gehen uns solche Dinge eben ne was ja dann auch wichtich is“* (EI: Frau Lack, 610-614). Bei Frau Axt kommen organisierte Freizeitaktivitäten überhaupt nicht vor. Gefragt, womit sich die Tochter in ihrer Freizeit beschäftigt, antwortet Frau Axt lediglich: *„eigentlich mit Zimmer aufräumen [...] @da dass ja sowieso nich da dass ja sowieso nich (...) nich so klappt @“* (I: Frau Axt, 317-320). In Victorias Aktivitäten mit der Freundin zu Hause sieht sich Frau Axt gezwungen, sie im Umgang mit dem PC und der Spielkonsole zu reglementieren: *„dann muss man dann aber (.) auch mal irgendwann sagen jetz is Schluss. sonst finden die kein Ende“* (I: Frau Axt, 332f.). Auch für Frau Ruf gehören informelle Aktivitäten im Freundes- und Familienkreis zur zentralen Freizeitpraxis: *„dann ham ma Nachmittag verbummelt-ver wir spielen meistens Fußball @ //hmm// auf’m Hof unten ja“* (EI: Frau Ruf, 14f.).

6. Diskussion

Bei der zusammenfassenden Betrachtung der drei oben bearbeiteten Aspekte der elterlichen Bildungsaspirationen, Bildungsorientierungen sowie Peer- und Freizeitorientierungen lässt sich feststellen, dass alle Eltern relativ hohe Aspirationen haben, die milieuspezifisch mit unterschiedlichen, aber typischen Orientierungen verbunden sind.

Diese zehn ausgewählten Eltern ließen sich im Hinblick auf die schul- und bildungsbezogenen Orientierungen in vier Gruppen, im Hinblick auf die peer- und freizeitbezogenen Orientierungen in drei zentrale Gruppen ordnen. Diese werden im Folgenden noch einmal zu drei zentralen Ergebnisgruppen zusammengefasst und auf Relationen zu der anfangs vorgenommenen heuristischen Zuordnung nach sozialer Herkunft befragt.

1. So zeichnet sich eine erste Gruppe von Eltern durch eine Orientierung an hochkultureller Bildung aus. Zusammengefasst scheint für diese Eltern jedoch vielmehr noch die vorausgesetzte Selbständigkeit der Kinder beim Erwerb schulischen Wissens und dessen Organisation, die damit implizit transportierten Bildungsvorstellungen und -anforderungen, aber aktive Kommunikation von Zufriedenheit und Sicherheit gegenüber dem Kind zentral zu sein. Diese gehen mit hochkulturellen Freizeitaktivitäten in organisierter Form, aber auch in der häuslichen, familiären Praxis (s. auch Brake 2006a) sowie mit einer Geringschätzung von Freundschaften einher. Das Sample ist hier noch wenig gesättigt, da nur zwei Eltern diese Orientierungen aufwiesen und dabei einen unterschiedlichen sozialen Status aufweisen. Während es sich bei Herrn Tafel um einen Akademiker aus „privilegiertem“ Milieu zu handeln scheint, ist Frau Gellert vor dem Hintergrund ihres Alleinerziehendstatus mit geringen Bildungsabschlüssen und prekärem Erwerbsstatus insbesondere vor dem Hintergrund der kulturellen Mobilität und der Ermöglichung von Bildung als Statustransformation interessant.
2. Eine zweite und zentrale Gruppe sind die bildungsambitionierten Eltern, die mit Vester (2004) einen Habitus des Aufwärts-Strebens aufweisen, den sie auf ihre Kinder zu übertragen scheinen. Es sind vorrangig Eltern aus der Arbeitnehmerklasse bzw. aus den „respektablen Milieus“, deren Umgang mit den schulischen Leistungen der Kinder angespannt ist. Sie äußern sich kritisch über ihre Kinder und neigen dazu, die Freizeit ihrer Kinder durchzustrukturieren. In Bezug auf Freundschaften und informelle Freizeit findet sich eine restriktive bzw. steuernde Haltung, im Sinne eines z.T. aktiven Unterbinden und Einschränken von informellen Freundschaftskontakten, daneben die Organisation eines großen Pensums an organisierten Freizeitaktivitäten. Diese arbeitstätigen Mütter schätzen dabei den Aufwand der logistischen Leistungen der Familie für die organisierten Freizeitaktivitäten als sehr hoch ein.
3. Zur dritten Gruppe lassen sich jene Eltern zuordnen, die ambivalent im Umgang mit den schulischen Anforderungen sind. Hier spiegeln sich am deutlichsten milieurelevante Unterschiede zu den antizipierten Anforderungen der Institution Schule. Diese Eltern könnten noch einmal in zwei Subgruppen unterteilt werden.
 - a) So äußert sich die Gruppe der schulbildungsorientierten Eltern vornehmlich der Arbeit(nehmer)klasse bzw. „respektablen“ Milieus ambivalent, indem die Schule zum einen als zu große Belastung in ihren Anforderungen gegenüber den Kindern thematisiert wird und Freizeit als Abwesenheit von den schulischen Leistungsanforderungen fungiert. Zum anderen wird die Anforderung an die Kinder herangetragen, dass höhere Bildungszertifikate bessere Bildungs- und Lebensoptionen eröffnen sollen. Unverplante Freizeit und Freundschaften werden deutlich höher bewertet.
 - b) Für die Gruppe der Eltern mit niedrigen Bildungsabschlüssen und prekärem Berufsstatus aus den sog. „unterprivilegierten“ Milieus stellen die schulische Kommunikation, Anforderungen und eigene Unterstützung für die Kinder sowie die Strukturierung und Bereitstellung von organisierten Freizeitaktivitäten einen Horizont dar, den sie nicht (allein) bewältigen können oder überhaupt für sich als relevant betrachten.

Die Kosten für organisierte Freizeitaktivitäten werden dabei entweder bei den bildungsambitionierten Eltern als Investitionsleistung (Familie Forst, Paukert

und Gellert) markiert, während sie für weniger ambitionierte gerade als Grund angeführt werden, sie nur begrenzt und mit starker Eigenmotivation des Kindes auszuwählen (Familie Tietz, Meister).

Die Ergebnisse zeigen außerdem, dass Lareau (2003) Unterscheidung zwischen der „concerted cultivation“ und dem „accomplishment of natural growth“ zwar eine eingängige ist, zugleich aber zumindest im Hinblick auf die hier untersuchten Fälle eine Dichotomisierung darstellt, die wichtige Facetten der Bearbeitungsformen und spezifische Probleme auslässt. Mit einer Übernahme des Lareauschen Konzepts in die deutsche Forschung sollte bei empirischer Überprüfung auch berücksichtigt werden, dass es sich bei der Unterscheidung weniger um eine elterliche Bildungsstrategie handelt, die vorhanden ist oder nicht (Cheadle/Amato 2011). Vielmehr sollten die Variationen sowie die dort vorhandenen Ambivalenzen und Diskrepanzen in den elterlichen Aspirationen einerseits und den handlungsbezogenen Orientierungen andererseits herausgearbeitet werden, damit milieuspezifisch relevante Unterschiede erklärbar werden.

Zudem scheint die Bedeutung, die Eltern Freundschaften beimessen, milieuspezifisch zu variieren und dabei ungleichheitsrelevant zu sein. So war für die ersten beiden Gruppen die Kontrolle und Steuerung der Freundschaften ausschlaggebender (s. dazu z.B. Salisch/Seiffge-Krenke 1996; Mounts 2000) als die konkrete schulische Unterstützung (z.B. Falbo/Lein/Amador 2001). Die kontrastierenden Beispiele Frau Hoogland und Frau Meister zeigen dies plausibel, indem Frau Hoogland bei ihrem Sohn kaum informelle Freundschaftskontakte zuließ, während Frau Meister die Einbindung ihres Sohnes in Peernetzwerke und informelle Aktivitäten wichtiger war als deren schulisches Unterstützungspotential.

Für die Eltern stellen zudem ihre eigenen Erfahrungen eine zentrale Orientierungsfolie dar, vor dessen Hintergrund sie die Erfahrungsräume der Heranwachsenden vorstrukturieren (Lareau 2003; Büchner/Brake 2006b). Dies zeigt sich dann insbesondere auch in der Steuerung der Freizeitgestaltung der Heranwachsenden durch die Eltern und in der gemeinsamen Freizeitgestaltung. Der von Büchner (1996) postulierte „lange Arm der Schule“ kann so gesehen als der „lange Arm der Familie“ verstanden werden. So sind es gerade die lebensweltlichen Handlungsorientierungen und -praktiken der Familien, die eine unterschiedliche Bezugnahme zu schulischer Bildung erzeugen und nicht ein zu geringes Interesse am schulischen Erfolg der Kinder oder lediglich die jeweilige Ressourcenausstattung der Eltern (auch Bittlingmayer/Bauer 2007), warum „hohe Aspirationen und Aufstiegserwartungen“ nicht erfüllt oder „Erfahrungen von institutioneller Zurückweisung trotz hoher Leistungspotentiale“ (Dravenau 2006, S. 235) verarbeitet werden können.

Da die Ergebnisse insgesamt die Reproduktion von elterlichem Bildungskapital zu bestätigen scheinen, sind aber gerade jene Eltern interessant, die zunächst nicht in die Fallgruppen und die zugeordneten Typen passen. Die Ergebnisse legen nahe, dass Eltern in Bezug auf die mikroanalytische Untersuchung von Bildungsungleichheiten nicht als Einheit verstanden werden dürfen (Lareau 2000; Andresen/Richter/Otto 2011). Beachtet man zudem die Bildungsabschlüsse dieser Eltern sowie die ihres Partners und dessen berufliche Stellung, dann geben Studien zur kulturellen Mobilität und Veränderungen von Bildungs- und Erziehungsorientierungen von „Aufsteigern“ zusätzlichen Aufschluss. Für Deutschland zeigten Fuchs und Sixt (2007), dass „Aufsteigerkinder“ zwar eine höhere Abiturientenquote als die Kinder auf dem Ausgangsniveau der aufgestiegenen Eltern aufweisen, aber ihre Quote nicht das auf dem jeweiligen von den Aufsteigern neu

erreichten hohen Bildungsniveau Übliche erreichen würde (ebd.). So gesehen sind Frau Lack und ihr Mann beides „Bildungsaufsteiger“, indem Herr Lack Akademiker in erster Generation ist. Auch Frau Hoogland mit Abitur und Ausbildung bezieht sich selbst auf die akademische Ausbildung ihres Mannes und thematisiert Diskrepanzen zwischen sich und ihrem Mann in Bezug auf bildungsrelevante Erziehungsvorstellungen. Diese Eltern scheinen in ihren Bildungsorientierungen stärker noch in den eigenen herkunftsspezifischen Erfahrungshintergründen verhaftet zu sein, was erklären könnte, warum ihre Kinder aus vergleichsweise häufiger nicht das Bildungsniveau ihrer Eltern reproduzieren (s. auch Brake 2006a). Hier wären sicherlich Analysen im Sinne von Hildenbrand (2005) und im Anschluss an Büchner und Brake (2006a) sinnvoll. Unbeantwortet bleibt jedoch die Frage, warum Frau Gellert mit ihrem kindorientierten, kulturell und bildungsförderlichen Erziehungsvorstellungen so gar nicht in das gängige Bild der mit niedrigen Bildungsabschlüssen und prekären Jobs sich arrangierenden Alleinerziehenden zu passen scheint. Hier muss mit Blick auf Studien und Annahmen zu Bildungsaufsteigern (z.B. Bourdieu 1992, King 2009, Schneider 2013) konstatiert werden, dass zwar viel über die Entfremdung vom Herkunftsmilieu gesagt wird, aber dabei unberücksichtigt bleibt, dass sich der Aufstieg über mehrere Generationen vollzieht. Frau Gellert eröffnet also mit ihrer Haltung eine Aufstiegsoption für die Tochter, die diese nicht zwangsläufig annehmen muss, die aber, wenn sie angenommen wird, auch zu Transformationen im Habitus der Tochter führen müsste. Ob ein solches Orientierungsmuster im Vergleich zum Habitus des Strebens bei Familie Paukert zu geringeren Verwerfungen im Habitus der Kinder und weniger einschneidenden Erfahrungen der Milieuentfremdung bei erfolgtem Bildungsaufstieg führt, bleibt zu erforschen. Hier wären insbesondere auch Untersuchungen mit Vergleichsgruppen mit Migrationshintergrund, da bereits biografieanalytische Studien zu „Bildungsaufsteigern“ mit Migrationshintergrund Bewältigungsmuster und den Wandel der Verlaufskurven (z.B. Hummrich 2009; Schneider 2013) herausgearbeitet haben, sowie Längsschnittuntersuchungen besonders weiterführend.

Zuletzt fällt im Vergleich mit den US-amerikanischen Eltern insgesamt auf, dass sich in Deutschland die Eltern der „respektablen“ Milieus (Vester 2004) vergleichsweise bildungsorientierter verhalten als in den USA. Die hohe empfundene Belastung durch die organisierten Freizeitaktivitäten und die Strukturierung der Freizeit ihrer Kinder thematisierten beispielsweise lediglich die Eltern der Mittelklasse bei Lareau (2003). Hier könnten durch ein systematisches und interkulturelles Vergleichen neue Erkenntnisse generiert werden.

Anmerkungen

- 1 Die Zuordnung zu sozialen Milieus auf der Basis von beruflichen Positionen und Bildungsabschlüssen dient als heuristische Folie, auf deren Hintergrund es erst möglich ist, tatsächliche milieuspezifische Orientierungen herauszuarbeiten und zu zeigen, wie konträre, widersprüchliche oder auch konsistente Handlungsorientierungen zu ebenjenen Haltungen beitragen oder nicht, die im Allgemeinen in der (quantitativen) Milieuforschung schon als gesetzt betrachtet werden. Diese heuristische Zuordnung wurde dabei im Analyseprozess erst zuletzt wieder eingesetzt und zu den qualitativen Ergebnissen relationiert. Die grobe Zuordnung Lareaus wurde locker mit Vesters (2004) idealtypischen Zuordnungen von sozialen Milieus und Bildungshabitus verbunden, um

- eine Orientierung für die deutsche Situation sicherzustellen. So wird ohne weitere Differenzierungen zwischen der „Mittelklasse“ (Lareau 2003, S. 279) bzw. den „Privilegierten“ (Vester 2004, S. 38), „Arbeiter- bzw. Arbeitermerklasse“ (Lareau 2003, ebd.) bzw. den „Respektablen“ (Vester 2004, S. 43) und (relativ) „Armen“ (Lareau 2003, ebd.) bzw. den „Unterprivilegierten“ Milieus (Vester 2004, S. 46) unterschieden.
- 2 () Nicht in der Familie lebende Eltern sind in Klammern gesetzt.
 - 3 POS = Polytechnische Oberschule, einer von zwei möglichen Abschlüssen des allgemeinbildenden Schulsystems der DDR, entspricht ungefähr einem 10.-Klasse-Abschluss.
 - 4 Die Angaben zu den durchschnittlichen Schulleistungen beziehen sich auf den Zeugnisstand zum Erhebungszeitpunkt in den Kernfächer Deutsch, Mathematik und Englisch.

Literatur

- Andresen, S./Richter, M./Otto, H.-U. (2011): Familien als Akteure der Ganztagsschule. Zusammenhänge und Passungsverhältnisse. In: Stecher, L./Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. (Hrsg.): Ganztagsschule – Neue Schule? Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 15. Wiesbaden, S. 205–219.
- Badawia, T./Hamburger, F./Hummrich, M. (Hrsg.) (2003): Wider die Ethnisierung einer Generation. Frankfurt a.M.
- Bauer, U. (2011): Sozialisation und Ungleichheit. Wiesbaden.
- Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.) (2010): Bildung als Privileg. 4., aktual. Aufl., Wiesbaden.
- Berngruber, A./Pötter, U./Prein, G. (2012): Bildungsaufstieg oder Bildungsvererbung? Analysen zum Migrationshintergrund. In: Rauschenbach, T./Bien, W. (Hrsg.): Aufwachsen in Deutschland. Weinheim, S. 54–67.
- Betz, T. (2006): ‚Gatekeeper‘ Familie. Zu ihrer allgemeinen und differenziellen Bildungsbedeutsamkeit. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 1(2), S. 181–195.
- Bittlingmayer, U.H./Bauer, U. (2007): Aspirationen ohne Konsequenzen. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 27(2), S. 160–180.
- Bohnsack, R. (1998a): Milieu als konjunktiver Erfahrungsraum. Eine dynamische Konzeption von Milieu in empirischer Analyse. In: Matthiesen, U. (Hrsg.): Die Räume der Milieus. Berlin, S. 119–131.
- Bohnsack, R. (2003): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 5. Aufl. Opladen.
- Bohrhardt, R. (2000): Familienstruktur und Bildungserfolg. Stimmen die alten Bilder? Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3(2), S. 189–207.
- Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart.
- Bourdieu, P. (1979): Entwurf einer Theorie der Praxis. Frankfurt a.M.
- Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Frankfurt a.M.
- Bourdieu, P. (1992): Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital. In: Steinrück, M. (Hrsg.): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg, S. 49–79.
- Brake, A. (2006a): Das Sichtbare und das Unsichtbare. Bildungsstrategien als Strategien des Habitus. In: Büchner, P./Brake, A. (Hrsg.): Bildungsort Familie. Wiesbaden, S. 81–108.
- Brake, A. (2006b): Der Bildungsort Familie. Methodische Grundlagen der Untersuchung. In: Büchner, P./Brake, A. (Hrsg.): Bildungsort Familie. Wiesbaden, S. 49–79.
- Brake, A. (2008): Der Wandel familialen Zusammenlebens und seine Bedeutung für die (schulischen) Bildungsbiographien der Kinder. In: Rohlf, C./Harring, M./Palentien, C. (Hrsg.): Kompetenz-Bildung. Wiesbaden, S. 95–126.
- Brake, A. (2010): Familie und Peers. Zwei zentrale Sozialisationskontexte zwischen Rivalität und Komplementarität. In: Harring, M./Böhm-Kasper, O./Rohlf, C./Palentien, C. (Hrsg.): Freundschaften, Cliquen und Jugendkulturen. Wiesbaden, S. 385–405.

- Büchner, P. (1996): Das Kind als Schülerin oder Schüler. In: Zeiher, H./Büchner, P./Zinnecker, J. (Hrsg.): *Kinder als Außenseiter?* Weinheim, S. 157–188.
- Büchner, P./Brake, A. (Hrsg.) (2006a): *Bildungsort Familie*. Wiesbaden.
- Büchner, P./Brake, A. (2006b): Transmission von Bildung und Kultur in Mehrgenerationenfamilien im komplexen Netz gesellschaftlicher Anerkennungsbeziehungen. In: Büchner, P./Brake, A. (Hrsg.): *Bildungsort Familie*. Wiesbaden, S. 255–277.
- Busse, S. (2010): *Bildungsorientierungen Jugendlicher in Familie und Schule*. Wiesbaden.
- Cheadle, J. E./Amato, P. R. (2011): A quantitative assessment of Lareau's qualitative conclusions about class, race, and parenting. In: *Journal of Family Issues* 32(5), pp. 679–706.
- Deppe, U. (2012): Freizeitorientierungen bei 13-Jährigen und ihren Eltern und die Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Krüger, H.-H./Deinert, A./Zschach, M. (Hrsg.): *Jugendliche und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und Bildungsbiografien in einer Längsschnittperspektive*. Opladen/Berlin/Toronto, S. 205–210.
- Deppe, U. (2013): Familie, Peers und Bildungsungleichheit. Qualitative Befunde zur interdependenten Bildungsbedeutsamkeit außerschulischer Bildungsorte. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16(3), S. 533–552.
- Deppe, U. (i.E.): Jüngere Jugendliche zwischen Familie, Peers und Schule. Zur Entstehung von Bildungsungleichheit in außerschulischen Bildungsorten. Wiesbaden.
- Diefenbach, H. (2000): Stichwort: Familienstruktur und Bildung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 3(2), S. 169–187.
- DiMaggio, P. (1982): Cultural Capital and School Success. The Impact of Status Culture Participation on the Grades of U.S. High School Students. In: *American Sociological Review* 47(2), S. 189–201.
- Ditton, H. (2011): Von Generation zu Generation. Weitergabe von Bildung über die Familie. In: Eckert, T./Hippel, A. v./Pietraß, M./Schmidt-Hertha, B. (Hrsg.): *Bildung der Generationen*. Wiesbaden, S. 101–111.
- Dravenau, D. (2006): Die Entwicklung milieuspezifischer Handlungsbefähigung. In: Grundmann, M./Dravenau, D./Bittlingmayer, U. H./Edelstein, W. (Hrsg.): *Zur Analyse milieuspezifischer Alltagspraktiken und ihrer Ungleichheitsrelevanz*, S. 191–235.
- Falbo, T./Lein, L./Amador, N. A. (2001): Parental involvement during the transition to high school. In: *Journal of Adolescent Research* 16(5), pp. 511–529.
- Fuchs, M./Sixt, M. (2007): Bildungsmobilität über drei Generationen. Was genau bewirken Bildungsaufstiege für die Kinder der Aufsteiger? Replik auf den Diskussionsbeitrag von Rolf Becker. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 59(3), S. 524–535.
- Glaser, B. G./Strauss, A. L. (2010): *Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung*. 3. Aufl. Bern.
- Grundmann, M./Groh-Samberg, O./Bittlingmayer, U. H./Edelstein, W. (2003): Milieuspezifische Bildungsstrategien in Familie und Gleichaltrigengruppe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6(1), S. 25–45.
- Grundmann, M./Huinink, J./Krappmann, L. (1994): Familie und Bildung. Empirische Ergebnisse und Überlegungen zur Frage nach der Beziehung von Bildungsbeteiligung, Familienentwicklung und Sozialisation. In: Büchner, P./Grundmann, M./Huinink, J. (Hrsg.): *Kindliche Lebenswelten, Bildung und innerfamiliäre Beziehungen*. Weinheim, S. 41–104.
- Grunert, C. (2005): Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen in außerschulischen Sozialisationsfeldern. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): *Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen im Schulalter*. München, S. 9–95.
- Grunert, C. (2007): Bildung und Lernen – ein Thema der Kindheits- und Jugendforschung? In: Rauschenbach, T./Düx, W./Sass, E. (Hrsg.): *Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte*. Weinheim/München, S. 15–34.

- Hagen-Demsky, A. v. d. (2006): *Familiale Bildungswelten. Theoretische Perspektiven und empirische Explorationen*. München.
- Hays, S. R. (1996): *The cultural contradictions of motherhood*. New Haven/London.
- Helsper, W./Busse, S./Hummrich, M./Kramer, R.-T. (2009): *Jugend zwischen Familie und Schule. Eine Studie zu pädagogischen Generationsbeziehungen*. Wiesbaden.
- Helsper, W./Hummrich, M. (2005): *Erfolg und Scheitern in der Schulkarriere*. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): *Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen im Schulalter*. München, S. 95–173.
- Hildenbrand, B. (2005): *Fallrekonstruktive Familienforschung. Anleitungen für die Praxis*. 2. Aufl. Wiesbaden.
- Hummrich, M. (2009): *Bildungserfolg und Migration*. 2. Aufl. Wiesbaden.
- Kaesler, D. (2005): *Sprachbarrieren im Bildungswesen*. In: Berger, P. A./Kahlert, H. (Hrsg.): *Institutionalisierte Bildungsungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*. Weinheim, S. 130–154.
- Kelle, U./Kluge, S. (2010): *Vom Einzelfall zum Typus*. 2. Aufl. Wiesbaden.
- King, V. (2009): *In verschiedenen Welten: ‚Objektkonstruktion‘ und ‚Reflexivität‘ bei der Erforschung sozialer Probleme am Beispiel von Migrations- und Bildungsaufstiegsbiographien*. In: *Soziale Probleme* 19(1), S. 13–32.
- Kramer, R.-T. (2011): *Abschied von Bourdieu? Wiesbaden*.
- Kramer, R.-T./Helsper, W. (2010): *Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit. Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit*. In: Budde, J./Kramer, R.-T./Krüger, H.-H./Rabe-Kleberg, U. (Hrsg.): *Bildungsungleichheit revisited*. Wiesbaden, S. 103–125.
- Kramer, R.-T./Helsper, W./Thiersch, S./Ziems, C. (2009): *Selektion und Schulkarriere*. Wiesbaden.
- Krüger, H.-H./Deppe, U. (2014): *Habitustransformationen von Schülerinnen im Verlauf der Sekundarstufe I und die Bedeutung der Peers*. In: Helsper, W./Kramer, R.-T./Thiersch, S. (Hrsg.): *Schülerhabitus*. Wiesbaden, S. 250–273.
- Krüger, H.-H./Grunert, C./Pfaff, N./Köhler, S.-M. (2010): *Der Stellenwert der Peers für die präadoleszente Bildungsbiografie – Einleitung*. In: Krüger, H.-H./Köhler, S.-M./Zschach, M. (Hrsg.): *Teenies und ihre Peers*. Opladen, S. 11–30.
- Krüger, H.-H., Deinert, A., Zschach, M./Grunert, C. (2012): *Die Bedeutung der Peers für die jugendliche Bildungsbiografie – Einleitung*. In: Krüger, H.-H./Deinert, A./Zschach, M. (Hrsg.): *Jugendliche und ihre Peers*. Opladen/Berlin/Toronto, S. 11–31.
- Krüger, H.-H./Rabe-Kleberg, U./Kramer, R.-T./Budde, J. (Hrsg.) (2010): *Bildungsungleichheit revisited*. Wiesbaden.
- Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. (2006): *Bildung im Schulalter – Ganztagsbildung als neue Perspektive?* In: Krüger, H.-H./Rauschenbach, T./Sander, U. (Hrsg.), *Bildungs- und Sozialberichterstattung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 6*. Wiesbaden, S. 97–108.
- Lareau, A. (2000): *My wife can tell me who I know: Methodological and conceptual problems in studying fathers*. In: *Qualitative Sociology* 23(4), S. 407–433.
- Lareau, A. (2003): *Unequal childhoods. Class, race, and family life*. Berkeley.
- Mounts, N. S. (2000): *Parental management of adolescent peer relationships: What are its effects on friend selection?* In: Kerns, K./Contreras, J. M./Neal-Barnett, A. M. (Hrsg.): *Family and peers*. Westport, S. 169–194.
- Nohl, A.-M. (2006): *Interview und dokumentarische Methode*. Wiesbaden.
- Reay, D. (1998): *Class work*. London/Bristol.
- Salisch, M. von/Seiffge-Krenke, I. (1996): *Freundschaften im Kindes- und Jugendalter: Konzepte, Netzwerke, Elterneinflüsse*. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 43(2), S. 85–99.
- Schlemmer, E. (2004): *Familienbiografien und Schulkarrieren von Kindern – Theorie und Empirie*. Wiesbaden.
- Schneider, E. (2013): *Schulische Aufwärtsqualifizierungen bei Hauptschülern im Rahmen biografischer Prozessverläufe – Potentiale eines schülerbiografischen Zugangs*. In:

- Siebold, S./Schneider, E./Schippling, A./Busse, S./Sandring, S. (Hrsg.). Bildung im Diskurs. Wiesbaden, S. 57–68.
- Silkenbeumer, M./Wernet, A. (2011): Die Mühen des Aufstiegs: Von der Realschule zum Gymnasium. Eine Fallrekonstruktion zur subjektiven Bewältigung des Schulformwechsels. Opladen.
- Solga, H./Dombrowski, R. (2009): Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf. Düsseldorf.
- Vester, M. (2004): Die Illusion der Bildungsexpansion. Bildungsöffnungen und soziale Segregation in der Bundesrepublik Deutschland. In: Engler, S./Krais, B. (Hrsg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Weinheim, S. 13–53.
- Vincent, C./Ball, S. J. (2006): Childcare, choice and class practices. Middle-class parents and their children. London/New York.
- Ziegler, M. (2000): Das soziale Erbe. Eine soziologische Fallstudie über drei Generationen einer Familie. Wien.

Vera Sparschuh

Ländliche Milieus: Familiengenerationen und Armutstraditionen

Rural Milieus: Family Generations and Poverty Traditions

Zusammenfassung:

Milieus werden im sozialwissenschaftlichen Diskurs zur Beschreibung gesellschaftlicher Lagen vertikal geordnet, und es wird grob zwischen „oberen“ und „unteren“ Milieus unterschieden. Dabei werden die „unteren“ Milieus weniger systematisch abgebildet als die „oberen“; somit figurieren oft alltagsweltliche Zuschreibungen und nicht zuletzt Vorurteile. Am Beispiel ländlicher Milieus im Nordosten der Bundesrepublik werden diese „unteren“ Milieus im Drei-Generationen-Zusammenhang untersucht. Hierbei wird an das praxeologisch begründete Milieukonzept von Ralf Bohnsack angeknüpft, indem Milieus konsequent aus Strukturidentitäten der Lebens- und Sozialisationsgeschichte rekonstruiert werden. Mit der Rekonstruktion von mehreren Familiengeschichten mit Armutserfahrungen ist es gelungen, über Generationen hinweg tradierte Orientierungsrahmen, die das Handeln der Menschen bestimmen, herauszuarbeiten. Insbesondere betrifft das den „Schicksalsrahmen“, der impliziert, dass undurchschaubare Mächte das Leben der Menschen steuern. Es kann gezeigt werden, wie dieser Rahmen als Typ in mehreren Familienfällen und geschlechtsdifferenziert auffindbar ist. Weiterhin werden Bestandteile dieses Typs unter neuen Randbedingungen in der nächsten Generation jeweils übernommen und zugleich verändert.

Abstract:

In the social science discourse milieus are related to the description of social status: in general „higher“ and „lower“ milieus are identified. The knowledge concerning „higher“ situated milieus is still more defined than the information available on „lower“ milieus; in fact everyday assumptions or even prejudices are applied frequently when regarding those milieus. Backed by the example of several family histories including three generations who have experienced poverty in rural areas in the North-East of the Federal Republic of Germany these milieus are being scrutinized. The study is founded on Ralf Bohnsack's milieu concept, which bases the reconstruction of milieus strongly on structural identities of the individuals' lives and their history of socialisation. The reconstruction of several family histories reveals frames of orientation, influencing the life of people across generations. Especially a frame of orientation including a fateful attitude to life could be reconstructed, which seems to determinate the life and decisions of people via inscrutable powers. This type was discerned in various families. Considerable gender differences appeared. Moreover it can be shown how this type is adopted and transformed by the next generation.

Schlagworte: Ländlicher Raum, ländliche Milieus, Familientraditionen, Armut, Schicksalsrahmen

Keywords: rural areas, rural milieus, family traditions, poverty, fateful framework of orientation

1. Einleitung

In den 1990er Jahren wurden im Rahmen der Forschung zur Transformation der DDR-Gesellschaft auch die Wandlungen im ländlichen Bereich untersucht. Während von der einzigen DDR-Nachwenderegierung unter Modrow die Rückbesinnung auf den bäuerlichen Familienbetrieb als Leitbild gesetzt worden war, zeigte sich bald, dass die Mehrzahl der ehemaligen LPG-Mitglieder¹ sich für den Verbleib in einer genossenschaftlichen Produktionsform aussprach (Krambach 1997, S. 498). Die Gründe für diese Präferenz wurden kontrovers diskutiert: Zum einen dienten die „Existenzangst, Beharrung am Alten und Unselbständigkeit“ als Erklärung, zum anderen wurde die gelungene Implementierung der Genossenschaftsidee in der DDR als Grund favorisiert (ebd., S. 499).

Hinter beiden Erklärungsmustern steckt die Vorstellung, von den „objektiven“ Lebensbedingungen oder, wie in diesem Falle, vom Wandel dieser Bedingungen auf die Veränderungen des „subjektiven“ Verhaltens zu schließen zu können: Der dramatische Umbruch 1989 hat zweifelsohne Ängste und Unsicherheiten bewirkt – doch ist damit erklärt, warum die Rückkehr zum bäuerlichen Familienbetrieb so geringe Chancen hatte? Die Stärke der genossenschaftlichen Idee wird aus der relativ langen Geschichte „sozialistischer Eigentumsverhältnisse“ hergeleitet – doch liest sich die These von der Herausbildung einer „genossenschaftlichen Identität von Eigentümer und Produzent“ (ebd., S. 506) nicht eher wie eine retrospektive Bestätigung der „Subjektivierung“ politischer Verhältnisse, die in dieser Weise nie stattgefunden hat?

Im Folgenden wird der Versuch unternommen, das Transformationsgeschehen im ländlichen Bereich über eine räumliche Annäherung zu verstehen. Hierbei wird von der Existenz ländlicher Milieus im Sinne von „verorteten“ Meso-Strukturen (Matthiesen 1998, S. 19) ausgegangen. Die Untersuchung bezieht sich auf den nordöstlichen Teil der neuen Bundesländer. Diese Region wurde von den Wandlungen nach 1990 besonders getroffen. Wirtschaftliche Standortnachteile und Abwanderung kennzeichnen bis heute die Region. Hier entstanden moderne landwirtschaftliche Betriebe, jedoch mit wenigen Beschäftigten (Fock/Kowatsch 2002). Die Abnahme der sozialen Integration infolge hoher Arbeitslosigkeit ist daher ein weiteres Problem der Entwicklung seit 1989.² Zugleich trifft hier ein unmittelbares Nebeneinander von unterschiedlichen Szenarien zu: Einige Städte in dieser Region sowie die Küstenbereiche haben durchaus Zukunftschancen, während das dünn besiedelte Hinterland gleichsam von der wirtschaftlichen Entwicklung abgekoppelt erscheint.³

2. Milieu und konjunktiver Erfahrungsraum

Wie bereits vermerkt, werden Milieus in der sozialwissenschaftlichen Diskussion auf der „Mesoebene“, vermittelnd zwischen Mikro- und Makrowelten, diskutiert (Matthiesen 1998, S. 22). So beschreiben Hofmann und Rink Milieus als „mittlere Ebene“, die zwischen den „objektiven“ Soziallagen und den „subjektiven“ Mentalitäten und Lebensstilen der Menschen vermittelt“ (Hofmann/Rink 1998, S. 280). In diesem Konzept werden Milieus als Gruppen gedacht, die in gemeinsamen „lebens- und arbeitsweltlichen Zusammenhängen“ stehen (ebd.). Um jedoch gerade nicht vorschnell von Milieu-Gruppen zu sprechen und dabei entweder von ihrer Lage oder ihrer Mentalität auszugehen, wird hier an ein von Ralf Bohnsack entworfenes Milieukonzept angeschlossen, welches Milieubindung als „elementare“ Form der Sozialität (Bohnsack 2014, S. 16) versteht.

Ralf Bohnsack hat in Anlehnung an Karl Mannheim ein praxeologisch begründetes Milieukonzept entwickelt, welches die durch Forschende konstruierte Strukturlogik über die Gesellschaft konsequent hinterfragt und auf die Rekonstruktion des konjunktiven Erfahrungswissens, der „selbsterlebten Praxis“ der Handelnden (ebd., S. 20), abzielt. Mit diesem Herangehen wird anerkannt, dass „gesellschaftliches Sein im Sinne von Milieubildungen [...] sich überhaupt erst auf der Grundlage von Gemeinsamkeiten resp. Strukturidentitäten der Sozialisations- und Lebensgeschichte, also des gemeinsamen Schicksals, d.h. auf der Grundlage und im Medium konjunktiver Erfahrung [...] konstituiert“ (ebd.). Milieus „praxeologisch“, d.h. strikt erfahrungsbezogen zu untersuchen, ermöglicht somit einer gleichsam theoretischen Operationalisierung zu entgehen. Gemeinsame Erfahrungen, die unabhängig voneinander gemacht werden können, sind mehrdimensional. Sie werden durch die Geschlechts- und Generationszugehörigkeit, Bildung und räumliche Bedingungen differenziert. Im Konzept von Bohnsack werden Milieus folgerichtig nicht per se als Gruppen konzeptualisiert: Gruppenthafte Phänomene können sich allenfalls in kommunikativen und, zum Beispiel, räumlich begrenzten Prozessen herstellen. Bohnsack greift hier auf die Mannheimsche Unterscheidung von Generationenlagerung, Zusammenhang und Einheit zurück und wendet diese auf die Milieukonstitution an (ebd., S. 23). Tatsächlich gruppenthafte Phänomene ergeben sich nach Bohnsack erst dann, wenn die Milieus sich als „Milieueinheiten“ gemeinsam artikulieren (ebd., S. 24).

Der Familie kommt in Bohnsacks Konzept insofern eine besondere Rolle zu, als in ihr „traditionsfeste Bestandteile“ von Milieus vermittelt werden (ebd., S. 22). Doch auch diese wandeln sich im Kontext der Zeiterfahrungen (vgl. hierzu auch Hildenbrand/Jahn 1988, S. 205). Diese Dynamik im Verhältnis von Familientraditionen und Zeiterfahrungen wird im Folgenden am Beispiel ländlicher Familien diskutiert. Hierbei wird auf die Ergebnisse einer Untersuchung über Armut im Nordosten Deutschlands (2005-2008) und deren Fortsetzung (2011) aufgebaut.⁴

3. Eine ländliche nord-ostdeutsche Region nach 1990

In dem ausgewählten ländlichen Untersuchungsgebiet, in dem die Daten erhoben wurden, wurde für den Erhebungszeitraum 2005 eine Arbeitslosenquote von 37%, die für einzelne Gemeinden im Landkreis noch höher sein konnte, ausgewiesen.⁵ Angesichts dieser Situation lag es nahe, danach zu fragen, inwiefern hier Verarmungsprozesse beobachtet werden können. Simmel spricht vom „relativistischen Charakter des Armutsbegriffs“ (Simmel 1906). Diese Relativität von Armut beinhaltet auch eine räumliche Komponente: Armut im ländlichen Raum wurde lange Zeit in Bezug zur Stadt gesehen und nicht an sich als relevant erachtet. Ländliche Armut ist daher ein wenig erforschtes Thema. Eine der ersten umfassenden soziologischen Armutsstudien in den 1930er Jahren bezog sich zwar auf das „Industriedorf“ Marienthal (Jahoda u.a. 1975), doch war hier gerade nicht das ländliche, dörfliche Leben der Ausgangspunkt der Forschung, die Autoren/innen sprechen von den „manuellen Arbeitslosen einer Branche“ (ebd., S. 25).⁶

Das ländliche Leben (der „kleinen“ Bauern, Landarbeiter usw.) war nie „reich“, aber durch die Nähe zur Nahrungsversorgung auch nicht existenziell bedroht. Aus diesem Grund wurde die These vertreten, dass Dorfarmut ein akademischer Begriff sei und auf dem Lande andere Ausgrenzungsmechanismen gelten würden (Inhetveen 1990). Mitte der 1990er Jahre erschien eine Studie zum Umgang mit Armut und Arbeitslosigkeit im ländlichen Milieu (Chassé 1996), die die Auswirkungen des Umbruchs der traditionellen Wirtschaftsformen, der mit den 1950er Jahren einsetzte, in der ländlichen Sozialstruktur, ihren Lebensformen und Lebenslagen thematisiert. Doch diese Ergebnisse sind nicht ohne Weiteres generalisierbar: Die Geschichte Mecklenburg-Vorpommerns von einer gutsherrschaftlichen zu einer vorwiegend agrarisch-industriell strukturierten Gesellschaft erschwert Analogien zu den wenigen vorliegenden Studien über ländliche Armut, da diese sich meist auf Gebiete mit einer bäuerlichen Familientradition beziehen (Bohler 1995).

Diese Differenzierungen spielen bereits in den klassischen Untersuchungen von Max Weber zu den Arbeitsverhältnissen und zur sozialen Lage der ostelbischen Landarbeiter eine Rolle (Weber 1988; Weber 1997). Die Ländlichkeit in Mecklenburg-Vorpommern war, angefangen vom „Bauernlegen“ bis zu den agrarreformerischen Ansätzen im 19. Jahrhundert, nicht mehr kleinteilig strukturiert (Brunner 1996). Die späten Bemühungen um die Wiedereinführung der bäuerlichen Wirtschaft wurden von den historischen Ereignissen überrollt. Nach den Weltkriegen wurden mit der Bodenreform 1945 zwar etwa 78.000 Neubauernstellen geschaffen, doch bereits 1952 begann die Kollektivierung der Landwirtschaft und später die Einführung industriemäßiger Produktionsmethoden (ebd., S. 66/67). Damit blickt der ländliche Bereich in Mecklenburg-Vorpommern auf eine spezielle „Lohnarbeiter-Geschichte“ zurück. Weniger das Eigentum, sondern die Erwerbsarbeit strukturierte den ländlichen Bereich. Somit traf der Wandel nach 1990 diesen Bereich auch besonders hart und es gab nach der Auflösung der Genossenschaften aus historischer Sicht kaum die Chance, sich auf den „Hof“ und die eigene Wirtschaft zurückzubesinnen.

Dies ist der Hintergrund, vor dem die ländliche Entwicklung nach 1990 zu sehen ist. Diese fand in schwach besiedelten Gebieten (unter 100 Einwohner pro km²) mit zugleich überproportional hoher Beschäftigung in der Landwirtschaft (über 25%) statt (Nagel/Stuhler 1997). Nicht nur einzelne Personen, sondern gro-

ße Gruppen von Menschen wurden zu gleicher Zeit mit Arbeitslosigkeit und dem daraus erwachsenden Armutsrisiko konfrontiert. Bezogen auf die ostdeutsche Landwirtschaft betraf das seit 1990 im Durchschnitt vier von fünf Arbeitsplätzen (Elder/Meier 1997; Zierold 1997).

4. Familiengeschichten und Armutserfahrungen

Im qualitativen Teil der Studie zur Armut in Ostvorpommern wurde der Frage nachgegangen, in welcher Weise sich Armutserfahrungen auf Familien auswirken. Potentielle Armutslagen wurden an Arbeitslosigkeit, Sozialhilfe bzw. Arbeitslosengeld (ALG II-Bezug), an einem geringen Einkommen (working poor) und daraus möglicherweise entstehenden defizitären Lebensmöglichkeiten festgemacht. Drei Familiengenerationen wurden untersucht. Die *Fokusgeneration* (geb. 1950 bis max. 1965) bildete den Ausgangspunkt der Auswahl. Diese erfolgte nach dem Vorkommen von Arbeitslosigkeit und Mangelsituationen seit 1990. Diese Generation war zum Zeitpunkt der Wende zwischen 24 und 39 Jahren alt und bei der Erhebung zwischen 40 und 55. Sie wuchs in der DDR auf (Schulabschluss, Ausbildung, Studium). Bei den Älteren kommen bis zu 15 Berufsjahre in der DDR dazu. 1989 endete bei den ausgewählten Personen in der Regel die „DDR-Normalerwerbsbiografie“ und es begann eine Phase wechselnder Beschäftigung, Weiterbildung und oft Erwerbslosigkeit. Die *Elterngeneration* (Eltern der Fokusgeneration) wurde zwischen 1920 und 1935 geboren. Sie hat das Ende der NS-Zeit, zum Teil die Vertreibung und den Neuanfang nach 1945 erlebt und sich ein Leben in der DDR aufgebaut. Mit der Kollektivierung und der Mechanisierung der landwirtschaftlichen Berufe veränderte sich das Landleben parallel zum Lebenslauf dieser Generation maßgeblich. Zum Erhebungszeitpunkt war diese Generation in der Regel bereits aus dem Erwerbsleben ausgeschieden. Die *Kindergeneration* (Kinder der Fokusgeneration) war 1989 noch jung. Viele „Kinder“ sind heute selbst arbeitslos oder in prekärer Beschäftigung. Die jüngeren unter ihnen haben ihre Eltern von Kind auf in Arbeitslosigkeit oder Auffangmaßnahmen erlebt und nicht in einem planbaren Arbeitsalltag.

Die Generationendynamik dieser drei Generationen spiegelt ländliches Leben mehrfach: Von der geschichtlichen Zeit geprägt, vom Wandel durch Wanderungen und räumliche (Neu)verortung und hinsichtlich familiärer Besonderheiten (Bildung, Familienmilieus, Traditionen und Lebensstile)⁷.

5. Armut und Schicksalsgebundenheit

Frau Wunder⁸ gehört zur Fokusgeneration und ist zum Zeitpunkt des Interviews 53 Jahre alt. Sie wuchs in einem Dorf auf, hat nach acht Jahren die Schule beendet, eine Ausbildung zur Fachverkäuferin gemacht und vier Kinder geboren. Sie ist geschieden und wiederverheiratet, das jüngste Kind lebt noch im Haushalt. Die Familie lebt in einem dörflichen Altneubaublock und hat zuvor die Mietwoh-

nungen im gleichen Ort mehrmals gewechselt. Das Haus des Ehemannes in zweiter Ehe, in dem sie gelebt hatten, wurde nach einem Rechtsstreit mit der Familie des Mannes verkauft. Frau *Wunder* hat nach 1990 keine reguläre Arbeit mehr gefunden, bezog Arbeitslosengeld und war mehrmals zu Qualifizierungen. Zum Zeitpunkt des ersten Interviews ist sie gerade in das Arbeitslosengeld (ALG II) gewechselt. Sie hat zugleich ihre ersten zusätzlichen 1,50 €-Job. Gleich in der Eingangserzählung kommt sie auf ihre jetzige Situation zu sprechen:

„...na ja det det (.) na ja det glaub ick gar nicht ABM geht ja sowieso bloß immer n' halbes Jahr jetzt noch da kommt man ja gar nich mehr ran det man Arbeitslosengeld kriegen würde nich ((atmet tief)) und ick find dat überhaupt alles nicht schön dat det alles so is (1,0) ick würde lieber jeden Tach morgens aufstehen können und sagen jetzt musst du zur Arbeit und abends wieder nach Hause kommen und (.) sagen dat is 'n Tach wieder voller Arbeit jewesen nich und wo ick weiß ick verdien mir mein Geld alleine so und und brauch nicht auf (.) sozusagen Almosen anjewiesen sein nich ((lauter werdend)) und wo der Staat einem vorschreibt so viel darfst du bloß haben und und mehr krichst du nicht ne (.) dat is ick find dat allet nich schön so wie dat is und und wenn wir jetzt n bisschen wat äh Einkommen mehr hätten zum Beispiel jetzt wenn man die Betriebskostenabrechnung kricht wenn man 'n bisschen erwirtschaftet hat wo man 'n bisschen jespart hat an Heizung oder Wasser ebend und man kricht da wat zurück dat wird einem nachher wieder anjerechnet und dat wird beim nächsten Mal schon gleich wieder abgezogen der Mensch der der ist ja überhaupt nicht mehr dat der zum Sparen anjehalten wird...“⁹

Frau *Wunder* stellt fest, dass sie inzwischen nicht mehr Arbeitslosengeldansprüche erheben kann, weil ihre Maßnahmezeiten zu kurz ausfallen und sie sagt, dass ihr die Arbeit als Struktur fehle. ALG II ist die letzte Station, an andere Maßnahmen „kommt man nicht mehr ran“, von regulären Stellen ist gar nicht die Rede. Sie erkennt ihre Lage und will aus ihr heraus. Sie erkennt zugleich, dass es nicht mehr geht. Es geht in diesem Zitat um den Zusammenhang von regulärer Arbeit und Almosen, d. h. finanzieller Abhängigkeit. Der Arbeitseinsatz wird erst dann sinnvoll, wenn man sich damit Unabhängigkeit erkaufen kann. Dass die Möglichkeiten, eine wenig qualifizierte Arbeit zu finden, sehr beschränkt sind, weiß Frau *Wunder*, und sie hat sich in dieser Hinsicht seit der Wende auf die neue Auffangstruktur (Arbeitslosenversicherung, vermittelte Jobs) verlassen. Es ist keineswegs so, dass sie nicht arbeiten wollte, sie vermisst insbesondere die Struktur, die ihren Tagen durch Arbeit gegeben wird. Weiterhin gibt eine Anstellung Sicherheit. Nach 1990 hat sie sich an Arbeitslosengeld oder wechselnde Maßnahmen „gewöhnt“. Mit der Einführung des ALG II und vorher durch die Einführung des Euro ändert sich die Situation, die materielle Absicherung ist geringer geworden. Beim ersten Besuch bei Frau *Wunder* ist diese Umstellung gerade erfolgt. Sie scheint bereit, sich auch an diese neue Struktur anzupassen, z.B. hat sie sich beraten lassen, was ihrer Familie an ALG II-Unterstützung zusteht. Es ist zu wenig und daher wird im Rahmen einer ländlich sparsamen Lebenseinstellung versucht, aus dem ALG II-Bezug – z.B. durch Sparsamkeit im Verbrauch von Energie – einen Überschuss zu erwirtschaften. Die Erkenntnis, dass diese Summe rücküberwiesen werden muss, ist ein Schock. Weniger die Transferabhängigkeit generell wird für Frau *Wunder* zum Problem als der Verlust des unterstellten planbaren Freiraumes im Rahmen dieser staatlichen Unterstützungsform. Sie bekommt ihr Auskommen vom Staat als „Almosen“. Sie ist an dem Punkt angelangt, wo sie Selbstbestimmung als entwertet erlebt, was schließlich dazu führt, dass sogar grundlegende (ländliche) Tugenden, wie z.B. Sparsamkeit, sich nicht mehr lohnen.

Auf den ersten Blick erscheint die Situation von Frau *Wunder* unter ALG II klar zu sein: ein 8-Klassenabschluß und die Orientierung auf eine gering qualifizierte Tätigkeit (ohne Weiterbildung), dazu eine Abhängigkeit von heteronomen Strukturen, zu denen auch die Möglichkeit der Abfederung problematischer Lebenspassagen in der DDR gehörten, lassen die nach 1990 einsetzende Akzeptanz der Maßnahme-Versorgung plausibel und das Los der Arbeitslosigkeit im Rahmen der schwierigen Lage auf dem regionalen Arbeitsmarkt als programmiert erscheinen. Doch es lohnt sich, genauer hinzusehen. Wie erscheint diese Lage im gesamten biografischen und familiären Kontext, was bedeutet die jetzige Situation von Frau *Wunder*, welche Entwicklungsszenarien sind noch möglich? Ist der weitere Abstieg zwangsläufig, welche Chancen haben die Kinder von Frau *Wunder*?

In dieser Familie herrschen zwar sehr bescheidene Lebensverhältnisse vor, jedoch war bisher keine Arbeitslosigkeit vorgekommen. Wie lässt sich der Zustand der Abhängigkeit von „Almosen“ in die Familiengeschichte einordnen und was folgt daraus für die weitere Entwicklung der Familie und eventuell der Region? Dazu nochmals eine längere Passage aus dem Interview mit Frau *Wunder*:

„Nein nein erst haben wir in (.) wie ick meinen Mann hab kennen jelernt haben wir in Sagow jewohnt denn is seine Mutter verstorben denn sind wir nach Kagow jezogen weil wir raus mussten aus dem Haus die Geschwister (.) wollten det alles verkaufen von meinem Mann (.) und denn sind nach Kagow jezogen und von aus weil die Wohnung uns zu klein nachher war wir hatten da bloss zwei Zimmer unser Max der war ja denn nachher schon (.) erst hat er ja immer noch ging det ja immer noch wenn die Kinder klein sind denn nachher denn können die ja immer noch drin schlafen bei'n Eltern (.) aber er wurde ja auch immer größer und denn nachher denn sind wir hierher jezogen (.) und wir haben nich hier erst jewohnt wir haben vorn an der Straße jewohnt (.) hier in in Kagow sind wir zweimal umgezogen (.) det erste Mal sind wir in einem Haus reinjeraten (1,0) da ist der Nebenmieter (.) ach ja wie soll ick dat nu sagen (.) also mit denen wären wir da nich klar jekommen det (.) die waren auch nicht so für Ordnung und ick wir haben 'nen Vierteljahr in dem Haus jewohnt und da sind wir (.) in diesem Vierteljahr hat die Familie den Jemeinschaftsflur nicht ein Mal jemacht den hab ick immer jemacht (.) so und deswegen und die Söhne oder der Sohn der eine der is (.) auch nich so jewesen wie man sich dat von einem Kind vorstellt (.) da wie soll ick sajen naja da hat man Nazilieder jehört und so wat alles (.) is wohl der rechten Szene zuzuordnen jewesen (.) na ja jedenfalls sind wir denn in dem Nachbar in det Nachbarhaus reingezogen und da is uns vor zwei Jahren die Waschmaschine explodiert (.) und da mussten wir dann nachher raus da hat uns der Vermieter dann nachher jekündigt gehabt (.) obwohl es feststand dass dat 'n technischer Defekt jewesen ist (.) Polizei und und Feuerwehr haben uns dat bestätigt (.) aber vorher gab et da ja ooch schon Reibereien mit dem Vermieter det hat ihm nich jepasst und dat hat ihm nich jepasst und jenes hat ihm nich jepasst und dieses sollte nich sein und und jenes sollte nich sein und (.) man wurde ja praktisch (.) ja wie soll man sagen (.) wie wie nennt man dat jetzt (1) schikaniert...wir sind weg jefahren ick hatte die Waschmaschine angestellt unser Sohn ist zwar zu Hause jewesen (.) der ist zwölf Jahre jewesen und ick meine wenn man 'nen zwölfjährigen Jungen noch nicht alleine lassen kann (.) denn is dat ja wohl traurig jenuch nich und 'nen zwölfjähriges Kind kann auch schon mal nach 'ne Waschmaschine gucken wenn ich sachen tue hör her (.) wenn die aus is denn nachher drückstde da auf den Knopf rauf und denn ist die ganz und gar aus nech ja und der Rechtsanwalt von denen der hat uns dat ja vorgehalten dat wir 'n minderjähriges Kind alleine jelassen haben (.) nich und wir wären sowieso nur zwei Stunden weg jewesen oder zweieinhalb vielleicht (.) nich (.) und dat haben die uns ja sozusagen haben die uns ja 'nen Strick draus gedreht nich (.) naja und (.)...“

Die zunehmende Abhängigkeit von Maßnahmen wird begleitet vom Übergang aus einem eigenen Haus (auch wenn es der Schwiegermutter gehörte) in die Mietab-

hängigkeit. Die erste Wohnung war klein. Der dadurch nochmals notwendige Wohnungswechsel wird mit dem Wachsen des Kindes begründet. Dabei erfolgt der Wechsel in eine neue Wohnung erst, als das Schlafen des Kindes im elterlichen Bett nicht mehr möglich scheint, die beengte Wohnsituation wird lange ertragen. Dabei scheint der Fakt, dass Kinder größer werden, gleichsam der eigenen Antizipationsmöglichkeit entzogen (obwohl sie bereits vier Kinder hat). Während Frau *Wunder* also einerseits beklagt, dass sie ihr Leben nicht selbst strukturieren kann, wird andererseits erkennbar, dass sie mögliche Kontingenzen nicht wahrnimmt: Die biographischen Abläufe erscheinen schicksalhaft.

Beim zweiten Wechsel der Wohnung gab es wieder eine unvorhergesehene Nebeneinwirkung: die Nachbarn. Sie musste den Hausflur alleine reinigen, das ist ein Grund für Missverhältnisse. Hinzu kommt, dass der Nachbarssohn nicht so war, wie sie sich vorstellt, der Verweis auf die Nazilieder ist abgrenzend. Es geht in dieser Hintergrundkonstruktion um Elemente der Distinktion: Sie grenzt sich zum einen von denen ab, die den Flur nicht sauber machen, sie hat dies „immer“ getan. Sie achtet auf Sauberkeit. Zum anderen verweist sie implizit darauf, dass sie hohe Ansprüche an die Kinder stellt. In der Abgrenzung von dem Sohn der Nachbarn, der diesen Erwartungen nicht gerecht wird, ist ein Verweis auf ihren andersgearteten Sohn impliziert. In dieser Betonung der eigenen Orientierung an Ordnung und an hohen Erziehungsmaßstäben – in Abgrenzung von den Nachbarn – ist der Hinweis enthalten, dass sie bzw. ihre Familie noch nicht ganz unten angekommen ist.

Sie und ihre Familie sind aber Opfer, einerseits Opfer derer von ganz unten, der eigentlichen Asozialen, Rechten sowie Opfer der Schikane des Hausbesitzers. Gleichzeitig deutet sich hier ein Dilemma an: Obwohl sie sich selbst keineswegs als die wahrnehmen, die ganz unten stehen, werden sie vom Vermieter als solche behandelt. Mögliche Gründe des Vermieters, die, berechtigt oder unberechtigt, ihr Verhalten und ihren Auszug betreffen und nicht genannt werden, können in den Hintergrund treten, indem das Problem mit der Waschmaschine als ein der eigenen Verfügbarkeit völlig entzogenes Ereignis in den Vordergrund rückt. Die „Explosion“ der Waschmaschine fungiert als Fokussierungsmetapher¹⁰. Zum einen wird – bis zum Tag des Interviews – der genaue Vorgang in technischer Sicht nicht verstanden.¹¹ Dieser wird durch den Begriff „Explosion“ vage gehalten und erhält geradezu mystische Qualität. Die Klärung des genauen Vorgangs wäre Voraussetzung für die Schuldklärung. Indem dies mystifiziert wird, dokumentiert sich erneut die Haltung der Schicksalsgläubigkeit und eine darin fundierte Opferhaltung. Zum anderen bleibt diffus, ob es „traurig genug“ ist, dass der Sohn nicht richtig geguckt hat oder, dass man ein Kind nicht mit einer Maschine allein lassen kann. Hier dokumentiert sich, dass sie sich ja bis heute über diese Zusammenhänge keine Klarheit verschafft hat. Dies ist vor dem Hintergrund der Haltung, dass sie vom Schicksal getroffen sind, auch nicht nötig. Die Explosion steht als Metapher eines von außen über sie hereinbrechenden Ereignisses, welches der Verfügbarkeit völlig entzogen ist.

Der „Opferrahmen“ legt sich über unterschiedliche Ereignisse: Im Interview erzählt Frau *Wunder* die lange Krankengeschichte ihres Mannes, auch er wird Opfer der Ärzte und kann ihrer Meinung nach deswegen weder einen neuen Abschluss machen, noch arbeiten.¹² Eine weitere Geschichte, in der Frau *Wunder* berichtet, dass sie oft nach Monatsmitte von Eiern leben müssen, da das Geld alle ist und sie erst durch einen Zufall darauf kommen, dass man die Eier auch vermarkten könne, belegt noch einmal, dass auch der Einsatz der Eier als Hilfsmittel

zum Überleben als „glücklicher Zufall“, also schicksalhafte Fügung, bezeichnet wird. Es gibt also nicht nur negative, sondern auch positive Schicksalsverläufe.¹³ Doch es bleibt in beiden Fällen dabei, dass undurchschaubare Mächte den Alltag steuern.

Die komparative Analyse mit den Eltern von Frau *Wunder* zeigt, dass der Schicksalsrahmen über die Generationen tradiert wird. Auch bei den Eltern lässt sich die Bedeutung von Schicksal im Leben rekonstruieren, hier bilden die Verwurzelung in der ländlichen Tradition (kleines Haus, Garten, Tierhaltung)¹⁴ und die damit verbundene Lebensstruktur den Hintergrund dieser Lebenseinstellung. Diese wird zum Beispiel im Fall einer Erkrankung der Tochter (Frau *Wunder*, Fokusgeneration) sichtbar: Für die Eltern ist es schwer, über den dörflichen Rahmen hinausgehende Ereignisse zu verarbeiten. Obwohl die Tochter im Krankenhaus liegt, verlassen sie sich in erster Linie auf die Fernwirkung einer Wunderheilerin.

Diese Tochter bricht äußerlich aus der ländlichen Lebensweise aus, sie lebt auf dem Dorf ein „arbeiterliches Leben“ (Engler 1999)¹⁵, lässt sich scheiden und heiratet doch wieder einen Mann, der auch „trinkt“. Die erste Ehe war so schwierig, dass die Großmutter die Kinder oft betreuen musste, die dem Lärm und Zank der elterlichen Wohnung ausweichen wollten. Das jüngste Kind von Frau *Wunder* aus erster Ehe ist deshalb auf eigenen Wunsch bei den Großeltern aufgewachsen. Frau *Wunder* tradiert somit die schicksalhafte Lebenseinstellung ihrer Eltern, doch hat sich deren Kontext gewandelt. So lebt sie nicht mehr in dem vorgegebenen dörflichen Rahmen. Die zu ihrem veränderlichen Leben notwendige Lebensplanung, kann sie jedoch nicht entwickeln.

Hier ergeben sich Anschlüsse an den zeithistorischen Kontext. Die rapide Verwandlung des dörflichen Lebens nach 1945 beförderte einen Widerspruch, der sich im Umbruch der Lebensweise der Eltern *Wunder* im Vergleich zur Fokusgeneration manifestiert. Diese Orts- und Zeitgebundenheit zerfällt nach 1945. Es entsteht in dieser Region ein ländliches Leben, welches kaum noch ländlich strukturiert ist. Aber das Versorgungssystem der DDR ermöglicht zugleich Freiräume: häufiger Wechsel der Arbeitsstellen, Unterbrechungen durch Alkoholexzesse waren im ländlichen Alltag möglich. In der äußerlich scheinbar durchgeplanten DDR-Gesellschaft waren Passivität oder Planlosigkeit durch existierende Sicherheitsnetze „gedeckt“. ¹⁶ Die ländliche Schicksalsgebundenheit wird in ein politisches System integriert, welches eine reaktive Lebenseinstellung begünstigt. Komponenten des Familienhabitus¹⁷, der über die Generationen tradiert wurde, werden in dieser Familie dann erst nach 1990 zum Problem, das betrifft insbesondere die Planlosigkeit im Lebensentwurf, der eine auf schicksalhafte Mächte vertrauende Einstellung zugrunde liegt.

In der dritten Generation dieser Familie lässt sich wiederum die Tradierung des Schicksalsrahmens erkennen, zugleich werden aber auch Wandlungen in dessen Bedeutung sichtbar. Während die Söhne von Frau *Wunder* aus erster Ehe sich ebenfalls in der elterlichen Spirale von Arbeitslosigkeit befinden, hat es die Tochter, die bei den Großeltern aufwuchs, geschafft: 1976 geboren, schließt sie 1992 die 10. Klasse ab und bekommt eine Lehrstelle in der Region. Sie ist im Beruf erfolgreich, wechselt für zwei Jahre in die Alten Bundesländer, weil sie von ihrem ersten Mann loskommen will und zugleich das Gefühl hat, einmal die Region verlassen zu müssen. Da die Großeltern inzwischen Hilfe brauchen, ist sie zurückgekommen und dabei zugleich in ihrem Beruf aufgestiegen.

Die Geschichte ihres Wegganges aus der Heimatregion lässt sich als Geschichte einer Wandlung interpretieren. Ihre erste Ehe scheiterte, weil Frau *Wunder jr.*

Erwartungen an ein partnerschaftliches Leben hatte, die nicht erfüllt wurden. Da sie sehr an ihrem Ehemann hing, konnte sie sich lange nicht lösen. Die Trennung gelingt ihr erst in einem Schritt mit der räumlichen Lösung. Diese wiederum wird erleichtert, weil sie nach einem Spontanbesuch im Rheinland einen anderen Mann kennen lernt. Am meisten imponiert ihr, dass dieser sich zu Beginn der ersten Begegnung eine Cola bestellt, also nicht „trinkt“. Diese erste Begegnung wird schicksalhaft mystifiziert, vor allem bezieht sich das auf die ersten Übereinstimmungen, wie z.B. hinsichtlich des Trinkens. Sie ist konsequente Nicht-Alkohol-Trinkerin. Dieser schicksalhafte Glaube an ihn trägt sie weit: Sie hat sich von den Eltern und dem ersten Ehemann abgenabelt und kann nun auch gleichsam von außen über sie urteilen. Ihrer Meinung nach kann man alles schaffen, wenn man sich anstrengt. Das hat sie nicht nur im Beruf demonstriert sondern auch durch ihren zeitweiligen Weggang.

Max, der Jüngste (ebenso Kindergeneration, jedoch aus zweiter Ehe von Frau *Wunder*) hat in zehn Schuljahren den Abschluss der 9. Klasse erworben und danach eine Ausbildung absolviert. Er erzählt in dem folgenden Gesprächsabschnitt über seine Abschlussprüfung.¹⁸

„Und denn hab ick dit in N. versucht da bei M. (.) ja und der hat denn gleich zugesacht (.) denn konnt ick erst zwei Wochen Probearbeiten machen...((Schniefen)) ja und denn (.) abm ersten achten zweitausendsiebn hab ick denn meine Lehre anjefangen...(6) die ging denn bis (.) äh dieset Jahr Februar...weil ick ja einmal durchgefallen bin inne Praxis...((Schniefen)) (Jau) un jetzt ha-ick dit jetzt beim zweiten ja zum Glück geschafft (2)...ging drei Jahre normalerweise die Lehre ne bis zweitausendzehn wär se...gegangen...die vonne Prüfungs-kommission die hatten aufgeschrieben gehabt dat-ick irgendwie die Maße nich eingehalten hab un-dat (2) ja un fertig geworden bin-ick ja auch nich weil ich n bisschen zu langsam war...((Schniefen)) (2) Ja un da in der ersten Prüfung da ham mir ja glaub-ick nur vier oder fünf Prozent jefehlt um zu bestehen...und jetzt in der zweiten Praxisprüfung da haben mir (.) sechs Prozent gefehlt um ne eins zu kriegen...da bin-ick ja auch erst zu spät jekommen zur zweiten Prüfung (.) zehn Minuten oder ne Viertelstunde (.) aber ick hab-it denn trotzdem noch jeschafft...alles ((Schniefen)) ja Ick hatte eigentlich schon damit jerechnet dat ick wieder durchfall aber...weil ick fand dat Stück eigentlich nich so gut...dat wat-ick in der ersten Prüfung gemacht hatte dat fand-ick wesentlich besser wat ick denn da in der zweiten gemacht hab ((Schniefen)) ja denn war ick ganz überrascht als sie mir gesacht ham dat-ick dann mit neunundachtzig Prozent bestanden habe...(5) ja un meine Schwester die hat sich noch mehr gefreut als ick mich selber damit ick bestanden hab...ja na und denn war ick ja jetzt zwei Monate arbeitslos (.) und jetzt seit Montag diese Woche ha-ick denn wieder Arbeit jefunden.“

Max beschreibt hier den Prozess der Aufnahme und den Abschluss seiner Ausbildung. Die Verlaufsbeschreibung wird durch Verweis auf konkrete Daten unter-
setzt (Prüfungstermin, Abschluss der Ausbildung, Dauer der Arbeitslosigkeit). In diesem zeitlichen Verlauf ist auch die Verlängerung der Ausbildung durch eine nicht bestandene Prüfung eingebettet. Der Interviewte sieht die im zweiten Anlauf bestandene Prüfung als glückliche Fügung an. Die Grundlagen der Einschätzung für das Bestehen der Prüfung scheinen seiner Beurteilung entzogen: *Max* bleibt auf der Ebene der Prüfungsrahmung und kommt allein über den Blick der Prüfer auf seine eigenen Kenntnisse und Fähigkeiten zu sprechen. Die Betonung liegt darauf, was die Kommission aufgeschrieben hat. Erst im Nachsatz fügt er hinzu, dass er zu langsam war. Als er auf die zweite Prüfung zu sprechen kommt, betont er, dass er es trotz seines Zuspätkommens noch geschafft hat, eine Zwei zu bekommen. Diesmal liegt es auch nicht in erster Linie am Können, sondern am

glücklichen Zufall, dass er es noch geschafft hat. Eigentlich hatte *Max* damit gerechnet, wieder durchzufallen. Allerdings vergleicht er seine jeweils erzeugten Werkstücke: Er fand das zweite Stück – im Widerspruch zur Kommission – schlechter als das erste. In diesen ganzen Vorgängen dokumentiert sich eine Unsicherheit in Bezug auf die Einschätzung eigener Leistungen und Distanz zu den eigenen biografischen Abläufen. Der Verweis darauf, dass die Schwester sich mehr gefreut hat, unterstreicht diese Abhängigkeit von äußeren Bewertungen nochmals.

Was bedeutet es nun, wenn ein 1990 Geborener den Schicksalsrahmen der Familie übernimmt? Wie gezeigt werden konnte, setzt *Max* eine Lebensroutine fort, die sich in die gegebenen Möglichkeiten einpasst. Auch für ihn sind biografische Abläufe nur bedingt der eigenen Einflussnahme zugänglich. Er hat gerade einen 400 Euro-Job; den vergleicht er positiv mit der vorausgegangenen kurzen Arbeitslosigkeit und reflektiert nicht das Prekäre der neuen Situation. Diese habituelle „Immobilität“ wird auch in anderen Passagen des Interviews deutlich, z.B. in der Einstellung von *Max* zur Möglichkeit der Abwanderung: *Max* hat von der Möglichkeit gehört, aus Mecklenburg-Vorpommern wegzugehen. Doch er fürchtet sich vor den Herausforderungen der Fremde. Er hat – obwohl er immer noch bei seinen Eltern lebt – inzwischen auch Freunde gefunden:

„na-ja und Mutti hat ja auch schon immer gesagt, dat ick soll ins Ausland gehen, aber (.) weiß nich, irgendwie will ick, aber irgendwie auch nich...weil wird da bin ja auch komplett auf mich alleine gestellt denn...un denn (1) da auch, muss-ick mir ja wieder neue Freunde suchen und allet, auch fang ick dann quasi auch von ganz vorne wieder an...“

Im Gegensatz zu vielen seiner Altersgenossen und vor allem zu den Mädchen seines Jahrgangs, die ihr Glück in der Ferne suchen, will er zu Hause bleiben und wohnt sogar noch bei den Eltern. Statt generationellen Neuanfängen in der Lebensweise begeben uns wiederkehrende Verhaltensmuster.¹⁹

6. Differenzierungen des Schicksalstyps

Die Fallanalyse der Familie *Wunder*, zu der sechs Interviews und vier Folgeinterviews in der Familie²⁰ beigetragen haben, verweist auf den in der Familie übertragenen Orientierungsrahmen einer schicksalhaften Lebenseinstellung. Der Fallvergleich innerhalb der Familie hat zu einer empirisch abgesicherten ersten Typenbildung geführt. Dieser Typ lässt sich bei anderen Familien in gleicher Lage ebenso nachweisen bzw. differenzieren. Auf diese Weise lässt sich dann der Orientierungsrahmen dieser Familienmilieus in Richtung auf einen Typus ländlicher Milieus hin generalisieren, der für Armut in besonderer Weise anfällig ist. Eine weitere Familie soll hier noch vorgestellt werden:

Frau Zimmer (Geburtsjahr 1956) gehört der Fokusgeneration an. Sie hat einen 8-Klassen- und Facharbeiterinnenabschluß. Sie war vor der Wende als Kellnerin tätig, unterdessen ist sie Reinigungskraft in einem Hotel. Ihr Entwicklungsweg nach der Wende unterscheidet sich von anderen Biografien dadurch, dass sie kontinuierlich in Arbeit geblieben ist. Allerdings arbeitete sie seit 1990 saisonal, d.h. bezog in den Wintermonaten Arbeitslosengeld. Mit den auf sie zukommenden Veränderungen unter ALG II hat sie noch keine Erfahrungen. Sie bezeichnet ih-

ren Beruf als „Zimmermiese“, der Verdienst ist gering, durch die geringen Verdienstmöglichkeiten ist sie der Gruppe der „working poor“ zuzuordnen. Sie hat zwei Töchter und ist geschieden. Die ältere Tochter entfernt sich nach der Scheidung von der Familie, sie haben keinen Kontakt mehr. Die Mutter weiß, dass die Tochter in der rechten Szene lebt. Im Interviewausschnitt erzählt sie von der Zeit nach der Scheidung:

„...Und ich war froh wo die Scheidung durch war dass ich (.) ich sag Mädels det geht wieder aufwärts (.) hab ooch ein Jahr auswärts gewohnt (.) hier neben der Post in so=nem (.) so=ne Bruchbude uff Deutsch jesacht (.) und dann nachher jings wieder hin haben wir die alte Wohnung gekriegt im miserablen Zustand wie ich jehört hatte (.) von der=von der Wohnungsdings da (.) und dann (.) ging die Große nachher ihren eigenen Weg (.) ich sag=wir hätten es? doch so schön haben können ick und die Mädels (.) aber es ging nicht (.) es war auch viel (.) mein Mann hatte och viel Schuld (.) ich sag ja, erziehungsmäßig war gar nichts (.) leider (.) zum Anfang (.) war alles Friede Freude Eierkuchen hat (.) Kochen (.) war er Meister drinne (.) kochmäßig so sauber machen ging ooch aber eben wie jesagt der Alkohol hat nachher alles (.) kaputtgemacht (.) ich (.) ich bin ja absolut gegen Alkohol ich trinke auch kein (.) nur mal zu (festlichen) Sektchen ((lachend)) aber sonst nicht...vor de Wende da jings schon los (.) war so (.) ein bisschen abhängig schon aber das man sich so gehen lässt hier (.9) ist nicht zum Arbeitsamt gefahren krieche ja kein Arbeitslosengeld und nichts er hat nur von Sozialhilfe (.) jelebt und=und (.) ja Kinderjeld hat er nicht jezahlt warum? er hatte aus der ersten Ehe schon zwei (.9) hat sich kein Kopf jemacht (.) ja der Junge aber dat man denn sich so gehen lässt verstehe ich nicht (.) ist ja schlimm jewesen.“

Frau *Zimmer* ist zwar froh, endlich geschieden zu sein und dennoch wird in dieser Passage ein Problem deutlich: Allein mit den Kindern, ohne Mann, hätte es schön sein können, doch es klappt nicht – die Familie bricht auseinander. Der Text enthält eine elementare Unklarheit dahingehend, ob sie die Entwicklung der Kinder positiv oder negativ sieht – hinsichtlich ihrer biografischen Evaluation bleibt sie passiv, nimmt sich zurück, was Unklarheiten birgt: Wenn ihr Mann „och viel Schuld hatte“, wer hatte dann noch Schuld? Hier, an dieser Stelle des Interviews, benennt sie als Hauptproblem die fehlende Erziehung, was sie wiederum nur auf den Mann schiebt, insbesondere habe diese durch den Alkoholismus des Mannes gelitten. Früher sei er ein guter Koch gewesen und saubergemacht habe er auch – was u.a. darauf hindeuten könnte, dass die Haushaltspflichten vor der Wende gerecht verteilt waren. Der Alkohol scheint wie eine Macht: Sie sagt nicht, ob sie auch getrunken hat, sie stellt aber fest, dass sie gegen den Alkohol ist. Insofern bleibt hier die Attribuierung der Verantwortung offen, was letztlich bleibt, wem Verantwortung zugeschrieben wird, ist der Alkohol – also gleichsam einer externen Macht.

Für Frau *Zimmer* scheint erst die Zeit nach der Wende schlimm geworden zu sein, vorher wurden diese Dinge, Scheidungen, Kinder in anderen Ehen, Alkohol scheinbar eher akzeptiert. Der Unterschied besteht möglicherweise darin, dass nach der Wende die Unterstützungsleistungen und der Unterhalt eingefordert werden mussten. Mit der Wende war mehr Aktivität gefragt. Der Mann, der hier plötzlich der „Junge“ wird, hat sich nicht bemüht – hat sich gehen lassen – und ist gleich zum „Sozialhilfefall“ geworden. Sie schreibt dem Mann hier plötzlich kindliche Eigenschaften zu – er ist ein Junge. Sie behandelt ihn wie einen Noch-Nicht-Erwachsenen, also mit eingeschränkter Verantwortlichkeit. Auch hier wird Verantwortlichkeit nicht zugeschrieben bzw. nicht eingefordert. Das Verhalten von jemanden, der sich der Verantwortung für andere vollkommen entzieht, wird in Kategorien abgehandelt, die in anderen Milieus als „sorglos leben“ übersetzt wer-

den könnte: „sich keinen Kopf jemacht“ bedeutet eigentlich eine amoralische Haltung. Sie scheint anzunehmen, dass er es mit etwas Anstrengung geschafft hätte, so wie sie selbst. Sie kommt dabei jedoch nicht auf seine beruflichen Möglichkeiten zu sprechen. Aber der Mann unternimmt nichts, geht nicht zum Arbeitsamt, hat dann von Sozialhilfe gelebt. Warum er sich „keinen Kopf gemacht hat“, wird nicht erklärt. Auch beim Kindergeld offenbart sich eine Unkenntnis von Unterstützungsleistungen – es geht nicht um Kindergeld sondern um Unterhalt. Sie scheint sich mit diesen Dingen gar nicht auszukennen und es dokumentiert sich, dass sie ihm eine Verantwortung ihr gegenüber auch gar nicht zuschreibt oder abfordert, allenfalls gegenüber den Kindern.

Wie im Fall der Familie *Wunder* offenbart sich ein Erklärungsfatalismus: Der Mann und sein Alkoholismus sind durch Frau *Zimmer* nicht beeinflussbar.

Dieser schicksalhafte Umgang mit Problemen wird in der hier vorgestellten Untersuchung gerade bei den bildungsfernen Familien wiederholt deutlich. Insbesondere betreffs der Kinder wird dies zum Problem, sie werden, im buchstäblichen Sinne, ihrem Schicksal überlassen, denn die Attribuierung von Verantwortlichkeit für das eigene Handeln, die hier sehr eingeschränkt ist, wäre Voraussetzung dafür, überhaupt aktiv handeln zu können.²¹

Auffällig ist weiterhin, dass nicht nur bürokratische Strukturen, sondern auch biografische Entwicklungen (wie z.B. die Scheidung oder der Weggang der Tochter) als „Schicksal“, d.h. als undurchschaubare heteronome Strukturen erfahren werden. Versuche der Einflussnahme erscheinen als sinnlos. Indem diese Versuche unterbleiben, verfestigen sich – im Sinne einer self-fulfilling-prophecy – diese heteronomen Strukturen. Dabei kann man für die Schicksalsabhängigkeit der Familien unterschiedliche Gradmesser feststellen. Während es in der Familie *Wunder* zu einer regelrechten *Schicksalsmystik* kommt, kann man in der Familie *Zimmer* von *Schicksalsabläufen* und der Verlagerung von Verantwortung sprechen.²² Im Fall von Frau *Zimmer* dokumentiert sich erklärbar aus dem Verbleib in Erwerbstätigkeit ein stärkeres Maß an Eigenverantwortung. Die unzureichende Kenntnis von staatlichen Maßnahmen ist in allen Familienfällen mit dem Schicksalstypus verbunden.

7. Ländliche (Armuts-)Milieus und Familientraditionen

Im Eingangsabschnitt dieses Beitrages wurde von der kontroversen Transformationsdiskussion um die Zukunft bäuerlicher Betriebe nach 1990 ausgegangen. Daran anschließend wurde das Konzept von Ralf Bohnsack als Zugang zur Erforschung von Milieus vorgestellt, welches an die Rekonstruktion der Erfahrungsräume der Menschen, an ihre „Lebens- und Erlebenspraxis“ (Bohnsack 2014, S. 21) anschließt. Mit Hilfe dieses Zuganges in der empirischen Forschung sowie der Auswertung mittels der Dokumentarischen Methode konnten typische Verhaltensmuster rekonstruiert werden, die für Familienmilieus in dieser ländlichen Region stehen: Insbesondere konnte gezeigt werden, dass und wie wesentliche Orientierungen über Generationen tradiert werden. Weder die Angst vor der Verantwortung in einem Betrieb, noch eine Identifikation mit der genossenschaftli-

chen Idee, sondern das Verharren in tradierten Handlungsrouninen ist für das hier beschriebene Schicksalsmuster so typisch, dass nach der Wende eine neue Handlungsoption gar nicht möglich wurde.²³ Im Sample war im Kontrast dazu eine Familie vertreten, die auf eine selbständige bäuerliche Geschichte zurückblickt und hier entstand nach 1990 im Gegensatz zu den „Schicksalsfamilien“ sofort der Wunsch nach einem eigenen Hof, der dann jedoch aus finanziellen Gründen und wegen offener Eigentumsfragen nicht verwirklicht werden konnte.²⁴

Die familienspezifischen Traditionen sind in der Region verankert und wurden durch rigide Veränderungen der Lebensweise (Krieg, Vertreibung, Kollektivierung) beeinflusst. Dennoch erwies sich im rekonstruierten Fall der Schicksalstypus als beständig – die Lebensumstände blieben trotz der Veränderungen so, dass Abhängigkeiten „normal“ waren. Für die Fokusgeneration konnte gezeigt werden, dass die Wende als historisches Ereignis und insbesondere die Entwicklung seit der Einführung des ALG II die Biografien insofern besonders tangierte, weil nicht nur eine Zeit der Arbeitslosigkeit begann, sondern ein Lebenssystem zusammenbrach, das darauf gründete, überschaubare und verlässliche Strukturen vorzufinden, welche die wichtigsten Lebensfunktionen garantierten. Hier kollidierten tradierte Muster mit neuen Strukturen. Dabei griffen für die Fokusgeneration die vom Staat nach 1990 ausgelegten Halteseile. Dennoch werden im Rentenalter die Jahre der geminderten oder völlig fehlenden Erwerbstätigkeit eine besonders prekäre Rolle spielen.

Wie aus der Untersuchung weiter deutlich wird, scheint es keine „völlige Übergabe“ eines Familienhabitus zu geben, sondern eher eine „Neuformatierung“ bestimmter Komponenten in der nächsten Generation.²⁵ Diese Neuformatierung, die hier bis zum (Enkel)sohn nachvollzogen wurde, erfolgt im komplexen Geschehen zwischen gesellschaftlichem Wandel, Traditionen und Generationen. Die Folgen sind im Fall von Max sichtbar: Es ist in dieser Region generell schwierig, aus der Arbeitslosigkeit und Transferabhängigkeit herauszukommen und trotz der Erfahrungen der Eltern lässt Max sich auf einen Berufsweg ein, der prekär angelegt ist und das, obwohl er die wachsende Verarmung der Fokusfamilie – im Gegensatz zu den Großeltern und der Schwester – durchaus wahrnimmt.²⁶

Es wäre unzulässig, aus diesem Familienbeispiel generalisierend auf ländliche Milieutypen zu schließen. Erst im Vergleich mit anderen ländlichen Regionen könnte die Frage schlüssig beantwortet werden, ob Schicksalsergebenheit oder Entlastung von Verantwortung typisch ländliche Muster sind. In Bezug auf und in Abgrenzung von der sozialstrukturellen Milieudiskussion kann jedoch festgestellt werden, dass es keine „traditionslosen Milieus“ gibt, wie darin für einen kleinen Prozentsatz der Bevölkerung unterstellt wird. Das Familienbeispiel belegt, dass auch bildungsferne Milieus Traditionen haben und zeigt, wie beständig diese Traditionen sind.²⁷ Weiterhin wurde ersichtlich, dass diese Traditionen auch die Wandlungsfähigkeit aufweisen, darauf neue Lebensmuster aufzubauen und dennoch in Beziehung zur Tradition bleiben.

In der Weiterentwicklung der Wissenssoziologie von Karl Mannheim wird gesellschaftliches Sein nicht jenseits der Erfahrungen der Erforschten angesiedelt. In Anwendung dieses Herangehens sind im „Erfahrungsraum“ der ländlichen Bewohner Ostvorpommerns verstetigte Familienerfahrungen sichtbar geworden. Die Erlebnisverläufe, die sich auf diese Weise niederschlagen, bauen keineswegs nur auf „sozialisationsgeschichtlicher Kontinuität“ auf (Bohnsack 1989, S. 254), sondern – wie in dem Beispiel von Max deutlich wird – auch auf „habituellen Verunsicherungen“ (ebd.), die aus Erfahrungen in familiären, in Peer-Beziehungen

und auch im Arbeitsleben stammen: „Dieses gemeinsame und kooperative Wissen bildet einen Strukturzusammenhang, der als kollektiver Wissenszusammenhang, als ein konjunktiver Erfahrungsraum, das Handeln relativ unabhängig vom subjektiv gemeinten Sinn orientiert, ohne den Akteuren aber (im Sinne Durkheims) exterior zu sein.“ (Bohnsack 2014, S. 18). An dem hier interpretierten Familienfall sowie seiner komparativen Einbettung werden regionale, ländliche Armuts-Milieus erkennbar und es konnte gezeigt werden, wie diese Milieu-Kulturen das Handeln bis in die Gegenwart beeinflussen.

Anmerkungen

- 1 LPG = Landwirtschaftliche Produktionsgenossenschaft
- 2 Vgl. hierzu ausführlicher Beetz 2013.
- 3 Nicht von ungefähr hat sich eine räumliche Ungleichheitsdiskussion entwickelt, vgl. dazu Barlösius 2006.
- 4 Die empirische Basis für die Überlegungen bilden die Forschungsergebnisse des DFG-Projekts „Armutsdynamik im ländlichen Raum Mecklenburg-Vorpommerns“ (2005-2008). Die qualitative Untersuchung wurde von Vera Sparschuh konzipiert und erhoben. Die Auswertung erfolgte mit der Dokumentarischen Methode und wurde mehrmals in der Forschungswerkstatt von Ralf Bohnsack an der FU Berlin diskutiert, vor allem Ralf Bohnsack, Birgit Storr und den anderen Teilnehmer/innen danke ich für wertvolle Hinweise. Mit Hilfe des Materials wurde bereits die Annahme der „Traditionslosigkeit“ von Milieus infrage gestellt (Sparschuh 2008).
- 5 Dazu gaben der „Sozialstrukturatlas Landkreis Ostvorpommern“ (Gemeinschaftsprojekt LK Ostvorpommern und Universität Greifswald/Institut für Geographie und Geologie) bzw. die Daten der zuständigen Sozialagentur im Untersuchungszeitraum Auskunft. Inzwischen sind durch die Kreisgebietsreform 2011 neue Landkreise entstanden.
- 6 In den USA wird z.B. kaum von ländlicher Armut, sondern von Armut im nicht-städtischen Bereich gesprochen (Albrecht et al.); ländliche Armut war regional, fallstudienartig wie in den Arbeiten von Cynthia Duncan und Janet Fitchen von Interesse. Allerdings wächst das Interesse am Thema ländliche Armut gerade wieder.
- 7 Die Erhebung liegt in Form von Einzelinterviews vor. Wenn es sich ergab, fand ein Gespräch mit der gesamten Familie statt. Dieses wurde dann jedoch nicht aufgezeichnet, sondern diente als Hintergrund, um die Familiensituation insgesamt kennen zu lernen. Durch die großen Entfernungen war eine geplante, vergleichbare Zusammenführung der Familien praktisch unmöglich. Die Auswertung erfolgte mit dem Analyseverfahren der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 1989; Bohnsack 2003a; Nohl 2006). Weiterhin hat der Interpretationsansatz über das Familienmilieu im Rahmen des Drei-Generationenzuganges eine entscheidende Bedeutung. Diesbezüglich waren die Arbeiten von Hildenbrand und Jahn sowie von Gabriele Rosenthal für die Auswertung wesentlich (Hildenbrand/Jahn 1988; Rosenthal 1997).
- 8 Namen und andere mögliche Hinweise sind maskiert.
- 9 Transkriptionszeichen: (.)=Mikropause; (1,0)=Pause in Sekunden; jaaa=Dehnung mit Buchstaben; ((lachend))=Kommentar des Transkribierenden; /hm/=Einsetzen/Aussetzen des Mithörsignals; NEIN=laut; ,leise‘=leise; viel=Abbruch im Wort oder Satz; ja=ja=schneller Anschluss; Unterstrich=betont; ...=Überspringen eines Absatzes in der Darstellung. Die Mithörsignale wurden der besseren Lesbarkeit halber weggelassen.
- 10 Fokussierungsmetaphern sind besonders Passagen im Gesprächsverlauf, die sich „durch eine interaktive und metaphorische Dichte auszeichnen“. Vgl. dazu Ralf Bohnsack unter diesem Stichwort in: Bohnsack u.a. 2003b.
- 11 Auch Herr Wunder erzählt seine „Waschmaschinengeschichte“. Einerseits gibt er eine genauere Darstellung der technischen Details, andererseits erscheint bei ihm der Unfall geradezu verschwörungstheoretisch strukturiert – dieses „Wunder“ musste geschehen, um den Vermieter „loszuwerden“.

- 12 Der nur kurz erwähnte interessante Nebenstrang, dass die Familie mit diesen Krankheiten zusätzlich zum Besprechen geht, korrespondiert mit der mystischen Schicksalsgläubigkeit.
- 13 Vgl. dazu auch den Beitrag zu Armutsmilieus und schulischen Orientierungen in Mexiko von Lilian Vásquez Sandoval in diesem Heft.
- 14 Der Großvater dieser Familie ist als Vertriebener nach Ostvorpommern gekommen, in dieser Generation war dieser Hintergrund beinahe in jeder interviewten Familie präsent.
- 15 Hier beziehe ich mich auf die Terminologie von Wolfgang Engler, der von der DDR als „arbeiterlicher Gesellschaft“ spricht. Diese Gesellschaft ist nach Engler (1999, S. 199) eine, in der alle „...arbeiten oder zu arbeiten meinen und die Arbeit jedem einzelnen gehört.“
- 16 In den explorierenden Experteninterviews erzählten ehemalige Bürgermeister davon, wie sie persönlich morgens Menschen regelmäßig zur Arbeit abholten, die Schwierigkeiten hatten aufzustehen. So wurde der Schein der „Arbeiterlichkeit“ gewahrt.
- 17 Hierbei beziehe ich mich auf Hildenbrand und Jahn (1988, S. 205) und ihre nach Gurwitsch getroffene Deutung von Familie als habituell handelnde Individuen in einem milieuhaften Gesamtzusammenhang (Familienhabitus) stehend
- 18 Dieses Folge-Interview erfolgte 2011 im Rahmen eines studentischen Lehr-Lern-Projekts an der HS Neubrandenburg. Überlegungen der beteiligten Studierenden sind in die Rekonstruktion eingeflossen.
- 19 Auch die Wanderungserfahrungen des Großvaters, die der Großvater immer noch als Erfahrungen des „Nicht-Ankommens“ erzählt, könnten hierbei auf Max Einfluss haben.
- 20 Hierbei wurden innerhalb der Familie unterschiedliche Geschlechter- und Generationenperspektiven erfasst. Insgesamt wurden im Projekt sieben Familienfälle bearbeitet.
- 21 Dies lässt sich am Umgang mit Devianz in zwei weiteren Familien bestätigen bzw. kontrastieren: Eine alleinerziehende Mutter ist mit der kriminellen Karriere ihres Sohnes überfordert und bittet – gegen den Willen des Sohnes – das Jugendamt um Hilfe und bricht den Kontakt zu ihm ab. Diese Delegation von Verantwortung sieht sie als „natürlich“ an, de facto verstößt sie damit aber den Jungen aus der Familie. Ganz anders hingegen der Umgang mit Devianz in einer Familie mit hohem Bildungsniveau: Hier wird der Enkeltochter von der Eltern- und Großelterngeneration geholfen, von den Drogen loszukommen.
- 22 Im Fall der alleinerziehenden Mutter hingegen zeichnet sich eine „schicksalhafte Gewissheit“ über „natürliche“ Abläufe ab: Dies zeigt sich beispielsweise an festen Vorstellungen, wie eine Familie zu sein hat und wie die Kinder sich zu verhalten haben.
- 23 Dass gute Kenntnisse in der Landwirtschaft vorhanden sind wird darin deutlich, wie effektiv in diesen Familien kleine „Nebenwirtschaften“ betrieben werden.
- 24 Wie eingangs beschrieben, sind Familien mit einer bäuerlichen Geschichte in Ostvorpommern selten. Auch das hier untersuchte Schicksals-Milieu ist, wie die Untersuchung gezeigt hat, nicht das einzige Milieu dieser Gegend – aber eben das, welches deutlich mit Armutslagen korrespondiert.
- 25 Diese Erkenntnis stützt die Untersuchungsergebnisse von Gabriele Rosenthal (1997) über die interaktiven Vorgänge rund um die generationelle Weitergabe. Dies ist auch deswegen als wichtig hervorzuheben, weil immer noch von „Vererbung“ von Armut gesprochen wird. Obwohl es diese Diskussion schon einmal im Kontext von „Armutskultur“ gegeben hat und z.B. Goetze hervorhob, dass „selten eine empirische Überprüfung bzw. Umsetzung in eine systematische Anwendung des Theorems der ‚Kultur der Armut‘ stattgefunden hat“ (Goetze 1992, S: 94) werden diese Vorstellungen immer wieder – zumindest auf der Alltagsebene – reproduziert.
- 26 Bei Hildenbrand und Jahn wird darauf hingewiesen, dass „identitätssichernde Milieus und Kontinuität“ zunehmend von „Identitätsformationen abgelöst werden, die auf Selbstbeschreibung basieren“ (1988, S. 205) – dieser Familienfall spricht dagegen.
- 27 Letztere werden als typischerweise passiv beschrieben (Vester 2007). Der hier rekonstruierte Schicksalshabitus lässt sich auf den ersten Blick hierunter einordnen. Allerdings bleibt „Passivität“ eine sehr allgemeine und sogar wertende Zuschreibung und

gerade an Max' Verhalten wird deutlich, dass „Passivität“ seine Haltung keineswegs optimal beschreibt: Im Gegenteil, er ist bemüht und kämpft um die Wertschätzung der Kollegen und dennoch erlebt er die Vorgänge rund um die Prüfung als schicksalhaft.

Literatur

- Albrecht, D.E./Albrecht, C.M./Albrecht, S.L. (2000): Poverty in Nonmetropolitan America: Impacts of Industrial, Employment, and Family Structure Variables. In: *Rural Sociology* 65(1), pp. 87–103.
- Barlösius, E. (2006): Gleichwertig ist nicht gleich. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte Ländlicher Raum*, Heft 37, S. 16–23.
- Beetz, St. (2013): Ungleichheiten in Abwanderungsregionen und politische Intervention. In: Sparschuh, V./Sterbling, A./von Büttner, A.-K. (Hrsg.): *Abwanderungen aus ländlichen Gebieten – Ursachen, Motive, Erscheinungsformen und Folgeprobleme*. Magdeburg, S. 13–18.
- Bohler, K.-F. (1995): *Regionale Gesellschaftsentwicklung und Schichtungsmuster in Deutschland*, Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt a.M. u.a.
- Bohnsack, R. (1989): *Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. Opladen.
- Bohnsack, R. (1998): Milieu als konjunktiver Erfahrungsraum. Eine dynamische Konzeption von Milieu in empirischer Analyse. In: Matthiesen, U. (Hrsg.) *Die Räume der Milieus: Neue Tendenzen in der sozial- und raumwissenschaftlichen Milieuforschung*. Berlin, S. 119–132.
- Bohnsack, R. (2003a): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in die Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*. Opladen.
- Bohnsack, R./Marotzki, M./Meuser, M. (Hrsg.) (2003b): *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung*. Opladen.
- Bohnsack, R. (2014): Der Milieubegriff der Praxeologischen Wissenssoziologie. In: Isenböck, P./Nell, L./Renn, J. (Hrsg.): *Form des Milieus. Zum Verhältnis von gesellschaftlicher Differenzierung und Form der Vergemeinschaftung Sonderband der Zeitschrift für Theoretische Soziologie (ZTS)*, S. 16–45.
- Brunner, D. (1996): Strukturen im ländlichen Raum: Siedlung und Flur. in: *Mecklenburg-Vorpommern: Brücke zum Norden und Tor zum Osten*. W. Weiss (Hrsg.) Gotha, S. 61–72.
- Chassé, K. A. (1996): *Ländliche Armut im Umbruch. Lebenslagen und Lebensbewältigung*. Opladen.
- Elder, J.G.H./Meier, A. (1997): Troubled Times? Bildung und Statuspassagen von Landjugendlichen. Ein interkultureller und historischer Vergleich. In: *Berliner Journal für Soziologie* 7(3), S. 289–305.
- Engler, W. (1999): *Die Ostdeutschen. Kunde von einem verlorenen Land*. Berlin.
- Fock, T./Kowatsch, A. (2002): Landwirtschaft in strukturschwachen Regionen – Analyse und Handlungsansätze am Beispiel der Region Vorpommern. In: *Berichte über Landwirtschaft* Heft 4, S. 540–555.
- Goetze, D. (1992): „Culture of Poverty“ – eine Spurensuche. In: *Form des Milieus. Zum Verhältnis von gesellschaftlicher Differenzierung und Form der Vergemeinschaftung* (Hrsg.): *Armut in modernen Wohlfahrtsstaaten, Sonderheft der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. Opladen, S. 87–100.
- Hildenbrand, B./Jahn, W. (1988): „Gemeinsames Erzählen“ und Prozesse der Wirklichkeitskonstruktion in familiengeschichtlichen Gesprächen. In: *Zeitschrift für Soziologie* 3(17), S. 203–217.
- Hofmann, M./Rink, D. (1998): Milieu als Form sozialer Kohäsion. Zur Theorie und Operationalisierung eines Milieukonzepts. In: Matthiesen, U. (Hrsg.) *Die Räume der Milieus: Neue Tendenzen in der sozial- und raumwissenschaftlichen Milieuforschung*. Berlin, S. 279–307.

- Inheteen, H. (1990): Armut und dörfliches Netzwerk. In: Armut im ländlichen Raum. A. G. e.V. Göttingen. ASG-Kleine Reihe (Buchreihe) Nr. 39.
- Jahoda, M./Lazarsfeld, P.F./Zeisel, H. (1975): Die Arbeitslosen von Marienthal. Ein soziographischer Versuch über die Wirkungen langandauernder Arbeitslosigkeit. Mit einem Anhang zur Geschichte der Soziographie. Frankfurt a.M.
- Krambach, K. (1997): Zur Tradition agrarsoziologischer Forschung in der DDR. In: Bertram, H. (Hrsg.): Soziologie und Soziologen im Übergang. Beiträge zur Transformation der außeruniversitären Forschung in Ostdeutschland. Opladen, S. 497–534.
- Mannheim, K. (1921/22): Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In: Wolff, K.H. (Hrsg.): Wissenssoziologie. Neuwied/Berlin, S. 91–154.
- Matthiesen, U. (1998): Milieus in Transformationen. Positionen und Anschlüsse. In: Matthiesen, U. (Hrsg.): Die Räume der Milieus: Neue Tendenzen in der sozial- und raumwissenschaftlichen Milieuforschung. Berlin, S. 17–82.
- Nagel, U./Stuhler, H. (1997). Kontinuität und Erneuerung. Ländliche Familien im Transformationsprozeß Ostdeutschlands. In: BIOS 10(1), S. 44–60.
- Nohl, A.-M. (2006): Interview und dokumentarische Methode. Wiesbaden.
- Rosenthal, G. (1997): Zur interaktionellen Konstitution von Generationen. Generationenabfolgen in Familien von 1890 bis 1970 in Deutschland. In: Mansel, J./Rosenthal, G./Tölke, A. (Hrsg.): Austausch und Tradierung. Opladen, S. 57–73.
- Simmel, G. (1906): Zur Soziologie der Armut. In: Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik 22(1), S. 1–3.
- Sparschuh, V. (2008): Die Traditionen des „traditionslosen Milieus“ – Schicksalsorientierung in Ostvorpommern. In: „Sozialwissenschaftliches Journal Nr. 6“ 3(1), S. 43–61.
- Vester, M. (o.J.): Soziale Milieus in Ostdeutschland. Online: <http://www.agis.uni-hannover.de/agisinfo/info2/mezzogi.htm> (18.1.2007)
- Weber, M. (1988): Entwicklungstendenzen in der Lage der ostelbischen Landarbeiter (Erscheinungsdatum: 1894). Gesammelte Aufsätze zur Sozial- und Wirtschaftsgeschichte. Tübingen.
- Weber, M. (1997): Zur Lage der Landarbeiter im ostelbischen Deutschland (Erscheinungsdatum: 1892). Schriften zur Sozialgeschichte und Politik. Stuttgart.
- Zierold, K. (1997): Veränderungen von Lebenslagen in ländlichen Räumen der neuen Bundesländer. Regionale Strukturen im Wandel. Beiträge zu den Berichten zum sozialen und politischen Wandel in Ostdeutschland. Städte und Regionen. Räumliche Folgen des Transformationsprozesses. In: Becker, A.. (Hrsg.): Beiträge zu den Berichten der Kommission für die Erforschung des sozialen und politischen Wandels in den neuen Bundesländern e.V. (KSPW), Opladen, S. 501–567.

Julia Franz

Muslimische Jugend als Milieu?*

Perspektiven einer Rekonstruktion

Muslim youth in terms of milieu?

Perspectives of a reconstruction

Zusammenfassung:

Gehören Jugendliche, deren Eltern oder Großeltern aus islamisch geprägten Ländern nach Deutschland migriert sind, muslimischen Milieus an? Im Beitrag wird ausgehend von der Jugend- und Migrationsforschung der Frage nachgegangen, wie sich Milieuzusammenhänge verstehen lassen. Zunächst geht es um die Diskussionslinien und Forschungsfragen hinsichtlich muslimischer Milieus (1). Anschließend wird ein Verständnis von Milieu als Zusammenhang strukturidentischer Erfahrungsbildung im Rahmen der Dokumentarischen Methode skizziert (2). Anhand von Ergebnissen aus einer Interviewstudie werden drei Erfahrungsräume als Jugendmilieus beschrieben (3), in denen Religion und Kultur jedoch keine primären Rahmen bilden (4).

Schlagworte: Jugendforschung, Muslime, rekonstruktive Sozialforschung, Milieu, narratives Interview, dokumentarische Methode

Abstract:

Do young people whose parents and grandparents immigrated to Germany from Islamic countries belong to Muslim milieus? Starting from youth and migration studies, the article examines how milieu contexts can be conceived. At first it focuses lines of arguments and research questions referring to Muslim milieus (1). In the framework of the Documentary Method, a concept of milieu in terms of interrelated, emerging experiences with an identical structure is outlined (2). Subsequently three spaces of experience are being elaborated as youth milieus, drawing on findings from an interview study (3). For these three figures, religion and culture do not constitute primary frames (4).

Keywords: youth research, Muslims, reconstructive social research, milieu, narrative interview, documentary method.

* Für wesentliche Impulse bei der Überarbeitung dieses Beitrages danke ich den Herausgebern dieses Heftes, den Gutachtern und ganz besonders Mohammad Mohammadian.

1. Konstruktionen muslimischer Gemeinschaft in der Kritik

Untersuchungen, die sich auf Hypothesen von Kulturkonflikt und islamischem Fundamentalismus Jugendlicher stützen, sind bereits seit Jahren kritischen Analysen ausgesetzt, haben aber vor dem Hintergrund einer quasi unauflöslichen Verknüpfung der Themen Islam, Migration und Integration weiter Konjunktur. Die Veröffentlichung der Studie „Verlockender Fundamentalismus“ von Wilhelm Heitmeyer, Joachim Müller und Helmut Schröder (1997) führte zu einer längeren Auseinandersetzung mit der Wahrnehmung und Problematisierung junger Migranten in der Öffentlichkeit. Es zeigte sich, dass auch vonseiten der Sozialwissenschaften Lebensweisen türkischer Migrantenjugendlicher auf Fundamentalismus- und Integrationsprobleme reduziert werden. So analysierte Lena Inowlocki die Studie von Heitmeyer u.a. aus methodologischer Perspektive als „Fall von Erhebungs-Fundamentalismus“:

„Würden die Aussagen der Jugendlichen wirklich interpretiert, so würde dies allerdings auch eine rückwirkende Infragestellung der Ausgangshypothesen der Untersuchung nach sich ziehen. Die Ausgangshypothesen stehen jedoch unter Erfolgsdruck und sollen bewiesen werden“ (Inowlocki 1998, S. 67).

Die Annahme eines Kulturkonflikts, der junge Muslime in Identitätsprobleme stürze und auf deren Grundlage sich islamischer Fundamentalismus ausbreite, ist als unreflektierter Bias der Forschenden kritisiert worden (ebd., S. 56), als Beitrag der Sozialwissenschaften zu einer „Folklore des Halbwissens“ (Beck-Gernsheim 2004, S. 13, 83; vgl. auch die Beiträge in Bukow 1999). Bereits in den frühen 1990er Jahren schlug die Beschäftigung mit dem Islam „in beträchtlichem Maße in eine Fundamentalismus-Forschung um“ (Tezcan 2003, S. 241). Auch in jüngerer Zeit stehen Integration und Fundamentalismus von Muslimen im Mittelpunkt von Forschungsarbeiten (z.B. in den standardisierten Untersuchungen von Brettfeld/Wetzels 2007 und Frindte u.a. 2011). Die Konstruktion muslimischer Gemeinschaft lässt sich vor dem Hintergrund politischer Entwicklungen (iranische Revolution, Reform des Staatsangehörigkeitsgesetzes in Deutschland, 11. September 2001) als Zusammenwirken von Politik, Medien und Wissenschaft nachzeichnen (Spielhaus 2013)¹. Diese „Muslimisierung“ von Migrantinnen und Migranten (Spielhaus 2006, S. 29) ist zwar nicht auf Jugendliche beschränkt, aber sie macht diese zu einer besonderen Zielgruppe von Erziehung und Bildung. So erscheinen diese Jugendlichen nicht mehr allein im Hinblick auf familiäre Migrationserfahrung, Sprachkenntnisse und Schulabschlüsse integrationsbedürftig, zusätzlich stehen ihre Werte und Weltanschauungen zur Debatte. Gefragt wird, ob diese sich mit einem Bekenntnis zur deutschen Gesellschaft vereinbaren lassen oder nicht, und ob sich die betreffenden Jugendlichen trotz einer „muslimischen Identität“ mit Deutschland identifizieren können.

In der Jugend- und Migrationsforschung sind aus der Kritik an der Konstruktion muslimischer Gemeinschaft qualitative² Studien entstanden, in deren Mittelpunkt Lebenswelten junger Muslimas und Muslime stehen (u.a. Karakaşoğlu-Aydin 2000; Klinkhammer 2000; Tietze 2001; Nökel 2002; Kelek 2002; Allenbach u.a. 2011; Toprak/Nowacki 2012; von Wensierski/Lübcke 2012). Das Forschungsinteresse richtet sich auf die Bedeutung von Religion, Tradition und familiärer Migrationsgeschichte in diesen Lebenswelten; sowohl auf Tradierung in religiös-

kulturellen Milieus als auch auf Transformationsprozesse (Tezcan 2003, S. 251ff.). Aus der Debatte um die sozialwissenschaftliche Konstruktion eines „verlockenden Fundamentalismus“ resultiert die Kritik, im Entweder-Oder-Diskurs um Integration und kulturelle Zugehörigkeit bleibe die Möglichkeit von Reflexivität, Ambivalenz und Mehrdeutigkeit ausgeblendet. Paul Mecheril (2004, S. 25) analysiert die „natio-ethno-kulturelle[] Zugehörigkeitsordnung“, in der „Migrationsandere und Nicht-Migrationsandere unterschieden werden“: Im Diskurs um die Integration von Migrantinnen und Migranten werden Vorstellungen nationaler, ethnischer, kultureller Eindeutigkeit³ produziert und aufrecht erhalten. Durch die Migration werden symbolische Grenzen von Zugehörigkeit zum gesellschaftlichen Thema (Mecheril/Hoffarth 2006, S. 226). Insbesondere in den Bildungsinstitutionen werde dieses Problem als Zumutung betrachtet, der man begegne, indem man neue Grenzen ziehe (ebd., S. 232ff.; Mecheril 2004, S. 133ff.). Hier schließen rassismuskritische Forschungsperspektiven an, die auf gesellschaftlich bedingte Formen der Zugehörigkeit zu verschiedenen ethnisch-kulturellen, nationalen wie auch regionalen Kontexten zielen (vgl. u.a. Riegel/Geisen 2007, S. 8f.; Geisen 2007; Geisen/Riegel 2009; Allenbach u.a. 2011, S. 18). Die begrifflichen Unterscheidungen von Ausländern, Einheimischen und Migrantenjugendlichen werden selbst zum Gegenstand kritischer Analysen: Diese folgten, so die Kritik, einem Gedanken reiner ethnischer bzw. kultureller Identitäten. Gegen die Entweder-Oder-Logik solcher Festschreibungen werden „natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit“ und „hybride“ Formen kollektiver Bezogenheit postuliert (Mecheril 2003, 2004). Mit dem Ziel, Zugehörigkeitsordnungen infrage zu stellen und zu „verschieben“ (Mecheril 2004, S. 225) ist (Mehrfach-)Zugehörigkeit in erster Linie als anti-rassistischer Gegenbegriff zu verstehen, der an die Stelle des Identitätsbegriffs treten soll, um Sozialisation im Hinblick auf gesellschaftliche Verhältnisse zu beschreiben (vgl. Mecheril/Hoffarth 2006, S. 229).

Wenn Jugendliche, obwohl sie in Deutschland aufwachsen, vor dem Hintergrund zweiwertiger Zugehörigkeitsordnungen dennoch als kulturell „Andere“ angesehen werden, bedeutet das allerdings nicht, dass sie Zugehörigkeit in ähnlicher Weise erleben und praktizieren. Ob und wie hier postmigrantische Jugendmilieus entstehen, ist empirisch zu klären. Entwickeln Jugendliche, die von der fiktiven Vorstellung, was „deutsch“ sei, zu weit abweichen „und folglich [als] nicht legitim zugehörig wahrgenommen und behandelt werden“, daraus ihr (Selbst-)Verständnis, wie Mecheril (2003, S. 10) meint? Er rekurriert dabei nicht nur auf Selbstbezeichnungen, sondern auf Selbst- und Weltverhältnisse, die durch einen wirkmächtigen Zugehörigkeitsdiskurs geprägt werden, der z.B. „Deutsche“ von „Muslimen“ grundsätzlich unterscheidet und noch den Enkeln eingewanderter Menschen einen Migrationshintergrund zuschreibt. Diese Argumentationsfigur der Herausbildung subjektiven Sinns aus einer objektiven Sozialstruktur findet sich auch dort, wo Religionszugehörigkeit und kulturelle Herkunft als wesentliche Prägungen des subjektiven Bewusstseins geltend gemacht werden. So lautet die „erkenntnisleitende Hypothese“ in der biografisch angelegten Studie von Hans-Jürgen von Wensierski und Claudia Lübcke,

„dass der religiös-kulturelle Kontext der muslimischen Herkunftsmilieus der Jugendlichen einen prägenden und strukturierenden Einfluss auf die Alltags- und Lebenswelten, die Orientierungsmuster und die biographischen Lebensentwürfe der Jugendlichen hat“ (von Wensierski/Lübcke 2012, S. 94).

In dieser Untersuchung biografischer Verläufe der „islamischen Jugendphase“ wird eine Typologie zwischen Säkularisierung und Religiosität aufgespannt (ebd., S. 355–406). Doch sind die rekonstruierten biografischen Verläufe kaum auf einen gemeinsamen Nenner zu bringen. Soziale Ungleichheit in „Migrantenmilieus“ führe wiederum zu diversen Lebenswelten und Stilbildungen (ebd., S. 407f.). Als einheitliche Gruppe werden Jugendliche und junge Erwachsene aus muslimischen Migrantenfamilien zwar in keiner Studie beschrieben. Im Gegenteil betonen viele Forschende, es handle sich um „eine sehr heterogene Gruppe“ (so Frindte u.a. S. 432). Bei aller Differenz ist aber von einem oder mehreren übergreifenden muslimischen Milieus die Rede, die die diversen Orientierungen und Stile einschließen. Von Wensierski und Lübcke führen die Heterogenität unter „jungen Muslimen“ auf die Konkurrenz zwischen verschiedenen kulturellen Systemen (im Sinne von Geertz 1987) und sozialen Institutionen im Alltag der Jugendlichen zurück. Der Islam stelle als eines dieser kulturellen Systeme Deutungsangebote und moralische Orientierung im Alltag bereit. In den „muslimischen Milieus“ setzten sich Traditionen fort. Über diese Annahme kommt es zum Befund einer lediglich partiell modernisierten Adoleszenzphase, die für alle Typen muslimischer Jugendbiografien gelten soll. Zwar wird eine unterschiedlich starke Brechung durch konkurrierende kulturelle Systeme in Rechnung gestellt (von Wensierski/Lübcke 2010, S. 159), doch lasse sich die islamische Jugendphase von der westlich-modernisierten Jugendphase deutlich unterscheiden:

„Strukturelle Basis für diese Unterschiede sind vor allem zwei Dimensionen: Erstens die Kontinuität traditioneller Familienstrukturen und zweitens das Fortwirken der normativen Bindungskraft religiös begründeter Normen und Werte für eine islamisch legitime Lebensführung. Orientierungs- und handlungsleitend werden diese Tendenzen gewissermaßen im Fortwirken – zumindest normativ intakter – sozialmoralischer muslimischer Milieus inmitten einer ansonsten säkularen westlichen Postmoderne.“ (ebd., S. 162)

Werden Milieus als soziale Zusammenhänge über Deutungsangebote und Normen eines kulturellen Systems konzipiert, so wären entsprechende Identitätskonstruktionen als Ausdruck von Milieubindung zu werten. Allerdings sind Phänomene der Identifikation und Inszenierung – z.B. als „guter Moslem“ oder als Muslima mit einem bestimmten Kleidungsstil wie auch das Bekenntnis zu Handlungsnormen – auch in den anhaltenden gesellschaftlichen Debatten *über* den Islam und Muslime situiert. Es wäre zu untersuchen, inwiefern solche Identitätskonstruktionen mit dem Identifiziertwerden zusammenhängen. Wesentlich ist nicht nur ob, sondern *wie* sich auf Ideen und Normen des kulturellen Systems Islam bezogen wird und vor welchen Erfahrungshintergründen dies geschieht. Erst dann lässt sich analysieren, welche Milieubindungen die untersuchte Gruppe charakterisieren und ob diese in der Tradierung kultureller und religiöser Vorstellungen begründet sind oder in den Auseinandersetzungen der Migrationsgesellschaft in Politik, Medien, Wissenschaft und Alltag.

2. Praxeologischer Milieubegriff

Im Rahmen der praxeologischen Wissenssoziologie wird mit dem Milieubegriff auf übergreifende, konjunktive Erfahrungsräume Bezug genommen, auf homologe

Strukturen der Erfahrungsbildung (von Mannheim, auf den der Begriff des konjunktiven Erfahrungsraums zurückgeht, stammt auch das Äquivalent „Erlebnisschichtung“, Mannheim 1964, S. 534ff., vgl. Bohnsack 2006: 279f.). Angehörige eines Milieus erfahren etwas für sie Wesentliches gleichartig, auch wenn sie es nicht miteinander erleben. Gesellschaftliche Differenzierung besteht in solchen strukturidentischen Erfahrungen, die sich voneinander abgrenzen und mit anderen strukturidentischen Erfahrungen überlagern. Sozialstrukturelle Lage und Erfahrungsbildung sind in dieser Konzeption keine „Leitdifferenz von ‚objektiver Realität‘ und ‚subjektiver Erfahrung‘“ (Bohnsack 1998, S. 119). Milieus werden empirisch über Analysen von Sozialisationsprozessen rekonstruiert. Wo sich im Erleben der Beforschten homologe Strukturen finden, wie z.B. in der Bewältigung einer Diskrepanz von „innerer“ und „äußerer Sphäre“ unter jungen Menschen aus türkischen Migrantenfamilien, zeigen sich migrationsspezifische Milieus (Bohnsack/Nohl 2001; Nohl 2001). Diese Strukturen lassen sich u. a. gegen Strukturen des Erlebens türkischer Jugendlichen in der Türkei abgrenzen (Nohl 2001, S. 110ff.), so dass hier Phänomene der Migrationslagerung von ethnisch-kultureller Zugehörigkeit unterschieden werden können. Der Zugang zu Milieus über die Suche nach Gemeinsamkeiten der „Erlebnisschichtung“ (Mannheim 1964, S. 535f.) ist darauf angelegt, die Entstehung sozialer Milieus herauszuarbeiten (Weller/Pfaff 2013, S. 58). Sowohl Tradierung als auch strukturell identische Erfahrungen von Traditionsbrüchen und -erosion sind geeignet, gemeinsame Erlebnisschichtungen und damit Milieus hervorzubringen (Bohnsack 2006, S. 281). Letzteres, also die Emergenz von Milieus aus der Erfahrung von Umbrüchen und habituellem Verunsicherung ist in mehreren Untersuchungen rekonstruiert worden, etwa unter Ostberliner Jugendlichen nach der Wende (Bohnsack u.a. 1995) und unter Jugendlichen aus Migrantenfamilien (Bohnsack/Nohl 2001; Nohl 2001; Schittenhelm 2005).

Vor diesem Hintergrund wird kritisiert, dass sich ein Konzept von Nationalkultur, das verbindende Gemeinsamkeiten behauptet, „allenfalls auf einem sehr abstrakten, von der Erfahrung abgehobenen Niveau“ bewegt (Nohl 2008, S. 286). Ebenso abgehoben erscheint hier der Schluss auf gemeinsame Werthaltungen und Orientierungen aus dem Islam bzw. aus einer islamischen Kultur. Zwar werden im Bereich der Religion moralische Handlungsnormen formuliert, auf die man sich kommunikativ bezieht, doch der hier zugrunde gelegte praxeologische Milieubegriff zielt auf die Ebene eines selbstverständlich geteilten, konjunktiven Wissens. Der entscheidende Bezugspunkt ist Erfahrungsbildung (Bohnsack 1998). Das praxeologische Konzept von Milieu meint Gemeinsamkeit im Sinne habituellem Übereinstimmung: Anders als geteilte Selbst- und/oder Fremdidentifizierungen „basiert die (ontogenetisch und phylogenetisch) fundamentalere Sozialität einer habituellen Übereinstimmung nicht auf einer reziproken Perspektivenübernahme im Sinne wechselseitiger Interpretation und darauf basierenden ‚Herstellung von Intersubjektivität‘ der Beteiligten“, sondern auf in der Praxis erworbenem konjunktiven Orientierungswissen (Bohnsack u.a. 1995, S. 12). Unter Zugehörigkeit zu einem ethnisch-kulturellen oder religiösen Milieu wird hier also eine handlungspraktische Eingebundenheit verstanden, die sich in habitueller Übereinstimmung der Mitglieder des Milieus erweisen müsste, somit nicht in Selbst- oder Fremdzuordnungen zum Islam bzw. zur Gemeinschaft von Muslimen.

Erfahrungen mit Fremdzuschreibungen von kultureller oder religiöser Zugehörigkeit werden zu handlungspraktischen Erfahrungen ins Verhältnis gesetzt. Bohnsack und Nohl (2001, S. 30) analysieren Differenzkonstruktionen als „aus-

grenzende[] Identitätskonstruktion auf der Ebene der interpretatorischen bzw. definitiven Herstellung von Wirklichkeit“ und als davon zu unterscheidende „Erfahrung der Sphärendifferenz auf der Ebene der habituellen Herstellung von Wirklichkeit“. In der alltäglichen Praxis der von ihnen untersuchten Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund zeigt sich eine „moralische Grenzziehung gegenüber der äußeren Sphäre“, die in Erfahrungen der Fremdidifizierung begründet ist und diese zu bewältigen hilft (ebd., S. 29)⁴. Diese Grenzziehung ist als Struktur des Habitus weder ganz bewusst, noch völlig unbewusst (vgl. Bourdieu 1976: 207). Sind soziale Identifizierung und Zuschreibungen einer „anderen“ Kultur Teil der Sozialisationsgeschichte, so erweist sich ihre Bedeutung für die davon Betroffenen auch jenseits einer Übernahme solcher Identitätskonstruktionen in ihrer Handlungspraxis (Bohnsack/Nohl 2001, S. 19). Insofern sich ein Zusammenhang von sozialer Identifizierung mit Strukturgesetzmäßigkeiten habituellen Handelns empirisch aufzeigen lässt, kann von milieuspezifischen Erfahrungen gesprochen werden. Es sind vier verschiedene Milieus unter den Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund, die Bohnsack und Nohl (2001, S. 24ff.) rekonstruiert haben. Sie zeichnen sich jeweils durch erworbene Ausrichtungen des Denkens und Handelns in Bezug auf die Differenz der inneren und äußeren Sphäre aus.

Neue Milieus im Sinne konjunktiver Erfahrungsräume innerhalb der deutschen Migrationsgesellschaft entstehen also aus der Erfahrung des Aufwachsens in Migrantenfamilien. Diese Milieubildungen lassen sich nicht allein aus dem Betroffensein von Identitätskonstruktionen (z.B. als „Türken“, „Migranten“) oder aus der kulturellen Zugehörigkeit der eingewanderten (Groß-)Eltern erklären. Sie erschließen sich erst aus den Erfahrungszusammenhängen der „äußeren Sphäre“, der Familien und der Gleichaltrigengruppen. Ihre charakteristischen Prägungen erhalten diese rekonstruierten Milieus weder durch tradierte Herkunftskulturen noch durch Ethnisierung – wenn diese auch sozialisatorische Hintergründe sind –, sondern durch Strukturen des Denkens und Handelns bezogen auf diese Hintergründe. Einander überlagernde Milieus als kollektive Erfahrungsräume verweisen auf die handlungspraktische Herstellung sozialer Wirklichkeit, wiewohl diese von interpretativen Wirklichkeitskonstruktionen überlagert ist.

Um Milieubindungen Jugendlicher die als muslimisch bezeichnet werden, zu analysieren, kann deren Orientierung an Religiosität bzw. an einer islamischen Moral nicht schon vorausgesetzt werden. Im Folgenden stelle ich Ergebnisse aus meiner Dissertation vor, die auf einer Interviewstudie unter Jugendlichen basiert (Franz 2013).

3. Individuelle Authentizität, Verantwortung für Familie und Gemeinschaft und gesellschaftliche Anerkennung als Spannungsfeld

Aus der pädagogischen Praxis im Bereich außerschulischer Jugendbildung entstand die Frage nach Zugehörigkeitserfahrungen dieser Jugendlichen⁵, und zwar nicht bloß in Bezug auf ethnische oder religiöse „Kultur“. Von Interesse war, wie sie Zugehörigkeit und Fremdheit in den für sie biografisch relevanten Kontexten überhaupt erfahren. Der Fokus dieser Untersuchung ist auf habituelle Orientie-

rungen auf der Basis konjunktiver Wissensbestände gerichtet (Bohnsack 1998, S. 120), er geht über eine Auseinandersetzung Jugendlicher mit Diskursen *über* Muslime auf der Ebene sozialer Identität hinaus. Jugendliche, die als muslimisch gelten, kennen Zuschreibungen an „junge Muslime“ und Migrantenjugendliche, sie setzen sich praktisch damit auseinander. Die (kommunikativen) Bedeutungen der Zuschreibungen hängen mit ihrem konjunktiven Erfahrungswissen zusammen, sie stehen in einem Spannungsverhältnis zu diesen (ebd., S. 122f.).

Als Fallebene habe ich die autobiografische Selbstpräsentation gewählt und biografisch-narrative Interviews (Schütze 1983) mit Jugendlichen erhoben. Auf dieser Ebene setzen sich die Jugendlichen mit unterschiedlichen Zugehörigkeiten auseinander. In autobiografischen Erzählungen wird die Entwicklung des Einzelnen „im Durchgang durch jene für ihn bedeutsamen milieu- oder generationsspezifischen Erfahrungsräume“ präsentiert (Bohnsack 2010, S. 120). Die interviewten jungen Frauen und Männer waren 15 bis 20 Jahre alt. Sie alle wuchsen in Berliner Bezirken mit vergleichsweise hohem Anteil an Migrantenfamilien auf. Im schrittweise entwickelten Sampling spielten vor allem schulische Hintergründe eine Rolle, die 20 Interviewten besuchten Gymnasien, Fachoberschulen, Haupt-, Realschulen oder eine Förderschule. Religiöses Bekenntnis, Glaubensrichtungen und Herkunftsländer der Familien waren keine Kriterien bei der Suche nach weiteren Fällen, doch das Sample ist in diesen Hinsichten heterogen (ausführlicher: Franz 2013, S. 162ff.).

Ausgewertet wurden die Interviews nach der dokumentarischen Methode (Nohl 2012, S. 39ff.; Franz/Griese 2010). In der Analyse ging es darum, habituelle Orientierungen der Interviewten zu rekonstruieren und fallübergreifend als Orientierungsrahmen zu beschreiben. Eine (mögliche) Auseinandersetzung mit Fremdzuschreibungen ist erst in dem jeweiligen Orientierungsrahmen nachvollziehbar, in den sie eingelassen ist. Die rekonstruierten Orientierungsrahmen verweisen auf Gemeinsamkeiten der Sozialisationsgeschichte, auf konjunktive Erfahrungsräume – auch, wenn der Untersuchungsfall hier keine Gruppe, kein Kollektiv ist. Allerdings ist auch das Individuum als Fall Träger kollektiver Erfahrungsräume (vgl. Bohnsack 2010, S. 114ff.; Nohl 2012, S. 56f.).

Dementsprechend wurden die Orientierungen im fortlaufenden Vergleich der Fälle rekonstruiert (Nohl 2012, S. 51f.). Daraus entstand eine sinngenetische Typik: Drei Orientierungsrahmen der Auseinandersetzung mit Verantwortung für Familie und Gemeinschaft, mit gesellschaftlicher Anerkennung und individueller Authentizität lassen sich unterscheiden. Im Fokus der lebensgeschichtlichen Erzählungen steht die Suche nach biografischen Orientierungen vor dem Hintergrund der eigenen Sozialisationsgeschichte. Analysiert wurden die Interviews nicht im Hinblick auf biografische Gesamtgestalten, sondern in Richtung fallübergreifender Orientierungsrahmen der biografischen Auseinandersetzung mit der familiären (oder, in einem Fall: der eigenen) Migrationsgeschichte. Im Vergleich von Segmenten innerhalb eines Falls fanden sich Anhaltspunkte für den Orientierungsrahmen, der unterschiedliche Themen dieser autobiografischen Präsentation verbindet. So ist etwa eine *Suche nach individueller Authentizität* in den Segmenten eines Interviews der Rahmen, innerhalb dessen Themen wie Familienbeziehungen, Boxsport, Schule und Freundschaft bearbeitet werden. Im Vergleich mit anderen Fällen konnten dann unterschiedliche Orientierungsrahmen voneinander abgegrenzt und näher bestimmt werden.

Obwohl die Peergroups der Jugendlichen hier nicht der Untersuchungsfall sind (vgl. Amling und Hoffmann in diesem Heft), erzählten einige Jugendliche in den

Interviews ausführlich davon, wie sie in ihre Peergroup oder in einen Sportverein eingebunden sind. Gegenstand der Analyse sind allerdings nicht Gruppen und soziale Welten, in denen Probleme sozialer Lagerung kollektiv bewältigt werden (Bohnsack 2005, S. 119), sondern kollektive oder konjunktive Orientierungsrahmen und Erfahrungsräume, die auf Milieuzusammenhänge verweisen. Auf der Grundlage einer komparativen Analyse der Einzelinterviews lassen sich unterschiedliche konjunktive Erfahrungsräume und Orientierungsrahmen identifizieren, die hier als (nicht-gruppenhafte) Milieus verstanden werden: die Orientierung an gesellschaftlicher Anerkennung, die Orientierung an Verantwortung für Familie und Gemeinschaft und schließlich die Suche nach individueller Authentizität.

3.1 Orientierung an gesellschaftlicher Anerkennung

Der Abiturient Hamid (19 Jahre), die Abiturientin Günay (20 Jahre) und die Fachoberschülerin Sevda (18 Jahre) beziehen sich in ihren Erzählungen vor allem auf den Maßstab schulischer Leistungsbewertung. Sie gehen in schulischen Erfolgen auf. Dadurch bewähren sie sich an gesellschaftlichen Anforderungen und erfüllen zugleich familiäre Aufträge der älteren Migrationsgeneration. Sozialer Aufstieg und Erfolg werden von den Jugendlichen als Auftrag erfahren, den sie von der ersten Migrationsgeneration erhalten. Sie erfüllen nicht lediglich an sie gestellte Erwartungen, sondern verwirklichen eigene biografische Entwürfe: den gesellschaftlichen Aufstieg durch schulische Leistungen und Bildungsabschlüsse fortzuführen. Die eingewanderten (Groß-)Eltern werden von den Jugendlichen nicht als Repräsentanten von Herkunftskultur und Tradition betrachtet, sondern in erster Linie als Pioniere des gesellschaftlichen Aufstiegs, vor allem beruflicher Art. Ihre eigene Rolle sehen sie in der Fortsetzung dieser Erfolge.

So entwirft Hamid seine Zukunft entsprechend dem Auftrag seines Vaters, „etwas aus sich zu machen“. Damit ist gemeint, nicht nur selbst für seinen Lebensunterhalt sorgen zu können, sondern einen Schul- und Studienabschluss zu erreichen, der gesellschaftliche Anerkennung verspricht. Die jungen Frauen Sevda und Günay verstehen sich ebenfalls als diejenigen, die den sozialen Aufstieg ihrer Eltern fortsetzen, wobei sie äußerst zielstrebig ihre schulischen Ziele angehen. Sevda trifft wesentliche Entscheidungen im Hinblick auf die Oberschule selbständig und kalkuliert dabei schulische Leistungserwartungen und Prüfungsanforderungen. Die Gymnasiastin Günay ist ebenso zielstrebig. In ihrer Erzählung wird die Anerkennung deutlich, die sie in der Schule erfährt. Sie erzählt, wie ihre deutschen Lehrerinnen türkisch lernen, um die Jugendlichen zu verstehen, die sich trotz Ermahnungen im Unterricht auf Türkisch unterhalten. In der Auseinandersetzung mit den Lehrkräften erlebt Günay keine Zuschreibung von Fremdheit als „Türkin“, sondern die Bereitschaft der Lehrerinnen, sich den Jugendlichen sprachlich anzunähern. So fühlt sich Günay über die bloße Leistungsbewertung hinaus anerkannt. Die Anforderungen und Reaktionen der Lehrkräfte verweisen für sie auf gesellschaftliche Erfolgskriterien, die sie sich zu eigen macht. Vor diesem Hintergrund entwickelt Günay eine erfolgs- und leistungsorientierte Haltung, u.a. auch zur türkischen Sprache.

Günay: Ich nehme auch dieses türkisches- äh Unterricht, also auf unserer Schule wird neben Französisch als zweite Fremdsprache auch Türkisch angeboten, und ich hab auch Türkisch genommen, weil ich gemerkt habe dass mein Türkisch was ich hier zu Hause spreche nicht das richtige Türkisch ist.

In ihrer Auseinandersetzung mit schulischen Autoritäten, Anforderungen und Bewertungen erfahren Günay, Sevda und Hamid Resonanz auf individuelle Leistungen und Erfolge. Alle drei streben zum Zeitpunkt der Interviews das Abitur und ein Studium an. Dabei erleben sie sich nicht als fremdbestimmt, sondern sie sehen darin ihre Chance, sich selbst zu verwirklichen. Insofern geht ihre Leistungsorientierung über unmittelbar zu erreichende Ziele hinaus:

Hamid: Also mir geht's mittlerweile nicht mehr darum dass ich gute Noten äh schreibe für ne- für 'n gutes Zeugnis sondern einfach nur darum dass ich bessere Noten hab als mein Tischnachbar zum Beispiel.

Günay betrachtet sich als Pionierin der Familie, die (auch außerhalb der Familie) „außergewöhnlich“ ist. Sie möchte nicht nur den Anforderungen gerecht werden, die Eltern und Schule tatsächlich an sie stellen, sondern verfolgt darüber hinaus eigene Interessen mit Ehrgeiz.

Günay: Also ich möchte auch zeigen dass man Karriere mit Kopftuch machen kann. Weil viele sagen okay ähm die Frauen mit Kopftuch haben nichts im Hirn. Und das stimmt nicht also das versuch ich herauszubringen ((lachend)) das zu zeigen.

Die öffentliche Wahrnehmung steht explizit im Mittelpunkt: Günay möchte auch deshalb „Karriere“ machen, weil das „Frauen mit Kopftuch“ nicht zugetraut werde. Der Entwurf bleibt dabei ein individueller: Günay wird diejenige sein, die die Möglichkeiten Kopftuch tragender Muslimas „heraus[bringt]“. Die individuelle Abweichung von gesellschaftlichen Erwartungen weist sie als originell aus. Hamid, Sevda und Günay setzen den sozialen Aufstieg ihrer Familien durch schulischen Erfolg fort. Es geht ihnen dabei um gesellschaftliche Anerkennung für jeweils individuelle Leistungen – also nicht lediglich um die Bewältigung schulischer Anforderungen. Eine solche, zwischen den Migrationsgenerationen übereinstimmende Orientierung an gesellschaftlicher Anerkennung hebt sich deutlich ab von den Erfahrungen von Nazan (17 Jahre) und Ümüt (18 Jahre).

3.2 Verantwortung für Familie und Gemeinschaft

Ümüt und Nazan sind jeweils die Jüngsten in ihren türkeistämmigen Familien. Die ethnisch-kulturelle Herkunft der Familiengemeinschaft und die familiäre Migrationsgeschichte werden von beiden ins Zentrum ihrer autobiografischen Präsentationen gerückt. Allerdings sind es in erster Linie Brüche und differente Orientierungen der Familiengenerationen, die Nazan und Ümüt erleben. Nazan erzählt von der Zwangsverheiratung ihrer älteren Schwester und deren dramatischen Folgen. Auch nachdem diese Ehe geschieden worden ist und die Schwester, nunmehr mit der Zustimmung ihrer Eltern, mit ihrem selbstgewählten Partner zusammenlebt, scheint in der Familie keine kommunikative Bearbeitung der Geschichte möglich. Die Erfahrung, dass eine kommunikative Verständigung zwischen Eltern und Kindern kaum möglich ist, teilt Nazan mit Ümüt. Dieser erzählt im Interview, wie sich sein älterer Bruder in „kriminelle Aktionen“ verstrickt hat und drogenabhängig geworden ist. Schon früh fällt auch Ümüt der Polizei mehrfach als minderjähriger Tatverdächtiger auf, kann dies aber vor seinen Eltern eine ganze Zeit lang verbergen. Der ältere Bruder gilt als Problemfall der Familie. Es kommt zu massiven Auseinandersetzungen.

Ümüt: Also mein Vater ist wieder diese Person - er kann nicht reden. Entweder er schreit, oder er lässt dich fallen. Mein Bruder, mit achtzehn, hat mein Bruder meinen Vater verloren. Er meinte zu meinem Vater, so einen Vater wie dich will ich nicht. Und seit dem Tag, mein Bruder ist jetzt siebenundzwanzig. Mit achtzehn hat er das gesagt. Mein Vater guckt ihn nicht einmal mehr an.

Die Konflikte zwischen Eltern und Kindern werden nicht kommunikativ bearbeitet, sondern autoritär und mit dem zeitweiligen Abbruch der Beziehungen. Ümüt, der neun Jahre jünger ist, erlebt seine Eltern als hilflos angesichts der Entwicklung seines Bruders. Dass die Eltern versuchen, ihn durch „islamischen Unterricht“ vor einer ähnlichen Entwicklung zu bewahren, ist für ihn Ausdruck ihrer Sorge und ein Versuch, ihre Wertorientierungen weiterzugeben.

Ümüt: Aber in diesen all diesen Jahren, hab ich weiter diesen islamischen Unterricht aber immer weiter bekommen, immer in der Woche zwei drei Mal also ich hatte immer täglich Unterricht, ich hatte, also ah wenn es so geht über Islam, ist mein Allgemeinwissen wirklich sehr schön. Da hab ich schon wirklich sehr schöne Sachen drauf [...] und ich versuch nur noch das Richtige zu machen. Ich achte auf meine Schule ich achte auf meine Familie ich, ich geb Wert auf mein Religion, ich hab ich bete fünfmal am Tag, ich mache ich nimm – ich vernachlässige meine Pflichten nicht ich nehm alles ernst.

Das „Allgemeinwissen“ hat keine Orientierungskraft für Ümüt. Durch den Unterricht kam es nicht zu einer Übereinstimmung mit den Handlungsorientierungen seiner Eltern – zwar hat Ümüt „sehr schöne Sachen drauf“, er kann über Glaubensinhalte und Gebote sprechen, aber er lebte nicht danach. Um die Enttäuschung seiner Eltern angesichts seiner Verhaftung zu mildern und um die Zukunft der Familienbeziehungen zu sichern, „versuch[t]“ er nun, sein Leben religiös auszurichten und „alles ernst“ zu nehmen. Dieses Vorhaben gilt der Herstellung von Gemeinsamkeit, wo sie zwischen den Familiengenerationen nicht gegeben ist. An die Stelle übereinstimmender Orientierungen tritt eine *Repräsentation* kollektiver Zugehörigkeit zum Glauben und Herkunftskontext der Eltern.

Das ist auch bei Nazan der Fall: Ihre Eltern erlebt sie als traditionsgebunden, sie stellt mehrfach deren kurdische Herkunft und die Rollen des autoritär entscheidenden Vaters und der folgsamen Mutter heraus. Insofern erscheinen ihr die Handlungsoptionen ihrer Eltern gegenüber den Töchtern als unvermeidlich vorbestimmt. Von ihren „kurdische[n] Freundinnen“ weiß sie, dass diese trotz strengen Verbots sexuelle Erfahrungen machen. Dieses Wissen und die Überlegung, selbst gegen das Verbot zu verstoßen, setzen Nazan unter Druck:

Nazan: Wenn ich das machen würde, wenn sowas mal passiert, wenn ich auch denjenigen über alles liebe, aber ich bin noch nicht verheiratet, ich würd mich selber umbringen. Ich würde das gar nicht aushalten. Ich weiß hundert pro dass ich mich selber umbringen würde. Weil- statt mein Vaters Kopf so unten zu sehen, und meine Mutter fertig zu machen, und bei uns ist ja diese Ehre, sehr sehr wichtig. Weil bei uns wird ja auch ermordet. Man tötet auch die Kinder. Bruder, oder Papa tötet die Tochter weil die dreckig ist. Das würd ich gar nicht zulassen. Dass mein Vater oder meine Mutter äh mein Bruder, ich würd mich selber umbringen.

Für Nazan ist die Enthaltensamkeit nicht selbstverständlich. Sie kann sich vorstellen, selbst an der Stelle dieser Freundinnen zu stehen. In diesem Fall erscheint ihr das Handeln ihres Vaters und ihrer Brüder im Rahmen einer „Moral der Ehre“ alternativlos. Entscheidend für Nazan ist, dass sie ihre Familie in eine ausweglose Situation bringen würde. Verantwortlich zu handeln heißt demnach, Übereinstimmung herzustellen, die kulturelle Zugehörigkeit der Familie zu repräsentieren, also auch, die Jungfräulichkeit zu wahren.

Das grundlegende moralische Prinzip ist Verantwortung für die Gemeinschaft. In der Orientierung an der ethnisch-kulturellen und religiösen Milieuzugehörigkeit der Eltern finden diese beiden Jugendlichen eine Möglichkeit, *fehlende* habituelle Übereinstimmung mit ihren Eltern zu überbrücken. Sie bestätigen die kollektive Zugehörigkeit ihrer Familien, indem sie deren Normen repräsentieren, ohne diese jedoch zu übernehmen. Sie suchen nach Zugehörigkeit angesichts der als problematisch erlebten fehlenden Übereinstimmung zwischen den Familiengenerationen. Zudem zeigt sich die Bedeutung, die sie kollektiver Zugehörigkeit zumessen, darin, wie schwer sozialer Ausschluss aufgrund von Identitätskonstruktionen für diese Jugendlichen wiegt. Für Ümüt ist es die Stigmatisierung als „Ausländer“, als er die Schule wechseln muss und plötzlich einer von wenigen Schülern mit Migrationshintergrund ist.

Ümüt: Ist schon schwierig. Weil die wollen's ja auch nicht direkt akzeptieren dass auch ein Ausländer gut sein kann. Und ich kann auch nicht direkt akzeptieren dass Deutsche gut sein können. Also 's äh das gleiche Prinzip.

Für Nazan besteht eine permanente Diskreditierbarkeit (vgl. Goffman 1967, S. 56ff.), weil sie eine Schule mit sonderpädagogischem Schwerpunkt besucht.

Nazan: Ey das ist ganz normale Schule die sind alle wie die anderen Schüler. Die sind einfach, normal. Die reden normal, die benehmen sich normal, na klar auf jede Schule gibt's da Streitereien.

Beide gehen in ähnlicher Weise mit der Gefahr der persönlichen Diskreditierung aufgrund zugeschriebener sozialer Identität um. Ebenso wie Nazan ihre soziale Identifizierung als Sonderschülerin nicht infrage stellt, sondern sich normalisierend auf die Identitätskonstruktion bezieht, distanziert sich auch Ümüt nicht von seiner Zuordnung als „Ausländer“, sondern von dem negativen, stereotypisierenden Gehalt dieser Identitätskonstruktion.

Bemerkenswert ist, dass für Ümüt die Schule nur in Hinsicht auf die Begegnung mit Gleichaltrigen Thema ist. Während Nazan auch von schulischen Leistungsanforderungen erzählt und die Schule mit sonderpädagogischem Schwerpunkt nicht zuletzt im Hinblick auf deren Bewältigung thematisiert, entbehrt die autobiografische Präsentation von Ümüt jeglicher Auseinandersetzung mit schulischen Leistungserwartungen. Dies ist bei den anderen männlichen Interviewpartnern der Sekundarstufe I ebenso – im Unterschied zum Abiturienten Hamid.

3.3 Suche nach individueller Authentizität

Im Orientierungsrahmen der Suche nach individueller Authentizität wird insgesamt eine Distanz gegenüber den Bildungsinstitutionen deutlich. Die Jugendlichen, die diese Orientierung teilen, streben keine Anerkennung ihrer individuellen Schulleistungen an, sondern sie suchen nach einer authentischen Lebensweise, in der ihre verschiedenen sozialen Zugehörigkeiten integriert sind. Diese Jugendlichen sind Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I. Allerdings unterscheiden sich die jungen Männer und Frauen: Während die jungen Männer in diesem Orientierungsrahmen sich kaum mit schulischen Leistungserwartungen auseinandersetzen und erhebliche Schwierigkeiten haben, die Anforderungen zu bewältigen, haben die jungen Frauen erfolgreich einen Zugang zum Bildungssystem gefunden. So ist Izzah (16 Jahre) vom Gymnasium auf die Realschule ge-

wechselt. Schulnoten sind ihr nicht unwichtig, sie kann sich aber weitgehend darauf verlassen, die Anforderungen zu bewältigen:

Izzah: Ich lerne fast nie für Arbeiten aber ich krieg trotzdem gute Noten. Das finde ich gut an der Schule. Also irgendwie ist das mein letzte Problem. Die Schule ist nicht jetzt so im Vordergrund bei mir. Ich weiß auch nicht. Ich find die voll leicht.

Für Izzah sind „gute Noten“ nicht so wichtig, um Anerkennung für ihre persönlichen Fähigkeiten und Talente zu finden. Sie beschäftigt sich mit ihren Erfahrungen auf dem Gymnasium und auf der Realschule unter dem Aspekt, wie weit sie sich von der institutionalisierten Anerkennung ihrer Schulleistungen unabhängig machen kann – indem sie ihren Wechsel auf die Realschule so interpretiert, dass er ihr nicht mehr, wie früher, peinlich ist. Kayra (18 Jahre) gelingt nach ihrer Migration im Alter von neun Jahren und anschließendem Sprachkurs ein Einstieg in das deutsche Bildungssystem. Sie wird für ein Gymnasium empfohlen, muss dieses verlassen und kommt über die Realschule auf eine Hauptschule, von wo sie wieder in eine höhere Stufe wechselt. Kayra engagiert sich stark für gute Noten, um, wie sie sagt, ihren „Ruf zu verbessern“. In erster Linie geht es ihr aber um das persönliche Anerkennungsverhältnis mit ihrer Mutter, und nur in diesem Rahmen ist ein guter Ruf an der Schule für sie von Belang. Izzah und Kayra gelingt es, ihre Suche nach individueller Authentizität mit einer pragmatischen Bewältigung schulischer Anforderungen zu verbinden.

Die Suche nach individueller Authentizität zeigt sich auch darin, wie Verbundenheit erlebt wird. Diese Jugendlichen haben an verschiedenen Kontexten teil, ohne ganz in diesen aufzugehen. Im Mittelpunkt dieser Suche stehen Verbundenheit auf der Grundlage gemeinsamer Erfahrungen, selbstbestimmtes Handeln und Distanz gegenüber auferlegten Maßstäben. So ist in Izzahs Erinnerung die Gemeinschaft der Familien im Flüchtlingswohnheim zentral:

Izzah: Da gab's auch so einen Kinderclub. Da haben wir immer- wir sind eigentlich Moslems aber da haben wir immer Weihnachten und so gefeiert. Hauptsache egal. Hauptsache ein Fest

Diese Gemeinschaft im Wohnheim ist für Izzah nicht in sozialer Identität begründet, sondern in gemeinsamer Aktivität. Entscheidend ist, dass die Beteiligten in der Lage sind, von ihren sozialen Identitäten zu abstrahieren, um eine Praxis zu teilen, durch die sie sich als Gemeinschaft erfahren. Die „Hauptsache“ ist nicht der Anlass des Festes, sondern die Haltung, dass der Anlass „egal“ ist, solange „alle zusammen“ kommen. Die sozialen Identitäten werden nicht als Grenzen erlebt. Gegenüber Forderungen, sich ganz und gar mit einer Gemeinschaft zu identifizieren, sind diese Jugendlichen skeptisch. Sie erscheinen ihnen als Vereinnahmungsversuche, die sie ablehnen. Kayra erzählt, wie sie sich gegen ihre Mutter und Großmutter durchsetzte:

Kayra: ...meint ich wenn ich schon Kopftuch trage dann nicht zur Schule, ich ziehe das aus, wollt ihr das? Immer auf der Straße trag ich wieder, was hat's einen Sinn. Und ich meinte ich geh kickboxen und so das passt doch gar nicht, weil ich mach Kampfsport, ich geh schwimmen, ich nehme bei Turnier teil und so wie soll das dann gehen. Aber wie- so ausredet, zum Schluss bin ich geplatzt ich meinte ich möchte das nicht mehr.

Kayra wehrt sich gegen das Kopftuchtragen, indem sie auf ihre Rollen als Schülerin und Sportlerin hinweist. Sie will sich nicht auf eine einzige soziale Identität festlegen lassen, die zu anderen individuell bedeutsamen Lebensbereichen nicht

„passt“. Kayra besteht darauf, dass ihre Zugehörigkeit nicht rechtfertigt, dass andere über ihr Handeln bestimmen können.

Schließlich suchen die Jugendlichen in diesem Orientierungsrahmen nach einer „authentischen“ Lebensweise, die es ermöglicht, die Zugehörigkeit zu diversen sozialen Kontexten zu integrieren, so auch Latif, ein 16-jähriger aus einer palästinensischen Familie. Er entwickelt im Interview eine Erklärungstheorie zum Unterschied zwischen „Kanaken“ und solchen „Ausländern“, die „komplett ihre Kultur verloren [haben]“. Viele, die als „Ausländer“ in Deutschland leben, würden in einem Konflikt andere bei der Polizei anzeigen – ein Verhalten, das eher für „die Deutschen“ charakteristisch sei. Davon grenzt Latif sich ab:

Latif: und bei mir also wenn mir mal was angetan wird, entweder schlag ich mich mit der Person, ich regle das mit Wörtern, oder irgendwie oder ich geb ihm sein Eigentum wieder zurück oder er mir mein Eigentum; zack die Sache hat sich erledigt. [...] ey wir klären das auf deine Art und Weise. Wenn es nicht klappt, dann als letztes rufen wir die Bullen an. Ganz zum Schluss. So lebt der Kanake. So wenig wie möglich mit der Polizei zu tun haben.

Wenn „Ausländer“ jemanden anzeigen, so handeln sie Latifs Meinung nach nicht in Übereinstimmung mit ihren Erfahrungen. Er verwendet den Begriff „Kanake“ um zu markieren, wer dem gemeinsamen Erfahrungshintergrund entsprechend handelt, sich damit treu bleibt und sich nicht aus strategischen Gründen den „Deutschen“ anpasst. Die Unterscheidung bezieht sich also nicht auf ethnisch-kulturelle Identität⁶, sondern auf den Umgang der Jugendlichen mit der Polizei, von der sie sich willkürlich kontrolliert und provoziert fühlen. Am Beispiel des Umgangs mit Konflikten klärt Latif die Frage des richtigen Handelns mit Bezug auf das jeweils Authentische im Gegensatz zu normiertem, angepasstem Handeln. Er fordert ein Handeln in Übereinstimmung mit der eigenen, d.h. *in den eigenen Erfahrungen begründeten* „Kultur“, nämlich eine Konfrontation von Angesicht zu Angesicht. Möglichst unabhängig von gesellschaftlichen Kontrollinstanzen zu leben charakterisiert den für ihn authentischen Lebensstil.

3.4 Zugang zum Bildungssystem und Geschlecht

Zwischen und in den Typen zeigen sich Differenzlinien, die auf verschiedene soziale Lagerungen schließen lassen. Dies sind zum einen die unterschiedlichen Zugänge zum Bildungssystem: Die Orientierung an gesellschaftlicher Anerkennung findet sich bei den Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe II, die in der Schule Anerkennung für ihre Leistungen erfahren und somit überhaupt Aussicht haben auf Erfolg nach gesellschaftlichen Maßstäben. Demgegenüber orientieren sich die Schüler der Sekundarstufe I, die teilweise abschlussgefährdet sind, an ganz anderen Wertmaßstäben, nämlich an individueller Authentizität bzw. der Verantwortung für die Familiengemeinschaft, die sich in der versuchten Herstellung kollektiver Zugehörigkeit erweist. Zum anderen finden sich darin geschlechtsspezifische Unterschiede: Die jungen Frauen – ob Gymnasiastin, Hauptschülerin oder sonderpädagogisch betreute Schülerin – setzen sich mit den schulischen Leistungserwartungen auseinander. Unter den jungen Männern findet sich eine solche Auseinandersetzung nur im Falle des Abiturienten Hamid. Die anderen jungen Männer finden keinen erfolgreichen Zugang zum Schulsystem, sie setzen sich nicht einmal pragmatisch mit den Anforderungen auseinander, sondern sus-

pendieren berufsbiografische Entwürfe, so wie dies in den Jugendstudien von Ralf Bohnsack und anderen als Phase der Adoleszenzentwicklung bei jungen Männern rekonstruiert worden ist (Bohnsack 1989, S. 199; Bohnsack u.a. 1995, S.14).

Allerdings zeigt sich, dass über Geschlecht und Zugang zum Bildungssystem hinaus auch eine Rolle spielt, inwiefern die Jugendlichen in ihren Familien Anerkennung erfahren. Ich komme dazu noch einmal auf die Fälle Kayra und Izzah zurück. Die Bedeutungen von Anerkennungsbeziehungen lassen sich im vorliegenden Sample allerdings nicht von den fallspezifische Besonderheiten lösen. Insofern sind darin eher Anhaltspunkte für weitergehende soziogenetische Untersuchungen zu sehen⁷.

So besteht für Kayra ein zentrales Problem darin, Anerkennung ihrer persönlichen Identität durch signifikante Andere zu finden, insbesondere die Anerkennung von ihrer Mutter sowie deren Familie, von der Kayra als „Tochter eines Kurden“ Abwertung erfährt. In Izzahs autobiografischer Präsentation dokumentiert sich dagegen eine gewisse Sicherheit, dass sie in ihrer persönlichen Identität in jedem Fall anerkannt wird, unabhängig von schulischen Leistungen und biografischen Entscheidungen. Die Einbindung in die Familie, die bei Kayra äußerst prekär ist, hängt auch eng mit der familiären Migrationsgeschichte und deren Bearbeitung zusammen. So sind in Kayras Fall Konflikte zwischen den migrierten und den nicht-migrierten Familienmitgliedern zentral (ebenso zwischen den früher und später nach Deutschland migrierten Verwandten), während sich Izzahs Familie über mehrere Länder hinweg als große, solidarische Gemeinschaft versteht. Während diese beiden jungen Frauen in ihrer Suche nach individueller Authentizität einen Orientierungsrahmen teilen, unterscheiden sich ihre Sozialisationshintergründe stark: Izzah ist in Deutschland geboren und aufgewachsen, Kayra dagegen migrierte als Neunjährige allein nach Deutschland. Beide haben zwar die Erfahrung gemacht, in der Schule aufgrund ihrer individuellen Leistungen erfolgreich zu sein, und auch die, einen erreichten Leistungsstatus wieder zu verlieren. Allerdings kommt Kayras Einstieg in das deutsche Bildungssystem einem Kampf um Normalität gleich. Izzah dagegen blieb auf dem Gymnasium sitzen und wechselte daraufhin an eine Realschule, wo sie ohne besonderen Aufwand gut durch die Prüfungen kommt. Gemeinsam ist den beiden jungen Frauen ihre pragmatische Auseinandersetzung mit dem Schulsystem. Weder identifizieren sie sich mit schulischen Erfolgskriterien (wie die Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II), noch ignorieren sie diese (wie die männlichen Schüler der Sekundarstufe I). Allerdings unterscheiden sich die familiäre Sozialisation und die Sozialisation in den Bildungseinrichtungen so grundlegend, dass sich *in dieser Hinsicht* kein gemeinsamer konjunktiver Erfahrungsraum und in diesem Sinne kein Milieu rekonstruieren lässt.

4. Resümee: Perspektiven auf postmigrantische Jugendmilieus

Die Herausforderung, biografisch tragfähige Orientierungen im Spannungsfeld zwischen den Erwartungen der ersten Migrationsgeneration in ihren Familien und den gesellschaftlichen Anforderungen zu entwickeln, bildet den gemeinsamen Erfahrungshintergrund der von mir erhobenen autobiografischen Präsentationen. Da die hier vorgestellte und andere rekonstruktiv angelegte Untersuchungen auf

muslimische (oder als muslimisch geltende) Jugendliche beschränkt sind, fehlen systematische Vergleichsmöglichkeiten, zum einen Jugendliche ohne familiären Migrationshintergrund, zum anderen Jugendliche mit nicht-muslimischem familiärem Migrationshintergrund. Um muslimische Jugendliche als Milieu (im Sinne gemeinsamer Erlebnisschichtung) empirisch zu fassen, müssten Vergleichshorizonte geeignet sein, zwischen Habitusformen der (Post-)Migrationssituation und der Religion/Kultur zu differenzieren und deren wechselseitige Bedingtheit nachzuvollziehen. Über einen Abgleich mit Strukturmerkmalen der Jugendphase hinaus wären im Vergleich die Orientierungsrahmen zu rekonstruieren, innerhalb derer Traditionen und Werte, Familienstrukturen oder Sexualmoral milieuspezifisch Bedeutung erlangen.

Ethnisch-kulturelle oder religiöse Orientierungen sind in den von mir erhobenen autobiografischen Präsentationen keine primären Orientierungsrahmen, obwohl die „Migrationshintergründe“ dieser Jugendlichen libanesisch, palästinensisch, türkisch, albanisch sind und sie damit allzu schnell muslimischen Milieus zugeordnet werden. Traditionen und moralische Wertorientierungen ihrer eingewanderten Eltern bzw. Großeltern werden ebenso thematisiert wie kulturalisierende Zuschreibungen und Identitätskonstruktionen. Doch zeigt die Rekonstruktion der Orientierungsrahmen, in denen diese Themen behandelt werden, dass ihnen jeweils milieuspezifische Bedeutungen zukommen. Die hier als kollektive Erfahrungsräume verstandenen Milieus Jugendlicher sind im Spannungsfeld von individueller Authentizität, Verantwortung für Familie/Gemeinschaft und gesellschaftlicher Anerkennung verortet. Dieses Spannungsfeld verweist auf Migrationslagerung und Adoleszenz: Übergreifend dokumentiert sich eine Suche nach biografisch relevanten Orientierungen im Prozess des Aufwachsens in Familien mit Migrationsgeschichte und in der deutschen Migrationsgesellschaft (vor allem in den Bildungsinstitutionen). Von den drei Dimensionen gesellschaftliche Anerkennung, Verantwortung für Familie/Gemeinschaft und individuelle Authentizität bildet jeweils eine den primären Orientierungsrahmen. Wie die Familienbeziehungen und Konfrontationen mit Vertretern der gesellschaftlichen Institutionen (etwa in der Schule oder bei der Polizei) erfahren werden, ist jeweils durch einen primären Orientierungsrahmen bestimmt, hinter den die anderen beiden zurücktreten.

Im zuerst beschriebenen Milieu (3.1) zeigt sich eine starke Fokussierung auf gesellschaftliche Anerkennung. Familiäre Herkunft und Migrationsgeschichte werden nach gesellschaftlichen Maßstäben für diese Jugendlichen relevant, sie verorten sich selbst in den Aufstiegsgeschichten ihrer Eltern und Großeltern, nicht aber in deren religiösen und kulturellen Traditionen, wie dies im Milieu der Verantwortung für Familie und Gemeinschaft zu finden ist (3.2). Allerdings ist auch in diesem Milieu die biografische Auseinandersetzung nicht auf Zugehörigkeit zu muslimischen Milieus fokussiert, vielmehr stehen fehlende habituelle Übereinstimmung und brüchige Traditionsbindungen hier im Mittelpunkt. Diese Jugendlichen erleben die unterschiedlichen Orientierungen zwischen den Familiengenerationen als bedrohlich für die Beziehungen in der Familiengemeinschaft. Dies führt dann zu einer Repräsentation der ethnisch-kulturellen und religiösen Orientierungen, doch diese werden nicht habitualisiert. Im Milieu einer Suche nach individueller Authentizität (3.3) findet sich dagegen eine kritische Auseinandersetzung mit den vorgefundenen Normen sowohl der Familien als auch der Migrationsgesellschaft (z.B. in Gestalt schulischer Leistungsanforderungen). Die Auseinandersetzung wird teilweise direkt mit Lehrerinnen und Lehrern bzw. Familienangehörigen geführt. Diese Jugendlichen entwickeln eigene Werte aus ihrer Handlungspraxis, oft in expliziter Abgren-

zung von vorgefundenen Handlungsnormen, seien diese religiös begründet oder durch die Bildungsinstitutionen vorgegeben. Sie suchen nach eigenen, ihnen authentisch erscheinenden Maßstäben.

Die rekonstruierten Jugendmilieus zeichnen sich nicht durch Religiosität im Sinne islamistischer Orientierungen oder traditionell-religiöse Orientierungen aus. Sie differenzieren sich in weitere kollektive Erfahrungsräume aus: So deutet sich eine Überlagerung von Geschlechter- und Bildungsmilieus an. Während sich die jungen Frauen trotz unterschiedlicher Leistungsorientierung mit den schulischen Leistungsanforderungen praktisch auseinandersetzen, gilt dies für die jungen Männer nur im Fall des Abiturienten. Doch auch die Art und Weise, in der die Schule bewältigt wird, verweist auf Differenzlinien, die sich in den Fällen als unterschiedliche Erfahrungen persönlicher Anerkennung dokumentieren, hier aber nur angedeutet werden konnten.

Anmerkungen

- 1 Aufträge zu Studien über Muslime in Deutschland erteilten u.a. das Bundesministerium für Inneres (z.B. Brettfeld/Wetzels 2007 und Frindte u.a. 2011), die Deutsche Islamkonferenz und das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- 2 Qualitativ angelegt sind diese Studien, insofern sie sich auf verschiedene, mehr oder weniger offene Interviewformen stützen. Ihre methodischen Bezüge variieren aber erheblich – von der qualitativen Inhaltsanalyse (Toprak/Nowacki 2012) bis zum narrationsanalytischen Verfahren (von Wensierski/Lübcke 2012).
- 3 Während diese Vorstellungen dahingehend eindeutig sind, Fremdheit zu identifizieren, bleiben ihre Bezugspunkte Nation, Ethnie und Kultur mehrdeutig und vage; auch Religion wird zum Bezugspunkt: Der Islam wird häufig als „das Andere“ westlicher Kultur aufgefasst (vgl. Attia 2009).
- 4 Bohnsack und Nohl (2001, S. 30) sehen die Sphärendifferenz auch in der „inneren Sphäre“ der Migrantenfamilien und community begründet, insbesondere in „systematische[n] kommunikative[n] Barrieren“.
- 5 In der historisch-politischen und interkulturellen Jugendbildung, insbesondere zum Thema Antisemitismus, spielt die Beschäftigung mit den Bedingungen pädagogischer Arbeit in der Migrationsgesellschaft und mit heterogenen Zielgruppen eine Rolle, vgl. die Broschüren „Die Juden sind schuld: Antisemitismus in der Einwanderungsgesellschaft am Beispiel muslimisch sozialisierter Milieus“ (Amadeu Antonio Stiftung, 2008) und „Von Anne Frank zum Nahostkonflikt? Zur Auseinandersetzung mit historischem und aktuellem Antisemitismus“ (Anne Frank Zentrum, 2010) (beide im Eigenverlag).
- 6 Zum Gebrauch ethnischer Kategorien bei Jugendlichen vgl. auch die Analyseergebnisse in Nohl 2001 sowie Bohnsack/Nohl 2001.
- 7 Aufschlussreich ist die Studie von King u.a. 2011, in der sich systematische Unterschiede auf der Grundlage intergenerationaler (Anerkennungs-)Beziehungen in Migrantenfamilien in Hinsicht auf schulischen Erfolg zeigen.

Literatur

- Allenbach, B./Goel, U./Hummrich, M./Weisskoeppel, C. (Hrsg.) (2011): Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven. Zürich/Baden-Baden.
- Attia, I. (2009): Die „westliche Kultur“ und ihr Anderes. Zur Dekonstruktion von anti-muslimischem Rassismus. Bielefeld.
- Beck-Gernsheim, E. (2004): Wir und die Anderen. Vom Blick der Deutschen auf Migranten und Minderheiten. Frankfurt a.M.

- Bohnsack, R. (1989): Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Opladen.
- Bohnsack, R. (1998): Milieu als konjunktiver Erfahrungsraum. Eine dynamische Konzeption von Milieu in empirischer Analyse. In: Matthiesen, U. (Hrsg.): Die Räume der Milieus. Neue Tendenzen in der sozial- und raumwissenschaftlichen Milieuforschung, in der Stadt- und Raumplanung. Berlin, S. 119–131.
- Bohnsack, R. (2005): ‚Social Worlds‘ und ‚Natural Histories‘. Zum Forschungsstil der Chicagoer Schule anhand zweier klassischer Studien. In: ZBBS 6(1), S. 105–127.
- Bohnsack, R. (2006): Mannheims Wissenssoziologie als Methode. In: Tänzler, D./Knoblauch, H./Soeffner, H.-G. (Hrsg.): Neue Perspektiven der Wissenssoziologie. Konstanz, S. 271–291.
- Bohnsack, R. (2010): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. 8. Auflage. Opladen.
- Bohnsack, R./Loos, P./Schaeffer, B./Staedtler, K./Wild, B. (1995): Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe. Hooligans, Musikgruppen und andere Cliques. Opladen.
- Bohnsack, R./Nohl, A.-M. (2001): Ethnisierung und Differenzenerfahrung: Fremdheit als alltägliches und als methodologisches Problem, in: ZBBS 2(1), S. 15–36.
- Bourdieu, P. (1976): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft. Frankfurt a.M.
- Brettfeld, K./Wetzels, P. (2007): Muslime in Deutschland – Integration, Integrationsbarrieren, Religion sowie Einstellungen zu Demokratie, Rechtsstaat und politisch-religiös motivierter Gewalt. Berlin.
- Bukow, W.-D. (Hrsg.) (1999): Der Fundamentalismusverdacht. Plädoyer für eine Neuorientierung der Forschung im Umgang mit allochthonen Jugendlichen. Opladen.
- Franz, J. (2013): Muslimische Jugendliche? Eine empirisch-rekonstruktive Studie zu kollektiver Zugehörigkeit. Opladen.
- Franz, J./Griese, B. (2010): Dokumentarische Methode und Narrationsstrukturanalyse – ein Vergleich. In: Griese, B. (Hrsg.): Subjekt – Identität – Person? Theoretische und methodische Reflexionen im Feld der Biographieforschung. Wiesbaden, S. 271–316.
- Frindte, W./Boehnke, K./Kreikenbom, H./Wagner, W. (2011): Lebenswelten junger Muslime in Deutschland. Ein sozial- und medienwissenschaftliches System zur Analyse, Bewertung und Prävention islamistischer Radikalisierungsprozesse junger Menschen in Deutschland. Berlin.
- Geertz, C. (1987): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt a.M.
- Geisen, Thomas (2007): Der Blick der Forschung auf Jugendliche mit Migrationshintergrund, in: Riegel, C./Geisen, T. (Hrsg.): Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierungen im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen. Wiesbaden, S. 27–59.
- Geisen, T./Riegel, C. (Hg.) (2009): Jugend, Partizipation und Migration. Orientierungen im Kontext von Integration und Ausgrenzung. 2., durchgesehene Auflage. Wiesbaden.
- Goffman, E. (1967): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt a.M.
- Heitmeyer, W./Müller, J./Schröder, H. (1997): Verlockender Fundamentalismus. Türkische Jugendliche in Deutschland. Frankfurt a.M.
- Inowlocki, L. (1998): Verlockender Erhebungs-Fundamentalismus. Zur Problemkonstruktion ‚türkische Jugendliche‘. In: Babylon – Beiträge zur jüdischen Gegenwart 13(18), S. 51–69.
- Karakaşoğlu-Aydin, Y. (2000): Muslimische Religiosität und Erziehungsvorstellungen. Eine empirische Untersuchung zu Orientierungen bei türkischen Lehramts- und Pädagogik-Studentinnen in Deutschland. Frankfurt a.M.
- Kelek, N. (2002): Islam im Alltag. Islamische Religiosität und ihre Bedeutung in der Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern türkischer Herkunft. Münster.

- King, V./Koller, H.-C./Zölch, J./Carnicer, J. (2011): Bildungserfolg und adoleszente Ablösung bei Söhnen aus türkischen Migrantenfamilien. Eine Untersuchung aus intergenerationaler Perspektive, in: *ZfE* 14(4), S. 581–601.
- Klinkhammer, G. (2000): Moderne Formen islamischer Lebensführung. Eine qualitative-empirische Untersuchung zur Religiosität sunnitisch geprägter Türcinnen der zweiten Generation in Deutschland. Marburg.
- Mannheim, K. (1964): Das Problem der Generationen. In: Mannheim, K: *Wissenssoziologie*. Neuwied, S. 509–565.
- Mecheril, P. (2003): *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit*. Münster.
- Mecheril, P. (2004): *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel.
- Mecheril, P./Hoffarth, B. (2006): Adoleszenz und Migration. Zur Bedeutung von Zugehörigkeitsordnungen. In: King, V./Koller, H.-C. (Hrsg.): *Adoleszenz, Migration, Bildung: Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund*. Wiesbaden, S. 221–240.
- Nohl, A.-M. (2001): *Migration und Differenz Erfahrung. Junge Einheimische und Migranten im rekonstruktiven Milieuvvergleich*. Opladen.
- Nohl, A.-M. (2008): Interkulturelle Kommunikation. Verständigung zwischen Milieus in dokumentarischer Interpretation. In: Cappai, G. (Hrsg.): *Forschen unter Bedingungen kultureller Fremdheit*. Wiesbaden, S. 281–305.
- Nohl, A.-M. (2012): *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. 4. überarb. Auflage, Wiesbaden.
- Nökel, S. (2002): *Die Töchter der Gastarbeiter und der Islam. Zur Soziologie alltagsweltlicher Anerkennungspolitiken. Eine Fallstudie*. Bielefeld.
- Riegel, C. /Geisen, T. (2007): Zugehörigkeit(en) im Kontext von Jugend und Migration – eine Einführung. In: Riegel, C. /Geisen, T. (Hrsg.): *Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierungen im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen*. Wiesbaden, S. 7–23.
- Schittenhelm, K. (2005): *Soziale Lagen im Übergang. Junge Migrantinnen und Einheimische zwischen Schule und Berufsausbildung*. Wiesbaden.
- Spielhaus, R. (2006): Religion und Identität. Vom deutschen Versuch, „Ausländer“ zu „Muslimen“ zu machen. In: *Internationale Politik*, Heft 3, S. 28–37.
- Spielhaus, R. (2013): Vom Migranten zum Muslim und wieder zurück. Die Vermengung von Integrations- und Islamthemen in Medien, Politik und Forschung. In: Halm, D./Meyer, H. (Hrsg.): *Islam und die deutsche Gesellschaft*. Wiesbaden, S. 169–194.
- Tezcan, L. (2003): Das Islamische in den Studien zu Muslimen in Deutschland. In: *ZfS* 32(3), S. 237–261.
- Tietze, N. (2001): *Islamische Identitäten. Formen muslimischer Religiosität junger Männer in Deutschland und Frankreich*. Hamburg.
- Toprak, A. /Nowacki, K. (2012): *Muslimische Jungen. Prinzen, Machos oder Verlierer?* Freiburg i.Br.
- von Wensierski, H.-J./Lübcke, C. (2012): „Als Moslem fühlt man sich hier auch zu Hause“ – Biographien und Alltagskulturen junger Muslime in Deutschland. Opladen.
- von Wensierski, H.-J./Lübcke, C. (2010): Hip-Hop, Kopftuch und Familie – Jugendphase und Jugendkulturen junger Muslime in Deutschland. In: Hunner-Kreisel, C./Andresen, S. (Hrsg.): *Kindheit und Jugend in muslimischen Lebenswelten: Aufwachsen und Bildung in deutscher und internationaler Perspektive*. Wiesbaden, S. 157–175.
- Weller, W./Pfaff, N. (2013): Milieus als kollektive Erfahrungsräume und Kontexte der Habitualisierung – Systematische Bestimmungen und exemplarische Rekonstruktionen, in: Loos, P./Nohl, A.-M./Przyborski, A./Schäffer, B. (Hrsg.): *Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen*. Opladen, S. 56–74.

Lilian Vázquez Sandoval

Schulische Orientierung im Kontext von Armut in Mexiko: Schicksalsgebundenheit am Beispiel zweier kontrastierender Familien aus sozial benachteiligten Milieus

School orientation in Mexico in a poverty context: destiny dependence through an example of two contrasting families from socially disadvantaged milieus

Zusammenfassung:

Diesem Beitrag liegt eine Studie im Rahmen eines Promotionsvorhabens zugrunde, die sich der Rekonstruktion von schulbezogenen Orientierungen bei Familien aus sozial benachteiligten Milieus in Mexiko widmete. Trotz der bildungsbezogenen Problematik in Mexiko (welche sich u.a. in Schulabbruch und Bildungsrückstand zeigt) fehlt es in diesem Bereich an milieuspezifischer Forschung. Die Milieuanalyse der dokumentarischen Methode der Interpretation zielt einerseits auf die Rekonstruktion des konjunktiven Wissens von Milieus und stellt andererseits die Mehrdimensionalität der Erfahrungsräume in Rechnung. Auf der Grundlage verschiedener Erfahrungsdimensionen unterziehen sich die Fälle einer – sowohl internen als auch fallübergreifenden – komparativen Analyse, um den Orientierungsrahmen – Kern der Milieuanalyse – zu rekonstruieren. Dieser Beitrag nimmt Bezug auf diese Milieuanalyse und befasst sich mit der zentralen Bedeutung einer spezifischen Form von Schicksalsgläubigkeit am Beispiel zweier kontrastierender Familien der Armutsmilieus in der mexikanischen Stadt Puebla. Während eine der Familien davon überzeugt ist, dass ihre Kinder durch mysteriöse Schicksalsmächte auserwählt sind (was u.a. als Ursache für ihre hervorragenden schulischen Leistungen angesehen wird), ist im anderen Fall eine negative Schicksalsgläubigkeit zu beobachten, die

Abstract:

This article is based upon a study within the framework of a doctoral thesis which reconstructs the school orientation of socially disadvantaged families in Mexico. Despite the educational issues in Mexico (e.g. school drop-out rates and the educational gap) there is a regional lack of milieu-specific research in this area. The milieu analysis of the documentary method of interpretation aims on one hand at the reconstruction of the conjunctive knowledge of milieus. On the other hand it also brings into account the multidimensionality of the spaces of experience. In order to reconstruct the framework of orientation of the different cases, they undergo a comparative analysis based upon various dimensions of experience. This article refers to this type of milieu analysis and focuses on the central meaning of a destiny dependent orientation on school orientation for two contrasting families from the poverty milieu in the city of Puebla, Mexico. While one of the families is convinced that their children are selected by mysterious destiny forces (resulting in high scholarly achievement, among other things) the other shows such a negative dependence on destiny, in which they are unable to plan their educational path. In spite of their contrasting school orientations, both families show a milieu alienation. The problems of such an alienation could put in danger success in scholas-

keinen Raum für bildungsbiographische Entwürfe lässt. Trotz ihrer kontrastierenden schulischen Orientierungen ist beiden Familien zudem eine Milieuentfremdung gemeinsam. Die daraus entstehenden Probleme könnten die schulische Laufbahn der Kinder innerhalb der Familie, die an Leistung und Bildung orientiert ist, beeinträchtigen.

tic education of a family that shows an achievement and education orientation.

Schlagworte: Bildung, Mexiko, schulische Orientierung, Armutsmilieus, Schicksalsabhängigkeit.

Keywords: Education, Mexico, school orientation, poverty milieus, destiny dependence.

1. Einleitung

Dieser Beitrag beruht auf einer empirischen Untersuchung¹ zur Rekonstruktion der kollektiv geteilten schulischen Orientierungen von Familien aus den Armutsmilieus in der Großstadt Puebla, in Mexiko, anhand von Schulerfahrungen und Erlebnissen, die diese haben bzw. hatten. Die Erkenntnisse der Studie sollten einen Beitrag zur Analyse jenes Milieus leisten, in dem es, zumindest den offiziellen Daten zufolge, häufiger zu Bildungsproblemen kommt. Da sich eines dieser Probleme auf eine schwache schulische Leistung bezieht, die jedoch keinesfalls lediglich den sozial benachteiligten Milieus zuzurechnen ist, war im Sinne eines möglichst kontrastreichen Samples das Spektrum schulischer Orientierungen in Familien aus diesen Milieus so zu durchforschen, dass sowohl Familien mit schulisch leistungsstarken als auch solche mit leistungsschwachen Kindern untersucht wurden.² Ihre über Generationen hinweg prekären Lebenslagen waren für die Auswahl der Familien ausschlaggebend.³ Sie lebten zudem in Stadtteilen, die laut Statistiken als soziale Brennpunkte der Stadt gelten und in denen hauptsächlich Familien in Armutslagen angesiedelt sind. An dieser Stelle ist zu betonen, dass, wenngleich der Begriff Armutsmilieu mit einem strukturtheoretischen Milieubegriff gekoppelt wird, die Untersuchung darauf abzielte, die Heterogenität des Armutsmilieus auf der Mikroebene aufzuzeigen.

Um einen Zugang zu den konjunktiven Handlungspraxen der Armutsmilieus zu eröffnen – diese sind nicht nur für den außenstehenden Beobachter nicht unmittelbar zugänglich, sondern sie sind auch weit entfernt von den Selbstverständlichkeiten der dominanten Mittelschicht –, erfolgte die Auswertung der Daten mit der dokumentarischen Methode der Interpretation⁴ nach Ralf Bohnsack, die auf die Rekonstruktion von impliziten Wissensbeständen zielt. Nach der dokumentarischen Milieuforschung sind die sozialen Strukturen von Milieus auf das implizite Wissen der Akteure angewiesen. Diese Wissensbestände resultieren „aus der gemeinsamen Existenz, der Einbindung in eine gemeinsame oder strukturidentische Handlungspraxis“ (vgl. Bohnsack 1998, S. 120) und werden in konjunktiven Erfahrungsräumen, im Sinne Mannheims (1980), angeeignet. Diese sind mehrdimensional und werden in der dokumentarischen Milieuforschung als Milieus verstanden. In diesem Sinne wird dort nicht nur den unterschiedlichen Dimensionen der Milieuzugehörigkeit (u.a. im Bereich des Geschlechts, der

Bildung, des Sozialraumes usw.) forschungspraktisch Rechnung getragen, sondern auch ist dies Voraussetzung, „um diese unterschiedlichen Dimensionen in ihrer Überlagerung und wechselseitigen Verschränkung, d. h. in ihrer Mehrdimensionalität rekonstruieren zu können“ (vgl. Bohnsack 2014, S. 41).

Der adäquate methodische Zugang zu den milieuspezifischen Wissensbeständen der Familien war das Gruppendiskussionsverfahren. Die Gruppendiskussion als Modell kollektiver Orientierungsmuster erzeugt ein „Einander-Verstehen im Medium des Selbstverständlichen“ (vgl. Gurwitsch 1976, S. 178). Das konjunktive Wissen der Gruppe wird mithilfe von Beschreibungen und Darstellungen (insbesondere anhand von Fokussierungsmetaphern) aktualisiert, in denen sich das Relevanzsystem der Gruppe entfaltet. So wurden sechs Gruppendiskussionen⁵ einer intensiven dokumentarischen Interpretation unterzogen. In dieser Darstellung wird am Beispiel zweier miteinander kontrastierender Familien auf das Orientierungsmuster der Schicksalsabhängigkeit fokussiert. Es wird zudem erörtert, wie dieses milieuspezifische Orientierungsmuster sich in völlig unterschiedlichen schulbezogenen Orientierungen niederschlägt.

Im Folgenden wird die aktuelle Bildungsproblematik in den Armutsmilieus von Mexiko dargestellt. Es folgt eine Betrachtung amerikanischer bzw. deutscher Forschungsansätze, die den Zusammenhang von Armut, Milieu und schulischer Orientierung zum Teil berücksichtigt haben. Anschließend werden die für diese Darstellung relevanten Komponenten der Orientierungsrahmen der ausgesuchten Familien beschrieben. Die Ergebnisse werden zum Abschluss zusammenfassend erörtert, und es wird diskutiert, ob die Kinder (insbesondere diejenigen mit einer überragenden schulischen Leistung) überhaupt kontinuierlich die Schule besuchen werden.

2. Die Bildungssituation in den Armutsmilieus in Mexiko

Für Mexiko repräsentieren Bildungsrückstand und Schulabbruch nach wie vor gesellschaftliche Probleme. In einer Bildungsrückstandssituation befinden sich ca. 15 Mio. Mexikaner und 18 Mio. Mexikanerinnen (vgl. INEGI 2004, S. 2). Durch ihre mangelnde Bildung wird bei diesem Teil der Bevölkerung die berufliche Entwicklung und eine Beteiligung an gesellschaftlichen Prozessen stark beeinträchtigt. So sind die Betroffenen dadurch unter anderem Degradierungserfahrungen ausgeliefert, die z.B. zu fehlender gesamtgesellschaftlicher Anerkennung führen (vgl. Vázquez Sandoval 2014, S. 115ff).

Die Auswirkung von Armut in den Bereichen der schulischen Bildung ist zum Beispiel in der Studie von Selby, Murphy und Lorenzen (1990) zu den Strategien von Armutsbekämpfung bei den mexikanischen Familien der Armutsmilieus nachgewiesen worden. Die Autoren stellten in ihrer Studie fest, dass der Kampf ums tägliche Überleben nicht nur in der Verantwortung der Elternteile oder der volljährigen Kinder lag, sondern auch die Minderjährigen zum Haushalt beitragen mussten (vgl. S. 71). Insofern ist Kinderarbeit in den sozial benachteiligten Milieus Mexikos – sowohl im städtischen als auch im ländlichen Raum – keine Seltenheit. Kinderarbeit hält ca. 40% der Kinder von den verpflichtenden zehn

Jahren schulischer Grundbildung fern (vgl. ILO 2011). Es ist an dieser Stelle notwendig, die Rolle zu erwähnen, die den Eltern beim Vollzug der Schulbildung ihrer Kinder zukommt, da das mexikanische Allgemeinbildungsgesetz die Eltern verpflichtet, ihre Kinder in die Schule zu schicken. Allerdings ist diese zehnjährige Schulpflicht in der Tat schwer durchzusetzen, denn wenn die Schulpflicht in Mexiko nicht umgesetzt wird, wird es weder als Straftat verfolgt noch stehen bildungspolitische Maßnahmen zur Verfügung, die die Schulbeteiligung erhöhen könnten.

3. Schulische Orientierung in den Armutsmilieus. Eine Leerstelle in der empirischen Forschung in Mexiko

In Mexiko ist Armut in den letzten Jahrzehnten wesentlicher Gegenstand der sozialwissenschaftlichen Forschung gewesen. Die hauptsächlich quantitativ angelegten Studien fokussieren vor allem auf makrostrukturelle Aspekte von Armut, zum Beispiel auf deren Messung und Häufigkeit (vgl. z.B. Boltvinik 2000, 2003; Boltvinik/Hernández 2000), sowie auf deren Zusammenhang mit Marginalisierung und sozialer Ungleichheit (vgl. z.B. Boltvinik 1986). Diese Studien haben sowohl Kritik an der Sozial- und Bildungspolitik geübt als auch Debatten zur Bekämpfung von Armut ausgelöst (vgl. z.B. Cortés/Boltvinik 2000). So ist nach wie vor die Rolle von Schulbildung bei der Armutsbekämpfung Gegenstand gesellschaftspolitischer Diskussionen gewesen, denn der Teil der mexikanischen Bevölkerung mit den höchsten Armutsquoten weist auch das niedrigste Bildungsniveau auf (vgl. Boltvinik 2000, S. 232), bzw. treten in den unteren Schichten Fälle von Schulabbruch und Bildungsrückstand häufiger auf (vgl. Vázquez Sandoval 2014, S. 11). Obgleich diese Problematik zunehmend in die bildungspolitische Debatte geworfen wird, sind die bildungsbezogenen Erfahrungen und Orientierungen der Betroffenen eher weniger stark beleuchtet. Es erstaunt also nicht, dass generell Einblicke in ihre milieuspezifischen Lebensorientierungen fehlten. In diesem Zusammenhang wurden jedoch einige ethnografische Studien realisiert, die sich entweder auf eine Beschreibung von angeblichen Merkmalen des Armutsmilieus in Mexiko beschränken (vgl. z.B. Lewis 1959, 1961, 1966, 1972), die mexikanischen Unterschichtmilieus im Sinne einer Sozialstrukturanalyse darstellen (vgl. z.B. Nutini 2005; Nutini/Isaac 2010) oder den Umgang mexikanischer Familien aus benachteiligten Milieus mit ihren prekären Lebensverhältnissen schildern (vgl. z.B. Selby/Murphy/Lorenzen 1990).

Empirische Bildungsforschung zu benachteiligten Milieus ist zum Beispiel in den USA und Europa zu finden.⁶ So nehmen einige empirische Studien aus den USA die Bedeutung von klassenspezifischen Bildungsmustern und das Verhältnis von Familie und Schule in den Blick. In dieser Forschungstradition werden Erziehungsstile je nach Klassenzugehörigkeit sortiert und als Typologie aufgestellt (vgl. z.B. Lareau 2002). Andere Studien haben sich der Relevanz des in Mittelschichtfamilien verfügbaren kulturellen Kapitals gewidmet und danach gefragt, wie es sich für sie – im Gegensatz zum mangelnden kulturellen Kapital in Arbeiterfamilien – im heutigen Schulsystem als Vorteil erweist (vgl. Lareau 1987).

Als Beitrag zu einem besseren Erfassen des Wechselspiels zwischen dem in der Familie stattfindenden Transfer von kulturellem Kapital und der Institution Schule untersuchten Büchner und Brake (2006) den bildungsbezogenen familien-spezifischen Habitus. Diese Studie fragt im Wesentlichen nach der Vererbbarkeit von Bildungsarmut am Beispiel der Vermittlung und Aneignung von *information literacy*⁷ einer „typischen“ bildungsfernen Familie (vgl. Büchner/Wahl 2005, S. 363). Die Resultate verweisen weiterhin – wie die Ergebnisse von Lareau (1987) – auf die aktuellen meritokratischen Prinzipien, nach denen die Gesellschaft organisiert ist, und darauf, wie diese sich mit der aus der Untersuchung gewonnenen familien-spezifischen Variante von *information literacy* – die des „Fragen Gehens“ (vgl. Büchner/Wahl 2005, S. 365) – nicht vereinbaren lässt. Dies verstehen die Autoren als bildungsbezogenen „Kulturkonflikt“ (vgl. ebenda, S. 366). In den USA dominierte die Forschung hinsichtlich der kulturellen Differenzen zwischen angloamerikanischen und mexikanisch-amerikanischen Schülern, denn letztere zeigen chronisch schwache schulische Leistungen und die niedrigste Schulabschlussquote aller ethnischen Gruppen⁸. So sind die quantitativen Studien zu der Auffassung gelangt, dass Bildungserfolg keine ausschlaggebende Komponente innerhalb der Wertvorstellungen in der mexikanisch-amerikanischen Kultur sei (vgl. Fligstein/Fernández 1985, S. 165), worauf diese sogleich als fatalistisch und leistungsgleichgültig bezeichnet wurde (vgl. u.a. Saunders 1954; Manuel 1965). In der Bildungsforschung überwogen so hauptsächlich diejenigen Studien zu bildungsfernen Milieus, die entweder hauptsächlich von der Theorie des „cultural deficit“ untermauert wurden oder sich auf eine auf Vorurteile reduzierte Vorstellung der schulischen Orientierung des mexikanisch-amerikanischen Milieus in den USA bezogen: „the student who fails at school does so because of internal deficits and deficiencies“ [...] limited intellectual abilities and linguistic shortcomings, lack of motivation to learn and immoral behavior“ (Valencia 2011, S. 8).

Einen Paradigmenwechsel weisen die empirischen Studien von Gandara (1995), Pott (2002), Juhasz/Mey (2003, 2009) und King (2009a, 2009b) auf. Diese fokussierten auf den Bildungsaufstieg von Jugendlichen bzw. AbsolventInnen aus Migrantenfamilien benachteiligter Milieus.⁹ Während die Studien von King (2009a, 2009b), Pott (2002) und Juhasz/Mey (2003, 2009) zu ähnlichen Ergebnissen kommen, nämlich zu einer Entfremdung der Kinder aus bildungsfernen Familien (mit und ohne Migrationshintergrund) sowohl vom Herkunfts- als auch dem Zielmilieu, ließ sich bei der Untersuchung von Gandara (1995) keinerlei Milieuentfremdung feststellen. Dies bezeichnet die Autorin als „excellent training in moving between two cultures“ (ebd, S. 77) und kann auf kulturspezifische bzw. institutionell fundierte Orientierungsmuster hindeuten. Die Resultate der in Deutschland durchgeführten Studien weisen demgegenüber darauf hin, dass der Bildungsaufstieg in benachteiligten Milieus nicht ohne Weiteres für die Betroffenen zu bewältigen ist. Insofern kann sich der Bildungsaufstieg je nach kulturellem Hintergrund und Zeitepoche als etwas Positives oder eher als „Fluch“ erweisen (vgl. Grundmann/Bittlingmayer/Dravenau 2008).

Die Ergebnisse der bisher erwähnten Untersuchungen machen einerseits deutlich, dass nach wie vor die Tendenz zu beobachten ist, die Dimension der sozialen Ungleichheit als Forschungsperspektive anzuwenden und dementsprechend – ganz in der Theorietradition nach Bourdieu – auf die verschiedenen Kapitalsorten der Betroffenen Bezug zu nehmen, um anhand der Analyse ihres Bildungshabitus festzustellen, wie kompatibel die Kapitalsorten mit den institutionellen Wertvorstellungen der dominanten Mittelschichtschulkultur sind. Andererseits wird eine

milieuspezifische Fremdheit der benachteiligten Milieus in Relation zu einer mittelständischen Perspektive angedeutet, die jedoch nicht adäquat erforscht wird.

4. Zur rekonstruktiven Studie: Armut und schulische Orientierung in sozialen Brennpunkten Mexikos

Die Rekonstruktion der Orientierungsrahmen der untersuchten Familien erfolgte – nach dem Schritt der formulierenden Interpretation – auf Grundlage einer den gesamten Forschungsprozess durchziehenden komparativen Analyse, die bereits bei der reflektierenden Interpretation einsetzt. Im Zuge dieses systematischen Fallvergleichs ließen sich drei Dimensionen abstrahieren, die als Grundlage für eine Systematisierung und Differenzierung der Orientierungsrahmen der Familien dienen: gesellschaftliche Verortung und milieuspezifische Entfremdung, biographische Planung und die Frage nach der Attribuierung von Intention und Verantwortlichkeit vs. Schicksalsabhängigkeit sowie die Dimension der Geschlechterverhältnisse. In allen Familien fand sich, mehr oder weniger ausgeprägt, das Orientierungsmuster der Schicksalsabhängigkeit – auch wenn es in einigen Familien in den Hintergrund tritt. Diese übergreifende Orientierung stellte somit das Tertium Comparationis für die empirische Generierung der Typen dar. Nach dem Prinzip des Kontrasts in der Gemeinsamkeit und der Gemeinsamkeit im Kontrast (vgl. Bohnsack 2009, S. 327) wurden vier verschiedene Typen¹⁰ herausgearbeitet: der Typus der Orientierung an Bildung als Voraussetzung für sozialen Aufstieg, der Typus der sporadischen Orientierung an Bildung durch den Einfluss von Stiftungsförderung, der Typus der Orientierung an Leistung und Bildung als Voraussetzung für Autonomie und der Typus Fatalismus und Bildungsabstinenz. Diese Darstellung fokussiert auf ein die Handlungspraxis strukturierendes Orientierungsmuster – das der Schicksalsabhängigkeit –, welches in den zwei letzteren Typen sehr ausgeprägt vorzufinden ist. Trotz der Kontraste zwischen den Fällen (sowohl soziodemografisch als auch hinsichtlich der Typenbildung¹¹) ist an dieser Stelle erneut zu erwähnen, dass sich ein die Handlungspraxis strukturierendes homologes Orientierungsmuster – das der Schicksalsabhängigkeit – in beiden Familien aufweisen ließ und sich zugleich in vollkommen unterschiedlichen Orientierungen niederschlug. Im Folgenden werden die Ergebnisse der Studie am Beispiel von zwei Fällen vorgestellt (im Folgenden „Familie Izzta“ und „Familie Corregida“ genannt).

4.1 Die positive Variante der Schicksalsabhängigkeit: Auserwähltheit als Medium zur Enaktierung des positiven Horizontes der schulischen Leistung

Familie Izzta besteht aus der alleinerziehenden Mutter (M, 33, Architekturstudentin im Fernstudium) und drei Töchtern: Lucy (T1, 14 und im 3. Jahr der Sekundarstufe), Karina (T2, 11 und im 6. Jahr der Grundschule) und Emma (T3, 7, hat eine Klasse übersprungen und besucht das 3. Jahr der Grundschule). Alle

Mädchen haben Bestnoten. Die Familie wohnt in einem kleinen Reihnhaus in einem sozialen Brennpunkt Pueblas und lebt von den Pflichtunterhaltszahlungen der zwei verschiedenen Väter der Mädchen.

Eine der zentralen Rahmenkomponenten von Familie Izzta im Sinne eines positiven Horizontes betrifft das Lernen und die schulische Leistung. Mit der folgenden Aussage behauptet die Mutter, dass ihre Tochter, Karina, in der Kinderkrippe – für sie als Lerneinrichtung betrachtet – bereits mit 45 Tagen zu lernen anfing. (Izzta, Passage „Schulen“, 42-44¹²):

M: $\perp$ Aber alle seitdem sie ganz klein waren lernten in der Krippe sie gingen eine in dem Falle von Karina sie fing an zu lernen seitdem sie fünfundvierzig Tage alt war

In der Behauptung, dass die Kinder sehr jung zu lernen begonnen hätten, artikuliert sich sowohl das hohe Anspruchsniveau der Mutter gegenüber den eigenen Töchtern – und die damit verbundene Distinktion gegenüber anderen Kindern – als auch die Andeutung, ihre Töchter seien in einem gewissen Sinne *etwas Besonderes*, also besondere Kinder, die in der Lage seien, schon mit 45 Tagen zu lernen.

Deutlich wird im Folgenden zudem, dass die *Institution Schule* für Mutter Izzta auch in einen strikten Relevanzrahmen des Lernens eingestuft wird. Die öffentliche Schule „Meer“, („die angeblich die Beste ist“) die die Mädchen für längere Zeit besuchten, wird von ihr kritisiert: Das Niveau der Schule werde überschätzt. Mit diesem Skeptizismus markiert sie, dass ihre Ansprüche *höher* als die der Öffentlichkeit – ihres Herkunftsmilieus – sind. Durch ihre Aussage stellt sie sich also mit ihrer Fähigkeit, das Schulsystem zu bewerten, auf eine höhere Stufe und grenzt sich damit von ihrem Herkunftsmilieu ab (Izzta, Passage „Schulen“, 31-33):

M: $\perp$ In ihrem Fall waren sie sechs Jahre in einer Schule die angeblich die Beste ist oder die Beste war im Staaten also was das akademische Niveau betrifft

Wie ihre Mutter haben die Izzta-Kinder ein hohes Anspruchsniveau und finden, dass „das Lernen“ in der Privatschule – in Mexiko hauptsächlich von Mittel- und Oberschichtkindern besucht – besser gelingt. Die von der Mutter klar gezogenen Milieugrenzen im Sinne von Distinktion werden offensichtlich auch von den Izzta-Mädchen gegenüber den Mitschülern der öffentlichen Schule in Anspruch genommen (ihre Mitschüler seien „chaotisch“ und „dumm“; Passage „Schulen“, 18-19). Dort – in den Mitschülern – liegen also die Probleme und nicht im Bereich des curricularen Lernens. Es dokumentiert sich also eine Orientierung nach sozialem Aufstieg (Izzta, Passage „Schulen“, 27-30):

T1: $\perp$ (2) Und gut was das Lernen anbelangt lernt man gleich in allen Schulen weil alle müssen tatsächlich ein Programm durchführen aber nur dass in den Privatschulen einem mehr gelehrt mehr eingeprägt wird

In ihrer Schullaufbahn lässt sich ein häufiger Schulwechsel beobachten (Izzta, Passage „Schulen“ 57-63):

M: $\perp$ Und also, und so nach und nach, wie heißt das? sie sind sechs Jahre in die Schule gegangen, in der Schule Meer, ich habe sie da raus genommen (3) ich habe sie immer wieder rausgenommen, ich war die die viele verrückte Sachen machte, ich hab sie zu einer Privatschule geschickt, es hat ihnen nicht gefallen ich musste sie zu einer anderen Privatschule schicken es hatte ihnen schon gut gefallen aber also, sie war zu teuer

Im weiteren Diskursverlauf stellt sich heraus, dass die Izzta-Mädchen in der öffentlichen Schule „Meer“ zunächst von einem „Mädel“, aber dann auch noch „von ihrer ganzen Familie“ (Izzta, Passage „Schulen“ 70; 72-73) geschlagen wurden

und die Mutter sie deshalb von dieser Schule genommen und in die bei den Mädchen beliebte Privatschule eingeschrieben habe. Allerdings – wie die Mutter es ausdrückt – „musste“ sie sie dort auch wieder „rausnehmen“, denn ihre Kinder wurden dort erneut angegriffen.

Mit ihrem höheren Leistungsniveau – ein markantes Element von Distinktion – streben die Izzta-Kinder danach, sich nicht nur von ihrem eigenen Herkunftsmilieu, sondern auch vom Mittelschichtmilieu der üblichen Besucher von Privatschulen abzugrenzen, indem sie behaupten, über ihnen zu stehen. Sie grenzen sich damit also von beiden Milieus ab. Dies wird offensichtlich von der dominanten Klasse als eine Hierarchieumkehrung wahrgenommen und insofern nicht akzeptiert. In diesem Zusammenhang expliziert sich, dass die Izzta-Kinder durch ihre *Milieufremdheit* Aggressionen auf sich ziehen in einer Schulkultur, die streng klassenspezifisch strukturiert ist.

Da die Izzta-Kinder sowohl in der öffentlichen als auch in der Privatschule „geschlagen und misshandelt werden“ (Izzta, Passage „erste Plätze“, 20), also in beiden Milieus sowieso eine unvermeidbare Degradierung erleben, entschied sich die Mutter für die weniger teure Variante: die öffentliche Schule. Immerhin schneiden die Mädchen dort besser ab, denn sie erhalten die „allerersten“ Plätze (Izzta, Passage „erste Plätze“, 7). Die Mutter reflektiert darüber („Erste Plätze“, 26-35):

M: L Ich hab das Gefühl, dass jetzt größtenteils- jetzt als Zusammenfassung ich weiß nicht ob es was damit zu tun hat, dass es ihnen vielleicht geholfen hat, dass ihnen in diesen Schulen mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird

Y: L Mhm

M: wo sie jetzt sind sie sind öffentlich

T1: L Sie sind öffentlich

M: und sie sind sehr einfach, aber ihnen wird mehr Aufmerksamkeit geschenkt vielleicht weil sie anders als die anderen Kinder sind

Y: L Mhm

Dass die Mädchen in der öffentlichen Schule noch bessere Noten bekommen, wird damit begründet, dass ihnen dort „mehr Aufmerksamkeit geschenkt“ werde. Allerdings betreffe dies nicht alle Besucher der öffentlichen Schule, sondern es sei auf die Izzta-Kinder zurückzuführen: Sie seien „anders als die anderen Kinder“.

Eine hohe metaphorische Dichte wird im abschließenden Teil der Diskussion erreicht. Sie bildet die prägnanteste Fokussierungsmetapher des ganzen Diskurses. Die an mehreren Stellen der ausgesuchten Passagen aufgeworfene Besonderheit der Izzta-Kinder wird ausführlich elaboriert. Ihre Besonderheit lässt sich dabei mit der außergewöhnlichen Lernfähigkeit der Mädchen – zum Beispiel im Alter von 45 Tagen (Izzta, Passage „Schulen“, 42-53) – in einer Metapher verschmelzen, die den „Ursprung“ der Mädchen erklären soll (Izzta, Passage „UFOs“, 8-28):

Y: L Sonst noch was?

T1: L Das ich gerne bei meiner Fa-

M: L Ihr Ursprung ((räuspert sich)) (.) da ist was Witziges (.) also, als ich mit der ältesten schwanger wurde (.)

T1: L (Lachen)

M: hatte mir eine wie heißt das? eine Spezialistin gesagt welche Spezialisierung hatte sie? eine Frauenärztin, dass ich nie fähig wäre Kinder zu haben weil ich eine also 'ne unterentwickelte Gebärmutter hatte und also ((räuspert sich)) als ich zusammen mit ihrem Vater war also haben wir UFOs gesehen.

Y: L Mhm (.)

M: L Und also,
so, es war eine UFOparade (2) und (2) ich habe ihnen eine mentale Nachricht geschickt ich habe ihnen nur so gesagt also wenn ihr im Auftrag Gottes kommt, bitte schickt mir ein Baby, es war mal Zeit meine Periode zu bekommen und ich hatte meine Tage nicht und ich war schwanger aber es war eine Zeit lang zwei oder drei Stunden wo wir diese UFOs gesehen haben

Y: L Mhm

Die Izzta-Kinder sind nicht nur anders als andere Kinder, also besondere Kinder, sondern darüber hinaus haben mysteriöse Schicksalsmächte für ihre Existenz gesorgt. In einer Art Verschwörung sind sie seit ihrer Entstehung *auserwählt*, („weil ich nicht denke, dass alle Kinder gleich gezeugt werden“; Izzta, Passage „UFOs“, 46-47). Im Medium ihrer von mysteriösen Schicksalsmächten bescherten *Auserwähltheit* enactieren die Mädchen ihre überragenden schulischen Leistungen. Diese hat eine positive Funktion, denn sie dient als Medium zum positiven Gegenhorizont, zur schulischen Leistung, an der die Familie stark orientiert ist. Dieses Einer-übergeordneten-Macht-angeliefert-Sein lässt sich insofern als *Schicksalsabhängigkeit* verstehen.

4.2 Die negative Variante der Schicksalsabhängigkeit: Fatalismus und Bildungsabstinenz

Im Haushalt von Familie Corregida leben die Mutter (M1, 46, kann weder lesen noch schreiben), ihr Lebensgefährte¹³ und ihre zwei jüngeren Kinder¹⁴, Lalo (S1, 15, besucht das erste Jahr der Sekundarstufe¹⁵ und befindet sich somit in einem Bildungsrückstand von zwei Schuljahren) und Chano (S2, 13, besucht erst die 5. Klasse, weil er schon zwei Jahre wiederholt hat). Sie wohnen in einer kleinen Zweizimmerwohnung, wobei sich die Küche in einem der angegebenen Zimmer befindet. Die Toilette muss mit den anderen Mitbewohnern der „Vecindad“¹⁶ geteilt werden. Die Mutter verkauft Süßigkeiten und Getränke an einem Straßenstand.

Bereits in der ersten Passage des Diskursverlaufs findet man den dramaturgischen Höhepunkt der Diskussion. Die Familie widmet sich einer Thematik, die dem Anschein nach nichts mit der Thematik der gestellten Eingangsfrage¹⁷ zu tun hat, nämlich „Unfälle“. Immerhin kommen in dieser ersten Passage die milieuspezifischen Orientierungen der Familie am prägnantesten zur Geltung. Wie weiter unten detaillierter ausgeführt, lässt sich das Orientierungsmuster des Schicksalhaften auch für andere Bereiche der Handlungspraxis der Familie – unter denen Bildungsabstinenz – nachweisen.

Die Aufforderung, über Schulerfahrungen bzw. Erlebnisse in der Familie zu berichten, wird also von der Mutter und Lalo in einem Rahmen abgehandelt, der sich mit der Bewältigung von biographischen Ereignissen beschäftigt, deren Fokus auf den Gefahren durch gewalttätige *Eingriffe von außen in den Körper* liegt (Corregida, Passage „Probleme der Familie“, 5-9):

S1: ich weiß nicht (.) als er sich den Arm gebrochen hat

M: L Ach was der hier der als der klein war, hat sich
hat sich hier geschnitten, mit Glasscherben der war klein der war so vier Jahre alt

S1: L Mhm Ja

Und weiter unten wird noch über einen Unfall berichtet („Probleme der Familie“, 10-18):

M: L Als er zwei zwei Jahre alt war hat er sich verbrannt

S1: L Mhm

M: L Er hat sich verbrannt am Namenstag seines Vaters verbrannt, er hat sich verbrannt, er hat Brandwunde am Gesicht am Arm aber bei dem sind sagen wir mal so nicht viele Narben zurückgeblieben hier am Rücken ()

S1: L ()

M: L Der war klein

Der schicksalhafte Charakter der Ereignisse wird auf zweifache Weise zum Ausdruck gebracht: Zum einen, indem der Hergang der Unfälle nicht weiter elaboriert wird, dessen Rekonstruktion womöglich zu einer Vermeidung zukünftiger Vorfälle dieser Art beitragen würde. Zum anderen scheint die Verknüpfung des Unfalls mit dem Namenstag des Vaters wesentlicher als die Erläuterung des genauen Ereignishergangs, was dem ganzen eine mysteriöse Note verleiht.

Im Folgenden thematisiert die Mutter noch einen – erneut von ihrem jüngsten Sohn Chano – erlebten Unfall. Diesmal wird das Schicksalhafte verstärkt, indem es mit „Pech“ verbunden wird (Corregida, Passage „Probleme der Familie“, 18-25):

M: und dann hatten wir Pech wir sind hierher in die zwanzigste gezogen, und genauso, ich weiß nicht, schon immer hat es mir nicht gefallen dass sie mit Kumpels herumhängen so mit Jungs von anderen also von anderen Familien damit keine Unfälle passieren und einmal sind so Jungs einer Vecindad zum Spielen gekommen und da ich damals wie jetzt wohne im ersten zweiten Stock er kommt die Treppe runter, ich wasche grade, als ich ihn heulen sehe aber der hatte so zwei voll große Schnitte

Diese Kette von Unfallereignissen scheint einzig und allein aus ihrem „Pech“, also dem Fatum zu resultieren. Die Familie scheint ihm völlig ausgeliefert zu sein, denn „Pech“ als solches kann ja nur von alleine entstehen, man kann nichts dagegen tun. Außerdem findet man im obigen Zitat noch eine wichtige Komponente des Orientierungsrahmens von Familie Corregida im Sinne eines negativen Horizonts: die massive Distinktion gegenüber ihrem eigenen Milieu („schon immer hat es mir nicht gefallen dass sie mit Kumpels herumhängen so mit Jungs von anderen also von anderen Familien damit keine Unfälle passieren“). Die sich darin manifestierende Sozialisation der Familie drückt sich in der Grundannahme einer bedrohlichen bzw. feindlichen Umwelt aus.

Eine Milieufremdheit zur *gesamten sozialen Umwelt* ist darüber hinaus zu beobachten. Die Mutter erzählt von einem Vorfall, als ihr jüngster Sohn eine von „Leuten“ gespendete Münze schluckte (Corregida, Passage „Probleme der Familie“, 28-45):

M: der hier hat eine Münze geschluckt als er also

S1: L so fünf Jahre

M: L Nee jünger

S1: L Vier

M: L Der war so drei

S1: L Drei

M: Jahre alt er war so drei oder zwei Jahre alt er war klein, seine Schwester arbeitete sie hat Zitronentee auf dem Markt Colón oder auf dem Revolution verkauft und der also uns hat es nie gefallen dass die Leute ihnen Münzen geben aber die sagten ach der soll gehen sich was kaufen es tut denen Leid dass man denen kein Geld gibt ich sage wir geben denen kein Geld weil, wir hatten denen sowieso kein Geld gegeben und so zufällig bekommt er eine Münze hier geh doch eine Süßigkeit kaufen was machte er? Er hat sie in den Mund gesteckt, die hat gesteckt so senkrecht, senkrecht aber ab da dieser war so ein Schlitzohr mehr ein Schlitzohr als er

Der Versuch der Mutter, eine kausale Verknüpfung für ihr Verbot, Spenden anzunehmen, herzustellen, ist vergeblich. Das Sicheinlassen auf außerfamiliale Be-

ziehungen repräsentiert aufgrund deren Komplexität eine Gefahr und kann so nicht ohne Weiteres begründet werden. So betrachtet geraten die Interventionen der sozialen Welt – hier beispielsweise im Medium einer Münze – für die Mutter zur Bedrohung, obwohl die soziale Welt es mit deren Spende eigentlich gut meint, indem sie Almosen geben will.

Erstaunlich ist an dieser Stelle auch, dass die Mutter die Bezeichnung „Schlitzohr“¹⁸ für ein zwei- bzw. dreijähriges Kind verwendet. Die eigentliche Bedeutung von „Schlitzohr“, also jemand der bewusst hintergeht oder betrügt, passt schlichtweg nicht zum Verhalten eines Kleinkindes. Ihrem Sohn schreibt die Mutter also negative charakterliche Eigenschaften zu, die für sein Alter völlig unpassend sind. Darüber hinaus wird anhand der Fokussierung auf die ganze Reihe von Unfällen, die Chano erlebt hat, angedeutet, dass er das Pech anzieht, bzw. mit dem Bösen im Bunde ist. Ihm kann man also nicht trauen, weil er ein Unglücksrabe sei. Damit fügt sich Chano in den oben erläuterten Orientierungsrahmen der mysteriösen Schicksalsgebundenheit.

Zum Orientierungsrahmen der Schicksalsabhängigkeit fügt sich zudem der für Familie Corregida typische Umgang mit Problemen. Weil die Familie sich undurchschaubaren Mächten ausgeliefert sieht, werden Zuschreibungen von Verantwortlichkeit und Schuld suspendiert. Es gelingt der Familie also nicht, aktiv mit Problemen umzugehen. Im Folgenden sei dies am Beispiel des Todes von Vater Corregida verdeutlicht (Corregida, Passage „Probleme der Familie“, 101-113):

M: ihr Vater starb an, er starb, es ist, sieben Jahre her

S1: L Sieben Jahre

M: es wird sieben Jahre her sein am vierten November wird es sieben Jahre her sein

S1: L Er starb weil er viel

M: L getrunken hat, er war zuckerkrank hatte Zirrhose
und so Komplikationen und da hat er-

S1: L Er hielt's nicht aus

M: L Er hielt's nicht aus, weil dann also auf dem Bauernhof ist es so dass in manchen Jahren die Kartoffelernte gut ist in manchen Jahren ist die schlecht und da es nur Kartoffelernte ist und naja dann musste er hierher ziehen und hier arbeiten damit seine Kinder vorankommen

In der Elaboration von Mutter Corregida dokumentiert sich, dass ihr Mann nicht wegen seiner Willensschwäche dem Alkohol zum Opfer gefallen sei, sondern wegen der im Laufe der Passage schon mehrmals zum Ausdruck gebrachten *Schicksalsabhängigkeit*. Stärker wird also darauf fokussiert, dass ihr Mann Opfer der Migration geworden sei. Ein Schicksal, dem er ja ausgeliefert worden sei.

Eine insgesamt *fatalistische Weltanschauung* kommt in der Dramaturgie des Diskurses sehr deutlich zum Ausdruck. Die vagen und nahezu unverständlichen kausalen Verknüpfungen („weil ihr Bruder sehr gelitten hat“, „deswegen will er sich nicht für seine Brüder verantwortlich machen“, „deswegen will ich mich nicht mit meinen Geschwistern zusammentun“) machen deutlich, dass es nicht gelingt, eine Ordnung in die diffusen Zusammenhänge zu bringen, welche erst Handlungsfähigkeit ermöglichen könnte (Corregida, Passage „Probleme der Familie“, 117-132):

M: Weil ihr Bruder hat ja sehr gelitten hat sehr jung angefangen zu arbeiten richtig klein der war vielleicht ein Tick älter als er trug die Kisten die Säcke

S1: L (gähnt)

M: die Kartoffelsäcke deswegen will er sich nicht für seine Brüder verantwortlich machen weil er sagt mein Papa, ja so mein Papa war sehr streng zu uns und diese mit diesen nicht deswegen will ich mich nicht mit meinen

Geschwistern zusammentun weil sie sich keine Mühe geben wollen nicht vorankommen ich weiß nicht was sie wollen, ja, und wir werden sehen was passiert, später mit ihm, vielleicht wird er die Sekundarstufe beenden vielleicht nicht, solange du dein Stipendium bekommst vielleicht kann sein dass du das schaffst weil ich kann ihnen nicht mehr mit der Sekundarstufe helfen mein Geschäft reicht nicht dafür und der Verkauf wird echt schlechter immer schlechter der sinkt immer mehr sinkt immer mehr immer mehr

Umgekehrt betrachtet ist erst die angestrebte Handlungsfähigkeit Motiv für die Konstruktion kausaler Wirkungszusammenhänge. Dies betrifft auch die Schulbildung. Eine von *Fatalismus* geprägte Orientierung wird dokumentiert, indem die Mutter beispielsweise daran zweifelt, ihren Kindern beim Vollzug ihrer Grundbildung „helfen“ zu können. Erst im Kontext von biographischen Entwürfen – welche bei ihr überhaupt nicht vorhanden sind – und dem Vertrauen in die Realisierung dieser, ergibt schulische Ausbildung Sinn.

5. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Der Zusammenhang von sozialer Ungleichheit und den hohen Schulabbruchsraten sowie dem Bildungsrückstand von Kindern aus benachteiligten Milieus ist oft Gegenstand sozialwissenschaftlicher Forschung gewesen. Obwohl die Ergebnisse dieser Studien auf eine milieuspezifische Fremdheit mehr oder weniger explizit hinweisen, lassen sie diese Andersartigkeit in ihrer eigensinnigen Plausibilität nicht erkennbar werden (vgl. z.B. Valencia 2011; Lareau 2002; 1987; Büchner/Wahl 2005). Sowohl das Verstehen als auch die Erklärung der Andersartigkeit jener Milieus, die von Armut geprägt sind, verlangen eine Rekonstruktion jenes Prozesses, in dem Orientierungsmuster sich konstituiert haben und immer wieder reproduzieren. Dies wurde in der vorliegenden Studie auf dem Wege einer begrifflich-theoretischen Explikation des handlungsleitenden milieuspezifischen Wissens zweier Familien des mexikanischen Armutsmilieus geleistet, bei denen eine Schicksalsorientierung eine zentrale Bedeutung hat.

Die Ergebnisse der Studie weisen präzise auf die *Heterogenität* der schulbezogenen Orientierungen der Angehörigen des Armutsmilieus in Mexiko hin. Die hier vorgestellten schulbezogenen Orientierungen der Familien basieren auf zwei kontrastierenden Varianten einer Abhängigkeit von undurchschaubaren Schicksalsmächten, die sich aber in vollkommen *kontrastiven Handlungspraxen* niederschlagen: Während bei Familie Corregida eine biographische Planung (in deren Kontext schulische Bildung Sinn machen würde) hinter undurchschaubaren und tendenziell mystischen Schicksalsmächten völlig zurücktritt und für Bildungsabstinenz sorgt, ist bei Familie Izzta die Behauptung einer durch mysteriöse Schicksalsmächte entstandenen Auserwähltheit zu beobachten, die als Grundlage für eine ausgeprägte Orientierung an Bildung und Leistung dient. Dem Anschein nach ist diese Variante von Schicksalsabhängigkeit positiv. Ihre vorübergehliche Auserwähltheit – die Grundlage von Distinktion – dient der Enaktierung des positiven Horizontes der Familie. So gesehen hat die Rahmenkomponente der Auserwähltheit für die Familie schon eine positive Funktion. Wenn aber die Funktion von Auserwähltheit in jener Distinktion liegt, die für eine *Milieuentfremdung* sorgt – die sich bei Familie Izzta als eine doppelte versteht, das heißt sowohl vom Herkunfts- (von dem sie sich tatsächlich abgrenzen wollen) als auch von ihrem

Ziellmilieu, dem der Besucher der Privatschulen, dem Mittel- bzw. Oberschichtmilieu – dann ist fraglich, ob es sich strikt um eine *positive* Variante handelt, denn durch die Aggressionen, die die Izzta-Kinder aufgrund ihrer Abgrenzung auf sich zogen, mussten sie die Schule oft wechseln. Die Probleme, die damit verbunden sind, sind also nicht zu übersehen. Unter anderem könnten die Probleme, welche aus ihrer Milieuentfremdung resultieren, zu einem Scheitern an ihrer schulischen Laufbahn führen. Und gerade dies würde sich negativ auf ihre ursprüngliche Orientierung an schulischer Leistung auswirken.

Anmerkungen

- 1 Die Studie wurde im Rahmen eines vom KAAD (Katholischer Akademischer Ausländer-Dienst) geförderten Promotionsvorhabens am Fachbereich Erziehungswissenschaften und am Arbeitsbereich qualitative Bildungsforschung an der Freien Universität Berlin durchgeführt.
- 2 Zudem gehörte die Berücksichtigung von möglichst variierenden soziodemografischen Faktoren (Geschlecht und Alter der Kinder, Art und Ausbildung der erziehenden Elternteile etc.) zum Sampling.
- 3 Laut den soziodemografischen Daten und den anschließenden Erzählungen der Familien entsprach die seit ihrer Kindheit bestehende Lebenssituation aller Elternteile jenen Merkmalen, die mit Armut gekoppelt werden. Sie lebten z.B. in Wohnungen in Sozialwohnprojekten oder in Plastikhütten am Rande einer Schlucht und waren working poor. Ein Drittel der untersuchten Familien wurden finanziell und therapeutisch von einer Stiftung befördert. Da die Familien im informellen Sektor tätig waren, verfügten sie nicht über eine Krankenversicherung. Das Bildungsniveau der Elternteile war jedoch nicht homogen. Während zwei Drittel von ihnen Analphabeten waren bzw. kaum lesen oder schreiben konnten, hatte ein Drittel den Sekundarstufenabschluss bzw. den Grundschulabschluss. Die Ausnahme bildete eine der alleinstehenden Mütter (Familie Izzta). Sie verfügt über ein (fast fertiges) Fernstudium. Sie war zudem der einzige Elternteil, der nicht gearbeitet hat. Sie bekam zum Zeitpunkt der Studie jedoch nachgezählten Unterhalt von den Vätern ihrer Töchter. (vgl. Vázquez Sandoval 2014, S. 69ff).
- 4 Zur dokumentarischen Methode der Interpretation vgl. z.B. Bohnsack (1989).
- 5 Die Kontaktaufnahme erfolgte durch eine Schule in einem sozialen Brennpunkt und zwei Hilfsorganisationen.
- 6 Zu einer ausführlichen Darstellung des Forschungsstandes siehe Vázquez Sandoval (2014).
- 7 Die Autoren entschieden sich für die folgende Definition von information literacy: „set of abilities requiring individuals to recognize when information is needed and to have the ability to locate, evaluate and use effectively needed information“ (Büchner/Wahl 2005, S. 362).
- 8 Pew Hispanic Center. Fact sheets (2010): URL: <http://pewhispanic.org/files/factsheets/59.pdf> (Stand: 20.08.2010).
- 9 Bei den Studien von Pott (2002), Juhasz/Mey (2003) und King (2009a, 2009b) handelte es sich um Bildungsaufsteiger mit türkischem Migrationshintergrund in Deutschland. Gegenstand der Forschung bei der Studie von Gandara (1995) waren Absolventinnen von Elite-Universitäten der USA mit mexikanischem Migrationshintergrund.
- 10 Zur Spezifizierung der Orientierungsrahmen und einer Vertiefung des Prozesses der empirischen Generierung der Typen siehe Vázquez Sandoval (2014).
- 11 Die Familien Izzta und Corregida entsprechen jeweils den Typen „Typus der Orientierung an Leistung und Bildung als Voraussetzung für Autonomie“ und „Fatalismus und Bildungsabstinenz“ (vgl. Vázquez Sandoval, 2014).
- 12 Um dem Leser die Möglichkeit zu geben, die ausführlichen Rekonstruktionen in der diesem Beitrag zugrunde liegenden Studie aufzufinden, ist den zitierten Auszügen aus

- den originalen Gruppendiskussionen in diesem Aufsatz jeweils eine Nennung der untersuchten Familie (hier beispielsweise „Izzta“), die jeweilige Diskussionspassage (hier Passage „Schulen“) und die jeweilige Zeilennummer innerhalb dieser Textstelle (hier die Zeilen 42-44) vorangestellt (vgl. Vázquez Sandoval 2014).
- 13 Er hat nicht an der Gruppendiskussion teilgenommen.
- 14 Mutter Corregida hatte 17 Kinder, von denen zehn verstorben sind (weder das Alter, in dem sie verstarben, noch die Todesursache hat sie angegeben). Zwei besuchen noch die Schule. Laut ihrer Angaben seien die restlichen fünf Kinder drogensüchtig. Das einzige Mädchen würde sich zudem prostituieren.
- 15 Die Sekundarstufe in Mexiko besteht aus drei Schuljahren. In der Regel fängt man mit zwölf Jahren damit an.
- 16 Eine „Vecindad“ ist ein Mehrfamilienhaus (aus zwei oder drei Etagen) mit einem Innenhof. Solch eine Wohnform ist üblich im Armutsmilieu.
- 17 Die Eingangsfrage lautete in etwa wie folgt: „Erzählt bitte, so möglichst unter euch, wie eure Erfahrungen mit der Schule gewesen sind – Schulerlebnisse, Dinge, an die ihr euch im Zusammenhang mit der Schule erinnert, die ihr erlebt habt, und alles, was euch so darüber gerade einfällt“ (Vázquez Sandoval 2014, S. 68).
- 18 Schlitzohr hat sich als die akkuratere Wahl für die Übersetzung von „canijo“ erwiesen: Damit wird eine Person bezeichnet, die heimtückisch und zugleich listig ist.

Literatur

- Becker, R./Lauterbach, W. (2008) (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden.
- Bohnsack, R. (1989): Generation, Milieu und Geschlecht – Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Opladen.
- Bohnsack, R. (1998): Milieu als konjunktiver Erfahrungsraum. Eine dynamische Konzeption von Milieu in empirischer Analyse. In: Matthiesen, U. (Hrsg.) (1998): Die Räume der Milieus: neue Tendenzen in der sozial- und raumwissenschaftlichen Milieuforschung, in der Stadt- und Raumplanung. Berlin, S. 119–131.
- Bohnsack, R. (2006): Dokumentarische Methode. In: Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M. (Hrsg.) (2006): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. Opladen/Farmington Hills, S. 40–44.
- Bohnsack, R. (2007): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen.
- Bohnsack, R. (2009): Dokumentarische Methode. In: Buber, R./Holzmüller, H. (2009) (Hrsg.): Qualitative Marktforschung. Wiesbaden, S. 319–330.
- Bohnsack, R. (2014): Der Milieubegriff der Praxeologischen Wissenssoziologie. In: Zeitschrift für Theoretische Soziologie (ZTS): Sonderband: Form des Milieus. Zum Verhältnis von gesellschaftlicher Differenzierung und Form der Vergemeinschaftung, S. 16–45.
- Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M. (Hrsg.) (2006): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. Opladen/Farmington Hills.
- Boltvinik, J. (1986): Satisfacción Desigual de las Necesidades Esenciales en México. In: Tello, C./Cordera, R. (Eds.): La Desigualdad en México. México, pp. 17–64.
- Boltvinik, J. (1999): Métodos de medición de la pobreza : conceptos y tipología. In: Revista Latinoamericana de Política Social, Buenos Aires 1(1), pp. 35–74.
- Boltvinik, J. (2000): Incidencia e intensidad de la pobreza en México. In: Boltvinik, J./Hernández, E. (Eds.): Pobreza y distribución del ingreso en México. Ciudad de México, pp. 191–243.
- Boltvinik, J./Hernández, E. (2000) (Hrsg.): Pobreza y distribución del ingreso en México. Ciudad de México.
- Boltvinik, J. (2003): Conceptos y medición de la pobreza. La necesidad de ampliar la mirada. In: Papeles de Población 9(38), pp. 9–25.

- Borjas, G./Tienda, M. (Eds.): *Hispanics in the U.S. Economy*. Orlando.
- Buber, R./Holzmüller, H. (2009) (Hrsg.): *Qualitative Marktforschung*. Wiesbaden.
- Büchner, P./Wahl, K. (2005): Die Familie als informeller Bildungsort. Über die Bedeutung familialer Bildungsleistungen im Kontext der Entstehung und Vermeidung von Bildungsarmut. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 8(3), S. 356–373.
- Büchner, P./Brake, A. (2006) (Hrsg.): *Bildungsort Familie. Transmissionen von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien*. Wiesbaden.
- Cortés, F./Boltvinik, J. (2000): La identificación de los pobres en el Progreso. In: Valencia, E./Gendreau, M./Tepichin, A. (Eds.): *Los dilemas de la política social ¿Cómo combatir la pobreza?* Guadalajara, pp.31–63.
- Fligstein, N./Fernandez, R. (1985): Educational Transitions of Whites and Mexican-Americans. In Borjas, G./Tienda, M. (Eds.): *Hispanics in the U.S. Economy*. Orlando, pp. 161–192.
- Gandara, P. (1995): *Over the Ivy Walls: The Educational Mobility of Low Income Chicanos*. Albany.
- Grundmann, M./Bittlingmayer, U./Dravenau, D. (2008): Bildung als Privileg und Fluch. Zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In: Becker, R./Lauterbach, W. (2008) (Hrsg.): *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden, S. 47–74.
- Gurwitsch, A. (1976): *Die mitmenschlichen Begegnungen in der Milieuwelt*. Berlin/New York.
- Henschel, A./Krüger, R./Schmitt, Ch. (2009) (Hrsg.): *Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation*. Wiesbaden.
- International Labor Organization. Ilo (2011): Child labour and its connection with the exercise of the right to education in Mexico: State of affairs. Main conclusions and recommendations. online: <http://www.ilo.org/ipeinfo/product/viewProduct.do?sessionId=c8f11dfca212463385c65a29c26493b7033589e43dc1f2281ebceca52fa3b9f6.e3aTbhuLbNmSe3uLbi0?productId=18398> (31.03.2012).
- INEGI (2004): *El rezago educativo en la población mexicana*. Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. Aguascalientes, Aguascalientes, Ags.
- Juhasz, A./Mey, E. (2003): *Die zweite Generation: Etablierte oder Außenseiter?* Wiesbaden.
- Juhasz, A./Mey, E. (2009): Adoleszenz zwischen sozialem Aufstieg und sozialem Ausschluss. In: King, V./Koller, H. (Hrsg.) (2009): *Adoleszenz-Migration-Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund*. Wiesbaden, S. 85–102.
- King, V. (2009a): Ungleiche Karrieren. Bildungsaufstieg und Adoleszenzverläufe bei jungen Männern und Frauen aus Migrantenfamilien. In: King, V./Koller, H. (Hrsg.) (2009): *Adoleszenz, Migration, Bildung. Bildungsprozesse jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund*. Wiesbaden, S. 27–46.
- King, V. (2009b): Aufstieg aus der bildungsfernen Familie? Anforderungen in Bildungskarrieren am Beispiel junger Männer mit Migrationshintergrund. In: Henschel, A./Krüger, R./Schmitt, Ch. (2009) (Hrsg.): *Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation*. Wiesbaden, S. 333–346.
- King, V./Koller, H. (Hrsg.) (2009): *Adoleszenz, Migration, Bildung. Bildungsprozesse jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund*. Wiesbaden.
- Lareau, A. (1987): Social Class Differences in Family–School Relationships: The Importance of Cultural Capital. *Sociology of Education* 60(2), pp. 73–85.
- Lareau, A. (2002): Social Class and Childrearing in Black Families and White Families. *American Sociological Review* 67(5), pp. 747–776.
- Lewis, O. (1959): *Five families: Mexican Case Studies in the Culture of Poverty*. New York.
- Lewis, O. (1961): *Los hijos de Sánchez*. Mexico City.
- Lewis, O. (1966): *La Vida. A Puerto Rican Family in the Culture of Poverty – San Juan and New York*. New York.

- Lewis, O. (1972): *La cultura de la pobreza*. Barcelona.
- Mannheim, K. (1980): *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a.M.
- Manuel, H. (1965): *Spanish-Speaking Children of the Southwest*. Austin.
- Matthiesen, U. (Hrsg.) (1998): *Die Räume der Milieus: neue Tendenzen in der sozial- und raumwissenschaftlichen Milieuforschung, in der Stadt- und Raumplanung*. Berlin.
- Nutini, H. (2005): *Social stratification and mobility in Central Veracruz*. Austin.
- Nutini, H./Isaac, B. (2010): *Social stratification in central Mexico: 1500-2000*. Austin.
- Pott, A. (2002): *Ethnizität und Raum im Aufstiegsprozess*. Opladen.
- Saunders, L. (1954): *Cultural Differences and Medical Care*. New York.
- Selby, H./Murphy, A./Lorenzen, S. (1990): *The Mexican Urban Household. Organizing for Self-Defense*. Austin.
- Tello, C./Cordera, R. (1986) (Eds.): *La Desigualdad en México*. México.
- Valencia, E./Gendreau, M./Tepichin, A. (2000) (Hrsg.): *Los dilemas de la política social ¿Cómo combatir la pobreza?* Guadalajara.
- Vázquez Sandoval, L. (2014): *Armut und schulische Orientierung. Eine rekonstruktive Studie sozialer Brennpunkte in Mexiko*. Opladen, Berlin/Toronto.

Matthias Müller

Deutungsmusteranalyse in der soziologischen Sozialpolitikforschung.

Überlegungen zu einem qualitativen Forschungsansatz

Analysis of patterns of interpretation in sociological research of social politics.

Reflections on a qualitative research approach

Zusammenfassung:

In der Sozialpolitikanalyse gewinnen wissenssoziologische Zugänge zunehmend an Bedeutung. Nicht nur rechtliche und institutionelle Regelungen sind von Interesse, sondern auch Deutungen oder Werteorientierungen im Wohlfahrtsstaat und in spezifischen Milieus. Der vorliegende Aufsatz geht von der Annahme aus, dass lebensweltliche Wissensbestände sozialer Akteure sozialpolitisch bestimmt sind. Ziel des Aufsatzes ist die Diskussion eines theoretisch-konzeptionellen Zugangs zu solchen Wissensbeständen und damit auch eine Diskussion zum Stellenwert der Deutungsmusteranalyse für die Sozialpolitikforschung. Der Theorievergleich der strukturalistischen Wissenskonzepte von Bourdieu und Oevermann steckt einen geeigneten theoretischen Rahmen und eröffnet analytische Anknüpfungspunkte für die wissenssoziologische Sozialpolitikanalyse. Abschließend werden die theoretischen Dimensionen anhand einer empirischen Studie reflektiert, die mit dem Instrument der Gruppendiskussion eine sozialpolitische Innovation untersucht.

Schlüsselworte: qualitative Forschung, soziologische Sozialpolitikforschung, Wissenssoziologie, Deutungsmuster, Habitus

Abstract:

The focus of the sociology of knowledge is getting more important in the sociological research of social politics. Not only juridical and institutional settings are of interest but also patterns of interpretation in the welfare state and in specific social contexts. The paper points out that knowledge of everyday life of social actors are determined by social politics. The aim of the paper is a discussion of a theoretical approach. The comparison of the structuralist theories of knowledge of Bourdieu and Oevermann opens a useful theoretical framework for the sociological research of social politics. Concluding the theoretical framework will be used to analyse a empirical study.

Key words: qualitative research, sociological research of social politics, sociology of knowledge, patterns of interpretation, habitus

1. Einleitung

Befragt man jemanden, ob ein Bezieher von Grundsicherung diese gerechtfertigt erhält, wird eine spontane Antwort möglich sein. Eventuell erfolgen Nachfragen, welche die vorherige Arbeitsleistung, die familiären Lebensumstände, das eigene „Verschulden“ oder die Höhe der Grundsicherung thematisieren. Vielleicht ist eine spontane Antwort auch dann möglich, wenn grundlegender danach gefragt wird, ob Grundsicherung überhaupt gerecht ist. Auch hier sind Rückfragen denkbar, etwa zu sozialrechtlichen Details. Eine intuitive und bewertende Antwort zur Frage der Gerechtigkeit wird jedenfalls nicht überraschen. Die vorgestellte Befragungssituation deutet darauf hin, dass wir als soziale Akteure über lebensweltliches Wissen verfügen, d.h. Begriffe und Bewertungskriterien nutzen, die in einem ganz allgemeinen Sinn als sozialpolitisch relevant gelten können.

In modernen Gesellschaften prägt Sozialpolitik das Leben nahezu aller Menschen. Zunehmend übernimmt Sozialpolitik Aufgaben, die traditionell der Familie zugeordnet waren. Heute sind soziale Dienstleistungen normaler Bestandteil alltäglichen Lebens. Die Sozialpolitikforschung erkennt zunehmend die Relevanz der Ebene des Wissens. Wertideen wie Gerechtigkeit oder Sicherheit sind sozialen Akteuren genauso vertraut wie sie in die Institutionen des Sozialstaats eingeschrieben sind. Der vorliegende Aufsatz geht von der Annahme aus, dass lebensweltliche Wissensbestände sozialer Akteure sozialpolitisch bestimmt sind. Ziel des Beitrags ist die Diskussion eines theoretisch-konzeptionellen Zugangs zu solchen Wissensbeständen. Vorbereitend werden hierzu wissenssoziologische Ansätze in der Sozialpolitikforschung skizziert. Daraufhin erfolgt die konzeptionelle Diskussion zu sozialen Deutungsmustern. Hierzu gehören die Einordnung des hier diskutierten Ansatzes in die wissenssoziologische Diskussion sowie der Vergleich der strukturalistischen Praxis- bzw. Wissenstheorien von Bourdieu und Oevermann. Der Theorievergleich steckt einen geeigneten theoretischen Rahmen und eröffnet analytische Anknüpfungspunkte für die wissenssoziologische Sozialpolitikanalyse. Abschließend werden die theoretischen Dimensionen reflektiert anhand einer empirischen Studie, die mit dem Instrument der Gruppendiskussion Deutungen zu einer innovativen sozialpolitischen Idee untersucht.¹

2. Wissenssoziologische Ansätze in der Sozialpolitikforschung

In den letzten Jahren zeigt die Sozialpolitikanalyse in Theoriebildung und empirischer Forschung zunehmend Interesse an wissenssoziologischen Zugängen. Lessenich steht für die Forderung einer wissenssoziologisch sensibilisierten Sozialpolitikforschung (Lessenich 2003a). Im Herausgeberband mit dem Titel „Wohlfahrtsstaatliche Grundbegriffe“ sind Beiträge versammelt, die sich Selbstbeschreibungen des Wohlfahrtsstaats, Sozialfiguren und explizit den Wertideen Sicherheit, Gerechtigkeit, Freiheit, Solidarität und Subsidiarität in ihrer historischen Veränderung widmen (Lessenich 2003). Auch in neueren Arbeiten steht Lessenich für einen wissenssoziologischen Zugang in der theoretischen wie empirischen So-

zialpolitikforschung (Lessenich 2008). Gleichfalls grundlegend argumentiert Ullrich. Dieser befasst sich mit dem Erklärungswert kultureller Faktoren für die Sozialpolitikforschung und stellt fest, dass kulturelle Bedingungen der Entstehung und Entwicklung von Wohlfahrtsstaaten bisher unterschätzt wurden. Ullrich plädiert vor diesem Hintergrund für eine „kultursoziologische Wohlfahrtsstaatsforschung“ (Ullrich 2003).

Unter den Gegenständen der Sozialpolitikforschung erweist sich Armut als herausragendes Thema, zu dem theoretisch wie methodologisch immer wieder wissenssoziologische Zugänge gewählt werden. Einen empirischen Beitrag legen Christoph und Nadai (2004) vor. Mittels ethnografischer Analyse untersuchen die AutorInnen organisierte Armut in der Schweiz. Die Analyse zielt auf soziale Mikrokontexte der Sozialhilfe und dortige Interaktionen bzw. Aushandlungstechniken in unterschiedlichen organisatorischen Kontexten – z.B. im städtischen Sozialamt oder im kommunalen Sozialdienst. Einen wissenssoziologischen Beitrag der Bremer Armutsforschung stellt die Studie „Zwischen Verdrängung und Dramatisierung. Zur Wissenssoziologie der Armut in der bundesrepublikanischen Gesellschaft“ von Leisering (1993) dar. Die Studie fokussiert die Konstruktion von Risikolagen in der politischen Öffentlichkeit und analysiert die „allgemeinen Wahrnehmungsmuster und ‚Bilder‘ im politischen Diskurs, die auch den spezifischeren Konstruktionen in Institutionen sozialer Steuerung und auf Seiten der Betroffenen zugrundeliegen“ (Leisering 1993, S. 2). Die wissenssoziologische Aufmerksamkeit gegenüber dem Thema Armut verdankt sich nicht zuletzt der gesellschaftlichen wie politischen Funktionen sozialer Wissensbestände zu Armut. Markert und Otto (2008) verfolgen diesen Ansatz und verknüpfen die Entwicklung und Funktionsbestimmung der Sozialen Arbeit grundlegend mit der Thematisierung von Armut in Gesellschaft, Politik und insbesondere in der Sozialen Arbeit selbst. Hradil (2010) legt in der Beschreibung des „Armutsdiskurses“ in Deutschland den Fokus auf politische, mediale und wissenschaftliche Repräsentationen. Und selbst wenn die Alter(n)sforschung nicht in der Sozialpolitikanalyse aufgeht, kommt ihr fraglos eine hohe sozialpolitische Relevanz zu. Auch hier finden sich wissenssoziologisch orientierte Arbeiten. Amrhein erhofft sich von einem solchen, dialektisch angelegten Zugang sogar die „interdisziplinäre Weiterentwicklung der Gerontologie“ (Amrhein 2008, S. 17). In der Theoriediskussion der Sozialen Arbeit erfährt die Kategorie des Wissens zunehmende Würdigung (Hanses 2008). Die Diskussion über Professionalität in der Sozialen Arbeit reflektiert die Wissensbasierung beruflich-professionellen Handelns. Für dieses Expertenwissen wird normativ eine besondere Reflexivität eingefordert (z.B. Dewe/Otto 2001). Einen der Wissenssoziologie ähnlichen, nicht zufällig konstruktivistischen Zugang verfolgt die Soziologie sozialer Probleme. Diese widmet sich in der empirischen Forschung auch sozialpolitisch relevanten Themen wie Kriminalität, Gesundheit, Armut oder Migration (z.B. Groenemeyer/Wieseler 2008). Insgesamt zeigt der Blick auf wissenssoziologische Ansätze in der Sozialpolitikforschung, dass diese in vielfältiger Weise Gegenstände wie auch Ebenen des Wissens – gesellschaftliche Debatten und lebensweltliche Deutungen – aufgreifen bzw. analysieren.

3. Konzeptionelle Diskussion zu einer Theorie sozialer Deutungsmuster

Das Konzept soziale Deutungsmuster beschäftigt die deutsche Soziologie seit nunmehr 40 Jahren. Den Begriff „Deutungsmuster“ führte Ulrich Oevermann in die Diskussion ein (Meuser/Sackmann 1991). Seit 1973 kursierte fast 30 Jahre ein unveröffentlichtes Manuskript zum Deutungsmusteransatz, welches erst – verbunden mit einer Aktualisierung in einem 2. Aufsatz – im Jahr 2001 in der Zeitschrift *Sozialer Sinn* erschien. Die Rezeption des Deutungsmusteransatzes konnte sich lange Zeit lediglich auf das unveröffentlichte Manuskript beziehen (Oevermann 2001a). Daher nimmt die Rezeption nicht systematisch Bezug auf die Rekonstruktionslogik der Objektiven Hermeneutik (z.B. Oevermann 1996; Wernet 2000), die im aktualisierten Aufsatz integriert ist (Oevermann 2001b). Die Veröffentlichung beider Aufsätze im Jahr 2001 konnte der Diskussion – theoretisch, methodologisch wie empirisch – durchaus eine neue Qualität geben.

Für die hier geführte Argumentation erweist sich ein Punkt der Werkgeschichte als besonders wichtig: Der frühe Aufsatz von 1973 ist durchdrungen von einer Rezeption des französischen Soziologen Pierre Bourdieu (1970), die überraschenderweise jedoch vollständig implizit bleibt. Erst im aktualisierten Aufsatz „gesteht“ der Autor den hohen Stellenwert des Habituskonzepts für die Entwicklung des Deutungsmusteransatzes ein. Womöglich hat die verdeckte Rezeption dazu beigetragen, dass Bourdieu in der deutschen wissenssoziologischen Debatte vergleichsweise wenig rezipiert und nicht unbedingt in der Nähe des Deutungsmusteransatzes verortet wird. Im Folgenden soll daher im Anschluss an die wissenssoziologische Einbettung der Fokus auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede beider Ansätze gelegt werden. Auf dieser Grundlage erfolgt die theoretische Anknüpfung an die Sozialpolitikanalyse.

3.1 Verortung in der wissenssoziologischen Diskussion

Die eingangs vorgestellte relevante Ebene des alltäglichen oder lebensweltlichen Wissens ist traditionell in der Wissenssoziologie von großem Interesse (Berger/Luckmann 2000). In der wissenssoziologischen Literatur wird der Deutungsmusteransatz Oevermanns der hermeneutisch orientierten Wissenssoziologie zugeordnet (Kneer 2010; Maasen 2009; Hitzler/Honer 1997). Trotz der Prominenz des Habituskonzepts für die soziologische Theoriebildung (z.B. Meuser 1998) scheint die Rezeption in der Wissenssoziologie bisher wenig verbreitet und systematisch zu sein. Maasen (2009, S. 39) verortet Bourdieu neben Foucault in der Rubrik „(Post-)Strukturalistische Analyse von Diskursen und Praktiken“. In der Literatur zur Deutungsmusteranalyse finden sich dennoch Hinweise auf die Anschlussfähigkeit des Deutungsmusteransatzes an das Habituskonzept (Meuser/Sackmann 1991). Im Sammelband von Meuser und Sackmann sind Beiträge zur empirischen Deutungsmusterforschung zu finden (Meuser/Sackmann [Hrsg.] 1991), etwa zum Deutungsmuster der „Mutterliebe“ von Yvonne Schütze oder zu männlicher Sexualität von Michael Schetsche. Ebenfalls unter der Signatur „Deutungsmusteranalyse“ operiert der – quantitativ orientierte – Deutungsmusteransatz von Ullrich (1999). Ullrich verfolgt einen Ansatz, in dem er von Makrostruk-

turen ausgeht und Akteure als Träger von Elementen kulturell bedingter und epochal geltender Deutungsmuster sieht. „Fälle“ sind bei Ullrich die Deutungsmuster selbst. Soziale Akteure als deren Träger sind insofern immer schon defizitär konzipiert, da diese nur Elemente „großflächiger“ Deutungsmuster tragen.

3.2 Das Habituskonzept

Das Habituskonzept erweist sich als zentraler Baustein innerhalb der Theoriearchitektur des französischen Soziologen Pierre Bourdieu. Damit liegt eine Theorie der Praxisformen sozialer Akteure vor, die nicht nur Erkennen oder Wissen, sondern weiter gefasst auch Handeln theoretisch greifbar machen will. Wissenssoziologisch relevant ist das Interesse Bourdieus an der Genese des Wissens, das heißt an den Mechanismen, die Wissen in der Gesellschaft oder in spezifischen Feldern strukturieren. Sein besonderes Augenmerk gilt dabei der Geltung der herrschenden symbolischen Ordnung und deren (Rück-)Wirkung auf soziale Klassen oder Felder. Den Habitus kommt hierbei eine entscheidende Rolle zu: Sie sind als von sozialen Akteuren inkorporierte, dauerhaft wirkende Strukturen zu verstehen. Habitus beziehen sich auf eine konkrete historische Epoche, konkrete soziale Räume und Klassenlagen. Im Vollzug dieser Schemata wird die historisch-soziale Wirklichkeit dialektisch reproduziert und somit „die von allen als selbstverständlich akzeptierte Doxa“ erzeugt (Bourdieu 1998a, S. 129).

In der Konzeption Bourdieus beanspruchen Wissensbestände der Praxis sozialer Akteure ihre Geltung – d.h. ihren Charakter der Selbstverständlichkeit und Unhinterfragbarkeit – durch die spezifische Dialektik von Struktur (Bildungskontext der Habitus) und Praxis (Bourdieu 1970). Zwar steht Bourdieu für positions- oder soziallagenbezogene Habitus, die durch die Primärsozialisation erworben werden. Dies hat Bourdieu immer wieder den Vorwurf eines deterministischen oder „kausal-genetischen“ Ansatzes eingebracht (z.B. Bohnsack 2010, S. 152; Meuser/Sackmann 1991, S. 21ff.). Gleichwohl erzeugen Habitus gesamtgesellschaftlich universalisierbare Muster, welche Bestandteil der symbolischen Ordnung sind.

Beispielhaft – und in ihrer sozialpolitischen Relevanz kaum zu unterschätzen – ist die soziale Kategorie „Familie“. Diese wirkt in der Konzeption Bourdieus als Konstruktionsprinzip, welches den Individuen sowohl immanent ist, als internalisiertes Kollektiv, ihnen zugleich aber in der Objektivität einer real nach Familien gegliederten sozialen Welt gegenübersteht. „Sie ist etwas Transzendentes im Sinne von Kant, das sich aber, da es allen Habitus immanent ist, als etwas Transzendentes durchsetzt.“ (Bourdieu 1998a, S. 129) Hier bildet sich die dem Konzept innewohnende Dialektik von Allgemeinem und Besonderem ab: Als objektive soziale Kategorie ist Familie eine strukturierende Struktur, welche die Grundlage stellt für die Familie als subjektive soziale Kategorie im Sinne einer strukturierten Struktur. Als mentale Kategorie ist „Familie“ Teil der Habitus, welcher Handlungen generiert, die der Aufrechterhaltung der objektiven Kategorie dienen, beispielsweise Eheschließungen, Familientreffen, Telefonate oder Geschenke. Zentral für die Reproduktion der Familie, und damit für die Reproduktion der sozialen Ordnung überhaupt, ist die fortlaufende Setzungsarbeit, sind Schöpfungen der „Pflichtaffekte und affektiven Verpflichtungen des Familiengefühls (Gattenliebe, Vater- und Mutterliebe, Kindesliebe, Bruderliebe usw.)“ (Bourdieu 1998a, S. 130,

Hervorhebungen im Original). Da die Familie wichtigster Ort der Strategien der (ökonomischen) Vererbung, aber auch von Bildungsentscheidungen und damit der Vererbung „kulturellen Kapitals“ ist, kommt ihr funktional eine zentrale Rolle bei der Reproduktion der Gesellschaft zu (Bourdieu 2000).

3.3 Das Konzept sozialer Deutungsmuster

Oevermanns Ansatz ist, wie Bourdieus Habituskonzept auch, strukturtheoretisch konzipiert. Bourdieu geht es mit seiner Praxeologie um soziale Praxis in ihrer Gesamtheit, nicht ausschließlich um eine Theorie des Wissens. Oevermann grenzt sich explizit gegen die hermeneutische Wissenssoziologie ab (vgl. Kneer 2010). Insofern ist es fraglich, die Intention beider Autoren als „wissenssoziologisch“ zu bezeichnen. Dennoch leisten beide Autoren einen fruchtbaren Beitrag zur Analyse lebensweltlicher Wissensbestände sozialer Akteure und eröffnen analytische Anknüpfungspunkte für die wissenssoziologische Sozialpolitikanalyse. Im frühen Aufsatz plädiert Oevermann dafür, die für die Soziologie zentrale Kategorie des Sinns adäquat durch deren „Regelhaftigkeiten“ und innere „Logik“ (Oevermann 2001a, S. 5) zu analysieren. Der Bezug auf Chomsky und die Sprechakttheorie legen eine soziologische Bestimmung nicht sofort nahe. So erfährt individuelle Praxis ihre Gestalt durch objektive Regeln der Grammatik, Logik und Pragmatik der Sprache. Oevermann konzipiert soziale Akteure als Träger diesen vorgängiger, objektiv geltender Strukturen. Menschliches Handeln erfolgt danach grundsätzlich regelgeleitet. Regeln sind „Maxime[n], der das Handlungssubjekt praktisch folgt“ (ebd., S. 7). Sie verbleiben im Status des Latenten, Impliziten und sind im Normalfall nicht reflexiv verfügbar. Oevermann bezieht das Regelkonzept auch auf Wissen bzw. Deutungsmuster. Die bereits durch die Pragmatik der Sprachverwendung ins Spiel gekommene soziologische Bestimmung wird durch objektive, gesellschaftlich strukturierte Handlungsprobleme deutlicher. Auf strukturelle Handlungsprobleme sind soziale Deutungsmuster systematisch bezogen. Gleichwohl haben sie eine relative „Eigenständigkeit“ (ebd., S. 23). Als zentral erweist sich die Dialektik von Krise und Routine, die Oevermann in die Dialektik von Mikro- und Makrostruktur einbettet. Gesellschaftliche Institutionen schaffen das selbstverständliche Verhältnis der Akteure zur sozialen Welt. Im Fall sozialen Wandels reichen erprobte Deutungen nicht mehr aus, neue Rahmenbedingungen stellen Akteure vor neue, deutungsbedürftige Probleme. In der Konsequenz sind soziale Akteure „gezwungen“, alte Muster zu modifizieren und so emergente Deutungsmuster zu entwickeln. Die veränderten Deutungsmuster gelten so lange, „bis ihre zentrale Konzeption in neuerlichen Strukturkrisen wiederum in Frage gestellt werden“ (ebd., S. 23). Krisen erweisen sich auf Ebene der Akteure wie der Gesellschaft als entscheidendes Element sozialen Wandels.

Im aktualisierten Aufsatz greift Oevermann eine problematische begriffliche Rezeption des frühen Aufsatzes auf. Die Klärung des „Verhältnis[ses] von sozialen Deutungsmustern und latenten Sinnstrukturen“ (Oevermann 2001b, S. 39) spielt hier eine wichtige Rolle. Latente Sinnstrukturen werden in einem doppelten Sinne als transzendental gedacht. Einerseits als methodologische Bestimmung, als Bedingung der Möglichkeit empirischer Forschung, die eine sinnstrukturierte Welt voraussetzt. Andererseits sind latente Sinnstrukturen die Bedingung der Möglichkeit von Alltagserkenntnis und damit auch von Deutungsmustern. Diese

beziehen sich auf einen „spezifischen Gegenstand in der erfahrbaren sinnstrukturierten Welt: auf spezifische Strukturen in der Konstitution von Erfahrung und in der kognitiven Erfassung der Welt nämlich, die einer lebensweltlich kollektiv gebundenen Lebenspraxis als Realität gegenübersteht, mit der sie sich auseinanderzusetzen hat“ (Oevermann 2001b, S. 40). Oevermann bindet Deutungen systematisch an Kollektivität, an spezifische Milieus, was in der Rezeption auch so gesehen und aktiv weiterentwickelt wurde.

3.4 Habitus und Deutungsmuster im Vergleich

In der wissenssoziologischen Diskussion werden beide Ansätze eher getrennt rezipiert. Eine frühe Ausnahme stellen Forschungen des Bremer Instituts für empirische und angewandte Soziologie dar (Meuser/Sackmann [Hrsg.] 1991; Meuser 1998). Der vergleichende Blick legt verschiedene Übereinstimmungen nahe: Beide Konzepte unterstellen eine Dialektik von Struktur und Praxis. In beiden Ansätzen agieren soziale Akteure auf der Grundlage generativer, implizit bleibender Strukturen, die im Vollzug soziale Wirklichkeit reproduzieren (zur Kritik der Generativität z.B. Lüders/Meuser 1997). Die Analyse des stillschweigenden Verhältnisses von Akteuren zur sozialen Welt, bei Bourdieu „Doxa“ genannt, steht bei beiden Ansätzen im Zentrum. Oevermann führt im aktualisierten Aufsatz den expliziten Theorievergleich und konstatiert selbst größte Übereinstimmung: Habitusformationen und Deutungsmuster operieren unbewusst; beide erzeugen ein scharf geschnittenes Urteil der Angemessenheit; sie sind durch „interne quasiargumentative Strukturiertheit und eine sinnlogische Architektonik geprägt, die weit in die historische Vergangenheit einer kulturellen Entwicklung hinabreicht“ (Oevermann 2001b, S. 46). Letztlich unterscheiden sich der Grad der Reflexivität und somit auch der Veränderbarkeit.

Trotz struktureller Gemeinsamkeiten werden doch auch Unterschiede deutlich. Habitus sind auf konkrete Klassenlagen und die Primärsozialisation bezogen. Deutungsmuster dagegen erweisen sich in ihrer Bedingtheit als offener (Milieus, Berufsgruppen, Generationen etc.). Ähnlich sind die strukturelle Autonomie von Deutungsmustern wie der „Hysteresis“-Effekt von Habitusformationen (Bourdieu 2000). Die dahinter stehende Dialektik wird jedoch bei Oevermann als potentiell krisenhaft, bei Bourdieu als beharrlich konzipiert. Idealtypisch funktioniert die Dialektik von Struktur und Praxis passgenau. In diesem Fall stellt sich die „Doxa“ her, die Meuser im Anschluss an Bourdieu auch als „habituelle Sicherheit“ bezeichnet (Meuser 1998). Was aber passiert, wenn gesellschaftliche Bedingungen sich verändern? In diesem Fall geht Bourdieu nicht von Emergenz aus (Meuser/Sackmann 1991, S. 21ff.). Vielmehr unterstellt er den Habitus eine Tendenz zur Beharrung. Die Aufrechterhaltung habitueller Sicherheit hat jedoch ihren Preis: Soziale Akteure sind zu kognitiven Strategien wie Normalisierung oder Nihilierung gezwungen, etwa um objektiv entwertete Bildungstitel positiv zu deuten bzw. deren Entwertung zu leugnen (Bourdieu 2000).

4. Verknüpfungspunkte von Deutungsmuster- und Sozialpolitikanalyse

Nach dem Vergleich der Praxis- bzw. Wissenskonzepte sollen nun Anknüpfungspunkte hin zu einer wissenssoziologischen Sozialpolitikanalyse herausgearbeitet werden. Die vorgeschlagenen Anknüpfungspunkte stellen eine Auswahl dar, die sich um den funktionalen Kern von Sozialpolitik drehen. Insofern sind auch andere Kandidaten denkbar und relevant.

4.1 „Doxa des deutschen Sozialmodells“

Deutungsmuster beziehen sich auf objektive Struktur- und Handlungsprobleme. Insofern ist der strukturelle Kontext sozialpolitischer Deutungsmuster in die Analyse einzubeziehen, wird hier auf sozialwissenschaftliche Theorien, gleichsam auf „Deutungsmuster“ soziologischer Forschung Bezug genommen. Bereits früh hat die Sozialpolitikforschung den funktionalen Kern und dialektischen Bezug von Sozialpolitik zur kapitalistischen Wirtschaftsordnung herausgearbeitet. Heimann definiert Sozialpolitik als „Verwirklichung der sozialen Idee im Kapitalismus gegen den Kapitalismus“ (Heimann 1929). In den Jahren des Wirtschaftswunders erlebte der Sozialstaat einen enormen qualitativen und quantitativen Ausbau. Ursprünglich verortet in der Versicherung von Risiken der Lohnarbeit, gehören heute potenziell alle Lebensbereiche und Gefährdungen der Menschen zu sozialpolitischen Handlungsfeldern: Arbeitsmarktpolitik, Familienpolitik, Gesundheitspolitik, aber auch die Verwaltung der Armen (Böhnisch et al. 1999). Die „soziale Idee“ (Heimann) steht für die Deutungsmuster soziale Sicherheit, Solidarität und soziale Gerechtigkeit. Diese legitimieren die Institutionen des Sozialstaats und prägen sein Gesicht. Jedoch herrscht keineswegs Einigkeit: Sozialpolitik erweist sich als kontroverses Politikfeld mit verschiedensten Akteuren und konfligierenden Interessen. Funktional ist der deutsche Sozialstaat auf die Arbeitsgesellschaft und damit auf Lohnarbeit als normatives Modell – mit dem Deutungsmuster der Arbeitsgesellschaft – bezogen. Damit verknüpft ist Leistungsgechtigkeit ein weiteres zentrales Deutungsmuster (Lessenich 2009). Oevermann bezeichnet „die Ideologie der Leistungsgesellschaft“ und die protestantische Ethik als historisch wie gesellschaftlich wirkmächtige und unseren „gesellschaftlichen Entwicklungsstand wesentlich kennzeichnende Deutungsmuster“ (Oevermann 2001a, S. 23).

Die Doxa des deutschen Sozialmodells ist aber nicht nur von unmittelbar ökonomisch-funktional bedingten Deutungsmustern geprägt. Als Beispiel steht die soziale Kategorie Familie, die für Sozialpolitik in Deutschland als prägend gelten darf (Bäcker et al. 2010b). An ihr lassen sich Unterschiede zwischen Habitus und Deutungsmuster verdeutlichen. Was eine legitime Form der Familie darstellt, ist gesellschaftlich und sozialpolitisch umstritten. Die Soziologie beobachtet seit Jahren die Erosion tradierter Deutungsmuster zur „bürgerlichen Normalfamilie“. Je nach Milieu vertreten Menschen ganz unterschiedliche Familienkonzepte. Dennoch kann dieser Relativität oder Pluralität – von milieuspezifischen Deutungsmustern – mit Bourdieu ein grundlegendes und universalisierbares Fundament gebaut werden. Als Teil unserer Habitus ist der „Familiensinn“ (Bourdieu 1998a,

S. 126) nicht nur für die Praxis traditioneller Familienformen, sondern auch für nichteheliche Lebensgemeinschaften oder die „Homo-Ehe“ zu unterstellen. Bourdieu bietet mit seiner Theorie zur Familie zum einen ein prominentes Beispiel für den nicht ausschließlich klassenspezifischen Charakter von Habitus. Zum anderen verweist die Theorie auf die Dialektik von (Mikro-)Praxis und (Makro-)Struktur, die sozialpolitisch relevanten Deutungsmustern innewohnt. Bäcker et al. stellen in diesem Sinne eine strukturelle Verbindung her zwischen der in Familien intergenerationell gelebten Alltagssolidarität und dem „gesellschaftlichen Generationenausgleich im Ganzen“ (Bäcker et al. 2010b, S. 359).

4.2 Symbolische Macht des Staates

Bourdieu kommt nun das Verdienst zu, nach Mechanismen der Macht hinter der doxischen symbolischen Ordnung zu fragen. Bourdieu geht von der sozialen Konstruktion der Wirklichkeit und der Wissensordnung aus und interessiert sich dafür, wie das Wissen über diese Wirklichkeit von Institutionen durchgesetzt wird. Er thematisiert die Rolle des modernen Staates und insbesondere dessen Macht, den „Staatsgeist“ (Bourdieu 1998a), d.h. Denk- und Begriffskategorien sowie Wahrnehmungsschemata zu produzieren und durchzusetzen. Eine Hauptmacht des Staates liegt danach in der Ausübung symbolischer Macht (Lessenich 2003), die jedoch – was ihre Wirksamkeit vergrößert – „schweigend“ vor sich geht.

„Die symbolische Macht ist eine Macht, die in dem Maße existiert, wie es ihr gelingt, sich anerkennen zu lassen, sich Anerkennung zu verschaffen; d.h. eine (ökonomische, politische, kulturelle oder andere) Macht, die die Macht hat, sich in ihrer Wahrheit als Macht, als Gewalt, als Willkür verkennen zu lassen. Die eigentliche Wirksamkeit dieser Macht entfaltet sich nicht auf der Ebene physischer Kraft, sondern auf der Ebene von Sinn und Erkennen. (...) Die sozialen Akteure und auch die Beherrschten selbst sind in der sozialen Welt (selbst in der abstoßendsten und empörendsten) durch eine Beziehung hingenommener Komplizenschaft verbunden, die bewirkt, daß bestimmte Aspekte dieser Welt stets jenseits oder diesseits kritischer Infragestellung stehen.“ (Bourdieu 1992, S. 82)

Was legitime Solidarität, Gerechtigkeit oder Sicherheit „ist“, ist Ergebnis sozialer Auseinandersetzungen. Lessenich sieht Potenziale eines wissenssoziologischen Zugangs, der für symbolische Machteffekte in Form „einer Politik des Wissens, einer Regierungskunst des Denk- und Sagbaren“ sensibilisiert (2008, S. 53f.). Dabei muss die Deutungsmusteranalyse die Dialektik von Struktur und Praxis, des politisch-institutionellen Rahmens und der realisierten Praxis berücksichtigen. Die Familie und deren gesellschaftlicher Wandel ist hierfür ein gutes Beispiel.

In wissenssoziologischer Perspektive lässt sich Sozialpolitik als Prozess der Konstruktion sozialer Wirklichkeit begreifen. Akteure in Politik, Administration oder Verbänden handeln auf der Grundlage von Deutungsmustern. Sie reflektieren und verändern Deutungsmuster und sorgen im Handeln für deren Reproduktion. Ausdruck dieses Prozesses sind sozialstaatliche Institutionen und sozialrechtliche Regulierungen, in die die Deutungsmuster eingeschrieben sind (Lessenich 2003, 2008).

4.3 Krise des Sozialen

Deutungsmuster wie auch Habitus sind ohne ihren dialektisch-funktionalen Bezug auf objektive Bedingungen, auf Struktur- und Handlungsprobleme nicht angemessen zu erfassen. Die Diskussion zur Doxa des deutschen Sozialmodells hat gezeigt, dass Sozialpolitik funktional auf die Wirtschaftsordnung bezogen ist. Insofern reagiert Sozialpolitik strukturell auf eine potenziell krisenhafte Wirtschaftsordnung (Böhnisch et al. 1999).

„Soziologisch spricht vieles dafür, dass die gesellschaftliche Moderne als die institutionalisierte, d.h. durch Institutionenbildung auf Dauer gestellte Krise des Sozialen zu deuten und zu verstehen ist. In diesem Interpretationsrahmen kann dann der moderne Sozialstaat als ein wesentliches – und vielleicht als das zentrale – Moment im modernen Prozess gesellschaftlicher Kriseninstitutionalisierung gelten.“ (Lessenich 2008, S. 55)

Als gesellschaftliche Kriseninstitutionalisierung wirkt Sozialpolitik aber ambivalent. Dies lässt sich an der von der Soziologie seit langem beobachteten Krise der Arbeitsgesellschaft verdeutlichen (Offe 1983). Sozialpolitik ist an der institutionellen Aufrechterhaltung einer auf Erwerbsarbeit basierenden Gesellschaft beteiligt – und damit auch an den die Arbeitsgesellschaft legitimierenden Deutungsmustern. Insofern sorgt Sozialpolitik sowohl funktional wie in Bezug auf die machtvolle Wissensordnung für Stabilität und die Reproduktion des Sozialen. Jedoch steht die Sozialpolitik selbst unter Legitimationsdruck, deren Krise eigens verhandelt wird (Dahme 2008). Das politisch-medial konstruierte Deutungsmuster eines permanenten Krisenzustands des Sozialstaats hat in den letzten zwei Jahrzehnten zu veränderten sozialpolitischen Leitbildern und Strategien beigetragen: zum Übergang vom „sorgenden“ zum „aktivierenden“ Staat (Dingeldey 2006; Lessenich 2008). Mit dem neuen Sozialmodell wird Sozialpolitik selbst zur Quelle sozialer Unsicherheit (Castel 2005). Dies betrifft die soziale Sicherung beim Risiko der Arbeitslosigkeit, künftig aber auch das Armutsrisiko im Alter.

4.4 Doxa vs. Krise der Deutungsmuster oder Habitus

Welche Auswirkungen zeigt der strukturelle Rahmen auf die Mikroebene sozialer Praxis, auf die Doxa im Sinne lebensweltlicher Selbstverständlichkeit? Aus der Debatte um Verunsicherungen im transformierten Sozialstaat kommt das Argument, wonach grundlegende Orientierungen auf sozialpolitische Bedingungen zurückzuführen sind. „Es ist nicht übertrieben zu behaupten, daß das Sicherheitsbedürfnis zur gesellschaftlichen ‚Natur‘ des modernen Menschen gehört, ganz so als sei die Sicherheit zu einer zweiten Natur, ja zum natürlichen Zustand des Gesellschaftsmenschen geworden.“ (Castel 2005, S. 94) Castel bezieht solche Prägnungen – wohl nicht zufällig als „zweite Natur“ bezeichnet, was der Formulierung Bourdieus zum Habitus entspricht (Bourdieu 2000, S. 739) – ursächlich auf den Staat und beobachtet beim modernen Menschen die „völlige Verinnerlichung staatlicher Sicherungssysteme“ (Castel 2005, S. 94). Das Argument verweist auf die grundlegende Prägung, die auch in anderen Ansätzen diskutiert wird. Im Lebenslagenansatz werden Risiken wie individuelle Handlungsmöglichkeiten und Ressourcen strukturell auf sozialstaatliche Rahmungen bezogen (Bäcker et al. 2010a). Mit der Annahme, dass individualisierte Lebensformen institutionell kon-

struiert sind, operiert auch der Ansatz von Sozialpolitik als „sekundäre Institution“ (Leisering 1997). Danach tritt der Sozialstaat neben den Arbeitsmarkt und wird zur Voraussetzung des modernen Individuums. Leisering zeigt die institutionellen Voraussetzungen des modernen, sozial integrierten Individuums.

Die Ambivalenz von Sozialpolitik als dauerhafte gesellschaftliche Kriseninstitutionalisierung legt Konsequenzen für die empirische Deutungsmusterforschung nahe. Grundlegend gelten gesellschaftliche Krisensituationen als Ausgangspunkt der Emergenz neuer Deutungsmuster, als Situationen, „in denen die Reproduktion des Selbstverständlichen zunehmend weniger Handlungssicherheit und –erfolg gewährleistet“ (Meuser/Sackmann 1991, S. 20). In dem nicht nur die marktvermittelte Integration (Erwerbsarbeit) potenziell brüchig ist, sondern auch die sozialstaatliche, stellt sich empirisch die Frage, ob und in welcher Weise Deutungsmuster oder Habitus Stabilität oder Krisen abbilden. Dabei geht es nicht nur um die Deutung solcher Krisen, sondern auch um (partiell) gebrochene Deutungsmuster oder Habitusformationen. Theoretisch kann hier die relative Autonomie von Deutungsmustern und Habitus eine Rolle spielen.

5. Stellenwert der Deutungsmusteranalyse für die Sozialpolitikforschung – Reflektion am Beispiel einer empirischen Studie

Die Sozialpolitikanalyse öffnet sich in Theoriebildung und empirischer Forschung zunehmend wissenssoziologischen Zugängen. Im Zentrum des vorliegenden Aufsatzes steht die These, dass moderne Individuen maßgeblich durch wohlfahrtsstaatliche Arrangements geprägt werden und diese Prägung das lebensweltlich-vertraute Wissen bestimmt. Abschließend sollen die skizzierten theoretischen Dimensionen einer sozialpolitisch sensibilisierten Deutungsmusteranalyse anhand einer empirischen Studie reflektiert werden. Die Studie untersucht die sozialpolitische Idee eines Bedingungslosen Grundeinkommens (Opielka et al. 2010; Müller 2011).² Ziel des Projekts war es, Werteorientierungen als Bestandteil von Deutungsmustern zu rekonstruieren. Die drei Gruppendiskussionen wurden mit je homogener Besetzung aus den Bereichen Wirtschaft, Politik und Soziale Arbeit durchgeführt.³ Die Idee erweist sich zur exemplarischen Reflektion geeignet, da sie der Logik und Struktur des tradierten bundesdeutschen Sozialmodells entgegensteht. Insofern offenbart die Repräsentation der innovativen Idee, des Neuen auch geltende bzw. gebrochene Muster des Alten, Tradierten. Deutungsmusteranalytisch betrachtet ist der kritische Punkt der Idee die Entkopplung von Lohnarbeit und Einkommen bzw. von Leistung und Gegenleistung. Damit wird ein Bruch mit der tradierten Äquivalenzlogik des deutschen Sozialmodells vollzogen (Lessenich 2009).

Idealtypisch kategorisiert zeigen die Verläufe der Gruppendiskussionen drei Modi der Repräsentation der sozialpolitischen Idee.⁴ Die Wirtschaftsgruppe positioniert sich konsistent ablehnend. Die Politikgruppe positioniert sich konsistent zustimmend. Währenddessen versucht die Gruppe der Sozialarbeit, das Neue positiv zu denken, zeigt aber eine deutliche Zerrissenheit und ambivalente Repräsentation der innovativen Idee. Insofern lässt sich den Gruppen Politik und Wirt-

schaft die doxische Geltung von Deutungsmustern zusprechen, während die Sozialarbeitsgruppe eine gebrochene und unsichere Deutungsstruktur aufweist. Die Wirtschaftsgruppe, als Teil ökonomisch machtvoller Eliten, bedient sich der Normative des bundesdeutschen Sozialmodells, indem Deutungsmuster der Arbeitsgesellschaft, der Leistungsgerechtigkeit, der Gegenleistungserwartungen oder der Subsidiarität im Gruppenverlauf aktualisiert werden. Das methodische Setting erscheint als eine lediglich kurze Irritation machtvoller Deutungsmuster. In der Diskussion auch aufkommende Krisendeutungen des Sozialen oder der Arbeit werden nihilisiert und letztlich verworfen. Insofern kann im Gruppenkonsens kein Handlungsproblem gedeutet werden, für das die innovative sozialpolitische Idee eine Lösung darstellen soll. Der Gruppenverlauf der Wirtschaftsgruppe zeigt, dass feldspezifische und gesellschaftlich-funktionale Normative doxisch den Erfahrungsraum der Gruppenakteure strukturieren. Ein Grundeinkommen erweist sich als nicht anschlussfähig. Die zunächst noch konfrontative Gruppensituation irritiert machtvollen Habitus lediglich temporär, im Verlauf wird die habituelle Sicherheit wieder hergestellt. Es zeigt sich das Einvernehmen mit einer herrschenden symbolischen Ordnung, die im Gruppenverlauf eine machtvolle rhetorische Geste der Ablehnung hervorbringt. Eindrucksvoll sichtbar wird dies final, indem ein Teilnehmer das methodische Setting samt inhaltlicher Forschungsfrage infrage stellt und damit das Ende der Gruppendiskussion einleitet.

Die Politikgruppe gerät zum Kontrastfall zur Wirtschaftsgruppe, da sich hier ein konsistenter Gruppendiskurs auf der Basis der „Machtlosigkeit“ der Basisgruppen bildet. Politische Eliten konnten nicht rekrutiert werden. Grundeinkommen wird hier legitimiert, indem gesellschaftliche Normative zur Arbeitsgesellschaft, zu Leistung und Reziprozität explizit dekonstruiert und als anachronistisch herausgestellt werden. Jedoch erweist sich diese akademische Perspektive als hoch voraussetzungsvoll und verkörpert einen Modus der Muße, Handlungsentlastung bzw. der „politischen Opposition“. Aufkommende funktionale Fragen, wie etwa die der Finanzierung, sind kaum Thema der Gruppendiskussion. Die konsistente kognitive Repräsentation des Neuen im machtvollen Verlauf der Politikgruppe basiert zudem auf stabil internalisierten Krisendeutungen des Sozialstaats, der Arbeit und auch der menschlichen Würde in einem als repressiv wahrgenommenen Sozialstaat. Begleiterscheinungen sozialen Wandels, die Krisenszenarien der Arbeit und der Würde werden im Deutungsmuster selbst zum gedeuteten Handlungsproblem, worauf ein Grundeinkommen konsistent antwortet.

Im Gegensatz zu den Kontrastgruppen kann die Sozialarbeitsgruppe kein konsistentes Deutungsmuster des Neuen etablieren. Der Gruppenverlauf dokumentiert das Ringen um die innovative Idee, jedoch bleibt dieses Ringen inkonsistent und äußert sich in einem unruhigen Gruppenverlauf. Dies dürfte nicht zuletzt auf die funktionale Stellung der Sozialen Arbeit im Sozialstaat zurück zu führen sein. Als personenbezogener Bereich der Sozialpolitik ist Soziale Arbeit funktional wie normativ spannungsreich: zwischen Hilfe und Kontrolle, zwischen öffentlichem Auftrag und Interessen der Klienten. Die Gruppendiskussion wird aktiv genutzt, um Krisenthemen zu bearbeiten, was den unmittelbaren Handlungsdruck sichtbar macht. Krisen auf individueller (Teilhabe, Würde) wie gesellschaftlicher Ebene (Arbeit und soziale Sicherheit) werden zum doxischen Begründungshintergrund für ein Grundeinkommen. Dies überrascht wenig im professionellen Kontext stellvertretender Krisenbewältigung. Die massive Unsicherheit und Nervosität im Gruppenverlauf offenbart eine gebrochene Dialektik zwischen tradierten Mustern (Geltung von Gegenleistungsforderungen, Ringen um die Frage der

„Faulheit“ und Missbrauchsneigung des Klientels) und der doch gewünschten Innovation (Bedingungslosigkeit sozialstaatlicher Leistungen). So verbleiben Inkonsistenzen, die sich inhaltlich am Gegenleistungsnormativ und dem Missbrauchsthema festmachen. Aufschlussreich ist hierbei die Verschiebung von Normativen der Normalarbeit auf alternative Beschäftigungsformen, indem alternative Beschäftigung als Gegenleistung für sozialstaatliche Leistungen eingefordert wird. Zur Geltung kommt insgesamt ein impliziter Fokus der Gruppenteilnehmenden auf die eigene Klientel der Armut und Sozialpädagogik, der als Maßstab der Beurteilung des Grundeinkommens zu Rate gezogen wird. Insofern zeigt sich ein die Handlungsentlastung der beider anderen Gruppen kontrastierendes Merkmal.

Wie kommen sozialpolitische Innovationen – das Neue – in die soziale Welt? Die empirische Studie legt nahe, dass die Etablierung der Innovation eine Krise der Deutungsmuster bzw. die Deutung von Krisen voraussetzt, mithin einen Modus der Handlungsentlastung. Im Erkenntnismodus der Muße kann krisenhaftes Altes zur legitimen Begründung eines konsistent gedachten Neuen werden. Gesellschaftliche Macht, eingespeist in Institutionen wie in der symbolischen Ordnung, steht Innovationen tendenziell entgegen. Die sichtbare kulturelle Beharrung auf lebensweltlicher Ebene der Akteure spricht gegen ein Grundeinkommen, selbst wenn dieses politisch machtvoll gleichsam „von oben“ implementiert würde. Die vorliegende Analyse zeigt im „Kleinen“ der Gruppendiskussion, warum Grundeinkommen kaum ein Thema großer sozialpolitischer Debatten ist. Dies aufzuzeigen, ist ein Beitrag der Deutungsmusteranalyse für die soziologische Sozialpolitikforschung.

Anmerkungen

- 1 Fragen der Rekonstruktion stehen nicht im Fokus des Aufsatzes. Gleichwohl sei darauf hingewiesen, dass der Verfasser mit einer Kombination aus Sequenzanalyse im methodologischen Rahmen der Objektiven Hermeneutik (Oevermann 2001b; Wernet 2000) sowie mit dem Kodierparadigma der Grounded Theory-Methodologie (Strauss 1998) gute Erfahrungen gemacht hat und damit Hildenbrand (2004) folgt.
- 2 Den hier vorgeschlagenen wissenssoziologischen Zugang mit Fokus auf Gruppendiskussionen hat der Verfasser im Feld institutionalisierter Sozialpolitik, der Sozialen Arbeit, angewandt (Müller 2012). Die Ergebnisse zeigen, dass die hier diskutierten analytischen Dimensionen sowie das Erhebungsinstrument auch für die Analyse von Institutionen oder Professionen nutzbar sind.
- 3 Dem Instrument Gruppendiskussion kommt in den letzten Jahren eine zunehmend prominente Rolle innerhalb der empirischen Sozialforschung zu. Selbst wenn in der Literatur zu Deutungsmustern Einigkeit besteht in der Verwendung „Konfrontativer Techniken“ (Oevermann 2001b, S. 61; vgl. Ullrich 1999), werden Gruppendiskussionen entweder nicht erwähnt (Oevermann 2001b), oder gar abgelehnt (Ullrich 1999). Gleichwohl arbeitet Oevermann mit Gruppendiskussionen, etwa im DFG Forschungsprojekt „Praxis als Erzeugungsquelle von Wissen“, oder im Rahmen ethnologischer Forschung (Oevermann 2008). Bourdieu verweist auf Effekte symbolischer Gewalt, die in Gruppendiskussionen schwer zu kontrollieren sind (Bourdieu 1998b). Gleichwohl eignen sich Gruppendiskussionen als Instrument wissenssoziologischer Sozialpolitikanalyse, da diese vergemeinschaftende Deutungsmuster sowie deren Dynamik oder Statik eröffnen (vgl. Müller 2011).
- 4 Die Rekrutierung der Teilnehmenden fokussierte auf mittlere Eliten und sollte Varianz abbilden (z.B. Akteure aus Parteien, Ministerien oder Bundestagsverwaltung). Der Fokus auf mittlere Eliten konnte nur teilweise realisiert werden. Der Rekrutierungsprozess führte zu einer Verschiebung hin zu Eliten des Feldes in der Wirtschaftsgrup-

pe. Eine Verschiebung hin zur politischen Basisbewegung kennzeichnet die Politikgruppe. Politiker auf Bundes- oder Landesebene oder Mitarbeiter aus Ministerien konnten nicht gewonnen werden. Der Kontrast in der Achse Macht war vorab nicht vorgesehen, sondern Resultat des Rekrutierungsprozesses. Im Gegensatz zu beiden Kontrastgruppen erweist sich die Gruppe Sozialarbeit in Bezug auf mittlere Eliten als ausgewogen.

Literatur

- Amrhein, L. (2008): Drehbücher des Alter(n)s. Die soziale Konstruktion von Modellen und Formen der Lebensführung und -stilisierung älterer Menschen. Wiesbaden.
- Bäcker, G./Bispinck, R./Hofemann, K./Naegel, G./Neubauer, J. (2010a): Sozialpolitik und soziale Lage in der Bundesrepublik Deutschland. Band 1: Grundlagen, Arbeit, Einkommen und Finanzierung. Wiesbaden.
- Bäcker, G./Bispinck, R./Hofemann, K./Naegel, G./Neubauer, J. (2010b): Sozialpolitik und soziale Lage in der Bundesrepublik Deutschland. Band 2: Gesundheit, Familie, Alter und Soziale Dienste. Wiesbaden.
- Berger, P./Luckmann, Th. (2000): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt a.M.
- Bohnsack, R. (2010): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen.
- Böhnisch, L./Arnold, H./Schröer, W. (1999): Sozialpolitik. Eine sozialwissenschaftliche Einführung. Weinheim.
- Bourdieu, P. (1970): Der Habitus als Vermittlung zwischen Struktur und Praxis. In: Bourdieu, P.: Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt a.M., S. 125–158.
- Bourdieu, P. (1992): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik & Kultur 1. Hamburg.
- Bourdieu, P. (1998a): Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns. Frankfurt a.M.
- Bourdieu, P. (1998b): Verstehen. In: Bourdieu, P. et al.: Das Elend der Welt – Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Konstanz, S. 779–802.
- Bourdieu, P. (2000): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M.
- Castel, R. (2005): Die Stärkung des Sozialen. Leben im neuen Wohlfahrtsstaat. Hamburg.
- Christoph M./Nadai, E. (2004): Organisierte Armut. Sozialhilfe aus wissenssoziologischer Sicht. Konstanz.
- Dahme, H.-J. (2008): Krise der öffentlichen Kassen und des Sozialstaats. In: Aus Politik und Zeitgeschichte B. 12–13, S. 10–16.
- Dingeldey, I. (2006): Aktivierender Wohlfahrtsstaat und sozialpolitische Steuerung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte B. 8–9, S. 3–9.
- Dewe, B./Otto, H.-U. (2001): Profession. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied, S. 1399–1423.
- Groenemeyer, A./Wieseler, S. (Hrsg.) (2008): Soziologie sozialer Probleme und sozialer Kontrolle. Realitäten, Repräsentationen und Politik. Wiesbaden.
- Hanes, A. (2008): Wissen als Kernkategorie einer nutzerInnenorientierten Dienstleistungsanalyse – eine heuristische Perspektive. In: neue praxis 38(6), S. 563–577.
- Heimann, E. (1929): Soziale Theorie des Kapitalismus. Theorie der Sozialpolitik. Frankfurt a.M. 1980.
- Hildenbrand, B. (1999): Fallrekonstruktive Familienforschung. Anleitungen für die Praxis. Opladen.
- Hildenbrand, B. (2004): Gemeinsames Ziel, verschiedene Wege: Grounded Theory und Objektive Hermeneutik im Vergleich. In: Sozialer Sinn 5(2), S. 177–194.
- Hradil, S. (2010): Der deutsche Armutsdiskurs – Essay. In: Aus Politik und Zeitgeschichte B. 51–52, S. 3–8.

- Kneer, G. (2010): Wissenssoziologie. In: Kneer, G./Schroer, M. (Hrsg.): Handbuch spezielle Soziologien. Wiesbaden, S. 707–723.
- Leisering, L. (1993): Zwischen Verdrängung und Dramatisierung. Zur Wissenssoziologie der Armut in der bundesrepublikanischen Gesellschaft. Sonderforschungsbereich 186, Arbeitspapier Nr. 25. Bremen.
- Leisering, L. (1997): Individualisierung und „sekundäre Institutionen“ – der Sozialstaat als Voraussetzung des modernen Individuums, In: Beck, U./Sopp, P. (Hrsg.): Individualisierung und Integration. Neue Konfliktlinien und neuer Integrationsmodus? Opladen, S. 143–159.
- Lessenich, S. (Hrsg.) (2003): Wohlfahrtsstaatliche Grundbegriffe. Historische und aktuelle Diskurse. Frankfurt/New York.
- Lessenich, S. (2003a): Wohlfahrtsstaatliche Grundbegriffe – Semantiken des Wohlfahrtsstaates, In: Lessenich, S. (Hrsg.): Wohlfahrtsstaatliche Grundbegriffe. Historische und aktuelle Diskurse. Frankfurt a.M./New York, S. 9–19.
- Lessenich, S. (2008): Die Neuerfindung des Sozialen. Der Sozialstaat im flexiblen Kapitalismus. Bielefeld.
- Lessenich, S. (2009): Das Grundeinkommen in der gesellschaftspolitischen Debatte. Expertise im Auftrag der Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn.
- Lüders, C./Meuser, M. (1997): Deutungsmusteranalyse, In: Hitzler, R./Honer, A. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Opladen, S. 57–79.
- Maasen, S. (2009): Wissenssoziologie. Bielefeld.
- Markert, A./Otto, H.-U. (2008): Armut und Soziale Arbeit. In: Groenemeyer, A./Wieseler, S. (Hrsg.): Soziologie sozialer Probleme und sozialer Kontrolle. Realitäten, Repräsentationen und Politik. Wiesbaden, S. 439–449.
- Meuser, M. (1998): Geschlecht und Männlichkeit. Soziologische Theorie und kulturelle Deutungsmuster. Opladen.
- Meuser, M./Sackmann, R. (Hrsg.) (1991): Analyse sozialer Deutungsmuster. Beiträge zur empirischen Wissenssoziologie. Pfaffenweiler.
- Meuser, M./Sackmann, R. (1991): Zur Einführung: Deutungsmusteransatz und empirische Wissenssoziologie. In: Meuser, M./Sackmann, R. (Hrsg.): Analyse sozialer Deutungsmuster. Beiträge zur empirischen Wissenssoziologie. Pfaffenweiler, S. 9–37.
- Müller, M. (2011): Sozialpolitische Innovationen: Zum Konflikt von Strukturen und Deutungsmustern. Wiesbaden.
- Müller, M. (2012): Evaluation zwischen Autonomiesicherung und Distinktionsstrategie. Deutungsmusteranalyse einer sozialpolitischen Innovation in der Sozialen Arbeit. In: neue praxis 42(2), S. 140–157.
- Oevermann, U. (1996): Konzeptualisierung von Anwendungsmöglichkeiten und praktischen Arbeitsfeldern der objektiven Hermeneutik. Unveröffentlichtes Manifest. Frankfurt a.M.
- Oevermann, U. (2001a): Zur Analyse der Struktur von sozialen Deutungsmustern (1973). In: Sozialer Sinn 2(2), S. 3–34.
- Oevermann, U. (2001b): Die Struktur sozialer Deutungsmuster – Versuch einer Aktualisierung. In: Sozialer Sinn 2(2), S. 35–81.
- Oevermann, U. (2008): Zur Differenz von praktischem und methodischem Verstehen in der ethnologischen Feldforschung – eine rein textimmanente objektiv hermeneutische Sequenzanalyse von übersetzten Verbatim-Transkripten von Gruppendiskussionen in einer afrikanischen Kultur. In: Cappai, G. (Hrsg.): Forschen unter Bedingungen kultureller Fremdheit. Wiesbaden, S. 145–233.
- Offe, C. (1983): Arbeit als soziologische Schlüsselkategorie, In: Matthes, J. (Hrsg.): Krise der Arbeitsgesellschaft? Verhandlungen des 21. Deutschen Soziologentags in Bamberg 1982. Frankfurt a.M./New York, S. 38–65.
- Opielka, M./Müller, M./Bendixen, T./Kreft, J. (2010): Grundeinkommen und Werteorientierungen. Eine empirische Analyse. Wiesbaden.
- Strauss, A. (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München.

- Ullrich, C. (1999): Deutungsmusteranalyse und diskursives Interview. In: Zeitschrift für Soziologie 28(6), S. 429–447.
- Ullrich, C. (2003): Wohlfahrtsstaat und Wohlfahrtskultur. Zu den Perspektiven kultur- und wissenssoziologischer Sozialpolitikforschung. Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung. Arbeitspapier Nr. 67. Mannheim. www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-67.pdf (11.04.2014).
- Wernet, A. (2000): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. Opladen.

Axel Philipps

Inhaltliche Ausrichtung und stabile Beschäftigungsverhältnisse: Orientierungen in der Bewerbungsphase an einer Ressortforschungseinrichtung

Working agenda and permanent positions: Practical orientations for applying at a government research agency

Zusammenfassung:

Weisungsgebundene Ressortforschungseinrichtungen haben den Auftrag, sich in erster Linie praxisorientierter Problemstellungen anzunehmen und dazu zu forschen. In der Folge haben die dort beschäftigten Wissenschaftler nur eingeschränkte Möglichkeiten, Grundlagenforschung zu betreiben und an der fachspezifischen Erkenntnisgenerierung teilzuhaben. Vor dem Hintergrund der wissenschaftlichen Habitualisierung solcher Erwartungen untersucht der Beitrag daher, wieso Forschende in solchen Forschungseinrichtungen arbeiten. Die Analyse von Schilderungen des Bewerbungsprozesses an einem deutschen agrarwissenschaftlichen Ressortforschungsinstitut zeigt, dass solche Einrichtungen einerseits Anschlüsse an den erworbenen praktischen Sinn für die "dienstfertige" Wissenschaft und andererseits eine Stabilisierung der bisherigen Beschäftigungssituation im wissenschaftlichen Feld erlauben.

Schlagworte: Wissenschaftssoziologie, wissenschaftliche Praxis, Habitus, Ressortforschungseinrichtung, dokumentarische Methode

Abstract:

Government research agencies are mandated to do applied research and to provide practical solutions. As a consequence, researchers in those agencies are restricted regarding basic research and participation in the scientific community. Such circumstances raise the question, why do researchers work in such research institutions although habitually expecting to contribute to the advances of their scientific field. The paper presents interpretative results from an analysis of narratives on application processes at an agrarian German government research agency. On the one hand, the findings show that government research agencies offer suitable conditions for an incorporated practical notion of use-oriented research. On the other hand, researchers join to stabilize their working conditions within the scientific field.

Keywords: sociology of science, scientific practice, habitus, government research agency, documentary method

1. Einleitung

In der Wissenschaftssoziologie werden Einschränkungen und Begrenzungen der wissenschaftlichen Praxis hinsichtlich wissenschaftlicher Orientierungen problematisiert (Bourdieu 1998, 2004; Franzmann 2012; Weingart 2010). Diese Problematisierungen gehen von der geteilten Grundannahme aus, dass Wissenschaftler¹ theoretische Kenntnisse, methodische Fertigkeiten und wissenschaftliche Praktiken im Verlauf ihrer Ausbildung verinnerlichen und habitualisieren. Der wissenschaftliche Habitus äußere sich schließlich in den Handlungen, originäres Wissen zu generieren, den Erkenntnissen Geltung zu verschaffen und dafür Anerkennung in der Fachgemeinschaft zu erwerben. Folglich hätten Einschränkungen in diesen Wechselbeziehungen weitreichende Folgen. Insbesondere externe Anforderungen und Erwartungen würden die wissenschaftliche Praxis beeinflussen und die wissenschaftliche Haltung und Orientierung korrumpieren. Unter diesen Umständen bestehe die Gefahr der „wissenschaftlichen De-Sozialisation“ (Hohn/Schimank 1990, S. 333; Weingart 2010) bzw. die „heteronome Drohung“ (Bourdieu 1998, S. 49), Forschungsziele nicht mehr selbst wählen zu können (Bourdieu 1998, 2004). Anders formuliert: Wissenschaftler würden ihre wissenschaftlich-praktische Orientierung verlieren und „umlernen“ (Ronge/Heine 1986).

Vor diesem Hintergrund müssen Forschungseinrichtungen, die externe (z.B. politische oder wirtschaftliche) Anforderungen in ihrer Forschung berücksichtigen, aus Sicht von Wissenschaftlern als Bedrohung erscheinen. Aus dieser Perspektive würden die beratenden und dienstleistenden Tätigkeiten für Unternehmen oder Ministerien nämlich zum einen das verinnerlichte Wissen der Forschenden und ihre Kenntnis des wissenschaftlichen Feldes entwerten und zum anderen würden sie die Möglichkeiten einschränken, die wissenschaftliche Weiterentwicklung mit zu gestalten. Der in der wissenschaftlichen Ausbildung erworbene praktische Sinn, einschätzen zu können, welches Verhalten in der Wissenschaft verbindlich ist, was erwartet wird und was erfolgversprechend ist, verliere also an Bedeutung. Wenn sich aber Wissenschaftler trotzdem an Forschungseinrichtungen, die externe Anforderungen und Erwartungen berücksichtigen, bewerben und dort arbeiten, bleibt offen, was sie mit diesen Einrichtungen verbinden. Welche praktischen „Orientierungsrahmen“ (Bohnsack 2003) dokumentieren sich beispielsweise im Bewerbungsprozess? Wieso arbeiten Wissenschaftler in solchen Forschungseinrichtungen?

Um eine Antwort auf diese Fragen zu geben, ist das Ziel des Beitrags, die Orientierungsrahmen im Verlauf von Bewerbungen an einer agrarwissenschaftlichen Ressortforschungseinrichtung anhand von Erzählungen und Beschreibungen der handlungspraktischen Vollzüge zu rekonstruieren. Im Gegensatz zu Universitäten, die Forschung und Lehre verbinden, oder Forschungsabteilungen in Unternehmen, die ihre Forschung auf die Unternehmensziele abstellen, unterstützen Ressortforschungseinrichtungen Bundesministerien bei der Erfüllung ihrer Aufgaben. Sie übernehmen dazu Kontroll- und Prüftätigkeiten, stellen Informationen auf Nachfrage bereit oder beraten die Ministerien in Entscheidungsprozessen (Barlösius 2010; Hohn/Schimank 1990). Die meisten dieser Einrichtungen gehören zum Geschäftsbereich eines Bundesministeriums. Sie sind demnach dauerhaft grundfinanziert und weisungsgebunden.² Agrarwissenschaftliche Ressortforschungseinrichtungen zeichnen sich im Besonderen durch eine starke Anbindung an das übergeordnete Ministerium aus. In diesen Einrichtungen müssen die wis-

senschaftlichen Mitarbeiter vermehrt externe Anfragen bearbeiten (Bach u.a. 2013; Barlösius 2010).

Die Untersuchung zeigt dabei erstens, was die ausgewählte Einrichtung aus Sicht dort beschäftigter und ehemaliger Wissenschaftler auszeichnet. Die identifizierten Eigenheiten sind auf die meisten Ressortforschungseinrichtungen übertragbar und lassen daher vermuten, dass ähnliche praktische Orientierungen auch bei anderen Ressortforschern bestehen. Zweitens stellt die Analyse die bisherige wissenschaftssoziologische Perspektive auf Ressortforschungseinrichtungen in Frage. Die einseitige Problematisierung einer gehemmten wissenschaftlichen Praxis vernachlässigt die Anschlussfähigkeit der aufgabenbezogenen Forschung in solchen Einrichtungen an die „dienstfertige“ wissenschaftliche Praxis.

2. Wissenschaftlicher Habitus und wissenschaftliches Feld

In Bourdieus Wissenschaftssoziologie konstituieren und reproduzieren sich das wissenschaftliche Feld und der wissenschaftliche Habitus über die vollzogene und erlebte wissenschaftliche Praxis (Barlösius 2012; Bourdieu 1998, 2004). Das wissenschaftliche Feld sei in erster Linie ein strukturiertes Macht- bzw. Kampffeld, bestimmt durch den Wettstreit um die Akkumulation von wissenschaftlichem Kapital (Anerkennung in Form von referierten Veröffentlichungen, Preisen, Ehrungen, Mitgliedschaften). Die Verteilung des symbolischen Kapitals beeinflusse wiederum, ob und wie sich einzelne Akteure (Einrichtungen und Forschende) durchsetzen und Feldstrukturen beeinflussen. Mit den Positionen und Beziehungen im wissenschaftlichen Feld seien dabei aber nicht nur Gestaltungsmöglichkeiten vom Kapitalvolumen abhängig, mit ihnen seien auch feldspezifische Orientierungen und Strategien verbunden. Beispielsweise müsse sich ein empirisch Forschender beständig fragen (vgl. Bourdieu 2004, S. 34), wer ist mit mir im Feld, wie verteilt sich das wissenschaftliche Kapital und welche weiteren Instrumente stehen mir zur Verfügung, um sich im Wettbewerb durchzusetzen und Anerkennung zu erwerben.

In diesem Zusammenhang ist hier von Bedeutung, dass nach Bourdieu die erfolgreichen Wissenschaftler nicht nur die aktuell geltenden Themen und Spielregeln der wissenschaftlichen Felder beherrschen, sondern diese auch reproduzieren, da sie den Nachwuchs ausbilden und in die wissenschaftliche Praxis einführen. Sie würden ihnen das komplexe theoretische Wissen und die praktischen Fertigkeit und Könnerschaft vermitteln, welche sie befähigten, im wissenschaftlichen Feld erfolgreich wissenschaftliches Kapital zu akkumulieren. Vor allem sei dabei entscheidend, dass das wissenschaftliche Arbeiten neben dem Erwerb von theoretischem Wissen in informellen Gesprächen der Forschenden, über Erfahrungen und in der Aneignung spezieller Fähigkeiten (knack) vermittelt würde. Die Verinnerlichung des eingeübten Formelwissens, der Techniken und routinierter Handlungen erzeuge schließlich den wissenschaftlichen Habitus, der zum einen kollektiv geteilte Verhaltensweisen und Regelmäßigkeiten erwartbar mache und zum anderen ermögliche, sich im wissenschaftlichen Feld angemessen und findig zu bewegen.

Zugleich gebe es die „reine“ und die „dienstfertige Wissenschaft“ (Bourdieu 1998, S. 19).³ Der reinen Wissenschaft würden die wissenschaftlichen Felder entsprechen, die sich über Fachdisziplinen, Vereinigungen und Zeitschriften strukturierten und einen Wettstreit und die Kritik unter den Forschenden förderten. Die „dienstfertige“ Wissenschaft sei dagegen in Industrieunternehmen und anderen anwendungsorientierten Forschungseinrichtungen anzutreffen, wo in kurzfristiger und zielgerichteter Forschung bereits vorhandene wissenschaftlich-technische Erkenntnisse zum Einsatz kämen. Für die anwendungsorientierte Wissenschaft sei charakteristisch, dass sie weniger der Logik autonom wissenschaftlich-disziplinärer Felder folge, sondern die feldspezifische Durchsetzungsfähigkeit von der Position in einer Unternehmens- oder Behördenhierarchie, in Gremien und Kommissionen und den verfügbaren Ressourcen (Stellen, Gelder, Verträge etc.) abhängige. Bourdieu (1998, 2004) widmet sich jedoch in erster Linie der reinen wissenschaftlichen Praxis. Überschneidungen des wissenschaftlichen mit anderen (z.B. ökonomisches, politisches) Feldern in heteronomen Subfeldern (Forschungseinrichtungen) interessieren ihn nur in ihren Auswirkungen auf die wissenschaftliche Feldautonomie.⁴ Äußere Zwänge (Abhängigkeiten und Reglementierungen) sollten nicht „ungebrochen“ in Forschungseinrichtungen durchschlagen. Freiheiten müssten genutzt werden, um Forschungsziele selbst zu wählen (Bourdieu 1998, S. 49). Die andere wissenschaftliche Praxis („dienstfertig“) wird hingegen nur knapp skizziert: bereits vorhandene wissenschaftlich-technische Erkenntnisse anwenden, Wissensbestände überprüfen und verbreiten (Bourdieu 1998, S. 44). Des Weiteren sei sie dort anzutreffen, wo vor allem „Ingenieure“ in der anwendungsorientierten Forschung tätig seien. Jene orientierten sich jedoch nicht an der Feldlogik der „reinen“ Wissenschaft, sondern an den Durchsetzungschancen über Institutsstellen (Bourdieu 2004, S. 50).

In der Wissenschaftssoziologie von Bourdieu dokumentiert sich der wissenschaftliche Habitus folglich in der wissenschaftlichen Praxis, Wissensbestände zu mehren und wissenschaftliches Kapital zu akkumulieren. Unklar bleibt jedoch, wieso sich Wissenschaftler mit einem solchen praktischen Sinn auf heteronome Subfelder wie Ressortforschungseinrichtungen einlassen und eine Tätigkeit in Erwägung ziehen, obwohl sich dort die Chancen vermindern, über originäre Erkenntnisse wissenschaftliche Anerkennung zu erwerben. Zudem würden die inkorporierten Fähigkeiten, sich im wissenschaftlichen Feld erfolgreich zu positionieren, entwertet.

Die empirische Wissenschaftsforschung nennt eine Reihe von Gründen, warum Wissenschaftler in Industrieunternehmen oder staatlichen Behörden tätig sind. So wären Wissenschaftler in Unternehmen motiviert, ihr wissenschaftliches Wissen und ihre Fertigkeiten in erster Linie zur Lösung praktischer Probleme einzusetzen (Boardman/Ponomariov 2009; Fritsch/Krabel 2012; Marion u.a. 2012; Roach/Sauermann 2010; Tartari u.a. 2012). Ebenso zeigen Studien über wissenschaftliche Mitarbeiter in „dienstfertigen“ Forschungseinrichtungen, dass sie teilweise für aufgabengebundene Forschungstätigkeiten offen seien (Gianos 1974; Ronge/Heine 1986; Turpin/Dewille 1995). Insgesamt wird zwischen verschiedenen Motivationen und daraus resultierenden Karriereorientierungen differenziert. Beispielsweise sei zwischen einer akademischen Motivation (Originalität, Veröffentlichung in referierten Fachzeitschriften und Ablehnung externer Einflüsse), einer anwendungsbezogenen (Offenheit gegenüber externen Aufträgen und Problemstellungen) sowie einer instrumentellen Motivation (Aufstieg innerhalb einer Organisation, gute Verdienstmöglichkeiten) zu unterscheiden (Box/Cotgrove 1966;

Lam 2010; Roach/Sauermann 2010; Turpin/Deville 1995). Ähnliche Intentionen belegen auch Karriereüberlegungen des wissenschaftlichen Personals in ressortforschungsähnlichen Einrichtungen (Mallon u.a. 2005). Neben der Karrierestrategie, wissenschaftlich zu forschen und in der Fachgemeinschaft anerkannt zu werden, fanden sich auch als Motiv sich Materiell besserzustellen, Arbeit und Freizeit auszubalancieren oder in der Organisationshierarchie aufzusteigen.

Die genannten Untersuchungen zu Karrieremotiven in Forschungseinrichtungen erklären jedoch nur unzureichend das Bewerbungsverhalten an Ressortforschungseinrichtungen. Erstens dürften Wissenschaftler mit einer akademischen Karriereabsicht ein größeres Interesse haben, an einer Universität oder an einer grundlagenorientierten außeruniversitären Forschungseinrichtungen zu arbeiten. Für Forschende mit anderen Intentionen dürften Anstellungen in der Privatwirtschaft attraktiver sein. So zeigt die Forschung zum Arbeitsplatzwechsel (Herriot u.a. 1997; Kidd/Green 2006), dass eine wissenschaftliche Laufbahn von der Autonomie am Arbeitsplatz und der Gehaltshöhe abhinge. Bei Ressortforschungseinrichtungen kommt erschwerend hinzu, dass sie im Gegensatz zum Industrie- und privaten Dienstleistungssektor auf dem Arbeitsmarkt für Wissenschaftler kaum sichtbar seien, eine stark hierarchische Strukturierung aufwiesen und bei der Entlohnung an den Tarif des öffentlichen Dienstes gebunden seien (Barlösius 2010). Zweitens beruhen die Ergebnisse der bisherigen Untersuchungen auf den Rechtfertigungen und Strategien des wissenschaftlichen Personals in Unternehmen und staatlichen Forschungseinrichtungen. So kamen Box und Cotgrove (1966) zu ihrer dreiteiligen Klassifikation von Wissenschaftlern über eine schriftliche Befragung von Studierenden (n=166). Sie hatten dazu deren Einstellungen zu den Werten des wissenschaftlichen Ethos⁵ (Merton) abgefragt und wie sie sich für ein Stellenangebot entscheiden würden, welches ihnen entweder große wissenschaftliche Autonomie, materielle Besserstellung oder Aufstieg in einer Organisation bietet. Ebenso befragten mit Hilfe eines Fragebogens Roach und Sauermann (2010) Doktoranden (n=426) hinsichtlich ihrer Karriereorientierungen und Präferenzen für Tätigkeiten in wissenschaftlichen oder wirtschaftlichen Organisationen. Dabei unterschieden sie zwischen den Interessen wissenschaftliche Tätigkeit (z.B. Wunsch nach Unabhängigkeit, Grundlagenforschung, Anerkennung in der Fachgemeinschaft, Veröffentlichungen), Verdienstmöglichkeit und materielle Ausstattung. Mallon und Kollegen (Mallon u.a. 2005) führten hingegen 77 leitfadengestützte Interviews mit Wissenschaftlern an Universitäten⁶ in Großbritannien und Neuseeland durch. Sie forderten in offen formulierten Fragen die Befragten auf, über ihre Karrieresituation und Pläne für die Zukunft zu sprechen. Für diese Untersuchungen ist jeweils kennzeichnend, dass sie entweder theoretische Annahmen überprüft oder Alltagstheorien zu Karriereverläufen erhoben haben. Sie geben folglich keinen Einblick, welcher Orientierungsrahmen einer Bewerbung an einer Ressortforschungseinrichtung zugrunde liegt.

Mit der Unterscheidung von Bohnsack (2003) zwischen begrifflich explizitem, kommunikativen und implizitem, handlungspraktischen Wissen wird deutlich, dass die nachgewiesenen Karrieremotive den kommunikativen Absichten entsprechen. Demnach wurden in den bisherigen Studien die Alltagstheorien nachgewiesen, mit denen sich die Befragten ihre Handlungen zweckrational erklären und verständlich machen. Dieses „(kommunikative) Orientierungsschema“ ist jedoch vom „(konjunktiven) Orientierungsrahmen“ (Bohnsack 1997, S. 54) analytisch zu trennen. Der Orientierungsrahmen als Grundlage der Handlungspraxis ist das Resultat inkorporierten Wissens in erlebnismäßigen Kontexten (z.B. wis-

senschaftliche Ausbildung). Die verinnerlichten Fertigkeiten und Wissensbestände werden nicht kommunikativ angeeignet, sondern sind mit eigenen Erfahrungen und Erlebnissen verwoben. Die habituelle Strukturierung der Handlungspraxis lässt sich daher nur über Beobachtungen oder detaillierten Schilderungen von Erlebnissen und vollzogenen Handlungen rekonstruieren.

3. Daten und Methode

Zu diesem Zweck wurden offene Interviews mit Wissenschaftlern geführt, wobei Elemente des narrativen mit solchen thematisch strukturierter Interviews kombiniert wurden (Fuchs-Heinritz 2009; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2013). Die Gespräche umfassten jeweils drei Themenbereiche. Der Einstieg eines jeden Interviews erfolgte mit einem Erzählanreiz im Sinne des narrativen Interviews zum beruflichen Werdegang. Erst im Anschluss an die ausführliche Schilderung der Berufsbiographie wurden Erläuterungen und Ergänzungen nachgefragt. Für die Handlungspraxis in Ressortforschungseinrichtungen ist aber ebenfalls aufschlussreich, auf die Rahmenbedingungen des wissenschaftlichen Arbeitens einzugehen. Daher wurden die Interviewpersonen auch zu ihrem beruflichen Alltag und zu ihren Erfahrungen mit Politikberatung befragt. Erzählgenerierende Fragen eröffneten jeweils im Sinne narrativer Interviewführung die weiteren Themenkomplexe. Die Fragestellungen waren offen formuliert, um die Erzählungen weitgehend durch die Relevanzsetzungen der Interviewten zu strukturieren. Diese Vorgehensweise ermöglicht, die Aussagen mit Hilfe eines rekonstruktiven Auswertungsverfahrens im Anschluss zu interpretieren (Nohl 2009; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2013).

Die Rekonstruktion des Orientierungsrahmens der befragten Wissenschaftler erfolgte mit der dokumentarischen Methode (Bohnsack 2003; Nohl 2009). Das Auswertungsverfahren unterscheidet im Anschluss an Mannheim (1964) zwischen *immanentem Sinngehalt* und *Dokumentsinn*. Wie der Name der dokumentarischen Methode bereits andeutet, gilt das rekonstruktive Verfahren weniger den Motiven und der allgemeinen Bedeutung von Textinhalten und Handlungen (immanenter Sinngehalt), sondern es „wird die geschilderte Erfahrung als Dokument einer Orientierung rekonstruiert, die die geschilderte Erfahrung strukturiert“ (Nohl 2009, S. 8). Diesem Interpretationsverfahren liegt die Annahme zugrunde, dass sich die erfahrungsgeprägte Perspektivität eines Interviewten in den Schilderungen zeigt. Folglich ist für die Auswertung weniger relevant, *was* erzählt wird, sondern vielmehr *dass* bestimmte Unterscheidungen und Aspekte erwähnt und *wie* sie geschildert werden.

Die Auswertung der Einzelinterviews beruht auf dem ausgearbeiteten Rekonstruktionsverfahren von Nohl (2009). Im Mittelpunkt seines Verfahrens steht der kontrastierende Fallvergleich, um die Interpretation für andere nachvollziehbar und gültig zu gestalten. Demnach lässt sich ein Orientierungsrahmen „in seiner Signifikanz dann empirisch valide erfassen, wenn er von anderen, differenten Orientierungsrahmen, innerhalb derer dieselbe Problemstellung, dasselbe Thema auf andere Art und Weise bearbeitet wird, abgegrenzt werden kann“ (Nohl 2009, S. 12). Oder in knappen Worten von Bohnsack zur komparativen Analyse: „Für die Textinterpretation bedeutet dies [die komparative Analyse] [...], dass ich da-

gegenhalte, wie dasselbe Thema auch in anderer Weise diskursiv hätte behandelt werden können oder behandelt worden ist bzw. welche andere Reaktion auf eine vorhergehende Äußerung hätte erfolgen können oder auch empirisch bereits erfolgt ist“ (2013, S. 86).

Die Vorgehensweise bei Nohl (2009) folgt den forschungspraktisch und methodisch fundierten Rekonstruktionsschritten der dokumentarischen Methode (Bohnsack 2003). Dabei wird zwischen der formulierenden und der reflektierenden Interpretation unterschieden. Im ersten Schritt werden die Themen innerhalb eines jeden Falles identifiziert, die forschungsrelevanten Aspekte nach markanten Themenwechseln durchgesehen und in den eigenen Worten der Interpretierenden zusammengefasst. Die Themenwechsel und die Reformulierung veranschaulichen das ‚Was‘ eines Interviewtextes und geben bereits einen ersten Einblick, wie das Thema abgehandelt wurde. Die reflektierende Interpretation beginnt mit einer Textsortentrennung, um die semantische Interpretation von konjunktivem Wissen vor allem auf Erzählungen und Beschreibungen zu stützen. In den Schilderungen kommt es jedoch zu einer Aufschichtung verschiedener Textsorten. Insbesondere der berufliche Werdegang ist bereits in früheren Situationen Gegenstand von Darstellungen und Reflexionen geworden, so dass die Erzählungen mit Alltagstheorien durchsetzt sind. Folglich ist bei der Rekonstruktion darauf zu achten, nicht dem wörtlichen Sinngehalt von Rechtfertigungen und Stellungnahmen zu folgen, sondern ihre Herstellungsweise herauszuarbeiten.

In diesem Beitrag beschränkt sich die Darstellung der Interviewpassagen zur Bewerbung und zum Antritt des Beschäftigungsverhältnisses an der Ressortforschungseinrichtung auf die reflektierende Interpretation. Auf eine Wiedergabe der formulierenden Interpretation wird verzichtet. Ebenso werden die divergierenden Strukturierungen des Themas nicht anhand aller Interviews, sondern nur anhand einer exemplarischen Auswahl vorgestellt.

Das Sample besteht aus insgesamt 13 Interviews. Die Gespräche erfolgten zwischen August 2011 und April 2012 und dauerten zwischen einer und zweieinhalb Stunden. Bei der Auswahl der Interviewpersonen wurden verschiedene Aspekte berücksichtigt. Folglich wurden Interviews mit sechs weiblichen und sieben männlichen Gesprächspartnern, davon neun Wissenschaftlern mit abgeschlossener Promotion und vier ohne Dokortitel, neun Personen auf unbefristeten und drei auf befristeten Stellen sowie neun zur Zeit an der Ressortforschungseinrichtung beschäftigten Interviewpersonen und drei ehemaligen Beschäftigten geführt. Damit wurde knapp ein Fünftel der dort beschäftigten Wissenschaftler berücksichtigt. Auf weitere Interviews wurde für die Fragestellung verzichtet, da spätere Interviews die rekonstruierten Orientierungsrahmen ohne weiterführende Erkenntnisse bestätigten.

4. Orientierungen in der Bewerbungsphase

Die Interviewten schildern eine Reihe von Umständen und nennen verschiedene Gründe für ihre Bewerbung und den Beschäftigungsantritt bei der Ressortforschungseinrichtung. Die Aufzählung von Situationen und Handlungsmotiven gibt einen Eindruck von den Rechtfertigungen der Interviewpersonen für ihre Entscheidungen. Die angeführten persönlichen Gründe wie räumliche Nähe, Famili-

enplanung, befristetes Beschäftigungsverhältnis, Erwerbslosigkeit, Unzufriedenheit mit der vorherigen Arbeitsplatzsituation, das hohe Risiko der akademischen Laufbahn oder die Suche nach einer Möglichkeit, eine Doktorarbeit anzufertigen oder Politik mit zu gestalten, bestätigen die Beobachtungen von Untersuchungen zum Arbeitsplatzwechsel (Brett/Reilly 1988; Dalton/Mesch 1992; Ihrke 2004; Mainzer 1963). Diesen Handlungsbegründungen ist gemeinsam, dass die Interviewpersonen auf Krisen, Umbrüche oder Neuorientierungen im beruflichen Werdegang verweisen, welche die Veränderung ihrer Lebens- und Arbeitsumstände mit dem Beschäftigungsbeginn an der Ressortforschungseinrichtung verständlich machen sollen. Demnach konnten einige Interviewpersonen am gewünschten Ort arbeiten, hatten Zugang zu Ressourcen für eine Dissertation oder waren in der Lage, unbefriedigende Arbeitsverhältnisse aufzugeben. Die angeführten Gründe liefern aber keine hinreichende Erklärung für die Bewerbung und den Beschäftigungsbeginn am Ressortforschungsinstitut. Aufgrund der genannten Lebensumstände und Motive wären ebenso gut Entscheidungen hinsichtlich einer Tätigkeit in der Industrie, im privaten Dienstleistungsbereich, an einer Universität oder an außeruniversitären Forschungseinrichtungen denkbar. Was liegt daher den praktischen Handlungsvollzügen in den Bewerbungsphasen implizit zugrunde?

Ein Vergleich der Erzählungen und Beschreibungen der Bewerbungsphase für die Ressortforschungseinrichtung gibt Aufschluss über wiederkehrende Orientierungsrahmen der Interviewpersonen. Die geschilderten Erlebnisse zu diesem Thema zeigen, dass sie die Einrichtung auf eine bestimmte Art wahrgenommen haben, was auf unterschiedliche Relevanzsetzungen verweist. Durch die Gegenüberstellung der Schilderungen lassen sich zwei divergierende Grundhaltungen rekonstruieren. Demnach bietet die Ressortforschungseinrichtung aus Sicht der befragten Wissenschaftler zwei spezifische Optionen: *Inhaltliche Ausrichtung* und *Stabilisierung des Beschäftigungsverhältnisses*. Unabhängig von den jeweils sehr unterschiedlichen beruflichen und privaten Situationen vor Beschäftigungsantritt am Institut waren diese beiden Möglichkeiten für die Entscheidung der Wissenschaftler relevant. Im Folgenden werden zwei Fallbeispiele vorgestellt, um die praktischen Orientierungen in der Bewerbungssituation zu rekonstruieren und zu beschreiben.

4.1 Inhaltliche Ausrichtung

Das erste Fallbeispiel ist Herr Bremer⁷. Er hat Agrarwissenschaft studiert und im Anschluss auf Werkvertragsbasis in verschiedenen anwendungsbezogenen Projekten im Bereich Umsetzung von Agrarpolitik für zwei Jahre gearbeitet. Zum Zeitpunkt der Bewerbung an der Ressortforschungseinrichtung war Herr Bremer befristet für die Entwicklungshilfe tätig und hatte ein Forschungsvorhaben bei der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) eingereicht:

Derweilen habe ich mich hier und da auch beworben, äh allerdings selektiv. ich hab mich jetzt nicht auf alles beworben, was irgendwie in Frage kam, und hab dann auch über Ausgänge an der Uni [...] eben von der Ausschreibung hier [Ressortforschungseinrichtung] erfahren. ähm das war ein Projekt ähm zur Begleitung ähm Begleitforschung zur Umsetzung von [Maßnahmen 1] (I: Hm) und auch so ne Art Evaluierungsprojekt (Herr Bremer, 115–120⁸).

Nach einer längeren Schilderung verschiedener befristeter Tätigkeiten kommt Herr Bremer auf seine Bewerbungsbemühungen bezüglich des Ressortforschungsinstituts zu sprechen. Er beginnt mit den Worten, sich „hier und da“ beworben zu haben. Dies könnte zum einen bedeuten, dass er über keine klaren Vorstellungen hinsichtlich eines Arbeitsplatzes verfügt hat. Seine Suche beschränkte sich möglicherweise weder auf „hier“ noch „da“, sondern war vielmehr breit und unspezifisch angelegt, sodass er sich auf sehr verschiedene Stellenausschreibungen beworben hat. Zum anderen kann die Formulierung „hier und da“ darauf hinweisen, dass er sich „mal hier“ und „mal da“ beworben hat. Mit dieser Sichtweise wäre eine bestimmte Suche verknüpft, jedoch wäre diese dann nicht gezielt erfolgt, sondern eher zufällig, wenn sich gelegentlich potentielle Stellenausschreibungen ergeben hätten.

In seiner Schilderung der Bewerbungsphase nimmt Herr Bremer jedoch den Eindruck von ungerichteten Bewerbungen durch den Hinweis, bei der Suche „selektiv“ vorgegangen zu sein, zurück. Es galt demnach nicht nur einfach, ein Beschäftigungsverhältnis zu finden, sondern er suchte bewusst in einem bestimmten Bereich. Denkbar wären spezielle Orte, Einrichtungen, Arbeitsfelder oder persönliche Präferenzen. Er nennt keine konkreten Auswahlkriterien, aber im dritten Unterthema spricht er eine Ausschreibung zur „Begleitforschung zur Umsetzung von [Maßnahmen 1]“ an, die demnach in den Rahmen seiner Selektion fällt. Die Stellenausschreibung als „Begleitforschung“, „Evaluierungsprojekt“ und „Umsetzung von [Maßnahmen 1]“ passt dabei zu seinen anwendungsbezogenen Tätigkeiten im Vorfeld. Durch die Bewerbung auf ein Projekt an der Ressortforschungseinrichtung schließt er also inhaltlich an die früheren anwendungsbezogenen Projekte an. Dies deutet auf eine inhaltlich-praktische Orientierung.

Grundsätzlich sind aber auch Bestrebungen einer akademischen Laufbahn nicht auszuschließen. Im zweiten Unterthema gibt es den Hinweis, dass Herr Bremer sich damals im universitären Kontext bewegte: den Aushang der Einrichtung fand er an einer Universität. Ebenso erwähnt er im weiteren Verlauf des Interviews, dass er parallel zur Bewerbung am Ressortforschungsinstitut zusammen mit der Gesellschaft für technische Zusammenarbeit (GTZ) eine Doktorandenstelle beantragt hatte. Für seine grundsätzlich inhaltlich-praktische Orientierung spricht jedoch, dass er bereits zuvor in anwendungsbezogenen Projekten tätig war, er die befristete Begleitforschung an der Ressortforschungseinrichtung der später bewilligten Doktorandenstelle vorzog und bis heute trotz wiederholter Empfehlungen keine Doktorarbeit angefertigt hat. Die Möglichkeiten zum Erwerb eines Doktorgrades hatten sich nicht nur im Zusammenhang mit der Stelle im GTZ-Projekt ergeben, sondern bieten sich auch heute noch mit den vorhandenen Veröffentlichungen:

Ähm meine Kolleginnen und Kollegen sagen ja immer, ich habe genügend Veröffentlichungen und da was Kumuliertes dann einfach mal schnell noch nachzuschieben, das überleg ich mir noch mal, wie ich das jetzt machen möchte, aber bis jetzt hatte ich nicht die absolute Notwendigkeit (Herr Bremer, 236–239).

Der genannte Orientierungsrahmen zeigt sich ebenfalls in der Nachfrage zur inhaltlichen Bestimmung von „selektiv“ bezüglich der Bewerbungen. In den Bereich möglicher Berufstätigkeiten fielen für Herrn Bremer solche, die eine praktische Ausrichtung aufwiesen. Dazu zählte auch „angewandte“ und „problemorientierte“ Forschung. Den entgegengesetzten Horizont bildeten die akademische Forschung mit einer „wissenschaftlichen Karriere“ und „Grundlagenforschung“:

Ich sach mal, selektiv, ähm, ich muss, ich ha, war nicht nur ausgerichtet auf ne wissenschaftliche ähm äh Karriere [...] hab ich mich auch beworben im Bereich Entwicklungszusammenarbeit, [...] ne andere Möglichkeit wär die Wissenschaft gewesen. vielleicht in ner Verbindung mit ner inhaltlichen Fragestellung, aber dann nicht ganz streng Grundlagenforschung, sondern auch angewandt, ähm problemorientiert würd ich mal sagen (Herr Bremer, 1003–1018).

Diese Schilderung der Bewerbungszeit legen nahe, dass die Ressortforschungseinrichtung für Herrn Bremer einen Anwendungsbezug hat, da er sich in seiner Bewerbungsphase an der *inhaltlichen Ausrichtung* und den Tätigkeiten der Forschungseinrichtung orientierte. Seine Wahrnehmung und Entscheidung für eine Bewerbung am Ressortforschungsinstitut war vom thematischen Rahmen der dort durchgeführten Forschung geprägt. Er hat seine Erwägungen, sich zu bewerben und eine Stelle anzutreten, an die Möglichkeit gebunden, mit seinen Fähigkeiten und früheren Arbeiten thematisch an die Tätigkeiten im Ressortforschungsinstitut anzuschließen.

4.2 Stabilisierung des Beschäftigungsverhältnisses

Im Gegensatz zu Herrn Bremer war für andere die Chance, dass eigene Beschäftigungsverhältnis zu stabilisieren, von Bedeutung. Dieser Orientierungsrahmen wird beispielsweise bei Frau Blau deutlich. Sie hat Sozialwissenschaften studiert und war über mehrere Jahre an verschiedenen Universitäten als wissenschaftliche Mitarbeiterin auf befristeten Stellen tätig. Frau Blau war nur für kurze Zeit an der Ressortforschungseinrichtung und ist heute Professorin:

- I: Ja, dann können wir ja vielleicht gleich einsteigen. und ich würde nämlich gerne wissen, wie Sie sozusagen, vielleicht können Sie mir das einmal ausführlich schildern, wie Sie selber an [die Ressortforschungseinrichtung] gekommen sind, welche Vorerfahrungen Sie hatten, welche Erfahrungen Sie selber im Institut gemacht haben, und wie es dann im Anschluss auch weiterging für Sie.
- Bw: Mit dem [Ressortforschungsinstitut] selbst hatte ich eigentlich gar keinen Kontakt. ich kannte einen langjährigen Kollegen [Schmidt] eben. der wird Ihnen ja sicher auch schon mehrfach untergekommen sein. das war aber alles. also ich hatte bis dato, also bis zum Ende 2008 eigentlich, da wusste ich zwar, dass es das [Ressortforschungsinstitut] gibt, aber inwieweit die einzelnen Verbindungen da waren, ich wusste auch, dass Ressortforschung ich hatte mich aber nie weiter damit beschäftigt. und dann trat [Schmidt] an mich heran und sagte, dass eben das [Ressortforschungsinstitut] ein großes Projekt, ein sogenanntes Leuchtturmprojekt [eines Bundesministeriums] planen würde und auch bekommen würde. ich glaube das stand da sogar schon fest. und da gäbe es eine Ausschreibung und sie würden mich doch bitten, dass ich mich da bewerbe. und das wäre auch eine relativ lukrative Stelle. ja, und das habe ich erst nicht richtig ernst genommen, aber dann kam das doch und ja, dann war das tatsächlich relativ lukrativ. eben eine unbefristete Stelle TVöD 13, ja und dann habe ich mich mit meinem alten Chef eben [Bormann] besprochen und mit meinem Freund besprochen und wir kamen so übereinschätzend zur Meinung, das wäre eigentlich eine gute Alternative, da man ja nicht unbedingt damit rechnen konnte, Professor zu werden (Frau Blau, 60–74).

Der Interviewer spricht in der Frage zwei Aspekte an. Zum einen fordert er die Interviewperson auf, den Verlauf vom Beschäftigungsbeginn an der Ressortforschungseinrichtung bis heute zu schildern und zum anderen, welche „Erfahrungen“ mit dem Institut gemacht wurden. Das Oberthema Bewerbungsphase be-

ginnt Frau Blau nicht mit einer Verlaufsdarstellung ihres beruflichen Werdegangs, sondern mit dem marginalen Kontakt zur Ressortforschungseinrichtung. Über dieses Unterthema bringt sie ihre Distanz zur Einrichtung zum Ausdruck. Sie habe das Ressortforschungsinstitut kaum gekannt und nur den einen „Kontakt“ zu einem Kollegen von dort gehabt. Während sich im langjährigen Kontakt zum Kollegen Schmidt eine Verbindung zur Ressortforschungseinrichtung andeutet, unterstreicht sie ihre Distanz durch absolutierende Aussagen wie „gar kein Kontakt“ oder „*nie* weiter damit [Ressortforschungsinstitut] beschäftigt“. Ein weiterer Hinweis für die Distanz ist die Bezeichnung „Kollege“ für Herrn Schmidt. Er ist kein „Kollege“ an der Hochschule, an der sie zum Zeitpunkt des Interviews tätig ist, sondern vielmehr ein Mitarbeiter am Ressortforschungsinstitut, zu dessen Kollektiv sich Frau Blau aber nicht (mehr) zählt. Es liegt daher nahe, dass sie Herrn Schmidt vielmehr als „Fachkollegen“ wahrnimmt, der wie sie als Wissenschaftler zu ähnlichen Themen arbeitet. In diesem Sinnzusammenhang verbindet sie Herrn Schmidt nicht mit der Ressortforschungseinrichtung, sondern über die Fachgemeinschaft.

Im zweiten Unterthema geht es um die Bewerbungsaufforderung durch Herrn Schmidt in Vertretung für die Ressortforschungseinrichtung. In diesem Zusammenhang ist „[Schmidt]“ eine direkte Verbindung zur Ressortforschungseinrichtungen, da er sich an Frau Blau wendet, um sie über ein Forschungsprojekt zu unterrichten und sie dazu auffordert, sich darauf zu bewerben. Auch wenn nun deutlich wird, dass eine Beziehung zwischen ihr und dem Ressortforschungsinstitut besteht, bleibt die Distanz in der Schilderung aufrechterhalten. Sie nimmt aktiv keine Verbindung auf. Im Gegenteil: „tritt“ man an sie „heran“.

Mit der Bewerbungsaufforderung kommt zur Distanznahme eine weitere Relevanzsetzung hinzu. In zwei weiteren Unterunterthemen bringt Frau Blau das Forschungsprojekt zum einen mit dessen Sichtbarkeit und zum anderen mit der Stellenausstattung zusammen. Damit bleiben andere Aspekte des Projektes ungenannt. Sie geht in ihren Ausführungen weder näher auf Inhalt und Gegenstand des Projektes, noch auf ihre relevanten Qualifizierungen ein. Von Bedeutung sind, dass das Projekt Ausstrahlungskraft hat und die Stelle attraktiv ist. Einerseits bietet sich die Möglichkeit, nicht nur die Sichtbarkeit des Bundesministeriums zu erhöhen, sondern auch die der Durchführenden in der Fachgemeinschaft. Andererseits bleibt zwar ihre Einstufung im Tarif des öffentlichen Dienstes als wissenschaftliche Mitarbeiterin unverändert, aber daran attraktiv ist die „unbefristete Stelle“. Die von Herrn Schmidt angedeutete Lukrativität der Stelle wird auf dieser Ebene für sie nachvollziehbar.

Die Aussicht auf eine Festanstellung verändert die Haltung von Frau Blau zum Angebot des Ressortforschungsinstitutes. Während sie bis dahin passiv war („das habe ich erst nicht richtig ernst genommen“), wurde sie nun aktiv. Sie zog das Angebot nicht nur in Betracht, sondern erweiterte die Tragweite der Option innerhalb des Personenkreises, den sie in ihre Erwägungen mit einschloss. In einem dritten Unterunterthema konsultierte sie ihren damaligen Arbeitgeber und ihren „Freund“, für die ihre Entscheidung ebenfalls Auswirkungen hätten. In ihrer weiteren Darstellung haben sie gemeinsam die Situation eingeschätzt und sind zu der „Meinung“ gekommen, dass die unbefristete Stelle an der Ressortforschungseinrichtung eine Alternative zur akademischen Karriere wäre („da man ja nicht unbedingt damit rechnen konnte, Professor zu werden“). Für Frau Blau ist die Festanstellung an einer Ressortforschungseinrichtung demnach eine Alternative zur Berufung an eine Hochschule. Mit beiden Positionen sind Dauerstellen verbunden.

Zugleich drückt sich in ihrer Schilderung weiterhin Distanz aus. Die Alternative ist keine Faktische, die Einschätzung der Situation bleibt eine „Meinung“. Sie haben gemeinsam nicht ‚festgestellt‘ oder ‚sind zum Ergebnis gekommen‘, sondern sie meinten, die Abwägungen würden für eine Alternative zur akademischen Karriere sprechen. Die Unsicherheit der Einschätzung dokumentiert sich zudem in der „eigentlich“ guten Alternative und der „relativ“ lukrativen Stelle. In der Unterscheidung befristete/unbefristete Stelle verspricht das Angebot des Ressortforschungsinstituts eine Stabilisierung des Beschäftigungsverhältnisses, die Option einer Berufung an eine Hochschule relativiert aber zugleich die Festanstellung in einer Ressortforschungseinrichtung. Eine Professur hat weiterhin einen höheren Stellenwert.

In Frau Blaus Erzählung von der Bewerbungsphase am Ressortforschungsinstitut dokumentiert sich eine spezifische Wahrnehmungs- und Handlungsweise. Weder die Art der Forschung noch die thematische Ausrichtung der Forschungseinrichtung veranlassen sie, dem potentiellen Arbeitgeber Aufmerksamkeit zu widmen. Ressortforschungseinrichtungen bieten jedoch unbefristete Beschäftigungsverhältnisse, die im wissenschaftlichen Feld nur wenigen erfolgreichen Wissenschaftlern vorbehalten sind. Vor diesem Hintergrund erscheinen Ressortforschungseinrichtungen als „Rettungsweg“, da sie die Möglichkeit bieten, mit einer wissenschaftlichen Karriere in ein unbefristetes Arbeitsverhältnis einzutreten.

5. Der wissenschaftliche Habitus in der Bewerbungsphase

Der wissenschaftliche Habitus – im Bourdieuschen Sinne – ist das Produkt erworbenen und inkorporierten Wissens innerhalb des wissenschaftlichen Feldes. Das heißt, ein Wissenschaftler verfügt nicht nur über ein hochkomplexes theoretisches und methodisches Wissen, dass er in verschiedenen Situationen abrufen kann. In der Einübung der wissenschaftlichen Praxis hat er zugleich eine feldspezifische Wahrnehmungs- und Handlungsweise verinnerlicht. Mit der Habitualisierung geht schließlich ein praktischer Sinn einher, der ihn befähigt, einzuschätzen, welches Verhalten in bestimmten Situationen erwartet werde, was die je angemessene Art des Umgangs sei oder wie man mit Problemen umgehe.

Diese habitualisierten wissenschaftlichen Wahrnehmungs- und Handlungsweisen dokumentieren sich in den rekonstruierten Orientierungsrahmen während der Bewerbungsphase. Die wissenschaftlichen Orientierungen beschränken sich jedoch nicht nur auf eine Mitgestaltung des wissenschaftlichen Feldes durch originäre und in der Fachdisziplin anerkannte Erkenntnisse.

Die Ausrichtung an der Vermehrung disziplinspezifischer Wissensbestände als Habitualisierung der „reinen“ Wissenschaft zeigt sich im Orientierungsrahmen *Stabilisierung des Beschäftigungsverhältnisses*. Die Stabilisierung ist ein positiver Horizont in einem Handlungskontext wie das reine wissenschaftliche Feld. Erfolg im wissenschaftlichen Feld bedeutet starkes wissenschaftliches Kapital und damit die Möglichkeit, sich im wissenschaftlichen Feld durchzusetzen. Die Relevanz von Wettbewerb und Reputation birgt aber auch Ungewissheit und Erfolgsdruck, wie sich als Gegenhorizont in der Entscheidung andeutet, eine Stelle an der Res-

sortforschungseinrichtung anzunehmen. Das reine wissenschaftliche Feld bleibt zugleich primärer Bezugshorizont. Der Mitarbeiter der Ressortforschungseinrichtung wird als „Kollege“ der eigenen Fachdisziplin (Soziologie) wahrgenommen, vom angebotenen Projekt verspricht Frau Blau sich größere Sichtbarkeit innerhalb des wissenschaftlichen Feldes bzw. eine Professur bleibt weiterhin die attraktivere Option.

Der Orientierungsrahmen *Inhaltliche Ausrichtung* deutet hingegen Habitualisierungen der „anderen“ wissenschaftlichen Praxis an. Nach Bourdieu (1998, 2004) kennzeichnet die „dienstfertige“ Wissenschaft ein fehlender Wettbewerb um wissenschaftliches Kapital, da auf der Basis gesicherter wissenschaftlich-technischer Erkenntnisse Wissensbestände überprüft und für die Bearbeitung praktischer Probleme eingesetzt werden. Reputation für Optimierungen oder Lösungen von Praxisproblemen drücke sich in Forschungsaufträgen und verfügbaren Stellen aus. Die anwendungsorientierten Tätigkeiten in einer Ressortforschungseinrichtung bieten in diesem Zusammenhang folglich einen positiven Horizont bei der Suche nach einem „dienstfertigen“ wissenschaftlichen Beschäftigungsverhältnis. Im Fall von Herrn Bremer dokumentiert sich diese Handlungsorientierung im Studium der Agrarwissenschaften (mit Abschluss Diplom-Ingenieur), in den anwendungsorientierten Tätigkeiten im Vorfeld der Bewerbung sowie in der Ansprechbarkeit für „Begleitforschung“ und „Evaluationen“. Des Weiteren erfährt die wissenschaftliche Anerkennung eine nachgeordnete Relevanz, da Gelegenheiten (Bearbeitung eines DFG Projektes oder Anfertigung einer Dissertation), wissenschaftliche Reputation zu erwerben, bisher ungenutzt bleiben.

6. Schlussfolgerungen

Die bisherige wissenschaftssoziologische Forschung hat im Sinne von Bourdieu den praktischen Sinn für die Wissenschaft undifferenziert auf die wissenschaftlichen Mitarbeiter in Ressortforschungseinrichtungen übertragen und daraus abgeleitet, dass eingeschränkte Forschungsmöglichkeiten unvereinbar mit dem „reinen“ wissenschaftlichen Habitus seien (Franzmann 2012; Hohn/Schimank 1990; Weingart 2010). Die rekonstruierten Orientierungsrahmen legen jedoch nahe, dass Ressortforschungseinrichtungen Wissenschaftler mit einem praktischen Sinn für die „reine“ und die „dienstfertige“ Wissenschaft anziehen. Folglich sind die Eigenheiten von Ressortforschungseinrichtungen (ministeriell gebundene Dienstleistungen und Beratungen) insbesondere für jene Wissenschaftler (z.B. Ingenieure) unproblematisch, die Wissen und Fertigkeiten für die „dienstfertige“ Wissenschaft inkorporiert haben. Mit einem praktischen Sinn für die „reine“ Wissenschaft können Ressortforschungseinrichtungen aber zumindest einen „Rettungsweg“ aus der Ungewissheit des akademischen Wettbewerbs darstellen. Der Fall Frau Blau zeigt zugleich, dass dieser Schritt nicht zwingend eine wissenschaftliche „Sackgasse“ bedeuten muss. Sie ist heute Professorin.

In der durchgeführten Untersuchung finden sich insgesamt nur wenige Hinweise für weitere Strukturierungen. Weder sind die Orientierungsrahmen durch das Geschlecht der Wissenschaftler, ihren akademischen Qualifikierungsgrad, noch durch ihre Beschäftigungssituation differenziert. Während auch Bewerber,

die inhaltliche Anschlüsse suchten, Erfahrungen mit befristeten Arbeitsverhältnissen gemacht haben, deutet sich aber zwischen dem akademischen Grad und der Relevanz von Stabilisierung ein Zusammenhang an. Diese Beziehung ist nachvollziehbar, da in Deutschland eine höhere akademische Qualifizierung in der Regel mit einer längeren Beschäftigung auf befristeten Stellen verbunden ist (Kreckel 2008). Weitere Zusammenhänge zeigen sich möglicherweise erst mit einer höheren Fallzahl und durch die Berücksichtigung weiterer Ressortforschungseinrichtungen.

Weiterhin muss die künftige Forschung zeigen, ob und welche weiteren Haltungen an Ressortforschungseinrichtungen auftreten. Haben Ressortforschungseinrichtungen Einfluss auf die habituellen Orientierungen ihrer wissenschaftlichen Mitarbeiter. Welcher praktische Sinn konstituiert sich nach einer längeren Beschäftigungsdauer? Weiterhin ist zu klären, welchen Einfluss die wissenschaftliche Sozialisation in unterschiedlichen Institutionen (z.B. in der Privatwirtschaft, in politische Einrichtungen, Universitäten oder außeruniversitären Forschungseinrichtungen) auf die Orientierungen von Ressortforschern hat.

Anmerkungen

- 1 Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wurde die kürzere, männliche Schreibweise gewählt, womit jedoch sowohl die männliche als auch die weibliche Schreibweise gemeint ist.
- 2 Die hier verwendete Klassifizierung von Ressortforschungseinrichtungen beschränkt sich auf weisungsgebundene Behörden. Zu den Einrichtungen werden ansonsten auch Forschungsinstitute gezählt (Barlösius 2010; Hohn/Schimank 1990), die nur mit den Bundesministerien zusammenarbeiten, aber nicht zu deren Geschäftsbereichen gehören. Folglich könnten sie sich jederzeit von einem Ministerium lösen.
- 3 Bourdieu will zwar dieser Unterscheidung „entgehen“ (Bourdieu 1998, S. 19), sieht aber zugleich am Beispiel des französischen Institut national de la recherche agronomique (INRA) „zwei relativ autonome Arten der Forschung“ (Bourdieu 1998, S. 51), nämlich grundlagenorientierte und angewandte Forschung, aufeinandertreffen.
- 4 Einen stärkeren Fokus darauf legt Barlösius (2009).
- 5 Zum wissenschaftlichen Ethos werden gezählt Universalismus, Kommunismus, Uneigennützigkeit und organisierter Skeptizismus.
- 6 Die Interviewten waren Geophysiker, Biologen und Agrarwissenschaftler, die an Instituten der Geowissenschaften, Biologie und Agrarwissenschaften arbeiteten.
- 7 Die Namen von Personen und Inhalte ihrer Arbeit wurden zum Zweck der Anonymisierung verändert.
- 8 Die Zahlen stehen für die Zeilennummern im Interviewtranskript.

Literatur

- Bach, T./Philipps, A./Barlösius, E./Döhler, M. (2013): Governance von Ressortforschungseinrichtungen. In: Grande, E./Jansen, D./Jarren, O./Rip, A./Schimank, U./Weingart, P. (Hrsg.): *Neue Governanceder Wissenschaft – Reorganisation – externe Anforderungen – Medialisierung*. Bielefeld, S. 139–162.
- Barlösius, E. (2012): Wissenschaft als Feld. In: Maasen, S./Kaiser, M./Reinhart, M./Sutter, B. (Hrsg.): *Handbuch Wissenschaftssoziologie*. Wiesbaden, S. 125–135.
- Barlösius, E. (2010): Ressortforschung. In: Simon, D./Knie, A./Hornbostel, S. (Hrsg.): *Handbuch Wissenschaftspolitik*. Wiesbaden, S. 377–389.

- Barlösius, E. (2009): „Forschen mit Gespür für politische Umsetzung“– Position, innere Strukturierung und Nomos der Ressortforschung. In: *Der moderne Staat* 2(2), S. 347–366.
- Boardman, P. C./Ponomarev, B. L. (2009): University Researchers Working with Private Companies. In: *Technovation* 29(2), pp. 142–153.
- Bourdieu, P. (2004): *Science of Science and Reflexivity*. Chicago.
- Bourdieu, P. (1998): *Vom Gebrauch der Wissenschaft. Für eine klinische Soziologie des wissenschaftlichen Feldes*. Konstanz.
- Bohnsack, R. (2013): Die dokumentarische Methode in der Bild- und Fotointerpretation. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*. 3. aktual. Auflage Wiesbaden, S. 75–98.
- Bohnsack, R. (2003): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen.
- Bohnsack, R. (1997): „Orientierungsmuster“: Ein Grundbegriff qualitativer Sozialforschung. In: Schmidt, F. (Hrsg.): *Methodische Probleme der empirischen Erziehungswissenschaft*. Baltmannsweiler, S. 49–61.
- Box, S./Cotgrave, S. (1966): Scientific Identity, Occupational Selection, and Role Strain. In: *The British Journal of Sociology* 17(1), pp. 20–28.
- Brett, J./Reilly, A. (1988): On the road again: Predicting the job transfer decision. In: *Journal of Applied Psychology* 73(4), pp. 614–620.
- Dalton, D./Mesch, D. (1992): The impact of employee-initiated transfer on absenteeism: A four-year cohort assessment. In: *Human Relations* 45(3), pp. 291–304.
- Franzmann, A. (2012): *Die Disziplin der Neugierde*. Bielefeld: Transcript.
- Fritsch, M./Krabel, S. (2012): Ready to Leave the Ivory Tower? Academic Scientists' Appeal to Work in the Private Sector. In: *Journal of Technology Transfer* 37(3), pp. 271–296.
- Fuchs-Heinritz, W. (2009): *Biographische Forschung: Eine Einführung in Praxis und Methoden*. Wiesbaden.
- Gianos, P.L. (1974): Scientists as Policy Advisers: The Context of Influence. In: *The Western Political Quarterly* 27(3), pp. 429–456.
- Herriot, P./Manning, W.E.G./Kidd, J.M. (1997): The content of the psychological contract. In: *British Journal of Management* 8(2), pp. 151–162.
- Hohn, H.-W./Schimank, U. (1990): *Konflikte und Gleichgewichte im Forschungssystem. Akteurkonstellationen und Entwicklungspfade in der staatlich finanzierten außeruniversitären Forschung*. Frankfurt am Main.
- Ihrke, D. (2004): Mission change in a federal agency and its link to employee transfer preferences. In: *American Review of Public Administration* 34(2), pp. 181–198.
- Kidd, J./Green, F. (2006): The careers of research scientists. Predictors of three dimensions of career commitment and intention to leave science. In: *Personnel Review* 35(3), pp. 229–251.
- Kreckel, R. (Hrsg.) (2008): *Zwischen Promotion und Professur. Das wissenschaftliche Personal in Deutschland im Vergleich mit Frankreich, Großbritannien, USA, Schweden, den Niederlanden, Österreich und der Schweiz*. Leipzig.
- Lam, A. (2010): From „ivory tower traditionalists“ to „entrepreneurial scientists“? Academic scientists in fuzzy university-industry boundaries. In: *Social Studies of Science* 40(2), pp. 307–340.
- Mainzer, L. C. (1963): The Scientist as Public Administrator. In: *The Western Political Quarterly* 16(4), pp. 814–829.
- Mallon, M./Duberley, J./Cohen, L. (2005): Careers in public sector science: orientations and implications. In: *R&D Management* 35(4), pp. 395–407.
- Mannheim, K. (1964): Beiträge zur Theorie der Weltanschauungs-Interpretation. In: Mannheim, K./Wolff, K.H. (Hrsg.): *Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk*. Köln, S. 91–154.
- Marion, T. J./Dunlap, D. R./Friar, J. H. (2012): The University Entrepreneur: A Census and Survey of Attributes and Outcomes. In: *R & D Management* 45(5), pp. 401–419.

- Nohl, A.-M. (2009): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden.
- Przyborski, A./Wohlrab-Sahr, M. (2013): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 3. korrr. u. erw. Aufl. München.
- Roach, M./Sauermann, H. (2010): A taste for science? PhD scientists' academic orientation and self-selection into research careers in industry. In: *Research Policy* 39(3), pp. 422–434.
- Ronge, V./Heine, D. (1986): „Ausbildungsordnungsforschung“ im BIBB. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, H. 3, S. 67–86.
- Tartari, V./Salter, A./D'Este, P. (2012): Crossing the Rubicon: Exploring the Factors that Shape Academics' Perceptions of the Barriers to Working with Industry. In: *Cambridge Journal of Economics* 36(3), pp. 655–677.
- Turpin, T./Deville, A. (1995): Occupational Roles and Expectations of Research Scientists and Research Managers in Scientific Research Institutions. In: *R&D Management*, 25(2), pp. 141–157.
- Weingart, P. (2010): Wissenschaftssoziologie. In: Simon, D./Knie, A./Hornbostel, S. (Hrsg.): *Handbuch Wissenschaftspolitik*. Wiesbaden, S. 118–129.

Martin Hunold

Die dokumentarische Interpretation von Lernorientierungen bei parteipolitisch Engagierten

The documentary method of interpretation by politically dedicated people in party

Zusammenfassung:

Ausgangspunkt dieses Beitrags, in dem von den Ergebnissen einer kleineren Untersuchung berichtet wird, ist die Annahme, dass Menschen in Parteien informelle und nonformale Lernprozesse durchlaufen. Die Mitglieder der jeweiligen Partei knüpfen dabei auch an ihre eigene Lebensgeschichte und die in ihnen erworbenen Orientierungen, u.a. ihre „Lernorientierungen“ (Nohl 2013), an.

Diesen Zusammenhang von Lebenserfahrungen und Lernorientierungen (vgl. auch Nohl 2009, S. 7) habe ich in der Interpretation von drei narrativen Interviews (vgl. Schütze 1983), die ich mit langjährig und ehrenamtlich engagierten Parteipolitiker_innen auf kommunaler Ebene – von der Christlich Demokratischen Union (CDU) sowie von Bündnis 90/Die Grünen – geführt habe, in den Blick genommen. In der Auswertung, die der dokumentarischen Methode der Interpretation (vgl. Bohnsack 2010; Nohl 2009), verfolgte ich die Frage, wie parteipolitisch engagierte Menschen lernen und welche biographisch generierten Lernorientierungen die Lernprozesse strukturieren. Aus Platzgründen werde ich in diesem Aufsatz vor allem auf die empirisch erfassten Lernorientierungen und somit auf die Strukturiertheit des Lernens eingehen. Was die befragten Politiker_innen gelernt haben, wird nur in Umrissen angedeutet. Bevor ich die im Zuge

Abstract:

Parties can be biographically relevant areas, within which learning processes are stimulated and biographically originated learning orientations become relevant, which in turn are incorporated in the agent's everyday practice and empirically reconstructable. The focus of the research work was the correlation of biographical experiences and orientations.

This paper pursues the question how party politically dedicated people learn within their biography. In which way does it come to a buildup of knowledge and skill within the biography of politically active people?

Three narrative-biographical interviews (cp. Schütze 1983), with long-standing dedicated people of the Christlich Demokratische Union (CDU) and Bündnis 90 / Die Grünen, constitute the basis of the research work. Using the documentary method of interpretation (Dokumentarische Methode der Interpretation) (cp. Bohnsack 2010; Nohl 2009) the author reconstructs the correlation of learning orientation and biographical experiences of the party politically active people.

The author pursues the specific knowledge interest to identify learning orientation and learning processes within the life experiences and action practices of politically dedicated people. These can be empirically determined within and beyond the

meiner empirischen Analyse rekonstruierten Lernorientierungen vorstelle (Kapitel 2) und resümiere (Kapitel 3), möchte ich die theoretischen Grundlagen der Untersuchung darlegen (Kapitel 4).¹

party politics. With this, several learning orientations are reconstructed: Learning orientation on public attention and acknowledgement, Learning orientation on personal self-assertion, Learning orientation on diverse worldview and ideas, Learning orientation on personal sovereignty of interpretation, Learning orientation on personal exertion of influence, Learning orientation on selection.

Schlagworte: Lernen und Biographie, atheoretisches Wissen, Habitus, dokumentarische Methode der Interpretation, narrativ-biographische Interviews, politische Partei

Keywords: learning and biography, atheoretical knowledge, habitus, documentary method of interpretation, narrative-biographical interviews, political party

1. Grundlagentheoretische und methodologische Prämissen der Untersuchung

1.1 Handlungspraxis und Erfahrung im Kontext der empirischen Erfassbarkeit

Parteipolitiker_innen kommunizieren ihr Alltagsgeschäft gegenüber Journalist_innen oder Bürger_innen vorwiegend in einer spezifischen Art und Weise. Dabei sind parteipolitisch Engagierte nicht selten von der Absicht geleitet, ihre Handlungen, Entscheidungen, Positionierungen oder Projekte sprachlich attraktiv zu verkleiden. Dennoch ist auch ein parteipolitisch aktiver Mensch „Träger von ‚Strukturen‘“ (Alheit 2007, S. 82), die er im Laufe seines Lebens angehäuft hat. Mit anderen Worten: Politiker_innen „meinen“ also mehr als sie ‚sagen‘, wenn sie erzählen“ (ebd.). Deshalb erforderte die Realisierung von Interviews mit politisch aktiven Menschen ein gewisses Fingerspitzengefühl, oder genauer: eine besondere Methode zur Erhebung dieser impliziten Strukturen in den Handlungspraktiken (vgl. Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2007, S. 14) der Akteur_innen.

Um einen empirischen Weg zu der Handlungspraxis der politisch engagierten Menschen zu erhalten, setzte ich zur Erhebung der Daten narrativ angelegte Interviews (vgl. u.a. Schütze 1983) ein, um die Parteipolitiker_innen in einen dynamischen und intensiven Erzählprozess zu versetzen und dadurch Erzählungen zu generieren (vgl. Nohl 2009, S. 22), innerhalb derer sich der politisch engagierte Mensch „in den Rahmen seiner eigenen Erfahrungen“ (ebd., S. 29f.) verwickelt und damit „einen tiefen Einblick in seine Erfahrungsaufschichtung“ (ebd., S. 30) ermöglicht. Wo dies geschieht, wird folglich eine enge Passung „zwischen erzählter und erlebter Erfahrung“ (ebd., S. 30; vgl. auch Bohnsack 2010, S. 92) angenommen.

In meiner Forschungsarbeit wollte ich also nicht nur das kommunizierbare bzw. explizite und theoretische Wissen (das besonders von journalistischem Inte-

resse ist), sondern vor allem das implizite und „atheoretische“ (Mannheim 1980, S. 73) Wissen der parteipolitisch Engagierten empirisch erfassen (vgl. u.a. Nohl 2009, S. 10f.). Für dieses Erkenntnisinteresse musste ich mich auf „den Habitus“ (Bohnsack 2010, S. 66) der Politiker_innen beziehen, der sich in der Art und Weise, d.h. in dem „Orientierungsrahmen“ (ebd., S. 201) widerspiegelt, in dem ein Thema oder eine Problematik im Interviewprozess von den befragten Personen bearbeitet wird (vgl. Nohl 2009, S. 8). Das Habituskonzept geht auf Pierre Bourdieu zurück (vgl. u.a. Bourdieu 1987, S. 277-354, 2009, S. 139-202) und wurde von Ralf Bohnsack – vor allem in seiner kritischen Auseinandersetzung mit Bourdieus Konzept – für die dokumentarische Methode anschlussfähig gemacht (vgl. Nohl u.a. 2013, S. 21f.).

Menschen sind „verstrickt in einen Habitus, den man nicht einfach ablegen kann“ (Nassehi 2010, S. 95); sie sind folglich „verstrickt in Praxen, in praktische Lösungen von Situationen, in Erwartbarkeiten, in eine Welt, die eben so ist, wie sie uns praktisch erscheint“ (ebd.). Durch diese habituellen Verstrickungen „weiß man meist irgendwie, wie man sich zu verhalten hat“ (ebd., S. 89) und kann so, ohne große geistige Anstrengungen, den Alltag ausgestalten. Den Menschen steht folglich – neben dem expliziten – ein implizites, atheoretisches und handlungspraktisches Wissen zur Verfügung (vgl. Nohl 2009, S. 10f.; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009, S. 275), das in Alltagspraxen – halb bewusst, halb unbewusst (vgl. Nassehi 2010, S. 89) – gelernt und angewandt wird. So wissen wir z.B. „intuitiv aus unserer Erfahrung, wie man Knoten knüpft, diskutiert, telefoniert und Fahrrad fährt“ (Nohl 2009, S. 10). Diese Annahmen lassen sich dann auch auf das Engagement in Parteien übertragen. Es kann davon ausgegangen werden, dass politisch engagierte Menschen über implizite Wissensbestände verfügen und darüber ihre politischen Handlungspraxen ausgestalten. Parteipolitiker_innen entwickeln – neben dem ausgeprägten machtpolitischen Kalkül – beispielsweise auch ein intuitives Gespür für Macht- und Mehrheitsverhältnisse, Parteigezogenheiten, Aufstiegsoptionen, Ausdrucksweisen oder auch mögliche Risiken für die eigene Karriere, ohne dieses verinnerlichte Machtbewusstsein in jedem Fall absichtsvoll reflektieren zu können. Ausgestattet mit dem entsprechenden Habitus, wissen die politisch Engagierten intuitiv, wie sie sich in einer Partei bewegen müssen, um erfolgreich zu sein.

1.2 Biographie und Lernen

Der Habitus der von mir untersuchten Parteipolitiker_innen wurde in ihrer Lebensgeschichte herausgebildet. Insofern interessierten sie mich auch als „Biographieträger“ (Schütze 1983, S. 283). In der Lebensgeschichte von Menschen vollzieht sich eine „lebenslängliche Bewegung, die von einem Standort zu einem nächsten führt“ (Schulze 2010, S. 423) und „von dem aus sich jeweils ein neuer Bewegungs-, Handlungs- und Vorstellungsraum erschließen lässt“ (ebd.). Menschen sind in ihrer Lebenszeit und bezüglich ihres Wahrnehmens, Erkennens oder Handelns immer an räumliche und zeitliche „Standort[e]“ (Mannheim 1980, S. 212), d.h. an spezifische Erfahrungen gebunden (vgl. ebd., S. 214ff.).

Biographien können schließlich auch als „ein fortlaufender Problemlösungs- und Lernprozess“ (Schulze 2010, S. 425) verstanden werden. Dazu lässt sich konstatieren, dass Menschen in ihrer Lebensgeschichte bestimmte Lernprozesse

durchlaufen, die informeller, nonformaler wie auch formaler Art sein können (vgl. Alheit/Dausien 2005, S. 566; Dohmen 2001, S. 18; Pauli 2006, S. 29). Die nicht-formalen Anlässe des Lernens sind unverbindliche Angebote (vgl. ebd.), die „in der gesamten Umwelt außerhalb des formalisierten Bildungswesens“ (Dohmen 2001, S. 18) zirkulieren. Das heißt demnach auch, dass non-formale Lernangebote auch „jenseits der etablierten Bildungseinrichtungen“ (Alheit/Dausien 2005, S. 566), beispielsweise als angebotenes Mentoringprogramm für neue Mitglieder einer Partei, praktiziert werden können. Im Gegensatz zu den nicht-formalen Lernprozessen realisiert sich das informelle Lernen „außerhalb von künstlichen pädagogischen Lernarrangements“ (Dohmen 2001, S. 18 in Anlehnung an Karen Watkins & Victoria Marsyck) und basiert „auf der eigenen (nicht von anderen angeleiteten) Verarbeitung von Erfahrungen“ (ebd.). Informelles Lernen kann sich z.B. in einer spontanen Diskussion in einem Parteigremium – zum einen beabsichtigt und bewusst, zum anderen aber auch zufällig und nebenbei (vgl. ebd., S. 19) – vollziehen. Lernen realisiert sich zudem in einer spezifischen Anbindung an Raum und Zeit und verwirklicht sich durch lebensgeschichtliche Erfahrungen (vgl. u.a. Nohl 2013; Rauschenbach 2009; Hunold 2012). In Parteien kann zudem nicht einfach nur gelernt werden, sondern die informellen und nicht-formalen Lernprozesse werden nach spezifischen Orientierungen (vgl. u.a. Nohl 2013, S. 4ff.; Naumann 2010, S. 33ff.) – die sich wohl in aller Regel auch außerhalb der Parteipolitik entwickelt haben – strukturiert. Das bedeutet, dass sich im biographischen Verlauf der Menschen eine bestimmte Art und Weise herausgebildet hat, wie sie lernen (vgl. Nohl 2013, S. 6ff.).

Die besondere Art und Weise des Lernens schließt an den oben vorgestellten Orientierungsrahmen an und kann mit dem Begriff der „Lernorientierung“ (ebd., S. 3) zusammengefasst werden.² Lernprozesse werden demnach innerhalb eines spezifischen Horizontes oder „Rahmens“ verwirklicht (vgl. Marotzki 1990, S. 52ff.), „der als Kon-Text den Text definiert. Das bedeutet, daß die Art und Weise des Lernens durch einen solchen jeweiligen Rahmen festgelegt wird“ (ebd., S. 52). Die Lernprozesse werden durch biographisch erworbene und habitualisierte Lernorientierungen praktisch formatiert und ausgestaltet, ermöglicht oder aber auch begrenzt (vgl. Nohl 2013, S. 6ff.). „In diesem Sinne sind Lernorientierungen als die Orientierungsrahmen zu begreifen, innerhalb derer Akteure Wissen und Können erwerben“ (Nohl 2010, S. 8). Kurzum: Lernen vollzieht sich durch biographische Erfahrungen (vgl. Schenk/Thompson 2011, S. 325f.) und dokumentiert sich in der Zunahme von Wissensbeständen und Fähigkeiten (vgl. Nohl 2013; Alheit/Dausien 2005, S. 565). Mit Lernen ist die „Mehrung von (...) Erfahrung innerhalb einer gegebenen Lebensorientierung“ (Nohl 2006, S. 7) gemeint und kann mit Florian von Rosenberg als „Habitusdifferenzierung“ (ebd.)³ bezeichnet werden. Insbesondere da, wo sich der „Aufbau von Wissen und Können“ (Nohl 2013) im empirischen Material bei den befragten Informant_innen dokumentiert, können Lernprozesse (vgl. ebd.) und habituelle Differenzierungen (vgl. Rosenberg 2011, S. 31) rekonstruiert werden.

2. Empirische Rekonstruktionen von Prozessen und Orientierungen des Lernens

Die empirische Basis der Untersuchung bildeten drei narrativ-biographische Interviews, die ich 2011 mit ehrenamtlichen Politiker_innen von der CDU und den Grünen selbst durchführte. Jeder Interviewverlauf wurde so offen wie möglich ausgestaltet (vgl. Bohnsack 2010, S. 20f.; Nohl 2009, S. 19).

2.1 Drei Vergleichsfälle im Überblick⁴

Claudia Kohl* ist zum Zeitpunkt des Interviews 49 Jahre alt. Sie wird in Ost-Berlin als Ältestes von sieben Kindern geboren und wächst in einem katholisch orientierten Elternhaus auf. Sie besucht seit ihrer Kindheit die Jugendgruppe der katholischen Kirchengemeinde, tritt später auch dem sozialistischen Jugendverband, der Freien Deutschen Jugend (FDJ), bei. Im Jahr 1985 beendet Frau Kohl nach der zehnten Klasse die Schule und absolviert eine Fachschulausbildung zur Kinderkrankenschwester in Berlin. Sie arbeitet dann einige Jahre in Leipzig und Heiligenstadt. Frau Kohl verweigert in ihrer Jugendzeit ihr Engagement in der Gesellschaft für Deutsch-Sowjetische Freundschaft (DSF) sowie die Übungen der Wehrkunde im Sportunterricht. Diese Verweigerung führt zu Auseinandersetzungen und Diskussionen in der Schule und Ausbildung, die von Frau Kohl – nach eigenen Angaben – viel abverlangen. Als Christin empfindet sie sich zudem in einer Minderheitenposition innerhalb der Deutschen Demokratischen Republik (DDR).

Nach dem sie eine Dokumentation über die Ereignisse auf dem Tian'anmen-Platz in China findet, beginnt Frau Kohl in den letzten Monaten der DDR ihr politisches Engagement bei der Bürgerbewegung Demokratie Jetzt und baut für diese die Basisgruppe in Friedrichshain mit auf. Sie beschreibt dabei die Entwicklungen bei Demokratie Jetzt und verweist auf private Ereignisse.

Bei Demokratie Jetzt müssen Satzungen erstellt und unterschiedliche Interessen zwischen den Beteiligten ausgehandelt werden. Außerdem entscheidet sich die Bürgerbewegung, an den Kommunalwahlen teilzunehmen. Die Entwicklungen und Ansprüche des politischen Engagements in der DDR und im wiedervereinigten Deutschland sind für Frau Kohl neu und werden von ihr Stück für Stück bewältigt. Sie wird in das kommunale Parlament gewählt. Im Jahr 1993 geht die Bürgerinitiative Demokratie Jetzt in der Partei Bündnis 90/Die Grünen auf.

Ab 1990 gehört Frau Kohl der Bezirksverordnetenversammlung (BVV) in Friedrichshain an und engagiert sich dort erst in der Bürgerbewegung und später in der daraus entstehenden Partei Bündnis 90/Die Grünen. Für die grüne Partei arbeitet Frau Kohl bis heute und engagiert sich im Bezirksparlament von Friedrichshain-Kreuzberg. Nach der Geburt ihrer Kinder (1999/2000) arbeitet sie nicht mehr in landespolitischen Angelegenheiten ihrer Partei mit, sondern konzentriert sich auf die Kommunalpolitik des Berliner Bezirkes. Gegenwärtig arbeitet Frau Kohl als Kinderkrankenschwester.

Franziska Riedle* ist zum Zeitpunkt des Interviews 59 Jahre alt. Sie wird in Bremen geboren und wächst in der Nähe dieser Stadt, auf einem großen Bauernhof mit zahlreichen anderen Kindern und deren Familien auf. In ihrer Erzählung zu den Kindheitsjahren betont Franziska Riedle, dass sie mit vielen Kindern auf-

gewachsen ist und sich bei den Inhalten von Spielen durchsetzen konnte. Franziska Riedle besucht auf Wunsch der Eltern eine Waldorfschule, in der sie das Phänomen der sozialen Ungleichheit unter den Schüler_innen feststellt. Mehrfach verweist sie in diesem Zusammenhang auf Schwierigkeiten hinsichtlich ihrer persönlichen Entwicklung. Am Ende der zwölften Klasse verlässt sie die Schule und absolviert, nach einer selbstgewählten Praxisphase in einem waldorforientierten Kindergarten, eine Ausbildung zur Heilpädagogin an der Fachschule für Heilpädagogik in Bremen. In der Ausbildungszeit lernt Frau Riedle neue Modalitäten des Unterrichts kennen. Diese Erfahrungen führen zu Lernprozessen. Nach der erfolgreichen Beendigung ihrer Ausbildung arbeitet Frau Riedle in zwei Kindertagesstätten in Niedersachsen und absolviert im Verlauf ihres beruflichen Werdeganges eine erlebnispädagogische Weiterbildung in Braunschweig.

Neben ihrer beruflichen Tätigkeit als Heilpädagogin tritt Frau Riedle der Christlich Demokratischen Union (CDU) in ihrem Landkreis bei und engagiert sich zudem in anderen gesellschaftlichen Bereichen und Interessensgruppen, wie z.B. bei der deutsch-thailändischen Gesellschaft und dem Verband für politische Freiheit. Über ihre Partei erhält sie nach einem erfolgreichen Wahlkampf direkt ein Mandat im Wolfsburger Kommunalparlament und wird zudem in dieser Stadt zur stellvertretenden Bürgermeisterin gewählt. In 2010 kann sie ihre Wahl in das kommunale Parlament sowie zur stellvertretenden Bürgermeisterin wiederholen. Frau Riedle beschäftigt sich insbesondere mit umwelt- und sozialpolitischen Sachverhalten und versteht sich gegenwärtig als eine Grüne mit christlichen Werten.

Bernd Frings* ist zum Zeitpunkt des Interviews 37 Jahre alt. Er wird in Esslingen (Baden-Württemberg) als Ältester von vier Kindern geboren und wächst bis zu seinem elften Lebensjahr mit seinen drei Brüdern bei Mutter und Vater in einem Familienreihenhaus in Esslingen auf. In der Schule ist er ein durchschnittlicher Schüler, hat jedoch schon früh ein Interesse an Politik und Geschichte und bekommt in diesen Schulfächern gute bis sehr gute Zensuren. Bereits in der Kindheit erfährt Herr Frings familiäre Konflikte und zuweilen auch Gewalt durch den Vater. Die Eltern trennen sich schließlich. Bernd Frings, sein jüngster Bruder und seine Mutter ziehen nach einer kurzen Zeit nach Goslar (Niedersachsen). Die anderen zwei Brüder bleiben beim Vater und wohnen mit diesem zusammen weiter in Baden-Württemberg. Die Konflikte zwischen Herrn Frings und seinem Vater sowie zu einem seiner Brüder bleiben bestehen.

Als Bernd Frings eine Ausbildung zum Ergotherapeuten absolvieren möchte, kommt es zu einem weiteren Streit mit dem Vater, da die Berufsziele des Sohnes nicht mit den väterlichen Vorstellungen zusammen passen. Trotz der Vorwürfe und Diffamierungen des Vaters besucht Herr Frings eine Fachakademie und erlernt den von ihm gewünschten Beruf. In seiner Ausbildungszeit verklagt er den Vater auf Unterhalt und unterstützt von dem so erstrittenen Geld seine Mutter finanziell. Das Verhältnis zwischen Bernd Frings und seinem Vater ist bis heute sehr angespannt.

Über eine gute Bekannte wird Herr Frings zur politischen Aktivität motiviert und besucht daraufhin eine Veranstaltung der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands (SPD) in Goslar. Da ihm die Aussagen einiger Parteifunktionäre und die erfahrenen Umgangsweisen überhaupt nicht gefallen, kehrt er der SPD nach einer Woche den Rücken und orientiert sich neu. Bernd Frings beschäftigt sich nach diesen Ereignissen mit dem Parteiprogramm der Christlich Demokratischen Union (CDU), diesmal aber nicht in Goslar, sondern in Oldenburg. In Oldenburg absolvierte Herr Frings seine Ausbildung und ist zu diesem Zeitpunkt

in dieser Stadt auch als Ergotherapeut beschäftigt. Nach einer gewissen Zeit verlegt er seinen Wohnort nach Oldenburg, auch um sich dort beim ansässigen Ortsverband der CDU politisch zu engagieren. Bernd Frings kandidiert im Rahmen seines politischen Engagements bei den Kommunalwahlen und wird von der Oldenburger Wählerschaft gleich in das kommunale Parlament gewählt. In seiner parlamentarischen Arbeit besetzt er unter anderem mehrere Ausschüsse und beschäftigt sich mit jugend- und insbesondere sozialpolitischen Themen.

Nach der Ausbildung zum Ergotherapeuten und dem Zivildienst arbeitet Herr Frings einige Jahre als therapeutische Fachkraft in einem Krankenhaus in Oldenburg. In einer darauf folgenden Zeit der Arbeitslosigkeit werden die Parteipolitik, die CDU und das Parlament in Oldenburg zu seinem zentralen persönlichen Betätigungs- und Anerkennungsfeld. In den verschiedenen Gremien erhält er schließlich die angestrebte Aufmerksamkeit.

Mit dem Ziel, die Arbeitslosigkeit zu beenden, bewirbt sich Bernd Frings vorläufig an einer Universität in Hamburg und beginnt ein Studium der Sozialwissenschaften. Obwohl er einen akademischen Abschluss nicht angestrebt hat, beendet er sein Bachelorstudium erfolgreich und startet im Anschluss direkt ein Masterstudium. Während seines Universitätsstudiums in Hamburg pendelt Herr Frings einige Jahre jede Woche nach Oldenburg, um sich dort weiter in der CDU und im Parlament zu engagieren. Im vergangenen Jahr beendete er aufgrund innerparteilicher Schwierigkeiten seine Mitarbeit im Ortsverband der CDU in Oldenburg und tritt auch nicht erneut bei den Kommunalwahlen an.

Im folgenden Abschnitt können lediglich einige Ausschnitte der empirischen Rekonstruktionen aus der reflektierenden Interpretation und komparativen Sequenzanalyse (vgl. Bohnsack 2010, S. 32ff.; Nohl 2009, S. 11f.) aufgezeigt werden. Auf die Darstellung der formulierenden Interpretation wurde aus Platzgründen weitgehend verzichtet. Die folgenden Passagen sind – in einer veränderten Struktur und Schreibweise – inhaltlich an meine Forschungsarbeit (vgl. Hunold 2012, Kap. 8) angelehnt.

2.2 Lernorientierungen in der Kindheit und Jugendzeit

In der Eingangserzählung entfaltet Claudia Kohl bündig biographische Daten:

„Ja (.) ja also ich bin geboren (2) lebte in (.) ja (.) jetzt würde man sagen Ost-Berlin ((schlucken)) bin da groß geworden (1) ah:: (.) bin im katholischen Elternhaus groß geworden (2) wir wohnten ähm anfangs Friedrichshain dann (1) ähm (1) Pankow (1) u:n:d: (2) ja (.) war dann auch die ganze Zeit praktisch also (1) in ner in ner (1) katholischen Kirche dort och in der Jugendarbeit also in ner Jugend mit drinne.“*

* Transkriptionsregeln: (4) = Anzahl der Sekunden, die eine Pause andauert; (.) = Eine Pause unter einer Sekunde; eventuell = starke Betonung; . = stark sinkende Intonation; , = schwach steigende Intonation; Bundespo- = Abbruch eines Wortes; na::ja = Dehnung, die Häufigkeit von : entspricht der Länge der Dehnung; das=war = schleifend, ineinander übergehend artikulierte Wörter; (eventuell) = Unklarheit bei der Transkription; () = nicht verständliche Artikulation, je nach Dauer; ((klopfen)) = parasprachliche Ereignisse; @das@ = lachend gesprochen; @(.).@ = kurzes Auflachen; //und wie// = Aussagen des Interviewers; ^L = Überlappung von unterschiedlichen Aussagen; °SPD° = besonders leise artikuliert (vgl. und teilweise zit. nach Nohl 2009, S. 135).

In der Eingangserzählung thematisiert Frau Kohl ihre Herkunft aus dem Ostteil Berlins und verweist damit auf ihre Herkunft aus der ehemaligen DDR. Diesen Hauptfokus auf Ost-Berlin und die DDR-Herkunft ergänzt sie mit ihrem unmittelbar daran anschließenden Hinweis auf das „katholische Elternhaus“ und erzeugt damit einen Spannungsbogen, der sich, wie sich in den weiteren Passagen im Fall Kohl zeigt, über das gesamte Interview erstreckt. Das Spannungsverhältnis zwischen Ost-Berlin (DDR) und der katholischen Herkunftsfamilie sowie deren Umfeld besitzt folglich eine große biographische Orientierungsrelevanz für Claudia Kohl.

Die Auseinandersetzung mit dem eigenen sozialen Standort in der Kindheit und Jugendzeit lässt sich, in einer anderen Art und Weise, auch in den Aussagen zur Adoleszenz von Franziska Riedle rekonstruieren. Frau Riedle führt zu Beginn des Interviews Folgendes aus:

„Bin mit ganz ganz furchtbar vielen Kindern (.) groß geworden (.) ähm ja hab auch dort eigentlich als ganz ganz junges Mädchen schon (.) festgestellt (1) wie schön es is eigentlich auch äh unter siebzehn Jungen groß zu werden wenn man @(.).@ dann auch gewisse Führungsqualitäten erlernen kann ((einatmen und schnaufen)) das ging schon da (1) zu das äh man so Spiel: (.) ähm und auch Inhalte von Spielen (.) son Stück weit äh mit gesteuert hat.“

In dieser Passage können bei Frau Riedle Lernprozesse identifiziert werden, die in einer Herausbildung von Führungsqualitäten, konkret: der Mit-Steuerung und Durchsetzung von Inhalten im gemeinsamen Spiel mit den siebzehn Jungen, münden. Indem sich Frau Riedle als Mädchen in einer Jungengruppe erfährt und sich dort beim Spielen verwirklichen kann, lernt sie in den Kindheitsjahren ihr soziales und auch materielles Umfeld (die Jungen und Spiele) mit zu bestimmen. Im Vergleich zu Frau Kohl kann Frau Riedle auf dem Bauernhof habituelle Steuerungs- und Führungskompetenzen entwickeln, während sich Frau Kohl hingegen in einer Minderheitenposition bewegt und in dieser Hinsicht zunächst keine – zumindest empirisch rekonstruierbaren – praktischen Fähigkeiten erlernen kann. So führt Claudia Kohl beispielsweise zur Schulzeit Folgendes aus:

„Un:t (1) ja gut und gesellschaftlich engagiert ((schniefen)) naja mir war das schon im Hintergrund son bisschen wichtich und so so hat so ähm ((tiefes einatmen und schnelles ausatmen)) naja gut und etz äh: als ähm wenn man in der katholischen Kirche war ((atmen)) drin war war ja auch immer klar das man irgendwo och zur Minderheit gehörte und (.) schon bisschen anders war als die Ändern oder so nä also ich habs och so erlebt das in meiner in ner Klasse (.) selber (.) war ich ja die einzige Katholikin.“

Claudia Kohl bildet – im Kontrast zu Frau Riedle – in ihrer Kindheit und vor allem in der späteren Jugendzeit ein Minderheitenbewusstsein in ihrem Habitus und auf diese Weise ein gesellschaftliches Bewusstsein überhaupt aus. Während Franziska Riedle in einer „konjunktive[n] Erfahrungsgemeinschaft“ (Mannheim 1980, S. 219) mit vielen Kindern auf dem Bauernhof sehr unpolitisch sozialisiert wird, erlebt Frau Kohl als einzige Katholikin und damit weltanschauliche Minderheit bereits in ihrer frühen Sozialisationsgeschichte einen politischen und disjunktiven Erfahrungsraum in der Schule. Auch in weiteren Textstellen konnte dieser Orientierungsrahmen rekonstruiert werden.

Herr Frings durchläuft in seiner Kindheit andere soziale Prozesse als Franziska Riedle und Claudia Kohl. Von einer Politisierung – wie bei Frau Kohl – kann in diesem Fall noch nicht ausgegangen werden. Die Familie nimmt in den Aussagen von Herrn Frings eine bedeutsame Stellung ein. Bernd Frings artikuliert nach der Erzählaufforderung durch den Interviewer folgende Eingangserzählung:

„Ja also aufgewachsen bin ich in Esslingen das liegt in Baden-Württemberg (.) bei meinem Vater und bei meiner Mutter (.) und (.) ähm das war erstmal ne ne schöne Kindheit muss ich sagen=ähm es kam dann noch drei Brüder hinzu also ich bin der Älteste (.) äh in der Familie also von den Brüdern her und ähm ja ((atmen)) es war eigentlich ne ganz ne ganz schöne Kindheit (.) bis (.) zum elften Lebensjahr (2) da ist dann mein Vater (1) hat sich anderweitig umgeschaut @(.)/@ wie man das so seigt nennt und (.) da ging dann eigentlich so eigentlich eigentlich Einiges Berg ab (.) das äh (1) also=schöne Kindheit bis auf=f: einige Ausnahmen natürlich in der Erziehung hat man (.) ha- hat der Vater schon immer ziemlich viel (.) Gewalt ausgelebt auch (.) auch an (.) also an der Mutter oder auch an an mir als Person.“

Bernd Frings äußert gleich zu Beginn des Interviews, dass er bei beiden Elternteilen – „bei meinem Vater und bei meiner Mutter“ – aufgewachsen ist und das er seine Kindheit „erstmal“ als schön empfand. Das Aufwachsen bei den beiden Elternteilen und Geschwistern bzw. der Platz in der Familie ist für Herrn Frings lebensgeschichtlich sehr bedeutsam und besitzt für ihn eine biographische Orientierungsrelevanz. Während Frau Riedle in einem großen Miteinander selbst bestimmen und gestalten kann, muss Herr Frings jedoch als Kind die Problemerkahrungen in der Familie persönlich ertragen. Im Zuge der elterlichen Trennung deutet sich auch bei Herrn Frings eine spezifische Art und Weise des Lernens an. Herr Frings führt aus:

„Mein Fr- mein Vater ist zur Nachbarin rüber gegangen der ist also gar nicht weit weg gewesen (.) ne? //hmhm// so und (1) wenn man dann von den äh Nachbarskindern (.) nicht nur von denen selbst sondern (.) ähm von weiteren Nachbarskindern drauf angesprochen wird (.) warum jetzt der Vater mit @ner Anderen knutscht@ ((atmen)) ähm (1) das ist dann schon kein angenehmes (.) „Unterfangen“ das ist dann schon (1) ja dann versucht man den Vater noch zu verteidigen.“

Herr Frings muss sich auf außerfamiliäre Konfrontationen und Fragen zu seiner eigenen Privatsphäre und Familienkrise, die er kaum oder gar nicht beeinflussen kann, einlassen. In diesem „Unterfangen“ lernt Bernd Frings über Praktiken der Verteidigung und Behauptung seine persönliche Integrität gegenüber den „Nachbarskindern“ zu bewahren, indem er das Wagnis eingeht, seinen Vater anfänglich in der Öffentlichkeit „zu verteidigen“. In diesen Artikulationen von Bernd Frings entfaltet sich bereits eine Orientierung an sozialer Aufmerksamkeit, da er den öffentlichen Raum der Nachbarschaft im Kontext der familiären Konflikte mehrfach versprachlicht. In den weiteren empirischen Rekonstruktionen wird deutlich, dass die Orientierung an sozialer Aufmerksamkeit und Anerkennung auch die Art und Weise, wie Herr Frings lernt, strukturiert. Hier wird folglich eine Lernorientierung evident.

Die sozialen Praktiken der individuellen Selbstbehauptung und Bewahrung von persönlicher Integrität werden in einer ähnlichen Weise auch bei Claudia Kohl deutlich. Im Kontrast zu den Fällen Frings und Riedle wird Claudia Kohl jedoch bereits in ihrer Schulzeit politisiert. Die schulischen Erfahrungen führen bei Frau Kohl schließlich zu einer Differenz zwischen ihren Selbst- und Weltverhältnissen (vgl. Marotzki 1990, S. 32ff.) und lösen bei ihr einen biographischen Reflexionszwang aus. Claudia Kohl führt z.B. Folgendes zur Schulzeit aus:

„Gespräch auf Glauben oder auf Gott kam oder so war eben einfach eindeutig dass man anders war und das man ((atmen)) ebend äh: (1) och (3) ebent: (1) naja es gab ebent Diskussionen man musste sich eben och durchsetzen ich war eben die Einzige och die nicht zur Jugendweihe gegangen is, (1) das hieß auch wieder (.) man wusste ja auch nich vorher

was passiert die Reaktionen waren ja auch sehr unterschiedlich einfach (1) nã (.) dat konnte mit Gesprächen ähm be- einfach beendet sein oder es konnte och ähm (.) man muss dat mir eben mal begründen oder so ((atmen)) äh aber ähm (1) war schon eben nich so einfach wenn man eben als Einzige da: eben sachte ne (.) das machste nich oder so und alle Andern machen das.“

Frau Kohl muss sich bereits als Schülerin mit ihrer eigenen religiösen Weltanschauung und Minderheitenposition als Katholikin auseinandersetzen. Vor diesem biographischen Hintergrund muss sie sich (Selbst) gegenüber ihrer sozialen Um(Welt) in der Schule behaupten und ihre habituellen Dispositionen erweitern. In der Ausbildung zur Kinderkrankenschwester sowie in der FDJ macht sie ähnliche Erfahrungen.

2.3 Lernorientierungen in der Parteipolitik

Durch den konsequenten Vergleich der drei Fälle wird in der Untersuchung (ausführlich vgl. Hunold 2012) deutlich, dass die spezifischen Erfahrungen und Lernprozesse in der Entwicklung mit den späteren Lernorientierungen in der Parteipolitik in einem Zusammenhang stehen. Die Erfahrungsgemeinschaften in der Biographie sowie die aus den Erfahrungsgemeinschaften hervorgegangenen Orientierungsrahmen und Erweiterungen des Habitus besitzen demnach eine große Relevanz für die Art und Weise, wie Frau Kohl, Herr Frings und Frau Riedle als politisch engagierte Menschen in der (Partei-)Politik neues Wissen und Können aufbauen können. In den Artikulationen von Claudia Kohl können – in der Kontrastierung mit den Vergleichsfällen Riedle und Frings – zwei oder sogar drei Lernorientierungen rekonstruiert werden. Frau Kohl folgt in ihrer Lebensgeschichte demnach immer wieder

- einer Lernorientierung an persönlicher Selbstbehauptung (A),
- einer Lernorientierung an ideell-weltanschaulicher Heterogenität (B) sowie
- einer damit in Beziehung stehenden Lernorientierung, die durch Offenheit für Neues und auch Vielfalt charakterisiert ist (C).

Diese drei rekonstruierten Lernorientierungen strukturieren schließlich auch ihre späteren Lernprozesse bei der Bürgerbewegung Demokratie Jetzt, Bündnis 90 und den Grünen. Ihren Lernorientierungen folgend, kann sich Frau Kohl immer wieder – trotz weltanschaulicher Differenzen – auf den jeweiligen Erfahrungsraum einlassen und dabei neues Wissen und Können aufbauen. Auch wenn nur umrisshaft deutlich wird, was Claudia Kohl tatsächlich lernt, wird doch sehr offensichtlich, wie Frau Kohl etwas lernt und es zu habituellen Erweiterungen kommt. Ein Beispiel dafür:

„Und dann bin ich am am (.) am achten Oktober war ich in der Gethsemanekirche (.) da hat ich dann auch irgendwann die Liste von Temo- Demokratie Jetzt gefunden (1) die Adressenliste ((atmen)) und hat mich denn an den Frank Nolte* gewandt und dadurch durch ihn kam ich dann praktisch auch in den erweiterten Kreis von Demokratie Jetzt (2) //hmhm// hab mich dort beteiligt (.) und hab dann aber hier in (1) also damals in Friedrichshain ((schlucken und schmatzen)) den (.) Krei- also die (1) Bezirks(gruppe endlich) von Demokratie Jetzt mit aufgebaut //hmhm// (2) ham uns dort ähm (1) wie gesacht dann kam auch Einzelne von von der SED kam welche (1) aber auch andre (1) Leute aus der Kürchengemeinde hat ich immer also sind immer mal n paar gekomm oder so und naja so hat sich das denn

(2) also wie gesacht entstand einer der Gruppen ((atmen)) die andern Gruppen warn ja och noch ähm (.) vom Neuen Forum warn noch welche in Friedrichshain (1) n paar Leute (1) von den Grünen, (1) und Initiative Mfriedens- und Menschenrechte war mir nur ein einer bekannt der dann noch zu uns dann später kam (.) und dann ham wir uns sowieso dreiundneunzich dann (1) sind ja die drei Gruppen sowieso (1) zusammen gekomm (1) //hmhm// (2) ja gut denn war ja och klar denn ähm: neunzahnndertneunzich das wir zu den Wahlen mit angetreten sind (.) da bin ich dann auch in die (.) Bezirksverordnetenversammlung gewählt worden.“

Und weiter:

„Naja gut zu der Zeit ham die sich ja aber auch erst ähm (.) richtig entwickelt und auch zum Beispiel Satzungen oder so das ham wir ja auch erst später angefangen och bei Demokratie Jetzt oder so dit gab ja lange Diskussionen @(.)@ also (.) de- bestimmte Sachen ha- warn ja da auch erst (.) ähm //hmhm// (.) im Laufen im entstehen (.) die warn ja noch praktisch nich fertich in dem se oder (.)des des wurde ja da erst praktisch (1) äh: (1) son ähnlich wie learning by doing also dat war ja dat hat sich ja da erst allet entwickelt und raus(gebildet) [00:20:10] die die Bürgerbewegung und was weiß ich wat die: (1) äh: die Basisgruppen auch bei uns sowieso ((atmen)) wie man da miteinander äh: (.) was man da miteinander macht äh: (.) bis hin das man zu den Wahlen antritt ((atmen)) also det war ja (.) n laufender Prozess oder so //hmhm// wo sich ja die die Bürgerbewegung selber auch noch entwickelt haben oder ((atmen)) verschiedenste Leute zusammen kamen (.) und natürlich damit och ihre Interessen erst nochmal eingebracht ham.“

Frau Kohl erfährt, ähnlich wie in ihrer Schulzeit, differente weltanschauliche Vorstellungen, Ideen, Positionen – von SED’lern, Grünen oder christlichen Engagierten – in diskursiven Aushandlungspraxen mit einem offenen Ende kennen (A). Außerdem artikuliert sie neue Erfahrungen bezüglich der politischen Netzwerk- und Organisationsarbeit (B) – Adressliste in der Gethsemanekirche, Kontakte zum erweiterten Kreis von Demokratie Jetzt, Aufbau und Entwicklung der Bezirksgruppe in Friedrichshain, Einigungsprozess von Bürgerbewegungen – sowie der Wahlkampfführung und der parlamentarischen Arbeit als Mandatsträgerin in der BVV (C). Es wird evident, dass Frau Kohl ihr politisches Engagement in einer Zeit der ständigen Umbrüche realisiert und sie sich den Neuerungen zuwendet („und hat mich denn an den Frank Nolte* gewandt“). Über diese Hinwendung zum Neuen in der Gethsemanekirche eröffnet sich Frau Kohl ein neues Engagementfeld und macht so den Weg frei für die Erweiterung ihres Habitus („durch ihn kam ich dann praktisch auch in den erweiterten Kreis von Demokratie Jetzt“ oder „erst ähm (.) richtig entwickelt“ oder „was man da miteinander macht“).

Auch im Fall Frings werden Lernorientierungen deutlich. Er führt aus:

„Und so haben wir eben viele Veranstaltungen auch gehabt auch Inlinehockey und (.) ä:: ich war schon immer eigentlich jemand der dann immer so auch gerne provoziert hat das heißt (.) wir ham: halt Inlinehockey gehabt du musst dir vorstellen (.) da sind dann halt (.) ähm (1) viele Jugendgruppen da gewesen (1) die dann halt ein von uns gestifteten Pokal ausgespielt haben (2) dann warn noch son paar junge Zuschauer da, (1) @und der Rest@ war CDU Riege (1) alles ältere Generation (1) und natürlich hab ich dann nich irgendwie n Wiener Walzer aufgelegt dann (.) als Hintergrundmusik sondern halt irgendwie (1) aja schon (1) Musik die halt auch eher den Jugendlichen gefällt Toten Hosen @(.)@ @und all diese Sachen so nä?@ und //hmhm// ähm (.) hab auch Halloween gefeiert äh: ne Halloween- (.) also (.) gefeiert in Form dessen das ich eben auch in äh für das In- den Internetauftritt (.) zu ver- äh verantwortlich war der CDU und dann hab ich da irgendwelche (1) Halloweengeschichten drauf gemacht und (.) ähm (.) ja Spinnen und alles über den (.) äh über den (.) () über den Bildschirm laufen lassen und (1) ähm (1) da gabs halt immer wieder Kritik das

das alles nich so (1) nich so CDU lik- äh:: ja: äh: (1) ähm Stil sei so (.) das sei halt alles irgendwie zu jugendlich und (.) vor allem ähm (.) gerade Halloween is ja (1) nich unbedingt sehr christlich geprägt @(.)@ //@(.)@// gabs eben auch (.) äh ob man noch wüsste in welcher Partei man sei und solche Geschichten (.) es war mir aber alles egal (1) und das hat sich eben auch fortgesetzt des=z:: (.) bis zu meiner Ratsmandatstätigkeit in Oldenburg-Mitte.“

Bernd Frings möchte – im Gegensatz zu Frau Kohl – auf der öffentlichen Bühne der Parteipolitik beispielsweise den „Internetauftritt“ oder das Inlinehockeyturnier der CDU nach seiner „Kenntnis“ und seinen eigenen Ansprüchen gestalten. Das lässt sich unter anderem auch in folgender Textstelle zur Oldenburger Ratstätigkeit rekonstruieren:

„So gab es durchaus durch ä- a- ähm einige Male (1) ähm die Situation das ich (1) n::n (.) nich dieser Parteisolat bin (1) und äh das auch gem- das auch die Fraktion eben gemerkt hat das eben ((atmen)) ich dann eben unter Umständen auch wenn (1) ich gemerkt habe (1) das läuft fehl (.) da lä- läuft irgendwas falsch ((atmen)) eben auch gegen die Fraktion gestimmt habe (1) nä? (.) also auch (.) durchaus Anträge (1) mitgestimmt habe wo die ganze Fraktion (1) ähm (1) zusammengehalten hat und ich dann als Einziger bei der SPD noch @die (.) Hand mit@ hoch gehoben habe (.) das sind zum Beispiel Bildungsthemen gewesen ja ähm (.) Turbo-Abi und so weiter wo (.) die CDU sich ganz klar positioniert hat und ich gesacht habe also (1) ich hab jetzt hier ne Ausbildung gemacht und ich hab bin da in Kenntnis von und (.) ähm ich:: (.) kann da nich ic- mein ich hab mit den Leuten immer versucht zu reden, (1) aber wenn dann so ne (.) pai=teideologische (1) Grenze kam (1) da hab ich dann gesacht gut dann macht ihr euer Ding ich mach mein Ding (.) ich bin hier nich euch verpflichtet ich bin den Bürgern verpflichtet und ich muss das machen ((atmen)) womit ich (.) äh (.) am besten klar komme.“

Anders als Claudia Kohl handelt Herr Frings weniger offen für die neuen Erfahrungsgemeinschaften und „muss das machen ((atmen)) womit“ er „am besten klar“ kommt. Er stimmt beispielsweise im Parlament gegen die eigene Partei oder spielt Punkmusik auf einer CDU-Veranstaltung. Die Lernprozesse von Herrn Frings werden dabei maßgeblich durch die

- Lernorientierungen an sozialer Aufmerksamkeit (A)
- und persönlicher Einflussnahme (B) strukturiert.

Die beiden Lernorientierungen stehen dabei in einem Wechselverhältnis. Bernd Frings agiert nach seinen persönlichen Ambitionen und Einschätzungen in den verschiedenen Erfahrungsräumen der Parteipolitik. Immer wieder stößt er dabei auf kritische Reaktionen aus seiner Partei, erhält dadurch aber die erwünschte Aufmerksamkeit – und zumindest negativ konnotierte Anerkennung. Seinen Lernorientierungen folgend, ist Herr Frings kaum in der Lage, sich auf die Regelwerke der Parteipolitik oder den Parteistil einzulassen. Bernd Frings positioniert sich konträr und provokativ bei den Christdemokraten, aber es ist ihm dabei fast unmöglich, innerhalb der diversen Erfahrungsgemeinschaften (z.B. im Parlament oder dem Ortsverband) einen sozial anerkannten und stabilen Platz einzunehmen. Meine anfängliche Vermutung, dass parteipolitisch engagierte Menschen eine Art Machtbewusstsein oder Polit-Habitus entwickeln müssen, um sich erfolgreich in der Partei bewegen zu können, bestätigt sich anhand des empirischen Materials im Fall Frings. Bernd Frings folgt seinen habituellen Dispositionen („macht ihr euer Ding ich mach mein Ding“) und wird dadurch immer wieder an die Grenzen seiner Handlungsfähigkeit erinnert („da gabs halt immer wieder Kritik“). Denn wäre Herr Frings machtbewusst, würde er den parteiinternen Auseinandersetzungen aus dem Weg gehen.

Eine weitere Kontrastierung der zwei Fälle wird durch die Aussagen von Franziska Riedle möglich. Sie artikuliert beispielsweise Folgendes:

„Ja vor zehn Jahr'n (.) ähm: (1) als Seiteneins- (.) steiger in die Politik, (1) ähm (1) ja (1) „und“ dazu kam (1) mit auf einer Liste auf (1) nicht aussichtsreicher Position kandidierte, (1) aber dem Bürger ansch@einend überzeugt hatte@ (1) und dann (.) plötzlich im Rat saß (1) das is äh: is jetzt auch schon (.) wieder zehn Jahre her, (1) dann (1) war die Entwicklung so ähm (1) Vorsitzende des Jugendhilfeausschusses (1) ähm: (.) was mich auch wirklich fasziniert hat (1) wir ham jetzt schon wieder eine zweite Wahlperiode wir ham ja jetzt Kommunalwahlen gehabt, (1) bin erneut gewählt worden bin auch zur Bürgermeisterin wieder gewählt worden (1) zur Stellvertretenden.“

Frau Riedle kann die Bürger im Wahlkampf von sich „überzeugen“, da sie, im Gegensatz zu ihrer Waldorfschulzeit, eine überzeugende Sprache sowie persönliche Präsentationsform entwickelt hat. Franziska Riedle sammelt so Erfahrungen als Mitglied im Stadtparlament, als Jugendhilfeausschussvorsitzende und als stellvertretende Bürgermeisterin in der Stadtpolitik. Ihre Erfahrungen werden vor dem Hintergrund ihrer Lernorientierungen strukturiert. Frau Riedle artikuliert dazu:

„Und ich war zu dem Zeitpunkt wirklich in der Überzeugung @(.)@ zu dem Zeitpunkt (1) dass man was verändern kann (1) kann man nich (1) kann man nich (1) so wie f- (.) Politik funktioniert man wird nichts verändern könn (1) aber zu dem Zeitpunkt war ich der Ansicht man kann viel verändern (1) und: äh (1) ich glaub ich hab: (1) da auch viel: viel: (1) lernen müssen (1) ähm: (1) ja (1) erzählt wie toll ich das alles finde und Andere die sich im Stillen gedacht ham was erzählt die mir da (1) @lass die mal erstmal@ (1) auf den Boden der Tatsachen komm (.) es is so.“

Frau Riedle geht am Anfang ihres politischen Engagements davon aus, dass sie (selbst) etwas in ihrer sozialen (Um-)Welt der Stadtpolitik neu modellieren kann. Daraufhin zeigt sie ein neues Wissen über die Parteipolitik auf, das durch Differenzenerfahrungen im politischen Geschäft verursacht wird. Franziska Riedle führt weiter aus:

„Ne (1) schafft Politik nich (.) ich bin also im Moment auch sehr sehr (1) politisch (.) äh: (.) enttäuscht (1) weil ich (.) doch zu sehr (.) mitbekomm habe (1) das ähm: (1) hätt ich vorher wissen müssen weiß ich jetzt (.) nich? musst du @lächeln@ (1) aber ((klopfen)) ich hab auch sehr spät erst begriffen dass es doch (.) viel zu viel mit Macht zu tun hat „und ähm:“ (1) ((schniefen)) ne (1) ((schnalzen)) lass mer @das Kapitel@ lieber.“

Franziska Riedle ist enttäuscht von der Parteipolitik, da dadurch keine Verhältnis-Veränderungen bzw. Veränderungen in ihrem sozialen Umfeld – wie das beispielsweise noch in ihrer Kindheit bei der Durchsetzung von Spiel-Inhalten in der Jungengruppen möglich war – herbeigeführt werden können. Ähnlich wie bei Herrn Frings, blockiert der Habitus von Frau Riedle die weiteren Einlassungen auf die Erfahrungsgemeinschaften der Parteipolitik. So folgt Franziska Riedle auch bei ihrer politischen Arbeit

- einer Lernorientierungen an persönlicher Deutungshoheit und Überzeugungsmacht (A)
- und, damit verbunden, an persönlicher Steuerung und Führung (B)
- sowie an Selektion von Wissensbausteinen (C).

Die Grenzen der eigenen Handlungs- und Deutungsmacht führt Frau Riedle auf die spezifischen Funktionsweisen der Parteipolitik zurück und konstatiert, dass

Politik „viel zu viel mit Macht zu tun hat“. Den Lernorientierungen von Frau Riedle folgend, geht es ihr in der Politik letztlich viel zu sehr um die Macht der Anderen und zu wenig um die eigene (Steuerungs- und Deutungs-)Macht. Vor diesem Hintergrund möchte Frau Riedle nicht mehr auf ihre persönlichen Erfahrungen in der Parteipolitik eingehen und postuliert ein Ende dieser Thematik. Dennoch orientiert sich Frau Riedle beim Lernen im politischen Bereich an persönlicher Deutungshoheit und Einflussnahme. Dafür ändert sie ihren Hauptfokus aus den politischen Erfahrungen heraus. Ihr Habitus erweitert sich demzufolge im Kontext der erfahrenen Auseinandersetzungen („hätt ich vorher wissen müssen“), auch wenn die habituelle Ausdifferenzierung nicht zu einer Hinwendung zur Parteipolitik führt („sehr sehr (1) politisch (.) äh: (.) enttäuscht“ oder „lass mer @das Kapitel@ lieber“). Frau Riedle führt aus:

„Ich hab im Landesvorstand (1) äh: (.) der CDU gesessen ich hab eigentlich vieles schon gemacht: (1) im Kreis im KPU und äh: ich hab überall schon irgendwo ähm: (1) °aber° plötzlich findet das nich mehr so die Bedeutung im Fokus sondern die Bedeutung findet eigentlich (1) so in der zwischenmenschlichen Beziehung was kann ich bei dem Einzelnen noch bewegen ich glaub das is intensiver geworden.“

Frau Riedle will nun ihre Aufmerksamkeit auf die Steuerungspotenziale der einzelnen Person und damit auf die Verhaltensänderung und nicht mehr auf eine Verhältnisänderung werfen. Mit der zwischenmenschlichen Beziehungsarbeit kann Frau Riedle nicht zuletzt sehr viel „intensiver“ Einfluss nehmen und somit die eigene Umwelt mit-steuern, von sich und ihren „Ideen“ überzeugen und Deutungsmacht verwirklichen. Mit anderen Worten: Von Mensch zu Mensch kann Frau Riedle einfacher und präziser ihren Lernorientierungen an Einflussnahme, Steuerung und Deutungshoheit folgen.

3. Schlussbemerkungen

Franziska Riedle, Claudia Kohl und Bernd Frings erwerben in ihrer Lebensgeschichte in einer spezifischen Art und Weise neues Wissen und Können.⁵ In den Vergleichsfällen kann zudem ein Zusammenhang zwischen den biographischen Erfahrungsräumen einerseits und den Lernorientierungen in der Parteipolitik andererseits rekonstruiert werden. Außerdem wird deutlich, dass die habitualisierten Lernorientierungen der befragten Personen maßgeblich für die Ausgestaltung ihrer politischen Arbeit sind.

Claudia Kohl

Frau Kohl muss sich bereits in der Jugendzeit mit ihrer Minderheitenposition sowie weltanschaulichen Differenzerfahrungen auseinandersetzen. In der Schule sowie in ihrer Krankenschwesterausbildung lernt sie sich – z.B. bei der Verweigerung des Wehrkundeunterrichtes oder bei Glaubensfragen in der Schulklasse – gegenüber den Lehrkräften und Mitschüler_innen (praktisch) in Diskussionen zu behaupten. Claudia Kohl bildet in diesen sozialen Kontexten Lernorientierungen an Selbstbehauptung, Heterogenität und Offenheit für Neues heraus, die sich auch in ihrem späteren Engagement bei der Bürgerbewegung und Partei identifizieren lassen.

So kann sich in der Parteipolitik vor allem Claudia Kohl anpassungsfähig und flexibel auf die Ansprüche, Paradoxien und Differenzerfahrungen bei der noch offenen Begründung von Demokratie Jetzt und dann bei den sich entwickelnden Grünen einstellen. Ihren Lernorientierungen folgend, lernt sie programmatische und organisatorische Zusammenhänge während ihres Engagements kennen.

Auch in den anderen zwei Fällen kann der Zusammenhang zwischen den biographisch generierten Lernorientierungen und der damit einhergehenden Strukturiertheit des späteren Lernens in der Partei empirisch erfasst werden. Im Vergleich zu Frau Kohl können sich Herr Frings und Frau Riedle aufgrund ihrer Lernorientierungen jedoch nicht so flexibel auf die Erfahrungsgemeinschaften der Parteipolitik einlassen.

Bernd Frings

Bernd Frings erlebt bereits als Kind familiäre Konflikte, die er selbst kaum oder gar nicht beeinflussen kann. Nach der Trennung seiner Eltern zerbrechen die Familie und damit auch seine Platzierung im Familienbund. Im Zuge dieser Erfahrungen sucht er sich ein außerfamiliäres Anerkennungsfeld: Erst in der örtlichen Nachbarschaft als Kind, bei der Herr Frings seinen Vater gegenüber der Öffentlichkeit verteidigt. Später in den Ausbildungsjahren zum Ergotherapeuten, bei der er seinen Vater erfolgreich auf Unterhalt verklagt. Und auch in seinem Universitätsstudium in Hamburg, bei dem er sich, über seinen Kampf und Protest zur Verbesserung der Studienbedingungen im Fachbereich, den Anderen (d.h. den Professor_innen, Kommiliton_innen etc.) näher bringt. Herr Frings orientiert sich an sozialer Aufmerksamkeit und Anerkennung sowie an persönlicher Einflussnahme und lernt in diesem Kontext Verteidigungs-, Protest- und Präsentationspraxen kennen. Als Einzelkämpfer drängt er mit diesen sozialen Praxen und Techniken häufig in den Vordergrund der verschiedenen Erfahrungsgemeinschaften und versucht dabei, seinen Standort im persönlichen Umfeld zu lokalisieren.

Auch als junger Parteipolitiker orientiert sich Bernd Frings vor allem an sozialer Aufmerksamkeit, provoziert dafür die eigene Partei und stößt so immer wieder auf die Kritik der anderen politisch Beteiligten. Er lernt in seiner Jugend- und Studienzeit sozusagen soziale Praktiken der Provokation, der Klage und des Protestes kennen, die er mehrfach in den Kontexten der Parteipolitik für seine Selbstinszenierung und Einflussnahme praktisch ausprobiert und erweitert. Z.B. fokussiert Herr Frings Themenschwerpunkte, die der programmatischen Ausrichtung der CDU entgegenstehen (z.B. das Turbo-Abitur) und ihm damit eine öffentliche Bühne, die Bewahrung von persönlicher Integrität und soziale Aufmerksamkeit ermöglichen.

Franziska Riedle

Frau Riedle wird in einer großen Jungengruppe im ländlichen Raum sozialisiert und lernt sich sehr früh durchzusetzen bzw. ihr soziales Umfeld mit zu bestimmen. Diese Fähigkeiten und Orientierungen werden in der Waldorfschule erneut sichtbar, da sie hier nicht nach ihren Vorstellungen mit gestalten und anführen kann. Mit dem Ende ihrer Schulzeit und nach einem berufsorientierenden Praktikum absolviert Franziska Riedle – enttäuscht und abgewendet von der Waldorfgemeinschaft – eine Fachschulausbildung zur Heilpädagogin. In der Fachschule kann sie ihr soziales Umfeld – etwa bei der Gestaltung des Unterrichtes – wieder

mit bestimmen und steuern. Nach vielen Jahren ihrer Berufstätigkeit sucht sie, über die Mitgliedschaft in der CDU, einen Zugang zur Parteipolitik und möchte viel in der Stadt verändern.

Franziska Riedle wird – als frühere „Weltverbesserin“ – enttäuscht von dem Machtapparat der Parteipolitik und möchte zukünftig über zwischenmenschliche Arbeit etwas beim einzelnen Menschen bewegen. Sie orientiert sich dabei an der eigenen Deutungshoheit und Steuerung. Als stellvertretende Bürgermeisterin kann sie in ihrer Stadt wieder gewählt werden. War sie noch zu Beginn ihres politischen Engagements der Überzeugung, die sozialen Verhältnisse in der Stadt verändern zu können, so orientiert sie sich nach den vielen Jahren politischer Erfahrungen an der persönlichen Überzeugungsmacht im Zwischenmenschlichen. Zur Umsetzung von Deutungshoheit, Einflussnahme und Überzeugungsmacht, verwendet Franziska Riedle eine bestimmte Art und Weise von Sprache und Präsentationsmöglichkeiten. Hier deuten sich erneut Lernprozesse an.

Insgesamt wird in den empirischen Rekonstruktionen deutlich, dass die interviewten Biographieträger_innen einen sehr persönlichen Karriereweg in der Parteipolitik gehen und in diesem Kontext auch unterschiedliche Standorte des Lernens und Erkennens (vgl. Mannheim 1980, S. 211ff.) betreten können. Alle drei befragten Parteipolitiker_innen kandidieren erfolgreich bei kommunalen Wahlen und lernen das Geschäft des Parlamentes kennen. Frau Kohl und Herr Frings beteiligen sich in unterschiedlicher Weise auch an der Parteiarbeit. Bernd Frings gestaltet beispielsweise den Internetauftritt und eine Sportveranstaltung der CDU mit, während Claudia Kohl an der konstituierenden Programmarbeit sowie dem organisatorischen Aufbau ihrer Bürgerinitiative beteiligt ist. Franziska Riedle schildert sehr allgemein und stichpunktartig ihr politisches Engagement bei ihrer Partei. In ihren Artikulationen wird vor allem deutlich, dass die Funktion der stellv. Bürgermeisterin eine große Orientierungsrelevanz für sie besitzt.

In der Forschungsarbeit konnten insbesondere die informellen Lernanlässe in den Erfahrungsräumen der Parteipolitik offen gelegt werden.⁶ So werden in den drei empirischen Fällen beispielsweise Parteiprogramme, Satzungen etc. gelesen, diskutiert oder erarbeitet, soziale Netzwerke und Handlungsmehrheiten aufgebaut und gepflegt, der Wahlkampf mitorganisiert und durchgeführt, Parlaments- oder Vorstandssitzungen ausgestaltet oder die eigenen Biographien ertragreich auf der öffentlichen Bühne des Politikbetriebes präsentiert. Kurzum: Das politische Engagement in Parteien ist in die Alltäglichkeit der parteipolitisch Engagierten eingebunden und bietet den Beteiligten biographisch relevante Lernmöglichkeiten. Das heißt aber auch, dass in Parteien nicht per se Lernprozesse in Gang gesetzt werden. Wie, ob überhaupt und was genau Menschen in der Parteipolitik lernen können, ist von den lebensgeschichtlich generierten Lernorientierungen abhängig. Das Lernen ist an die spezifischen Standorte der Engagierten gebunden und verwirklicht sich vor dem Hintergrund der kollektiven Erfahrungen in der Biographie und dem Habitus eines Menschen.

In den empirischen Rekonstruktionen deutet sich an, dass der biographisch erworbene und entwickelte Habitus der parteipolitisch engagierten Personen die Lernprozesse und Einlassungen hinsichtlich der Traditionen, Stile, Regeln, Personen etc. der Parteipolitik strukturiert und somit auch die jeweilige Karriere und den Politikstil der Erforschten beeinflusst. In der Partei werden nicht zuletzt Orientierungen verwirklicht, die bereits vor dem politischen Engagement – also außerhalb der Parteipolitik – von den Befragten habitualisiert wurden. Nur an wenigen Stellen des empirischen Materials, kann schließlich eine grundlegende

Neuerung der habituellen Dispositionen rekonstruiert werden. Der Habitus ist folglich ein solides, schwer veränderliches Strukturierungsschemata für das menschliche Denken und Handeln, Lernen und Einlassen – auch in der Parteipolitik.

Anmerkungen

- 1 Die Untersuchung wurde im Rahmen des DFG-Projekts „Lernorientierungen diesseits und jenseits des Bildungsprozesses: Der biographisch kontextuierte Aufbau von Wissen und Können“ (Leitung: Arnd-Michael Nohl; siehe dazu Nohl 2013; Nohl/von Rosenberg 2012) durchgeführt (siehe auch Hunold 2012). Ich bedanke mich besonders bei Arnd-Michael Nohl, der mich auch bei der Erstellung dieses Aufsatzes intensiv begleitet hat. Außerdem danke ich den Mitarbeitenden des Forschungsprojektes: Florian von Rosenberg, Sarah Thomsen und Anna Felicitas Scholz.
- 2 Die Gesamtheit aller Lernorientierungen ergeben schließlich den „biographischen Lernhabitus“ (Herzberg 2004, S. 16, 51ff.; dazu Nohl 2013).
- 3 Der Begriff der Habitusdifferenzierung ist von Florian von Rosenberg. Ich habe den Begriff seiner schriftlichen Vorlage für das Hamburger Forschungsprojekt entnommen.
- 4 Die Beschreibung der drei folgenden Fälle sind meiner Forschungsarbeit (vgl. Hunold 2012, Kap. 7) entnommen worden. Alle drei Fälle sind umfassend anonymisiert.
- 5 Alle drei Politiker_innen durchlaufen bezüglich ihres Engagements in der Politik sechs Phasen, auf die an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden kann (zur Phasentypik vgl. Hunold 2012, Kap. 9).
- 6 Auf das non-formale Lernen soll hier nur kurz hingewiesen werden: Frau Riedle besucht beispielsweise als neues Mitglied ein Mentoringprogramm der Partei und Herr Frings informiert sich auf einer SPD-Veranstaltung über das Programm für den Wahlkampf. Frau Kohl besucht eine Veranstaltung in der Kirche, um einen Kontakt zu den Bürgerbewegungen der DDR zu erhalten.

Literatur

- Alheit, P. (2007): Geschichten und Strukturen. Methodologische Überlegungen zur Narrativität. In: ZQF 8(1), S. 75–96.
- Alheit, P./Dausien, B. (2005): Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden, S. 565–585.
- Bohnsack, R. (2005): Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 8(4), S. 63–81.
- Bohnsack, R. (2010): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen.
- Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (2007): Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Wiesbaden, S. 9–27.
- Bourdieu, P. (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M.
- Bourdieu, P. (2009): Entwurf einer Theorie der Praxis. Frankfurt a.M.
- Dohmen, G. (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn.
- Glinka, H.-J. (2005): Biographie. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. München, S. 207–220.

- Herzberg, H. (2004): Biographie und Lernhabitus. Eine Studie im Rostocker Werftarbeitermilieu. Frankfurt a.M.
- Hunold, M. (2012): Lernen und Biographie. Theoretische Überlegungen und empirische Rekonstruktionen von Lernorientierungen in der Lebensgeschichte von parteipolitisch engagierten Menschen. Berlin.
- Mannheim, K. (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt a.M.
- Marotzki, W. (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim.
- Nassehi, A. (2010): Mit dem Taxi durch die Gesellschaft. Soziologische Storys. Hamburg.
- Naumann, S. (2010): Bildungsprozesse in bürgerschaftlichen Initiativen. Eine empirische Studie zur Transformation konjunktiver Orientierungen. Wiesbaden.
- Nohl, A.-M. (2006): Bildung und Spontanität. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern – Empirische Rekonstruktionen und pragmatische Reflexionen. Opladen.
- Nohl, A.-M. (2009): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden.
- Nohl, A.-M. (2010): Lernorientierungen diesseits und jenseits des Bildungsprozesses: Der biographisch kontextuierte Aufbau von Wissen und Können. Fortsetzungsantrag an die Deutsche Forschungsgemeinschaft auf Gewährung einer Sachbeihilfe. Hamburg (unveröffentlichtes Manuskript).
- Nohl, A.-M. (2013): Lernorientierungen: Empirische Analyse und grundagentheoretische Reflexion. In: Faulstich, P. (Hrsg.): Lernen im Diskurs. Bielefeld (im Erscheinen; noch ohne Paginierung in der Veröffentlichung)
- Nohl, A.-M./von Rosenberg, F. (2012): Lernorientierungen und ihre Transformation: Theoretische und empirische Einblicke für eine teilnehmerorientierte Erwachsenenbildung. In: von Felden, H./Hof, Ch./Schmidt-Lauff, S. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Lernen. Baltmannsweiler, S. 143–153.
- Nohl, A.-M./Schäffer, B./Loos, P./Przyborski, A. (2013): Einleitung: Zur Entwicklung der dokumentarischen Methode durch Ralf Bohnsack. In: Loos, P./Nohl, A.-M./Przyborski, A./Schäffer, B. (Hrsg.): Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen. Opladen/Berlin/Toronto, S. 9–40.
- Pauli, B. (2009): Kooperation von Jugendarbeit und Schule: Chancen und Risiken. Schwalbach.
- Przyborski, A./Wohlrab-Sahr, M. (2009): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München.
- Rauschenbach, T. (2009): Zukunftschance Bildung. Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz. Weinheim/München.
- von Rosenberg, F. (2011): Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen. Bielefeld.
- Schulze, T. (2010): Zur Interpretation autobiographischer Texte in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München, S. 413–436.
- Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 13 (3), S. 283–293.

Rezensionen

Jens Oliver Krüger

Barbara Friebertshäuser/Helga Kelle/Heike Boller/Sabine Bolling/Christina Huf/Antje Langer/Marion Ott/Sophia Richter (Hrsg.): *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich 2012, 264 S., 978-3-8664-9463-3. 24,90 Euro

Ethnographisches Forschen als „Balanceakt zwischen Empirie und Theorie, den es reflexiv zu begleiten gilt“ (Klappentext) – das ist die programmatische Klammer, die den Anspruch des Buches „Feld und Theorie“ zutreffend rahmt. Die Wahrung von Balance – ein dynamisches Austarieren – erscheint plausibel, wenn Ethnographie weder als ein in sich ruhendes Theoriegebäude, noch als statische, schablonenartig anwendbare Untersuchungstechnik konzipiert werden soll. Notwendig wird eine kontinuierliche Arbeit an der Titelgebenden Referenzialität von „Feld“ und „Theorie“. Genau diesem Anliegen zeigt sich der Band kompromisslos verpflichtet.

Unter Bezugnahme auf eine von den Herausgeberinnen 2009 organisierte Ethnographie-Tagung an der Johann Wolfgang Goethe-Universität in Frankfurt am Main wird auf konstant hohem Niveau und über 16 Beiträge hinweg der gegenwärtige Stand des erziehungswissenschaftlichen Diskurses zur Ethnographie reflektiert. Dabei ist zum Ersten die große Anschaulichkeit hervorzuheben, die im Rahmen von kontinuierlichen Bezügen zu konkreten Untersuchungsbeispielen entsteht. Sol-

che Beispiele, die sich in nahezu allen Beiträgen des Bandes wiederfinden, sind nicht nur illustrativ, sondern erhellen schlaglichtartig die Potentiale eines ethnographischen Blicks auf ganz unterschiedliche pädagogische Handlungsfelder. Zum Zweiten stellt der Band die Verknüpfungsfähigkeit verschiedener Theorieansätze und Forschungsstrategien zur Diskussion. Dabei besteht eine besondere Stärke darin, nicht nur den Status Quo aktueller Forschung zu resümieren, sondern Raum für Perspektiven und „Visionen“ (S. 5) zu bieten, in deren Horizont, ganz unterschiedliche „Fusionen“ (S. 5) erprobt werden. Im Kontext der Vielgestaltigkeit methodischer und methodologischer Anregungen, die in den Einzelbeiträgen vorgestellt werden, wird deutlich, dass die Ethnographie für erziehungswissenschaftliche Forschung eine hohe Produktivität und Anschlussfähigkeit besitzt. Aufschlussreiche Perspektiven entstehen besonders an solchen Stellen des Buches, an denen Konzepte von Pädagogik selbst reflexiv begutachtet werden. Im Rahmen einer Einleitung wird dieser Aspekt von Christina Huf und Barbara Friebertshäuser gesondert hervorgehoben: Der Befund, dass im Zuge einer „Dezentrierung des Pädagogischen Blicks“ (Hünersdorf/Müller/Maeder 2008, S. 13) „die Pädagogik als zentraler erziehungswissenschaftlicher Begriff [...] wieder zunehmend“ (S. 22) in den Mittelpunkt rücke, stützt die Attraktivität der Ethnographie als Strategie zur empirischen Fundierung von Begrifflichkeiten.

Das Buch ist in drei Teile untergliedert. Ein erster Teil kündigt theoretische Visionen und Fusionen an. Hier macht ein Beitrag von *Bettina Fritzsche* und *Anja Ter-*

vooren den Anfang, in welchem diese die Eignung der Ethnographie zur Erforschung von Differenz thematisieren. Im Plädoyer für „die empirische Erforschung von als verwoben gedachten Differenzkategorien“ (S. 36) werden methodische und methodologische Überlegungen zum Umgang mit der Interdependenz von Kategorien vorgestellt. Bettina Hünersdorf ortet in der Verbindung zwischen Ethnographie und Systemtheorie Potentiale zur Erforschung einer normativen Dimension von Erziehungswirklichkeiten, die sie anhand einer ethnographischen Untersuchung von Autonomieproblemen in einem Altenpflegeheim exemplarisch untersucht. Hünersdorf plädiert dafür, den interventionellen Charakter ethnographischer Forschung für eine Selbstbeobachtung der untersuchten Verhältnisse aufzuschließen. Ähnlich anschaulich und theoretisch avanciert beschäftigt sich Sascha Neumann mit dem Verhältnis von Ethnographie und Feldtheorie. Differenzen zwischen Feldtheorie und Feldforschung destabilisierend aber gleichwohl nicht auflösend entwickelt Neumann eine Rahmung zur Beobachtung des Pädagogischen, welches nicht mehr als pädagogisch vorausgesetzt wird. Anhand eines Beobachtungsprotokolls aus einer Kindertageseinrichtung weist Neumann auf die Potentiale hin, die entstehen, wenn „Beobachtung als methodisches Mittel zur Erkenntnis des Gegenstandes selbst zum Gegenstand der Erkenntnis“ (S. 58) wird.

Der Zweite Teil des Buches beansprucht „fokussierte methodologische Fragen“ (S. 5) zu bearbeiten. Dieser Teil beginnt mit einem Beitrag von Sophia Richter und Barbara Friebertshäuser. Die Untersuchung zum „schulischen Trainingsraum“ an einer Ganztagschule nutzen die Autorinnen, um exemplarisch auf Potentiale einer „ethnographischen Collage“ hinzuweisen. Angesichts der Eigenschaft von Methoden, ihren Untersuchungsgegenstand in spezifischer Weise zu konstituieren, ermögliche das Collagieren, die Standortgebundenheit von Untersuchungsperspektiven reflektieren. Sabine Reh und Julia Labede thematisieren das Beobachten mit der Kamera. Im Kontext eines videographierten Fallbeispiels aus dem geöffneten Unterricht wird deutlich, dass die durch Involviertheit der Kamera sowie der

Ethnographin erzeugten Reaktionen im Feld zum Ausgangspunkt werden können, um die sich (re)produzierende Ordnung dieses Feldes zu untersuchen. Jan Erhorn, Nina Feltz und Katharina Willems fragen in ihrem Beitrag nach Möglichkeiten, sich dem Raumerleben von Grundschulkindern ethnographisch zu nähern. Weniger methodologisch theoretisierend als das „wie“ der eigenen Untersuchungspraktiken fallspezifisch beschreibend, wird das Fotointerview als zentrales Instrument zur Reflexion räumlicher Repräsentationen vorgestellt. Marei Fetzler fragt nach Potentialen der Actor-Network-Theory im Rahmen einer mikroethnographisch ausgerichteten Unterrichtsforschung. Anhand eines Transkripts aus dem Mathematikunterricht an einer Grundschule fragt Fetzler nach den Konsequenzen die es hat, Objekte analytisch nicht als Statisten sondern als Akteure zu konzipieren. Die Handlungen von Objekten werden dabei als „Spur“ (S. 133) im Rahmen spezifischer Wechselbeziehungen beobachtbar. Im Fahrwasser praxistheoretischer Verständigungen arbeiten Alexandra Retkowski, Barbara Schäuble und Werner Thole die performative Herstellung von Subjektivität im Feld der Kinder und Jugendarbeit und des Kinderschutzes heraus. Wiederkehrende Beziehungsformen werden als „soziale Figurationen“ bzw. „feldtypische Beziehungsmuster“ beschrieben (S. 146). Die Frage, wie sich Beobachtetes angemessen beschreiben und darstellen lässt, beschäftigt schließlich Michael Göhlich, Nicolas Engel und Thomas Höhne. Im Kontext einer Untersuchung von interkulturellen Übersetzungen in deutsch-tschechischen Organisationen aktualisieren sich die organisationalen Praktiken des Umgangs mit Übersetzungsanforderungen in „Szenen“ und „Mustern“ (S. 153).

Ein Dritter Teil des Buches schließt mit Beiträgen, in denen „komplexe Forschungsstrategien“ (S. 6) reflektiert werden. Hier geht es zunächst um Verknüpfungen von Ethnographie und Diskursanalyse. Anhand zweier Beispiele – der Körperlichkeit im Schulunterricht und einer Profilingveranstaltung zur Aktivierung von älteren und gering qualifizierten Erwerbslosen arbeiten Marion Ott, Antje Langer und Kerstin Rabenstein heraus, dass solche Verknüpfungen als „integrative Forschungsstrate-

gie“ (S. 169) gedacht werden können, die eine fortgesetzten Arbeit an der Transformation von Gegenstand und Methode herausfordert. In eine ähnliche Richtung zielt der Beitrag *Daniel Wranas*, der das Verhältnis von Praktiken und Diskursen methodologisch näher in den Blick nimmt, indem er eine „Theorie diskursiver Praxis“ (S. 185) diskutiert. Wrana plädiert dafür, die Funktionsweise diskursiver Praktiken so zu fokussieren, dass sie auf die Gegenüberstellung von Diskurs und Praktik nicht angewiesen ist, was den Blick auf die Bedingungen von Versprachlichung lenkt. *Sabine Bollig* und *Helga Kelle* diskutieren „das Problem feldervergleichender Strategien in der Ethnographie“ (S. 201). Im Rahmen einer vergleichenden Perspektive auf Kindervorsorge- und Schuleingangsuntersuchungen wird herausgearbeitet, dass ein ethnographischer Zugang seine Vergleichsparameter ggf. riskiert was den „(Blick)Wechsel zwischen [...] unterschiedlichen Feldkonstruktionen“ (S. 213) notwendig macht. Auch *Peter Cloos* und *Marc Schulz* beschäftigen sich mit vergleichender Ethnographie, fokussieren dabei allerdings eher den Bezug auf pädagogische Handlungsfelder. *Birgit Althans* und *Juliane Lamprecht* stellen eine ethnographische Strategie zur sozialpädagogischen Evaluationsforschung vor und das Buch schließt mit einem Beitrag von *Christoph Maeder* und *Carmen Kosorok Labhart*, in dem diese die Schwierigkeiten reflektieren, die aus dem Anspruch der Distanzwahrung in kleinen, vernetzten Kontexten zwischen Forschenden und Beforschten entstehen.

Das Nebeneinander der hier – bedingt durch das Format einer Rezension – nur sehr flüchtig angesprochenen Beiträge, kann einen Eindruck von dem breiten Panorama ethnographischer Forschungsansätze vermitteln, das im Rahmen des Buches verhandelt wird. Im Leseindruck ergeben sich punktuell spannungsreiche Verbindungen und aufschlussreiche Kontraste zwischen den Einzelbeiträgen. Die Gliederung des Bandes bleibt demgegenüber eher indifferent, was orientierende Bemühungen irritieren kann. Die Vorstellung der einzelnen Beiträge im Rahmen der Einleitung (S. 15-20) wählt z.B. eine ganz andere Reihenfolge. Das beeinträchtigt nicht die durchweg gute Leserlichkeit

des Bandes. Alles in allem handelt es sich um ein sehr lesenswertes Buch, bei dem weniger ein resümierend vergleichender Überblick im Mittelpunkt steht, als die aktive Arbeit an der Erkundung von Möglichkeitsräumen für ethnographische Forschung. Dabei ist besonders bemerkenswert, wie im Kontext des Diskurses „rund um Ethnographie in der Erziehungswissenschaft“ (S. 11) gleichzeitig das reflexive Verhältnis zur eigenen Disziplin in den Mittelpunkt rückt.

Literatur

Hünersdorf, B./Müller, B./Maeder, Ch. (2008): Ethnographie der Pädagogik: Eine Einführung. In: Hünersdorf, B./Müller, B./Maeder, Ch. (Hrsg.) (2008): Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirisch Annäherungen. Weinheim/München, S. 11-25.

Teresia Schmucker-Roth

Maren Zeller: Bildungsprozesse von Mädchen in den Erziehungshilfen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa 2012, 219 S. ISBN 978-3-7799-2250-6. € 25,95

Wie gestalten sich Bildungsprozesse, wenn sich jemand in einer Lebenskrise oder belasteten Lebenslage befindet? Inwiefern bieten die Institutionen Schule und Erziehungshilfe einen Raum der Ermöglichung von (Trans-) Formationsprozessen des Selbst- und Weltbildes? Mit diesen beiden generösen Fragen klinkt sich Zeller in die multidisziplinär geführte Diskussion über „Bildung in Deutschland“ ein. Sie fokussiert Bildungsprozesse von jungen Frauen, die während ihrer Schulbiographie Adressatinnen der Erziehungshilfen wurden. Damit erweitert sie die bisherigen Ansätze der Bildungsforschung, da sie in ihrer Studie *einerseits* eine Personengruppe einbezieht, die in dem Ruf steht, sich aus bildungsfernen Familien/Schichten/Milieus zu rekrutieren. *Andererseits* beleuchtet sie ein Handlungsfeld, das in der sozialpädagogischen Fachdebatte als „bildungsfernstes Handlungsfeld innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe“ (S. 7) degradiert und dem sogar ein Bildungsauftrag abgesprochen

wird. Sie geht von der These aus, Bildungsprozessen müsse auch in den Erziehungshilfen eine besondere Relevanz zugesprochen werden. In doppelter Hinsicht konkretisiert sie diese Annahme: Erstens seien Erziehungshilfen ein Ort eigener Qualität, an dem Selbstbildungs- und Lernprozesse unterstützt und begleitet würden. Zweitens bedürften Erfahrungen, die die Adressatinnen in formalen Bildungskontexten machen (Schwierigkeiten mit den Leistungsanforderungen, sozial-emotionale Belastungen), meistens einer Bearbeitung innerhalb der Erziehungshilfe. Zeller verknüpft in ihrer Rekonstruktion von Bildungsprozessen das strukturelle Bildungsverständnis (Selbstbildungsprozesse als Transformationsprozesse von Selbst- und Weltverhältnis) mit der sozialpädagogischen Bildungsperspektive (bei der die Strukturen der Lebenswelt, bzw. die sozialen Bedingungen von Bildung mitgedacht werden). Methodologisch orientiert sie sich an der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. Das Besondere dabei ist, dass sie die „Perspektive der Adressatinnen der Erziehungshilfen mit der Frage nach Lern- und Bildungsprozessen verknüpft“ (S. 67). Zeller gelingt es mit ihrer Studie, eine zentrale Forschungs- und Theorielücke in der Sozialen Arbeit zu schließen: Sie erbringt den Nachweis, wie (Selbst-) Bildungsprozesse in den Erziehungshilfen gefasst werden können und wie die Erziehungshilfen diese tatsächlich befördern bzw. behindern.

Maren Zellers Forschungsarbeit wurde 2010 als Dissertation im Fachbereich Erziehungs- und Sozialwissenschaften der Stiftung Universität Hildesheim angenommen. Der Aufbau der Publikation ist in fünf Teile mit zwölf Kapiteln gegliedert.

Im *ersten* und *zweiten* Teil entfaltet Zeller den bildungstheoretischen Diskurs unter Berücksichtigung der fachpolitischen Positionierungen der Kinder- und Jugendhilfe sowie der Fokussierung auf die Institutionenperspektive und die Subjektperspektive. Sie schärft den subjekttheoretischen Fokus auf Bildung zugespitzt zu der Frage, „ob äußere Lebensumstände – wie etwa belastete Lebenslagen – allein durch ihr Vorhandensein Selbstbildungsprozesse, also Bildungsprozesse verstanden als die

Transformation von Selbst- und Weltbild, in besonderer Weise herausfordern“ (S. 64).

Im *dritten* Teil wird das methodische Vorgehen vorgestellt. Aus der Gesamtheit von 14 Fällen ihres Samples, rekonstruiert sie drei kontrastive Fälle. Zwei Merkmale waren grundlegend bei der Auswahl der Interviewpartnerinnen: das Erhalten einer Erziehungshilfe und das Geschlecht. „Erziehungshilfe“ bezieht sie in ihrer Vielfalt der Paragraphen 27 ff SGB VIII ein, da sie nicht eine bestimmte Hilfeform, sondern die speziellen Lebenslagen, die „zumeist prekär“ (S. 71) bei der Inanspruchnahme jeder Erziehungshilfe sind, fokussiert. Somit sind familienunterstützende, familienergänzende und familienersetzende Erziehungshilfen erfasst. Besonders bedeutsam ist, dass ein Teil der interviewten jungen Frauen (6) auch psychotherapeutische Hilfen in Anspruch genommen haben. Bedingt durch das Erkenntnisinteresse an Biographien, in denen sich biographische Relevanzen sowohl von Schule als auch von Erziehungshilfe widerspiegeln, wählt sie offene, fallrekonstruktive Verfahren. Damit ermöglicht sie zunächst den Informantinnen die Strukturierung der angenommenen Zusammenhänge von Biographie, Schule, Jugendhilfe (und Therapie) und zeichnet danach analytisch in der Rekonstruktion diesen Prozess der Herstellung nach. Als Erhebungsmethode wendet sie das autobiographisch-narrative Interview (Schütze 1983) an und als Auswertungsmethode das textanalytische Verfahren der Narrationsanalyse (Schütze), wobei sie das Verhältnis von Wandlungsprozessen, Verlaufskurven und Handlungsschemata besonders fokussiert. Für jeden Fall entwickelt sie daran orientiert eine Bildungsfigur (Marotzki 1997).

Der *vierte* Teil, der Kern ihrer Forschungsarbeit, enthält drei detaillierte Falldarstellungen.

Im *Fall Caroline* lässt sich ein Bildungsprozess „im Sinne einer Transformation von Selbst- und Weltverhältnis“ (S. 82) rekonstruieren. Die Bildungsfigur konstruiert Zeller als „*Schließende Öffnung – Aufarbeitung der Vergangenheit und Entwicklung eines eigenen biographischen Entwurfs*“ (S. 111). Im minimalen Kontrast dazu wird der *Fall Yvonne*, bei dem Aspekte eines beginnenden Bildungsprozesses of-

fenbar werden, die auf der Stufe eines „biographischen Lernprozesses“ (S. 206) verharren, rekonstruiert. Es ist die Bildungsfigur „*Fragiles Balancieren – zwischen den Polen Selbstständigkeit und Annäherung*“ (S. 140). Maximal kontrastierend zum *Fall Caroline* ist der *Fall Marlene*, in dem kein expliziter Bildungsprozess transparent wird. Diese Bildungsfigur wird als „*Verändertes Involvement – Verstrickung in Muster und deren Reproduktion bei gleichzeitiger Weiterentwicklung des Selbstbilds*“ (S.182) präsentiert.

Allen drei Fällen ist gemeinsam, dass zum Zeitpunkt der Beendigung der Erziehungshilfe kein von der Forscherin formulierter Bildungsprozess nachweisbar ist. Selbst bei dem *Fall Caroline*, bei dem ein Bildungsprozess „im Sinne einer Transformation von Selbst- und Weltverhältnis“ (S. 82) rekonstruiert wird (gekennzeichnet von der Aufarbeitung von Vergangenem und Erarbeiten und dauerhafte Verfolgung eines eigenen biographischen Entwurfs), erfolgt der „letztendliche Ausschlag für den Wandlungsprozess [...] in der Auszeit, die *Caroline* durch ihren Aufenthalt in der psychosomatischen Klinik (11 Wochen, Anm. . T.SR.) erhält“ (S. 117). Die Erziehungshilfe verlässt *Caroline* fluchtartig, in gleicher Weise wie vorher das Elternhaus (wo es zu einer Aufschichtung von Leidenserfahrungen aufgrund der Alkoholabhängigkeit und Gewalttätigkeit der Mutter und dem sexuellen Missbrauch durch den Vater gekommen war), nachdem das „Zusammenleben mit ihren Mitbewohnerinnen (in einer Mädchen-WG, Anm. T.SR.:) im konkreten Alltag nicht funktioniert habe und zum anderen es auch als Folge dessen immer wieder zu Auseinandersetzungen mit den zuständigen Betreuerinnen gekommen sei“ (S. 104). Während *Carolines* Bilanzierung der Erziehungshilfe als „ein nicht funktionierendes Passungsverhältnis, das zwischen dem biographischen Standpunkt des Individuums und den Ablaufmustern einer Institution (Ausbildung und Erziehungshilfe)“ (ebd.) rekonstruiert wird, stellt die Forscherin die bilanzierende These auf, „dass *Carolines* Bildungsprozess auch dadurch gefördert wurde, dass die Professionellen im Kontext der Erziehungshilfe den von ihr gewählten Abbruch zugelassen, aber zugleich begleitet haben“

(S. 118). Offensichtlich ist in der Rekonstruktion jedoch, dass diese „Förderung des Bildungsprozesses“ darin bestand, dass keine professionelle Begleitung des Übergangs von der Mädchen-WG zu der neuen Lebenssituation (alleine Wohnen in einem weit entfernten, fremden Umfeld) erfolgte und *Caroline* nach „relativ kurzer Zeit“ (S. 105) in ein „*tiefes Loch*“ (ebd., Äußerung der Informantin) – sowohl psychisch als auch physisch – fällt. Bedingt durch diese dramatische, lebensbedrohliche Krise kommt es zum „time-off“ (S. 117, unter Bezugnahme auf Schütze 1981) in der psychosomatischen Klinik, wo es ihr dann gelingt „ein Stück biographische Arbeit zu leisten, so dass sie danach ihre biographischen Pläne besser organisieren und beständig verfolgen kann“ (S. 106).

Im *fünften Teil*, dem Fallvergleich, bilanziert Zeller Bildungsprozesse als eine „Frage der Resonanz zwischen biographischen Mustern und institutionellen Bedingungen“ (S. 201). Der „Ermöglichung von biographischer Arbeit sowie der Ermöglichung einer veränderten Position zum Elternhaus“ (S. 203) schreibt sie dabei eine hohe Bedeutung zu. Generell gültige Bedingungen, die einen solchen Reflexions- und Transformationsprozess befördern oder behindern, lassen sich an ihrem Material nicht ausmachen. In Bezug auf die Schule bilanziert sie, dass deren Bedeutung für die Gestaltung biographischer Bildungsprozesse letztendlich gering ist. Schule kann jedoch zu einem Ort werden, der eine zusätzliche Problemaufschichtung erzeugt. Zeller konstruiert im kontrastierenden Vergleich der *Bildungsfiguren* ein *Modell der Resonanz in Bildungsprozessen*. Sie wählt die *Prämisse der Resonanz*, in Abgrenzung zur *Prämisse der Passung*, „um die Veränderungen und Dynamiken, die das Verhältnis zwischen Subjekt und Institution bzw. zwischen biographischem Muster und institutionellem Gesamtarrangement kennzeichnen“ (S. 205), zu beschreiben. Zu dem „institutionellen Gesamtarrangement“ fasst sie, in Abgrenzung zu dem Begriff des institutionellen Settings, „alle die Lebenssituation eines jungen Menschen prägenden Institutionen, wie Schule oder Ausbildung, Freizeiteinrichtungen usw.“ (S. 207). Nach Zeller konstituiert sich die Bildungsfigur in der Re-

sonanz zwischen Biographischem Muster auf der einen Seite und dem Institutionellen Gesamtarrangement auf der anderen Seite. Sie ist operationalisierbar an dem Grad der Transformation/Reproduktion des Selbst- und Weltverhältnisses.

Die Studie von Zeller leistet, trotz oder gerade wegen ihrer Zentrierung auf die

Subjektperspektive, einen enormen Beitrag zur sozialpädagogischen Bildungsforschung, indem sie anhand der Bildungsfiguren den Grad der Entwicklung von Bildungsprozessen in Erziehungshilfen operationalisierbar macht und anhand ihrer Ergebnisse die Relevanz von Bildungsprozessen in den Erziehungshilfen untermauert.

Autorinnen und Autoren

Amling, Steffen, M.A.,

Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Erziehungswissenschaft, insbesondere systematische Pädagogik der HSU Hamburg.

Forschungsschwerpunkte: Theorie und Methodologie der rekonstruktiven Sozialforschung; Theorie und Empirie der Analyse sozialer Ungleichheit; qualitative Lern- und Bildungsforschung.

Kontakt: Steffen Amling, Wiener Str. 7, 10999 Berlin

E-Mail: amlings@hsu-hh.de.

Bohnsack, Ralf, Prof. Dr. rer. soc., Dr. phil. habil., Dipl.-Soz.,

Professor a.D. der Freien Universität Berlin.

Forschungsschwerpunkte: Gesprächsanalyse, Milieuanalyse, Bild- und Videointerpretation.

Kontakt: Rotherstieg 9, 14165 Berlin

E-mail: bohnsack@zedat.fu-berlin.de.

Bremer, Helmut, Dr. phil.,

Professor für Erwachsenenbildung an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen.

Forschungsschwerpunkte: (politische) Erwachsenenbildung, Milieu- und Habitusanalyse und ihre Methoden, Bildung und soziale Ungleichheit.

Kontakt: Universität Duisburg-Essen/Fakultät für Bildungswissenschaften, Institut für Berufs- und Weiterbildung, Berliner Platz 6-8, 45127 Essen

E-Mail: helmut.bremer@uni-due.de.

Deppe, Ulrike, Dr.

wissenschaftliche Mitarbeiterin im Zentralprojekt der DFG-Forschergruppe „Mechanismen der Elitebildung im deutschen Bildungssystem“.

Forschungsschwerpunkte: Familien-, Peer- und Biografieforschung, Bildungsungleichheit, qualitative Methoden.

Kontakt: Zentrum für Schul- und Bildungsforschung, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Franckeplatz 1, H. 31, 06099 Halle

E-Mail: ulrike.deppe@zsb.uni-halle.de.

Franz, Julia, Prof. Dr.

Professorin für Sozialwissenschaften/Qualitative Sozialforschung an der Hochschule Neubrandenburg.

Forschungsschwerpunkte: Migration, Jugend, Professionalität in der Sozialen Arbeit.

Kontakt: Hochschule Neubrandenburg, Brodaer Str. 2, 17033 Neubrandenburg

E-Mail: franz@hs-nb.de.

Hoffmann, Nora Friederike, Dipl.-Päd.,

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Pädagogik, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Forschungsschwerpunkte: Theorie und Methodologie der rekonstruktiven Sozialforschung, Theorie und Empirie der Analyse sozialer Ungleichheit, sozialwissenschaftliche Kindheits- und Jugendforschung, Schul- und Bildungsforschung.

Kontakt: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Philosophische Fakultät III, Institut für Pädagogik, Franckeplatz 1, Haus 3, 06099 Halle/Saale

E-Mail: nora.hoffmann@paedagogik.uni-halle.de.

Hunold, Martin, M.A.

Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur Erziehungswissenschaft, insbesondere systematische Pädagogik, Helmut-Schmidt-Universität Hamburg (Prof. Dr. Arnd-Michael Nohl).

Forschungsschwerpunkte: Lernorientierungen bei parteipolitisch engagierten Menschen, Lebensstile und Machtprozesse.

Kontakt: Helmut Schmidt Universität, Fakultät Geistes- und Sozialwissenschaften, Holstenhofweg 85, 22043 Hamburg

E-Mail: hunold-martin@web.de.

Krüger, Heinz-Hermann, Prof. Dr. phil.habil.,

Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft am Inst. f. Pädagogik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Forschungsschwerpunkte: Bildungs- und Biografieforschung, Kindheits- und Jugendforschung, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft.

Kontakt: Institut für Pädagogik, Universität Halle-Wittenberg, Franckeplatz 1, Haus 3, 06099 Halle/Saale

E-mail: heinz-hermann.krueger@paedagogik.uni-halle.de

Krüger, Jens Oliver, Dr.

wissenschaftlicher Mitarbeiterin im Projekt „Exzellenz im Primarbereich“ der DFG-Forschergruppe „Mechanismen der Elitebildung im deutschen Bildungssystem“.

Forschungsschwerpunkte: Qualitative Methoden, Forschung zu den Themenfeldern Schulwahl, Heterogenität und Compliance

Kontakt: Zentrum für Schul- und Bildungsforschung, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Franckeplatz 1, H. 31, 06099 Halle

E-Mail: oliver.krueger@zsb.uni-halle.de

Müller, Matthias, Dr.

Dozent am Institut für Sozialwesen der Universität Kassel.

Forschungsschwerpunkte: Soziologie der Sozialpolitik, qualitative Forschungsmethoden, Wissenssoziologie, sozialpolitische Grundlagen Sozialer Arbeit, Professionen, Evaluation.

Kontakt: Institut für Sozialwesen der Universität Kassel, Arnold-Bode-Straße 10, 34127 Kassel.

E-Mail: matth.mueller@t-online.de.

Pfaff, Nicolle, Prof. Dr.

Professorin in der AG „Migrations- und Ungleichheitsforschung“ der Universität Duisburg-Essen.

Forschungsschwerpunkte: bildungsbezogene Ungleichheitsforschung, Schulentwicklungsforschung, Kindheits- und Jugendforschung, erziehungswissenschaftliche Forschungsmethoden.

Kontakt: Universität Duisburg-Essen, Bildungswissenschaftliche Fakultät, AG „Migrations- und Ungleichheitsforschung“, Berliner Platz 6-8, Raum WSTC. 10.13, 45127 Essen,

E-Mail: Mail: nicolle.pfaff@uni-due.de.

Philipps, Axel, Dr.

Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Soziologie der Leibniz Universität Hannover.

Forschungsschwerpunkte: Wissenschaftssoziologie, visuelle Soziologie, Protestforschung und qualitative Methoden.

Kontakt: Leibniz Universität Hannover, Institut für Soziologie, Schneiderberg 50, 30167 Hannover

E-mail: a.philipps@ish.uni-hannover.de.

Schmucker-Roth, Teresia, Dipl.-Sozialpädagogin,

Lehrerin an der Fachakademie für Sozialpädagogik der Gemeinnützigen Gesellschaft für Soziale Dienste (ggsd), Coburg.

Forschungsschwerpunkte: Hilfen zur Erziehung, Biographie- und Nutzerforschung. Soziale Arbeit als Dienstleistung.

Kontakt: Am Heiligersgrund 1, 96450 Coburg

E-Mail: teresiaroth@gmx.de

Sparschuh, Vera, Dr. phil. habil.,

Professorin für Soziologie und Methoden an der Hochschule Neubrandenburg.

Forschungsschwerpunkte: Ländlicher Raum, Generationen und Generationenbeziehungen.

Kontakt: Hochschule Neubrandenburg, Brodaer Straße 2, 17033 Neubrandenburg

E-Mail: sparschuh@hs-nb.de

Teiwe-Kügler, Christel, Dipl. Sozialwiss.

Wiss. Mitarbeiterin am Institut für Berufs- und Weiterbildung der Universität Duisburg-Essen.

Kontakt: Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften, Institut für Berufs- und Weiterbildung, Berliner Platz 6-8 (Raum A.06.11), 45127 Essen

E-Mail: christel.teiwe-kuegler@uni-due.de.

Vázquez Sandoval, Lilian, Dr.

Dozentin am ITESM (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, México).

Forschungsschwerpunkte: Armutsmilieus, Grundbildung, Familienforschung.

Kontakt: Bugambillas 16, Cluster 222; Lomas de Angelópolis, San Andrés, Cholula, Puebla, 72830 México

E-Mail: lilianvwcedi@yahoo.com.mx.