

**Die Konstruktion von Bildungs- und Berufsbiographien.
Eine empirische Untersuchung zu Karrieren von Schulleiterinnen.**

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der
Philosophisch-Sozialwissenschaftlichen
Fakultät der
Universität Augsburg

vorgelegt von

Corinna Steber
aus Augsburg
2008

Erstgutachterin: Prof. Dr. Leonie Herwartz-Emden
Zweitgutachter: Prof. Dr. Helmut Altenberger
Tag der mündlichen Prüfung: 16. Juli 2008

Für Leonie Hannan

Vorwort

Die vorliegende Publikation ist eine teilweise überarbeitete Version meiner im Jahr 2008 eingereichten Dissertation. Die für die Veröffentlichung vorgenommenen Änderungen beziehen sich im Wesentlichen auf den Teil mit den Fallanalysen. Hier wurde für die Veröffentlichung darauf verzichtet, die gesamte Interpretationsarbeit darzustellen. Der Grund für die Entscheidung, diesen Teil lediglich in einer Art exemplarischer Zusammenfassung darzustellen, ist in dem Material selbst zu sehen. Die Grundlage für die Interpretationsarbeit bilden narrativ-biographische Interviews, die sehr persönliche Erzählungen und Darstellungen enthalten. Diese persönlichen Angaben sind für den Rekonstruktionsprozess dringend erforderlich, müssen aber nicht in Einzelheiten der Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden, da nicht eine individuelle Bestandsaufnahme der Biographien der Interviewten im Vordergrund steht, sondern die exemplarische Darstellung struktureller und habitueller Komplexität als wissenschaftliche Erkenntnis in Form von interpretativen Abstraktionsleistungen. Die individuelle Geschichte der Person bildet dabei den empirisch-interpretativen Ausgangspunkt, das Ergebnis der Interpretationsarbeit, welches von eigentlichem Interesse ist, beschreibt in einem theoriebezogenen Kontext soziale Strukturmechanismen mit Pierre Bourdieu gesprochen die ‚soziale Praxis‘ eines Teilbereichs der Gesellschaft.

So möchte ich mich an dieser Stelle bei meinen Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern sehr herzlich bedanken, die mit ihrer Bereitschaft für ein Interview eine wesentliche Grundlage für diese Arbeit geschaffen haben. Darüber hinaus gilt mein besonderer Dank meiner Doktormutter Prof. Dr. Leonie Herwartz-Emden für die Begleitung dieser Arbeit. Ebenso möchte ich meinem Zweitgutachter Prof. Dr. Helmut Altenberger für seine Unterstützung danken.

Und natürlich waren noch viele andere Menschen an dieser Dissertation beteiligt; ihnen habe ich wertvolle Gedankenanstöße zu verdanken oder auch Unterstützung bei der editorischen Bearbeitung der Dissertation. Ihnen gilt mein großes und besonderes ‚Kollektiv-Danke‘!

Corinna Steber
im August 2009

Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	V
Inhaltsverzeichnis	VII
Teil A: Einleitung und Forschungsfrage	1
Teil B: Theoretische Ausgangsbasis, empirische Merkmale des Feldes und Forschungsstand	5
1 Geschlecht und Herkunft als Bezugsperspektiven für den Forschungsgegenstand sozialer Ungleichheit in professionellen Feldern	5
1.1 Die Theoriediskussion um Geschlecht und Klasse als soziale Strukturkategorien.....	5
1.1.1 Geschlecht im Kontext feministisch-sozialwissenschaftlicher Debatten	5
1.1.2 Klasse, Milieu, sozialer Raum – Neuere klassentheoretische Ansätze	10
1.2 Professionssoziologische Untersuchungen zu Geschlecht und sozialer Herkunft	13
1.2.1 Professionalisierung, Geschlecht und soziale Herkunft als empirische Bezugspunkte	13
1.2.2 Empirische Untersuchungen der Zusammenhänge von Geschlecht und Klasse unterschiedlicher Felder vor dem Hintergrund symbolischer Repräsentationen im sozialen Raum	14
1.3 Resümee zu Professionalisierung, Herkunft und Geschlecht.....	15
2 Kapital, soziales Feld und Habitus – Theoretische Voraussetzungen und empirische Befunde im Fokus sozialisationstheoretisch- erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisinteresses	17
2.1 Empirische Datenlage zur Reproduktion von kulturellem Kapital: Ergebnisse aus der Bildungssoziologie	18
2.2 Voraussetzungen an das Habitus-Konzept als sozialisationstheoretisches Konstrukt...	22
2.3 Kapital und Statuspassagen als heuristische Bezugspunkte einer mikrosoziologischen Untersuchung von berufsbiographischen Verläufen.....	24
2.3.1 Kapital, Entwicklungsaufgaben, Sozialisation: Genese des Habitus	27
2.3.1.1 Sozialisation und gesellschaftliche Klassen	27
2.3.1.2 Jugendhabitus nach verfügbarem Kapitalvolumen	31
2.3.1.3 Jugendhabitus nach Konfiguration des Kapitalbesitzes	33

2.3.1.4 Psychosoziale Transferbeziehungen.....	35
2.3.2 Statuspassagen: Passungsverhältnisse des Habitus	36
2.3.2.1 Archaische Initiationsriten als Vorläufer moderner Statuspassagen - Ein kulturanthropologischer Bezug	37
2.3.2.2 Statuspassagen in modernen Gesellschaften	39
2.3.2.3 Selbstinitiation als Merkmal moderner Statuspassagen	43
2.3.2.4 Selbstinitiation und Reproduktion.....	45
2.3.2.5 Bildungsentscheidungen und Dispositionen	45
 3 Die Fokussierung auf Bourdieus Habituskonzept und die Bedeutung des Konzeptes <i>symbolischer Gewalt</i> für die Geschlechter- und soziale Ungleichheitsforschung.....	 52
 4 Daten der Ausgangslage im schulischen Feld: Beschäftigungsverhältnisse unter geschlechtstypologischer Perspektive.....	 55
4.1 Lehrerinnen und Lehrer im schulischen Feld: Zur aktuellen Situation der Beschäftigungsverhältnisse in der Bundesrepublik Deutschland.....	56
4.2 Teilzeitarbeit, Besoldung und Berufsaufstieg von Lehrerinnen und Lehrern an Volksschulen und Gymnasien in Bayern	58
4.2.1 Die Situation an den öffentlichen Volksschulen in Bayern	59
4.2.2 Die Situation an staatlichen Gymnasien in Bayern	63
4.3 Resümee zu Beschäftigungsverhältnissen im schulischen Feld unter dem Aspekt Geschlecht	68
 5 Lehrerinnen- und Schulleitungsforschung	71
5.1 Die Deutungsmuster ‚Mütterlichkeit‘ und ‚Weibliches Arbeitsvermögen‘ – Lehrerinnenforschung in historischer Perspektive	71
5.2 Forschung, Entwicklungen und Anforderungen im Bereich Schulleitungshandeln	78
5.3 Schulleiterinnenforschung.....	81
5.4 Diskussion des Forschungsstandes.....	86
 Teil C: Zwischenfazit und Konkretisierung des Forschungsinteresses – Kapital, Habitus und soziales Feld in einer mikroanalytischen Untersuchung von Bildungsbiographien und Berufskarrieren von Schulleiterinnen.....	 90
 Teil D: Methode und methodische Reflexion und empirisches Material	94
 6 Methodische Ausgangspunkte und Verortungen	94
6.1 Das biographische Interview als narrative Stegreiferzählung.....	94
6.2 Das biographische Interview als Protokoll der sozialen Praxis	98
6.3 Rekonstruktive Verfahren: Dokumentarische Methode und Objektive Hermeneutik ...	99

Teil E: Fallanalysen.....	106
7 Frau Lerch	106
7.1 Die Eröffnung, das Relevanzsystem	107
7.2 Statuspassage <i>Übertritt ins Gymnasium</i>	113
7.3 Statuspassage <i>Studienentscheidung, Ablösungsprozess vom Elternhaus</i>	116
7.4 Moratoriumsstrukturen im frühen Erwachsenenalter.....	120
7.5 Karriere und Professionelle Orientierung im beruflichen Feld	121
7.6 Konstruktion von Karrierechancen	122
7.7 Orientierungen als Lehrerin	133
7.8 Genese der Motivation zur Übernahme einer Schulleitungs-Funktion	135
7.9 Resümee Fallbeschreibung LERCH.....	137
8 Frau König.....	143
8.1 Die Eröffnung, das Relevanzsystem	144
8.2 Statuspassage <i>Wechsel auf das Gymnasium</i>	146
8.3 Die Gymnasialzeit	150
8.4 Der Unfall.....	155
8.5 Statuspassage <i>Berufswahl</i>	157
8.6 Statuspassage <i>Studienentscheidung</i>	162
8.7 Die 'Rückkehr' ins Herkunftsmilieu	167
8.8 Der Emanzipationsprozess – Die Metamorphose	168
8.9 Der Emanzipationsprozess – Die Eröffnung des Kampfplatzes	174
8.10 Statuspassage zur Schulleiterin: Das Aufstiegsmodell	175
8.11 Berufliches Interesse	176
8.12 Abschluss: Das 'Lehrerbild'	177
8.13 Resümee Fallbeschreibung KÖNIG.....	178
Teil F: Zusammenführung der Perspektiven.....	185
9 Feld, Habitus und beruflicher Aufstieg: Laufbahnen im Wirkungszusammenhang verschiedener Kräfteverhältnisse	185
9.1 Geschlechts- und herkunftsbezogene Aspekte sozialer Ungleichheit im schulischen Feld	186
9.1.1 Die Etablierung einer legitimen Kultur expressiver und instrumenteller Feldbereiche im schulischen Feld	186
9.1.2 Von der Notwendigkeit der weiblichen Normalbiographie	188

9.1.3 Der Schließungsmechanismus habitueller Passung im Hierarchiesystem des Feldes	190
9.2 Geschlechts- und herkunftsbezogene Karriereverläufe im schulischen Feld: Symbolische Machtverhältnisse und die Genese des Aufstiegsgedankens.....	194
9.2.1 Geschlechtliche Demarkationslinien und habituelle Passung	195
9.2.2 Soziale Herkunft als Regulierungsfaktor für sozialen Aufstieg	197
9.2.3 Die Verwobenheit von Geschlecht und Herkunft als Aufstiegseffekt	198
9.2.4 Symbolische Macht manifestieren	200
Teil G: Fazit und Forschungsperspektiven	205
Literaturverzeichnis.....	208

Teil A: Einleitung und Forschungsfrage

„Wenn in modernen Gesellschaften die symbolischen gegenüber anderen Herrschaftsformen wie den ökonomischen oder politischen an relativer Eigenständigkeit gewinnen, wird es entscheidend, zu begreifen, was symbolische Herrschaft ist, zu begreifen, wie sie ausgeübt wird...“

(Zimmermann 2002, S.139 [Hervorhebung: Bourdieu 1997a, S. 220]).

Es fällt bei der Betrachtung gesellschaftlicher Felder immer wieder von Neuem auf, dass trotz der formalen Gleichstellung der Geschlechter im öffentlichen Leben und einer Gleichberechtigung beider Genusgruppen an Teilhabechancen in Bezug auf die Gestaltung von Berufskarrieren eine deutlich ungleiche Verteilung von Frauen und Männern in Führungspositionen nach wie vor gegeben ist. Vorrangig wird in diesem Zusammenhang von ‚weiblicher Karrieredistanz‘ gesprochen und häufig wird für diese so genannte ‚Karrieredistanz‘ die Problematik um die Vereinbarkeit von Familie und Beruf als typisch weiblicher Lebenszusammenhang verantwortlich gemacht. Dabei wird gerade durch eine derartige Annahme, welche die Ursachen für die Marginalität der Frauen in bestimmten Bereichen bei den Frauen selbst sucht, eine Form *„der Bewertung sozialer Realitäten repräsentiert, die keinen anderen Effekt ausüben, als die symbolische Gewalt in den Geschlechterverhältnissen zu stabilisieren“* (Zimmermann 2002, S.139).

Die Ungleichverteilung von sozialen Positionen zwischen den Geschlechtern prägen auch das schulische Feld – insbesondere die Beschäftigungsverhältnisse in der Leitungsfunktion von Schule. Hier gestaltet sich das Verhältnis als durchgängig ungleich, was sich vor allem darin ausdrückt, dass in den jeweiligen Hierarchisierungen der verschiedenen Schularten bzw. des gesamten Systems die statusniederen Positionen, die mit weniger ökonomischer und sozialer Macht verbunden sind, in erheblich überproportionalem Maße mit Frauen besetzt sind. Wiederum finden sich in diesen professionellen Bereichen, die nahezu ausschließlich weiblich besetzt sind, auf der machtvolleren Ebene der Verwaltung und Schulleitung überraschend häufig männliche Verantwortliche. Die Grundschule gibt hierfür ein anschauliches Beispiel ab.

Mit der Frage, wie sich Motivation zur Übernahme einer Leitungsfunktion in der Schule vor dem Hintergrund habitueller Disposition und sozialer Feldstrukturen entwickelt, wird in der vorliegenden Arbeit untersucht, welche dauerhafte, komplexe Aufeinanderbezogenheit von sozialer Struktur, Sozialisationserfahrung und bewusster wie vorbewusster persönlicher Handlungsbereitschaft im biographischen Prozess wirksam wird und in welcher Komplexität sie sich darstellt. Um dabei verschiedenen Faktoren sozialer Ungleichheit gerecht zu werden, wird insbesondere die Abhängigkeit biographischer Handlungsaspekte von den Strukturmerkmalen Geschlecht und Klasse in den Mittelpunkt gestellt.

Den forschungstheoretischen Anschluss findet diese Arbeit dabei in der praxeologischen, soziologischen Perspektive wie sie auf Pierre Bourdieu zurückgeht: Hierbei ist kennzeichnend, dass die Schemata der Wahrnehmung und Bewertung, so wie die Erkenntnismittel selbst, mit in die Untersuchung als Forschungsgegenstand eingehen. Ziel ist es, die soziale Realität in einer doppelsinnigen Relation zu erfassen, nämlich einerseits die Strukturen der sozialen Felder und andererseits die inkorporierten Strukturen des Habitus zu beleuchten. Hier folge ich der Absicht Bourdieus, die Möglichkeiten herauszustellen, die *„im Körper der Akteure und in der Struktur der Situation, in der sie agieren, oder, genauer gesagt, in der Relation zwischen diesen beiden angelegt sind“* (Bourdieu 1998b, S. 7).

So wird in dieser Arbeit der Entstehungskontext des Habitus von Schulleiterinnen in seiner sozialisationsgebundenen Verfasstheit mit dem Anwendungskontext des Habitus im konkreten professionellen Strukturrahmen des schulischen Feldes untersucht. Diese mikroanalytische Untersuchung geht dabei von verschiedenen Vorstellungen aus: Zum einen wird angenommen, dass die strukturellen Voraussetzung von Klasse und Geschlecht entsprechend Bourdieu'scher Vorstellung die Verortung im sozialen Raum bestimmen, darüber hinaus wird weiter davon ausgegangen, dass der Habitus entgegen der Annahmen Bourdieus flexibler ist und beruflich-soziale Mobilität durchaus möglich bzw. sogar selbstverständlich sein kann. Es wird weiter vorausgesetzt, dass spezifische, durch Strukturmerkmale (Geschlecht/Klasse) geprägte Dispositionen im Habitus biographische Prozesse erleichtern bzw. erschweren.

Es ist das **Ziel dieser Arbeit** exemplarisch diese hemmenden bzw. fördernden Strukturen speziell für weibliche Biographien aufzuzeigen und damit den Weg einer Forschung einzuschlagen, die verstärkt auf Subjekt-Struktur-Verwobenheit fokussiert, um somit

quantitative Ergebnisse zur geschlechts- und gesellschaftsschichtbezogenen Ungleichheit verstehbar zu machen. Insbesondere wird der Fragestellung nachgegangen, welche geschlechtsspezifischen Disparitäten in der Genese von Berufsbiographien von Schulleiterinnen und Schulleitern sich auffinden lassen und aus welchen sozialen Praktiken sie resultieren. Weiter wird untersucht, wie sich beruflicher Werdegang und berufliches Selbstverständnis vor dem Hintergrund sozialer Herkunft und Geschlecht konstituiert und wie sich in der analytischen Betrachtung des Feldes die Motivation für die Funktionsstelle Schulleitung begründet. Unter Einbeziehung kontext- und subjektbedingter Faktoren wird untersucht, wie sich die Entstehung 'geschlechtsspezifischer' Disparitäten in der beruflichen Biographie von Schulleiterinnen und Schulleitern konstituiert. Hierbei wird insbesondere der Entwicklungsaspekt in seiner Komplexität untersucht. Es wird davon ausgegangen, dass weder kontextuelle Strukturen, noch sozialisatorische Prägungen alleine für den geschlechtsspezifischen Verlauf von Bildungs- und Berufsbiographien verantwortlich gemacht werden können. Vielmehr werden in der vorliegenden Arbeit die beiden Aspekte aufeinander bezogen, und zwar insofern als in diesem Verlauf des biographischen Kontextes Statuspassagen dem Interpretationsfokus unterliegen. Diese Vorgehensweise scheint deshalb sinnvoll, da an den sogenannten gesellschaftlichen Schlüsselstellen des Übergangs Transformationsprozesse erfolgen, die einer zugrunde liegenden, gesellschaftlichen, kollektiven Gebundenheit folgen und auf die die personale Prägung in Form von Entscheidung und Begründungsvorgängen Anwendung findet. Diese ‚sensiblen Phasen‘ im Bildungsverlauf (Blossfeld 1988) bieten sich demzufolge als ‚produktive, biographische Arbeitsmomente mit struktureller Bezugnahme‘ zur Untersuchung an.

Hinsichtlich der Untersuchungsziele wird in dieser Untersuchung von folgenden Annahmen ausgegangen:

Ausgangspunkt (I): Genese der Berufsbiographie

Die Berufsbiographien von Schulleiterinnen und Schulleitern sind hinsichtlich Geschlechterhierarchie und sozialer Herkunft unterschiedlichen Entwicklungsbedingungen und sozialen Praktiken ausgesetzt. Die Statuspassagen im Biographieverlauf werden deshalb von geschlechts- und herkunftsbezogenen Faktoren beeinflusst und ermöglichen deshalb unterschiedliche und ungleiche Chancen zur Verberuflichung.

Ausgangspunkt (II): Professionalisierungsverständnis im Feld

Es ist vorstellbar, dass sich über habituelle Einlagerungen im Professionsverständnis von Lehrerinnen und Lehrern geschlechts- und schichtabhängig Differenzierungen konstituieren, die sich im Sinne einer *expressiven* und *instrumentellen* Tendenz verstehen lassen und somit die berufsbiographischen Entscheidungsprozesse mit beeinflussen.

Der **Ausgangspunkt (III)**, den es in diesem Zusammenhang zu untersuchen gilt, besteht in der Annahme, dass *symbolische Gewalt* einen wesentlichen Hemmfaktor für die Chancengleichheit der Geschlechter darstellt.

Schließlich werden auf der subjektbezogenen Ebene Affirmationen und Einlagerungen untersucht, welche biographisch relevanten Handlungsabläufe strukturieren. Mit der Analyse des biographischen Datenmaterials wird nach Deutungsmustern und latenten Sinnstrukturen gesucht, die vor allem unbewusste Strategien für biographische – in diesem Fall berufsbiographische – Entscheidungsprozesse bilden. Darüber hinaus werden Wechselwirkungen des Beziehungsgeflechtes Berufsfeld, Geschlechtszugehörigkeit und soziale Herkunft herausgearbeitet.

Ein letzter Schritt besteht darin, die Subjektebene im kontrastiven Vergleich mit ihren Wechselwirkungsprozessen auf den theoretischen Ausgangsrahmen von Entstehungs- und Anwendungskontext des Habitus zu beziehen.

Unter Bezugnahme auf das schulische Feld verbindet diese Forschungsarbeit Ansätze der Professions- und Genderforschung mit der Schulforschung und verortet sich theoretisch im Konzept des sozialen Raumes und des Habitus von Pierre Bourdieu. Gerade in einer Zeit, die geprägt ist von Bemühungen um die Gleichstellung der Geschlechter – genannt sei beispielsweise die institutionelle Verankerung von Gender-Mainstreaming-Programmen in zahlreichen Institutionen – sind mikrostrukturelle Fallbetrachtungen aufschlussreich, um gesellschaftlich-subjektrelevante Wirksamkeiten deutlich zu machen und für weitere Lösungsansätze auf substantielle Problemfelder in der Ungleichheitsproblematik hinzuweisen.

Teil B: Theoretische Ausgangsbasis, empirische Merkmale des Feldes und Forschungsstand

1 Geschlecht und Herkunft als Bezugsperspektiven für den Forschungsgegenstand sozialer Ungleichheit in professionellen Feldern

Im vorliegenden Kapitel sollen die für diese Studie relevanten Bezugskategorien *Geschlecht* und *soziale Herkunft* in ihrer sozialwissenschaftlich-theoretischen und empirischen Dimension näher vorgestellt werden. Neben der allgemeinen Beschreibung des Forschungsfeldes wird auf das Bourdieu'sche Konzept *symbolischer Gewalt* fokussiert, welches den zentralen Analyseaspekt dieser Arbeit darstellt. Bourdieu (1998) zeichnete explizit an Geschlechterverhältnissen gesellschaftliche Reproduktionsmechanismen sozialer Ungleichheit nach und bildete damit die Grundlage zu seinen machttheoretischen Überlegungen.

1.1 Die Theoriediskussion um Geschlecht und Klasse als soziale Strukturkategorien

1.1.1 Geschlecht im Kontext feministisch-sozialwissenschaftlicher Debatten

In der sozialwissenschaftlichen Geschlechterforschung sind verschiedene Schwerpunkte auszumachen, die sich mit dem Phänomen ‚Geschlecht und Gesellschaft‘ beschäftigen. Diese Schwerpunkte knüpfen an die verschiedenen Ebenen an, anhand derer sich ‚Geschlecht‘ gesellschaftlich herauskristallisiert: Rollenzuweisungen, Verhaltensnormierungen, kulturgebundene Vorstellungen von Geschlecht, Handlungsorientierungen und Ausdruck von Körperlichkeit sowie die institutionelle Zuschreibung von Plätzen qua Geschlecht. Das sozialwissenschaftliche Interesse richtet sich bei der empirischen Untersuchung stets auf die soziale Vermitteltheit gesellschaftlicher Verhältnisse und individuellen Verhaltens. Im Folgenden werden die Hauptaspekte der Geschlechterforschung seit dem Beginn der 1990er Jahre dargestellt und anschließend auf das Bourdieu'sche Konzept des Habitus bezogen. Das Habitus-Konzept greift in besonderer Weise die soziale Vermitteltheit von gesellschaftlicher Struktur und individuellem Handeln auf und soll dieser Studie als Analyseinstrument zu Grunde liegen.

a) Geschlecht als soziale Konstruktion

In einer ersten sozialwissenschaftlichen Voraussetzung knüpft die vorliegende Arbeit an das Verständnis sozialer Konstruiertheit von Geschlecht und Geschlechtsidentität an, wie sie in kritischer Auseinandersetzung mit Geschlechterverhältnissen in gesellschaftlichen Prozessen auch den Gegenstand der feministischen Forschung bildet (Becker-Schmidt/Knapp 2000). Ausgangspunkt ist die Frage danach, wie Weiblichkeit und Männlichkeit gesellschaftlich produziert werden und wie diese Produktionen für die Zuweisung zu ‚geschlechtsspezifisch‘ gesellschaftlichen Orten verantwortlich gesehen werden können. Verbunden sind mit diesem Ansatz die Distanzierung von einem naturalisierten Verständnis von Geschlecht und die vertiefte Auseinandersetzung bezüglich der gesellschaftlich-sozialen Komplexität von Geschlechtskonstruktionen. So beschreibt Hagemann-White verschiedene empirische-ethnologische Untersuchungen¹, welche die soziale Geschlechtlichkeit anderer Kulturen fokussieren und die Existenz eines dualistischen Geschlechtersystems nicht zwingend voraussetzen bzw. die Zugehörigkeit zu einer Geschlechtergruppe kein lebenslanges Merkmal darstellt (Hagemann-White 1984, 1988). Den Forschungsschwerpunkt um die Konstruktion von Geschlecht bildet die Geschlechtersozialisation, die sich mit der Frage nach „*Mechanismen der Stereotypisierung*“ (Becker-Schmidt/Knapp 1995, S. 8) als funktionales Moment der sozialen Konstruiertheit von Geschlecht beschäftigt. Ein Interessensschwerpunkt dieses Forschungsbereiches ist es, herauszuarbeiten, wie die soziale Konstruktion von Geschlecht und die damit einhergehenden konstruierten Differenzen zwischen den Geschlechtern, in die Entwicklung von Hierarchien und Machtverhältnissen eingehen und somit Institutionen und gesellschaftliche Felder mit Machtpotentialen ausstatten, an denen Frauen und Männer in unterschiedlichem Maße partizipieren.

Hagemann-White (1988) beschreibt die Schwierigkeiten, die diesen Ansatz der ‚sozialen Konstruktion von Geschlecht‘ zu Beginn in den 1980er Jahren begleiteten. Dabei ging es um den biologischen Gehalt von Geschlecht und die damit verbundenen geschlechtlichen Festschreibungen. Sie plädierte für eine Loslösung von jeglichen biologischen Bezugspunkten der Zweigeschlechtlichkeit zu Gunsten eines Verständnisses kultureller Konstruktionen von Geschlecht. Der Gewinn, der damit erzielt werden soll, sind veränderte Bezugspunkte auf symbolische Systeme einer zugrunde liegenden Kultur, in denen Zuordnungen im Sinn der Reproduktion vorgenommen und fortgeführt werden.

¹ Sie bezieht sich auf Studien von Mead 1961 und Kessler/ McKenna 1978.

Hier schließen die Überlegungen Bourdieus an, der (1974) in seinen Arbeiten über ‚symbolische Formen‘ darauf hinweist, wie die Mechanismen der Gewalt auf die Naturalisierung kultureller Muster abzielen, um eine möglichst hohe Legitimation zu erreichen. So erscheint die etablierte Ordnung der geschlechtlichen Arbeitsteilung im Licht einer im Sexualakt angelegten Arbeitsteilung und legt somit einen biologischen Zusammenhang und Ursprung nahe (Krais 1993). Die im kulturellen System der Zweigeschlechtlichkeit angelegten Zwangsnormierungen und dichotomisierten Typisierungen von Männlichkeit und Weiblichkeit (Frerichs 1997, S.49) sind über lange historische Zeiträume als kulturelle Muster gewachsen. Sie bewähren sich stets aufs Neue im Prozess kultureller Reproduktion und der damit zusammenhängenden Sicherung von Hierarchie und *symbolischer Gewalt* (Bourdieu 1979, Bourdieu 1990a, 1997a).

Zwangsnormierungen, die von dem Modell der Zweigeschlechtlichkeit ausgehen, sind Gegenstand der Forschung und Reflexion. Sie werden in der feministischen Diskussion als soziale Konstrukte angesehen und stehen somit im Zentrum von Ideologiekritik und Dekonstruktion (Gildemeister/Wetterer 1992; Wetterer 1995; Hagemann-White 1993; Dölling 1996). Dekonstruktion vermag auf der Ebene des Symbolischen neue Denkweisen herzuleiten. Mit dem Ziel, die Konstruktion der Differenz zu entzaubern und damit die auf Zweigeschlechtlichkeit beruhenden Klassifikationsmuster der Reflexionsfähigkeit zugänglich zu machen, tritt das Konzept der Dekonstruktion an. In gewisser Weise ist es nützlich, sozial hergestellte Verhältnisse auf wissenschaftlichem Wege zu entziffern und zur Diskussion zu stellen, also hinter die Fassade der Symbole zu blicken. Von eben dieser Strategie spricht Bourdieu in „*Die Männliche Herrschaft*“ (1998), als er zu bedenken gibt, dass lediglich ein „*Umsturz der symbolischen Machtverhältnisse*“ (Frerichs 1997, S. 52) – Bourdieu bezeichnet diesen Aspekt als ‚symbolische Revolution‘ – die wirkliche Freiheit der Frauen zur Folge hätte.

Dieser kurze Abriss über Anliegen und Orientierungen der feministischen sozialwissenschaftlichen Geschlechterforschung zeigt, wie eng die Verknüpfung von kultureller Symbolik und Körper bzw. wie fest die Anbindung gesellschaftlicher Reproduktionsschemata an die Körperlichkeit der Individuen ist. Über historisch geformte Normierungen sind die kulturellen Muster so sehr verfestigt, dass eine Trennung von Körper und Mechanismus der Reproduktion nur mit hohen analytischen Abstraktionsvermögen erreicht werden kann.

b) Doppelte Vergesellschaftung: Geschlecht als Strukturkategorie

Einen wichtigen Forschungsaspekt bezüglich der Konstruktion von Geschlecht stellt die Analyse der gesamtgesellschaftlichen Verteilung von (ökonomischer wie reproduktiver) Arbeit dar. In diesem Zusammenhang führte Becker-Schmidt (Becker-Schmidt 1987; Becker-Schmidt/Knapp 1995), hinsichtlich der Gebundenheit der Frauen an Familien- und Erwerbsarbeit, den Ansatz der ‚zweifachen Vergesellschaftung‘ der Genusgruppe der Frauen ein. Geschlecht erhält somit die Charakterisierung einer sozialen Strukturkategorie, einschließlich ihrer gesellschaftsbildenden Strukturreproduktionen (dazu auch: Knapp 1990; Krüger 1995).

In besonderer Hinsicht spielt Geschlecht hierbei für die Professionalisierungsvorgänge von Gesellschaftsmitgliedern eine Rolle. In der Vergeschlechtlichung von Berufsrollen/-feldern ist ein wesentlicher Mechanismus der Geschlechtersozialisation zu sehen. Angelika Wetterer geht nach ihrem Verständnis der geschlechterkonstituierenden Arbeitsteilung davon aus, dass im Prozess der Arbeitsteilung nicht nur ‚Weiblichkeit‘ und ‚Männlichkeit‘ hergestellt wird, sondern auch die Differenz zwischen Frauen und Männern (Wetterer 1999, S. 233). Nach ihrer Auffassung werden Frauen in Professionen integriert, in dem ihnen die ‚geschlechtskompatiblen‘ und damit einhergehenden marginalisierten Teilbereiche geöffnet werden. Professionalisierungsprozesse eignen sich mithin besonders gut für die Untersuchung von Geschlechterkonstruktionen: *„Hier sind Hierarchie und Differenz der Geschlechter in einer Weise verschränkt, an der sich exemplarisch studieren lässt, wie die Herstellung der Differenz die Reproduktion der Hierarchie zum Verschwinden und damit zugleich jenen legitimatorischen Vorzug zum Vorschein bringt, der Prozesse der ‚einschließenden Ausschließung‘ und der ‚marginalisierenden Integration‘ vor der kruden Durchsetzung geschlechtshierarchischer Strukturen auszeichnet“* (Wetterer 1999, S. 230). Charakteristisch ist für derartige Prozesse, dass die Verschiedenheit der Geschlechter in einer Form erzeugt wird, die implizit die Annahme voraussetzt, dass das Ergebnis des Konstruktionsprozesses immer schon die Vorgabe bildet (ebd.). In diesem Zusammenhang weist Wetterer auf die Notwendigkeit hin, Deutungsmuster und Prozesse zu untersuchen, die diese Verteilungsmuster erzeugen. Eine Konsequenz der grundlegenden Selbstverständlichkeit einer zweigeschlechtlich strukturierten Gesellschaft und der Segregation von Berufsterritorien nach Geschlecht formuliert Wetterer in der Hinsicht, dass sich die Hierarchie stets reformuliert in Differenz und somit über Strategien der Differenzverstärkung (von Seiten der Männer) und Differenzminderung (von Seiten der Frauen) die Partizipation an

gesellschaftlicher Macht reguliert wird (Wetterer 1995). Dadurch wiederum werden die hierarchische Differenz stets aufs Neue reproduziert und die Geschlechterkonnotationen manifestiert².

c) Geschlecht als Erzeugungsmoment des *Habitus*

Seit Beginn der 1990er Jahre ist eine verstärkte Rezeption der Bourdieu'schen Forschungsinstrumente besonders im Hinblick auf die Geschlechterforschung zu beobachten. Einen wesentlichen Beitrag zur Adaption dieser Denkwerkzeuge leistete Beate Kraus (1993; siehe auch Engler 2003). Die Besonderheit besteht dabei in der engen Verbindung von symbolischer Ordnung und sozialen Strukturen. Bourdieu zufolge bildet die kulturelle Konstruktion geschlechtlicher Arbeitsteilung in modernen Gesellschaften die zentrale Achse der sozialen Differenzierung. Hier wirkt die symbolische Ordnung der Geschlechterhierarchisierung subtil, und zwar in Form der symbolischen Gewalt (1997a, 1997b), die funktioniert, solange sie undurchschaut bleibt. Die soziale Konstruktion der geschlechterhierarchisierenden symbolischen Ordnung scheint weit mehr als jede andere soziale Klassifizierung als Natur gegeben. Diese Naturalisierung kultureller Muster und Ordnungsvorstellungen, die in Rückbindung an Körper verobjektiviert wird, ist ausschlaggebend dafür, dass die Wirkungsweisen äußerst subtil, geradezu unerkannt bleiben. Die scheinbar natürliche Ordnung rekurriert auf die Arbeitsteilung in der Reproduktion der Gattung und konstruiert entlang dieses Schemas soziale weibliche und männliche Identitäten, die an Körper gebunden sind und in diesen sozial wirksam werden (Kraus 1993).

Petra Frerichs und Margareta Steinrücke (Frerichs 1997; Frerichs/Steinrücke 1993) bearbeiten die Frage, wie Geschlecht und Klasse miteinander verknüpft sind. Hierbei beziehen sich die Wissenschaftlerinnen systematisch auf das mehrdimensionale Modell des sozialen Raumes von Bourdieu (1982) und dessen *Habitus*konzept (Bourdieu 1982, 1987; Bourdieu/Wacquant 1996; Kraus/Gebauer 2002) und verbinden dies mit Ansätzen der Frauen und Geschlechterforschung (Geschlecht als Strukturkategorie, ‚doppelte Vergesellschaftung‘ u.ä.). Beispielsweise nennt er hier die verschiedenen Formen der Arbeit, die sich in ihren unterschiedlichen Ausprägungen auch unterschiedlich in Bezug zu Geschlecht und Klasse verhalten. So beschreibt Frerichs (1997, S. 324) für die Erwerbsarbeit, die sich in Hierarchiepositionen und Leistungsanforderung manifestiert, eine vorrangige Trennung nach

² Weitere Studien zur Geschlechtersegregation in verschiedenen Berufsfeldern und Organisationen finden sich bei Jutta Allmendinger u. a. (Allmendinger/ Ludwig-Mayerhofer 1998, Allmendinger/ Podsiadlowski 2001); vgl. auch Falk 2005

sozialer Klasse. Erst als zweites Segmentierungskriterium spielt Geschlecht eine entscheidende Rolle. Bei häuslicher Arbeit, die in Partnerschaften meist den gleichen oder ähnlichen Klassenhabitus voraussetzt, ist Geschlecht die Trennungslinie des sozialen Machtgefälles. Als Ergebnis ihrer Studien benennt Frerichs dann auch von einem ‚vergeschlechtlichten Klassenhabitus‘, welcher entsprechend der eingenommenen Position im sozialen Raum wirksam wird.

1.1.2 Klasse, Milieu, Sozialer Raum – Neuere klassentheoretische Ansätze

Die neueren Klassentheoretischen Ansätze entwickelten sich in Löslösung von der marxistischen Theorietradition sowie in Abgrenzung zu modernisierungstheoretischen Entwürfen, wie so von Beck (u. a.) ab Mitte der 1980er Jahre vertreten wurde, und für welche der Begriff ‚gesellschaftlicher Entstrukturierung‘ eine wichtige Rolle spielte (Beck/Beck-Gernsheim 1994). Darüber hinaus spielte zunächst die Konstatierung von horizontaler Ungleichheit eine wichtige Rolle, die das Modell vertikaler Ungleichheit ergänzte und auf diese Weise neue Dimensionen sozialer Ungleichheit abzubilden vermochte (Kreckel 1983a, Hradil 1983, 1987; Berger/Hradil 1990). Mit diesem Neu-Entwurf sozialer Disparitäten waren dann auch Ungleichheitslagen in den Mittelpunkt der Betrachtungen gerückt, die an so genannte askriptive Merkmale wie Geschlecht, Alter, Nationalität etc gebunden waren. Im Kontext dieser Perspektiven der erweiterten Erkenntnismöglichkeiten einer Sozialstrukturanalyse bildeten sich klassentheoretischen Ansätze, die vermehrt auf den Kulturbegriff und damit verbundene Lebenslagen und Lebensstile rekurrieren.

Klasse wird in diesen neueren Ansätzen als ‚soziales Verhältnis‘ verstanden, als eine Entität, die sich nicht durch Merkmale an sich definiert, sondern *„durch die Struktur der Beziehungen zwischen allen relevanten Merkmalen“* (Bourdieu 1982). Dieses Verständnis beinhaltet, dass Klassen nicht als Substanz vorstellbar sind, nicht als Akteure auftreten, sondern vielmehr ein *„relationales Gebilde im Gesamtgefüge der Klassengesellschaft“* (Vester 1995) zu sehen sind, die sich aus einer *„Struktur sozialer Beziehungen“* konstituiert (ebd.). Zu den konstituierenden ‚relevanten Merkmalen‘ sind auch ‚sekundäre Teilungsprinzipien‘ zu rechnen, wie sie in den Faktoren Geschlecht, Alter, Herkunft, Nationalität, u.a. bestehen. Bourdieu (1982) sieht in diesen Merkmalen potentielle Bruchstellen, *„an denen sich als einheitlich angesehene Gruppen mehr oder minder tiefgreifend und dauerhaft spalten können“* (Bourdieu 1982, S. 182 ff.). In diesem Zusammenhang konstatiert Bourdieu, dass die Merkmale Geschlecht und soziale Herkunft nicht von einander getrennt betrachtet werden

können, da sich eine Klasse im wesentlichen dadurch definiert, welchen Stellenwert sie den jeweiligen Geschlechtern zuerkennt.

Für den relationalen Klassenbegriff sind auch historische und regionale Aspekte tragend; so kann eine bestimmte Klassenlage zu verschiedenen historischen Zeitpunkten oder an unterschiedlichen regionalen Standorten eine andere Klassenstellung innehaben. Bourdieu unterscheidet zu diesem analytischen Zweck Klassenlage und Klassenstellung und führt diese beiden Komponenten im Begriff der Klassenposition zusammen³.

Den klassentheoretischen Überlegungen Bourdieus liegt eine sozialtopologische Betrachtungsweise zu Grunde, die sich in der theoretischen Konstituierung des *sozialen Raumes* ausformuliert. Die Vorstellung Gruppen und Akteure lassen sich etwa wie im geographischen Raum auch im sozialen Raum abbilden, entspricht einer sowohl räumlichen als auch zeitlichen Bezugnahme. Hierbei handelt es sich um dynamische Vorgänge, die innerhalb des sozialen Raumes und darin wiederum in unterschiedlichen Feldern dieses Raumes feststellbar sind. Wichtig für diese theoretische Betrachtungsweise ist die Annahme, dass es sich bei den unterschiedlichen Feldern um Kräftefelder handelt, innerhalb derer Positionskämpfe um die privilegierten Positionen des Feldes ausgetragen werden. Es handelt sich also um dynamische Auseinandersetzungen, die die Erhaltung und Strukturierung von feldinterner Hierarchie beabsichtigen. Klassen bilden nach dem Verständnis Bourdieus ein theoretisches Konstrukt, das letztlich auf gewissen Wahrscheinlichkeiten basiert: *„Eine wahrscheinliche [Hervorhebung im Original] Klasse ist als Ensemble von Akteuren in ähnlicher Position und mit ähnlichen Dispositionen zu denken, die sich auch in ähnlichen Praxisformen realisieren. Die Wahrscheinlichkeit, dass diese konstruierte Klasse, die ‚Klasse an sich‘, zu einer realen sozialen Klasse wird, erhöht sich in dem Maße, wie sich Akteure (gemäß der Struktur der Beziehungen zwischen allen relevanten Merkmalen) im sozialen Raum nahe sind, d.h. je näher sie sich zueinander befinden, desto wahrscheinlicher bilden sie eine wirkliche, also ein soziale Klasse, die sich signifikant von anderen Gruppen bzw. Klassen unterscheidet und absetzt“* (Frerichs 1997, S. 33 f.).

Die Klassengesellschaft erhält sich durch symbolische Reproduktion, indem die in den Strukturen des sozialen Raumes angelegten Differenzen stets im Sinne einer Unterscheidbarkeit aufs Neue hergestellt werden. Auf diese Weise werden die konstruierten

³ Ausführlich zu Pierre Bourdieus Klassentheorie in Bourdieu 1974, 1982, 1983, 1985.

Unterschiede zu einem signifikanten Abstand zwischen den Gruppen und zu klassifizierten Unterscheidungsmerkmalen. Hierbei wird bereits deutlich, dass nicht nur ökonomische Faktoren für die Reproduktion der Klassengesellschaft eine Rolle spielten, wie das noch in der marxistischen Theorietradition verstanden wurde, vielmehr spielen weitere Kapitalsorten⁴ (*soziales* und *kulturelles Kapital*) eine Rolle zur Besetzung der sozialen Positionen im Feld. Die Herstellung der Differenz im sozialen Raum wird von Bourdieu als *Distinktion* bezeichnet. In der Distinktionsleistung kann die Arbeit des Klassenhabitus gesehen werden, „*der dazu neigt, die sozialen Strukturen zu reproduzieren, die ihn konstituiert haben*“ (Frerichs 1997, S. 34).

Eine Weiterentwicklung des Begriffs der sozialen Klasse kann in dem Milieu-Begriff von Vester u.a. (1993) gesehen werden. Diesem Begriff liegt ein vertieftes Verständnis von Beziehungsdynamik, im Sinne eines lebensweltlichen Bezugs zu Grunde: „*Wenn Klasse also lebensweltliches Handeln von Menschen ist, die ihre Lebensbedingungen und -interessen in Abgrenzung von anderen solchen Lebenszusammenhängen oder Milieus deuten, dann ist dies ein lebensweltlicher Klassenbegriff. Auch dieser grenzt sich von einer politisch-ökonomischen Sichtweise ab, welche Klassen als Inkorporierung ökonomischer Potentiale wahrnimmt. Soziale Milieus sind demzufolge Interaktionszusammenhänge...*“ (ebd., S. 76) hinsichtlich sozialer Kämpfe, die an sich nicht an homogene Zusammenschlüsse gebunden sind. Auch Heterogenität kann ein Milieu kennzeichnen. Mit der Entwicklung dieser Sichtweise gelingt Vester der Sprung, die Klassentheorie, die sich eher Annahmen der Homogenität einer Klasse verschrieb und welche Heterogenität mit der Auflösung einer Klasse gleichsetzte, in der Modernisierungsdebatte neu zu etablieren, da nun Begriffe wie Pluralisierung, Individualisierung, Entkoppelung zur Beschreibung und Analyse sozialer Klassen herangezogen werden können.

Abschließend kann festgehalten werden, dass die neueren klassentheoretischen Ansätze durch mehrfache Brüche mit dem konventionellen Verständnis von Klasse gekennzeichnet sind. Durch die Überlegungen Bourdieus tritt an Stelle des vormals substantiellen Verständnisses der Begriff von Relationalität sozialer Klasse. Darüber hinaus wird Klassenbewusstsein ersetzt durch Klassenunbewusstsein; ebenso wird der lange Zeit alleinig konstitutiv gehaltene Faktor Ökonomie erweitert um Faktoren des Sozialen, womit auch der Kapitalien-Begriff erweitert wird. Letztlich wird dem bislang tragenden Verständnis des Objektivismus der

⁴ Ausführlich werden die Kapitalien im Kapitel 2.3.1 erläutert.

Boden entzogen, der „*die symbolischen Auseinandersetzungen und Kämpfe unterschlägt*“ (Bourdieu 1985, S. 9). Durch dieses Verständnis Bourdieus wird für den Klassenbegriff zunehmend die Kultur konstituierend, welche die Klassenstruktur im Wesentlichen prägt. Somit ist klar, dass auch bis heute Klassen nicht verschwunden sind, sondern, dass sich lediglich die Konstituierungs- und Reproduktionsformen geändert haben.

1.2 Professionssoziologische Untersuchungen zu Geschlecht und sozialer Herkunft

1.2.1 Professionalisierung, Geschlecht und soziale Herkunft als empirische Bezugspunkte

Bis zum Beginn der neunziger Jahre war der Zusammenhang von Klasse und Geschlecht in der bundesdeutschen Sozialforschung eher unterrepräsentiert. Einen Einstieg durch die Anknüpfung an die englische Debatte (siehe Crompton/Mann 1986) leisteten zunächst Anja Meulenbelt (1988), Andreas Balog/Eva Cyba (1990) und Reinhard Kreckel (1989).

Um die Reproduktion von sozialer Ungleichheit oder die gesellschaftlichen Machtverhältnissen im professionellen Feld zu rekonstruieren, reicht die Betrachtung der Strukturkategorie Geschlecht alleine nicht aus. Vielmehr müssen soziale Verhältnisse über mehrere Dimensionen analysiert werden (Bourdieu 1997b). Ein zunehmendes Interesse der Geschlechterforschung sowie der Ungleichheitsforschung an der Thematik um Klasse und Geschlecht als strukturelevante Kategorien ist zunehmend feststellbar (Becker-Schmidt 1987, 1993, 1995; Kreckel 1993; Knapp 1990; Lenz 1995, 1997; Gümen 1997; Krüger 1995; Gottschall 2000). Ebenso bestehen vermehrt empirische Studien, die die Anwendung und Adaption Bourdieu'scher Forschungsinstrumentarien zentral setzten (Krais 1993; Frerichs 1997; Frerichs/Steinrücke 1993; Dölling 1999; Dölling/Krais 1997, Engler 1993; Bourdieu 1997b, 2005).

Bislang ist Bourdieus theoretischer Ansatz des *sozialen Raumes* (1992) und die damit zusammenhängende Analyse der Verortung sozialer Positionen vor allem für das wissenschaftliche Feld fruchtbar gemacht worden (Engler 1993, 2001; Krais 2000, 2001; Zimmermann 2000, Hasenjürgen 1996). Gegenstand der Forschungen sind studentische Fachkulturen ebenso wie Karrierestrategien von Frauen und Männern im Wissenschaftsbetrieb in ihrer Abhängigkeit von Geschlecht und Herkunft.

1.2.2 Empirische Untersuchungen der Zusammenhänge von Geschlecht und Klasse unterschiedlicher Felder vor dem Hintergrund symbolischer Repräsentationen im sozialen Raum

Empirische Arbeiten zum Verlauf akademischer Bildung bei Arbeiterkindern finden sich im Anschluss an die Arbeiten von Hannelore Bublitz (1980) und Theling (1986), bei Schlüter/Metz-Göckel (1989), Schlüter (1992, 1999) und Haas (1999). Vor allem Schlüter konstatiert in ihren empirischen Studien unter dem Aspekt der formalen Angleichung von Bildungsabschlüssen Schwierigkeiten und leidvolle Erfahrungen, die in besonderem Maße Arbeitertöchter betreffen (vgl. Schlüter 1999). In ihrer Studie von 1999 untersucht sie Wahrnehmungs- und Deutungsmuster sowie Mechanismen für Bildungsmobilität in Bildungsbiographien. In ihrer Arbeit identifiziert sie ein breites Spektrum an Strategien, „*die den Übergang von der sozialen Herkunftskultur zu sozialen Anschlusswelten ermöglichten*“ (ebd., S. 309). Diese Strategien werden als Voraussetzung dafür angesehen, dass Bildungswege letztendlich zum Erfolg führen.

Christiane Rohleder (1997) untersucht die Ausbildungswege und Professionserfahrungen von Arbeitertöchtern im Lehramt. Sie stellt hierzu die Frage nach dem Grad gesellschaftlicher Integration der Untersuchten, gemessen über Arbeitsmarktbeteiligung, dem elementaren Merkmal gesellschaftlicher Stratifizierung, und sozialer Zugehörigkeit zum akademischen Milieu. Rohleder fragt nach beeinflussenden Faktoren an Statuspassagen, nach durch Klassenidentität geprägten Dispositionen, die den Verlauf der Berufskarriere positiv oder negativ beeinflussten und sie hinterfragt, ob nach langen Jahren des Verweilens im Bildungssystem überhaupt noch Unterschiede in den Klassenidentitäten wahrnehmbar sind. Für die Lehrerinnen ergibt sich dabei folgendes Bild: Durchweg wird der Aufstieg als positiv beurteilt, die begleitenden Entfremdungserscheinungen spielen keine große Rolle und lösen sich mehr und mehr auf. Allerdings stellt Rohleder fest, dass die so genannte Aufladung des Feldes an vielen Punkten der Biographie mit darüber entscheidet, in wieweit die Herkunft aus der Arbeiter(innen)klasse als Nachteil bzw. als Vorteil empfunden wird (S. 292). Insbesondere die jüngere Generation, die Mitte der 1980er Jahre abgeschlossen hat, fühlt sich beim Übergang in den Beruf „*von geschlechts- und schichtspezifisch wirkenden professionellen Zugangsbarrieren betroffen*“ (S. 293). Darüber hinaus konstatiert Rohleder einige Zusammenhänge sozialer Ungleichheit, die mit der Chancenungleichheit von Arbeiter(innen)töchtern im Schulsystem zu tun haben, so wie fehlende Unterstützungsleistung aufgrund mangelnden sozialen Kapitals.

1.3 Resümee zu Professionalisierung, Herkunft und Geschlecht

Die Relevanzen eines Zusammenspiels von Klasse und Geschlecht hinsichtlich ihrer Wirksamkeiten im beruflichen Feld können durch den Forschungsstand ausreichend belegt sowie die Verschiebung von der horizontalen zur vertikalen Geschlechterungleichheit empirisch nachgewiesen werden (s.o.). Dass die strukturierenden und geschlechterhierarchisierenden Mechanismen auch in den schulischen Beschäftigungsverhältnissen zu finden sind, wird in den nachfolgenden Kapiteln noch deutlich aufgezeigt.

Es fehlen aber nach wie vor Untersuchungen, die im Zusammenhang von mikro- und makroanalytischen Betrachtungen Aufstiegsmodelle explizieren, durch welche ein ‚inneres Verständnis‘ von berufsbiographischen Entscheidungen zu Stande kommt. In Abhängigkeit von strukturellen Rahmenbedingungen des schulischen Feldes und biographischer Analyse wird deshalb versucht, den Wirksamkeiten zur Gestaltung berufsbiographischer Prozesse näher zu kommen, und zwar indem nach konkreten Orientierungsmodellen und berufsbiographischen Entscheidungsmustern gesucht wird. Ausgehend vom Forschungsstand, in dem durch zahlreiche empirische Untersuchungen die Problematik um die Vereinbarkeit von Familie und Beruf für die ‚Karrieredistanz‘ bei Frauen konstatiert wird⁵ sowie den in der Professionssoziologie festgestellten professionsgebundenen Vergeschlechtlichungsprozessen, wird angenommen, dass im Zusammenhang mit der Problematik um Vereinbarkeit von Beruf und Familie das gesellschaftlich konstituierte Geschlechterverhältnis, insbesondere in diesem Zusammenhang das Konzept von Mutterschaft bzw. die Deutungsmuster von Emanzipation, eine ausschlaggebende Rolle für die Reproduktion von Ungleichheit im beruflichen Feld spielt. Es ist davon auszugehen, dass es sich bei der Vereinbarkeitsproblematik nicht um ein objektives Problem handelt, das sich auf der Subjektebene stets nach demselben Muster darstellt. Vielmehr kann angenommen werden, dass man es mit einem komplexen Phänomen zu tun hat, das sich in Abhängigkeit von Passungsverhältnissen bezüglich Mutterschafts- und Emanzipations- bzw. sich daraus ergebenden Handlungsmodellen sehr unterschiedlich entfalten kann. In diesem Zusammenhang muss auch nach der feldstrukturierenden Wirkung dieser Vereinbarkeits- bzw. Transformationsmodelle an verschiedenen berufsbezogenen Statuspassagen gefragt und deren Dynamik in die Betrachtung des Feldes miteinbezogen werden.

⁵ Siehe hierzu beispielhaft die Ausführungen in Kapitel 5.

Einhergehend mit einer breiten theoretischen Diskussion hat sich die Geschlechterforschung mittlerweile als eigenständige Forschungsrichtung etabliert, in der die Untersuchung von verschiedenen Berufsfeldern als fortgeschritten bezeichnet werden kann. Bezüglich einer mehrdimensionalen Betrachtungsweise unter Einbezug der Kategorie soziale Klasse sieht die Forschungslandschaft etwas dünner aus, obwohl in jüngerer Zeit verstärkt Bemühungen erkennbar sind, nun mehr beide Kategorien im Zusammenhang mit ihren Auswirkungen auf biographische Bildungs- und Berufsprozesse zu untersuchen.

Bezüglich der Erforschung von Bildungs- und Berufverläufen stehen bislang Rekonstruktionen von Karriereverläufen aus, die zeigen, wie die Übernahme von männlichen Dominanzwerten in weibliche Karrierebiographien integriert wird und somit das privilegierte System indirekt stützen. Eine Prozessbeschreibung, die über die Analyse von Sozialisationsbedingungen im Entstehungskontext des Habitus die Anwendungsstrategien desselbigen im professionellen Feld unter Berücksichtigung von Klasse und Geschlecht versucht zu erklären, steht jedoch bislang aus. Bisher wird ausgeführt, dass Karrierebestrebungen von Frauen zwar durch Ein- und Ausschließung geregelt werden; welche Strategien jedoch innerhalb des Einschließungsbereiches zum Tragen kommen, wurde bisher nicht tiefergehend untersucht.

Aus der Verbindung eines kulturtheoretischen Ansatzes und einer mikrostruktureller Analyse ergibt sich ein Modell, das die Komplexhaftigkeit von biographischen Prozessen in Abhängigkeit von sozialstrukturellen Faktoren abbildet. Eine weitergeführte Forschung, die derartige Verläufe auch für den weiteren beruflichen Werdegang und entsprechenden Aufstiegserfolg bestätigt, existiert bislang nur in Anfängen. Die Weiterentwicklung des Bourdieu'schen Untersuchungsinstrumentariums im Zusammenhang mit beruflichem Erfolg, Geschlecht und Herkunft beschränkt sich bislang weitgehend auf Untersuchungen im Feld der Wissenschaft.

2 Kapital, soziales Feld und Habitus – Theoretische Voraussetzungen und empirische Befunde im Fokus sozialisationstheoretisch-erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisinteresses

Die vorliegende Arbeit setzt sich zum Ziel, das im Forschungsstand konstatierte Defizit der Macht-System-Analyse in der Schulleiterinnenforschung exemplarisch mit der Frage zu bearbeiten, wie der Weg und die Motivation zur Übernahme einer Leitungsfunktion in einer Schule vor dem Hintergrund persönlicher Handlungsentscheidungen und sozialer Feldstrukturen entsteht. Es wird untersucht, welche dauerhafte, komplexe Aufeinanderbezogenheit eines dispositionellen Gefüges – bestehend aus sozialer Struktur, sozialisatorischer Prägung und bewusster wie vorbewusster persönlicher Handlungsbereitschaft – im biographischen Prozess wirksam wird. Zu diesem Zweck wird über den biographischen Prozess hinweg die Genese des Habitus rekonstruiert, wobei vor allem auf biographische Übergangsphasen und institutionelle Statuspassagen fokussiert wird, an welchen die Formierung der Kapitalienstruktur verdichtet sichtbar wird. Es ist die voraussetzungsvolle Annahme dieser Arbeit, dass durch die Reflexion biographischer Prozesse auf die strukturellen Voraussetzungen und Gegebenheiten des sozialen Feldes machtvolle soziale Praktiken identifiziert werden können, die die Stratifizierungsprozesse eben dieses Feldes steuern.

In besonderer Weise wird die Abhängigkeit biographischer Handlungsdispositionen und Feldmechanismen von den Strukturmerkmalen Geschlecht und Klasse in den Mittelpunkt gestellt, da mit dem dargestellten Forschungsstand anzunehmen ist, dass diese beiden Faktoren deutlich Einfluss auf die Entwicklungen des Habitus hinsichtlich beruflicher Biographien und damit auf Professionalisierungsprozesse haben. Wie bereits mehrfach erwähnt, wird dabei in der theoretischen Fundierung auf die ‚Theorie des Sozialen‘ von Pierre Bourdieu Bezug genommen; die jeweiligen biographischen Passagen werden auf die Theorieaspekte habituelle Einlagerungen, Feldstruktur und die soziale Raumposition bezogen.

Zunächst wird für das allgemeine Verständnis der elementaren Begrifflichkeiten ein Überblick über die bildungssoziologische Debatte der Reproduktion von Kulturkapital geben. Kulturkapital, welches im weitesten Sinne Bildungskapital bezeichnet, ist die für berufsbiographische Verläufe wirkungsinhärente Kapitalart, da Berufsbiographien sich vornehmlich über Bildungstitel und Bildungsprozesse legitimieren. Darüber hinaus werden

einige Anmerkungen aus erziehungswissenschaftlicher Sicht zum Habitus formuliert, in welchem das Kulturkapital eingelagert ist. Der Habitus ist zudem die Verbindungsstelle zwischen Struktur-Perzeption und zukunftsorientierter Strukturierung, in welcher sozialisatorische Effekte maßgeblich wirksam sind. Anschließend werden die heuristischen Komponenten dieser Arbeit theoretisch und empirisch näher vorgestellt.

2.1 Empirische Datenlage zur Reproduktion von kulturellem Kapital: Ergebnisse aus der Bildungssoziologie

In der Diskussion um die Entwicklung von sozialer Ungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland wurde in den vergangenen zwei Jahrzehnten häufig darauf verwiesen, dass sich die Disparitäten zwischen den gesellschaftlichen Schichten aufgrund der Entstrukturierung der Klassengesellschaft, der Pluralisierung der Lebensstile und der Individualisierung der Lebensläufe angleichen (dazu Rössel/Beckert-Zieglschmid 2002). In differenzierten Studien kann jedoch für Deutschland nachgewiesen werden (Handl 1985, Henz/Maas 1995, Müller/Haun 1994, Schimpl-Neimanns 2000, Shavit/Blossfeld 1993), dass zwar hinsichtlich des Zusammenhangs der Bedeutung der beruflichen Stellung des Elternhauses und des Übergang zu weiterführenden Schulen durchaus eine Reduktion der Ungleichheit von Bildungschancen zu verzeichnen ist, gleichzeitig aber für den Zusammenhang von Bildungskapital des Elternhauses und den Übertritt auf ein Gymnasium nach wie vor Unterschiede für Kinder und Jugendliche hinsichtlich ihrer sozialen Herkunft existieren (vgl. Schimpl-Neimanns 2000, S. 663 ff.). Die soziale Herkunft ist somit immer noch ausschlaggebender Faktor für die Chancen auf Bildungsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen in Deutschland.

Wenn also die Rede vom Bildungskapital des Elternhauses ist, so ist damit das kulturelle Kapital gemeint, über welches die Eltern gemeinsam verfügen. Kulturelles Kapital existiert nach den Ausführungen Bourdieus, der diesen Begriff in die Soziologie einführte, als so genanntes inkorporiertes, institutionalisiertes und objektiviertes Kapital (Bourdieu 1982, 1983). Bei inkorporiertem Kulturkapital handelt es sich um einverleibtes Können und Wissen sowie um individuelle Dispositionen, die einen Menschen und seine Handlungsmuster charakterisieren. Institutionalisiertes Kulturkapital meint die erworbenen Bildungstitel einer Person; objektiviertes kulturelles Kapital bezieht sich auf Repräsentationen desselben durch Gegenstände mit gesellschaftlichem Distinktionswert (Bilder, Bücher etc.).

Bourdieu und Passeron (1971) belegten vor allem den Zusammenhang zwischen inkorporiertem Kulturkapital und Bildungserfolg. Der in der frühen Sozialisation erworbene Habitus repräsentiert den Grad an kulturellem Kapital, der letztlich für den Bildungserfolg des einzelnen ausschlaggebend ist. Ein hoher Anteil an kulturellem Kapital entspricht den strukturellen Charakteristika der Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden sowie zwischen Professor(inn)en und Student(inn)en. Somit kann inkorporiertes Kapital im messbaren Bildungserfolg direkt in institutionalisiertes Kapital und die Akkumulation von Bildungstiteln umgesetzt werden (ebd.). Analog zu dieser Studie von Bourdieu/Passeron in Frankreich konnte Collins (1979) für die USA nachweisen, dass sich entsprechend der Ausstattung mit kulturellem Kapital Statuskulturen entwickeln, die für den Bildungserfolg und die Berufskarriere bedeutsam sind.

Weitere wichtige Studien – nicht zuletzt, weil sie den Faktor Geschlecht berücksichtigen – liegen von John Mohr und Paul DiMaggio (1985, 1995) vor. Sie stellen fest, dass kulturelles Kapital den Bildungserfolg und den Status des Heiratspartners (vor allem bei Frauen) positiv beeinflusst. Weiter konstatieren sie eine wenig ausgeprägte Weitergabe von Kulturkapital, die zudem in der Geschlechterlinie funktioniert. So profitieren die Jungen eher von der Kapitalienausstattung der Väter, die Mädchen hingegen von den Müttern. Es ist hinzuzufügen, dass die Datengrundlage für diese Untersuchung aus den sechziger Jahren stammt und heutzutage somit auch andere Zusammenhänge denkbar sind.

Eine Differenzierung in der Betrachtungsweise zu den Reproduktionsbedingungen kulturellen Kapitals geht auf die Untersuchung von Aschaffenburg und Maas (1997) zurück. Sie zeigten, dass nicht nur das familiale Kapital für den Schulerfolg ausschlaggebend ist, sondern auch das im schulischen Kontext erworbene. Mit dieser Untersuchung öffnet sich das gesamte Untersuchungsfeld einer breiteren Basis an Wirkungsfaktoren. So werden nun auch Indikatoren der sozialen Herkunft, also Bildung der Eltern sowie deren Klassenlage berücksichtigt. Die materielle Lage des Haushaltes, Einkommen und Arbeitslosigkeit werden für Untersuchungen zur Chancengleichheit von Bildungspartizipation zentral (Erickson/Jonsson 1996, Klocke 1998, De Graaf 1988). Ungünstige Ausgangslagen in Haushalten mit geringer ökonomischer Ausstattung sowie länger anhaltende Arbeitslosigkeit führen zu negativen Beeinträchtigungen des Lernerfolgs (Becker/Nietfeld 1999, Klocke 1998).

Diese differenzierende Betrachtungsweise von Kulturkapital mündet schließlich in eine Diskussion der Hochkulturkritik (Willis 1979; Collins 1971, 1979; Schulze 1992, de Graaf/de Graaf 2006). So wird die Annahme vertreten, dass in der modernisierten Gesellschaft nicht mehr nur wie von Bourdieu angenommen, die so genannte Hochkultur⁶ das kulturelle Kapital prägt. Vielmehr entstehen durch die Pluralisierung der Lebensstile unterschiedliche Kulturmilieus, die die Reproduktion des Kulturkapitals beeinflussen. So konstatieren Untersuchungen in verschiedenen europäischen Ländern (ebd.) eine Pluralität an Reproduktionsstilen, die sich entsprechend einer differenzierenden Betrachtung unterschiedlicher sozialer Milieus nach Alter, Schicht, Geschlecht u.ä. etablieren und ihre Kapitalienressourcen adäquat zu ihrem Lebensstil reproduzieren. Beispielgebend seien hier jugendkulturelle Milieus, die je nach Schichtzugehörigkeit und Geschlecht sehr unterschiedliche Ressourcen erschließen und entsprechende Kapitalienstrukturen⁷ ausbilden. Das Distinktionskriterium ‚Hochkultur‘, das von Bourdieu Ausschließlichkeitscharakter für die Reproduktionsfunktion hatte, wird sozusagen ‚pluralisiert‘ (Schulze 1992). Auch wenn sich der Raum mit der Diskussion um die Bedeutung der Hochkultur weiteren Einflussfaktoren gegenüber öffnete, so bleibt das Kriterium ‚Hochkultur-Prägung‘ für den Schulerfolg von Kindern und Jugendlichen eine wichtige Determinante (Rössel/Becker-Zieglschmid 2002, S. 506f; De Graaf 1988; Aschaffenburg/Maas 1997) – insbesondere, wenn es um den Besuch eines Gymnasiums geht.

Es kann also festgehalten werden, dass außer dem familialen Bildungskapital die Klassenzugehörigkeit der Eltern, deren Lebenssituation und die Kommunikationsform zwischen Eltern und Kindern ebenso einen Effekt auf die Bildungschancen der Kinder haben wie der schulische Kontext (Becker 2000, Merkens et al. 1997) bzw. die soziale Zusammensetzung der Schulklassen (Wiese 1986). Somit besteht ein breites Spektrum an Bedingungsfaktoren für Bildungschancen⁸.

Fuchs/Sixt (2007) stellen die in der bisherigen Forschung angenommene Nachhaltigkeit von Bildungsaufstiegen (Becker und Lauterbach 2004; Georg 2006) in Frage und untersuchen auf Basis der Daten des sozio-ökonomischen Panels (SOEP), ausgegeben vom Deutschen

⁶ Bourdieu entwirft in Abgrenzung zum mittleren und populären Geschmack den legitimen Geschmack, der die Hochkulturorientierung in der Form repräsentiert, insofern als über Fähigkeiten verfügt wird, Werke klassischer Hochkultur zu verstehen und zu genießen (Bourdieu/Passeron 1971, S. 35).

⁷ Zum Kapitalienbegriff siehe ausführlich in Kapitel 2.3.1

⁸ Hinzu kommt die Fokussierung der bildungssoziologischen Forschung auf die Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital. Da dieses Thema in der vorliegenden Arbeit nicht den Schwerpunkt bildet, wird an dieser Stelle auf nähere Ausführungen verzichtet und lediglich auf die Literatur zu diesem Forschungsbereich verwiesen: Rössel/Becker-Zieglschmid 2002; Büchner/Brake 2006.

Instituts für Wirtschaftsforschung (DIW) in Berlin, die Reproduktion von Bildungstiteln über drei Generationen hinweg. Die Gesamtstichprobe umfasst 40.000 Personen, die in einer dreifachen Erhebung zwischen 1984 bis 2004 zu bildungsrelevanten Aspekten befragt wurden.

Hinsichtlich des Themas der ‚Transmission von Kapitalien‘, wie sie in den vorhergehenden Ausführungen bereits angesprochen wurden, aber auch für die folgenden Überlegungen noch relevant sind, werden aus den von Fuchs und Sixt dargestellten Daten nun mehr einige ausgewählt, um die aktuellen Trends in der Bundesrepublik Deutschland nachzuzeichnen.

Tabelle 1 zeigt die Daten zu ‚Bildungsstand der Befragten nach dem Bildungsstand ihrer Eltern‘ also der Generation der Großeltern (G1) und Eltern (G2). Die Daten sehen dabei wie folgt aus:

Bildungsabschluss (ISCED) der Befragten (G2)	Bildungsabschluss (ISCED ⁹) der Eltern der Befragten (G1)					Total
	1	2	3	4+5	6	
1	27% 17	5% 43	1% 41	1% 3	2% 7	2% 111
2	10% 6	20% 185	10% 414	7% 24	2% 11	11% 649
3	52% 33	60% 547	61% 2.505	44% 154	27% 125	57% 3.364
4+5	6% 4	7% 62	11% 432	16% 55	15% 72	11% 625
6	5% 3	9% 82	18% 725	32% 112	54% 255	20% 1.177
Total	100% 63	100% 919	100% 4.117	100% 348	100% 470	100% 5.917

Quelle: SOEP, Substichprobe: gewichtete Fallzahlen N = 5.919, In: Fuchs/Sixt 2007, S. 13

Die Tabelle 1 zeigt, dass die soziale Herkunft bzw. der Bildungsstand der Herkunftsfamilie (G1) ausschlaggebend ist für das erreichte Bildungsniveau in der Nachfolgegeneration (G2). 51% der Befragten erreichten den Bildungsabschluss, der dem ihrer Eltern entspricht. Dies ist besonders stark ausgeprägt bei den Befragten mit mittlerem Bildungsabschluss (ISCED 3, 61%). 34% der Befragten erzielen einen höheren Abschluss als ihre Eltern und 15% liegen mit ihrem Abschluss unter dem ihrer Eltern. Außerdem lässt sich an der Tabelle ablesen, dass Aufstiege über mehr als zwei ISCED-Stufen eher ungewöhnlich sind.

⁹ Die ISCED-Klassifikation von 1997 (OECD 1999) ist eine von der OECD international eingeführte Skalierung zur Klassifizierung des Bildungsniveaus. Die Abstufungen beziehen sich auf eine gleichzeitige Einordnung von schulischer und beruflicher Bildung: 1 = in beiden Bereichen kein Abschluss, 2 = Haupt- oder Realschulabschluss und kein beruflicher Abschluss, 3 = Fachoberschulabschluss/Abitur **oder** abgeschlossene Berufsausbildung, 4 = Fachoberschulabschluss/Abitur **und** abgeschlossene Berufsausbildung, 5 = Fachoberschulabschluss/Abitur **und** Beamtenausbildung/Meister oder Techniker, 6 = Fachhochschulabschluss/Hochschulabschluss

Bezieht man die Daten der Studie von Fuchs/Sixt mit ein, die sich ihrerseits auf die Generation der Kinder (G3) beziehen, so ergeben sich folgende Aspekte: Es zeigt sich ein deutlicher Einfluss von Bildungsstatus der Befragten auf die Bildungschancen der Kinder (Fuchs/Sixt 2007; S. 17). So erreichen Kinder der Befragten aus ISCED 1 nur mit einer Wahrscheinlichkeit von 7% die Hochschulreife, bei Befragten aus ISCED 2 sind es bereits 21% und bei ISCED 3 dann 34%. 51% der Kinder der Befragten aus ISCED 4 und 5 haben die Möglichkeit auf den Abschluss an einem Gymnasium. Besonders deutlich hebt sich die Wahrscheinlichkeit der ISCED 6 Befragten mit 75% hervor (ebd.).

Darüber hinaus arbeiten Fuchs und Sixt deutlich heraus, dass auch das Bildungsniveau der Großeltern (G1) bei der Kindergeneration (G3) noch eine Rolle spielt. Je höher das Bildungsniveau der Großeltern, desto höher sind die Chancen der Kindergeneration (G3) auf höhere Bildungsbeteiligung und das Erlangen der Hochschulreife (ebd.).

2.2 Voraussetzungen an das Habitus-Konzept als sozialisationstheoretisches Konstrukt

Das *Habitus-Konzept* bildet das Kernstück der Theorie der sozialen Welt von Pierre Bourdieu. Und es ist festzustellen, dass dieses in den Sozialwissenschaften häufig entgegen der reflexiven Sichtweisen Bourdieus in Vorannahmen und Dualismen wissenschaftlicher Voraussetzung im Ziele des Erkenntnisinteresses als ‚Vermittlungsinstanz‘ zwischen Gesellschaft und Individuum verwendet wird. Gerade aber von dieser dualistischen Sichtweise versucht sich Bourdieu mit seiner Theorie der sozialen Welt zu distanzieren (Engler 2003). Bei dem Habitus handelt es sich nicht um eben jene Vermittlerinstanz zwischen Gesellschaft und Individuum, wie es so häufig missverstanden wird. Vielmehr ist der habitualisierte Mensch, der wiederum mit seinen Handlungs- und Deutungsprozessen auf die gesellschaftlichen Strukturen strukturierend wirkt, Teil der Gesellschaft; er stellt also eine ihrer Existenzformen dar. Der Habitus ist von Beginn einer menschlichen Existenz an *working-station* hinsichtlich gesellschaftlicher Wirklichkeit, d.h. es gibt keine vorsoziale Subjektivität und keine von Subjekt und Gesellschaft entkoppelte soziale Welt. Die menschliche Existenz ist inkorporierte Gesellschaft und Gesellschaft wiederum ist strukturelle Prägung durch die Körper und Objekte, die in ihr zu finden sind. Soziale Realität ist demzufolge also keine Gegebenheit, sondern situativ entstehende Konstruktion unter Rückbezug auf habituelle Disposition und Kräfteverhältnisse gesellschaftlicher Felder (ebd.). Bourdieu spricht in diesem Zusammenhang von sozialer Praxis und vergleicht diese mit einem Spiel, an dem Personen eines Feldes unter Anerkennung der geltenden Regeln beteiligt

sind. Dabei ist zu betonen, dass Mitspielerinnen und Mitspieler sich der strukturellen Gebundenheit nicht bewusst sind, auch nicht ihrer Akzeptanz der Feldregeln. Das Sich-Beteiligen an der sozialen Praxis ist vielmehr sozialisatorisch eingprägtes Verhalten – und somit Teil der üblichen Praxis – das sich der Reflexionsmöglichkeit durch das Subjekt insofern entzieht, als es nicht durch andere Erfahrungsräume, sprich andere soziale Realitäten als die eben herrschende, evident als konkrete Verhaltensweise auszeichnet. Diese Vorstellung von sozialer Realität deutet bereits an, dass gerade die sie kennzeichnende Nicht-Hinterfragbarkeit ein wesentliches Konstruktionskriterium beinhaltet. So ist in der konsequenten Fortführung dieser Gedanken vorauszusetzen, dass auch die in einer Gesellschaft wirkenden Herrschaftsverhältnisse in diese soziale Praxis eingeschrieben sind bzw. diese Verhältnisse die Praxis konstituieren. Das Aufrechterhalten der Hierarchieverhältnisse im Interesse der sozialen Welt funktioniert über symbolische Ordnungen, welche über Handlungen und Grenzziehungen operieren und mit denen die Positionen im sozialen Raum fortlaufend bestätigt und reproduziert werden. Symbolische Ordnungen erzeugen Klassifikationssysteme und erhalten sie aufrecht mit der Absicht die gesellschaftliche Ordnung zu sichern (ebd.).

Der Habitus funktioniert als strukturierendes und strukturiertes Dispositionssystem über die Erzeugung von Wahrnehmungs- und Deutungsschemata, welche ihre Funktionsmuster aus der herrschenden sozialen Praxis generieren *“...wir bringen unsere je eigene und besondere Sichtweise der sozialen Welt hervor, aber wir tun dies mit Schemata, die wir nicht selbst erfunden haben, mit Schemata, die in uns und >in der Welt enthalten< sind“* (Engler 2003, S. 237). Das Konzept des Habitus kann zur Analyse differenzierter Gesellschaften und den damit verbundenen Hierarchisierungsprozessen nur dann in vollem Umfang fruchtbar gemacht werden, wenn es auf ein Feld, ‚einen sozialen Kosmos‘ (ebd., S. 238), bezogen wird, mit dem der Habitus ein Erzeugungsprinzip bildet.

Wie bereits oben angesprochen etabliert sich um das Thema ‚Klasse und Geschlecht‘ eine Forschungsrichtung, die sich am Instrumentarium Bourdieus orientiert. Zentral für diese Gruppe an Forscher(inne)n ist der Ausgangspunkt im Habituskonzept von Bourdieu, das er in Verlauf seiner empirischen Arbeiten, besonders in *„Die feinen Unterschiede“* (1982) entwickelt hat. Der Habitus, wie er von Bourdieu entworfen wird, kann aber nicht unabhängig gedacht werden von anderen von ihm für den empirischen Zweck konstruierten Werkzeugen wie das *soziale Feld* und der *soziale Raum* (Schwingel 2003). Kurz gesagt ist der Habitus

gewissermaßen eine Disposition, die sich entwickelt im Lauf der sozialisatorischen Erfahrungen eines Individuums. Die Erfahrungen lagern sich im Habitus auf verschiedenen Ebenen ein. Ein wesentlicher Aspekt den Bourdieu anführt ist hier die sogenannte inkorporierte Einlagerung, also Erfahrung als Körper gewordenen soziale Praxis und die Bedeutung symbolischer Ordnung, die gesellschaftliches Handeln organisiert bzw. Machtverhältnisse reproduziert. In seiner strukturierten Geformtheit wirkt der Habitus aber auch auf die Struktur strukturierend ein und reproduziert bzw. transformiert gesellschaftliche Struktur, welche in der Konzeption Bourdieus als sozialer Raum und soziales Feld konstruiert ist (Schwingel 2003; Kraus/Gebauer 2002).

2.3 Kapital und Statuspassagen als heuristische Bezugspunkte einer mikrosoziologischen Untersuchung von berufsbiographischen Verläufen

Vor dem Hintergrund des Habitus-Konzeptes und der Relevanz der Kapitalienstruktur wird ein heuristischer Zugang entwickelt, der die Untersuchung von Habitus auf mikroanalytischer Ebene ermöglichen soll. Dieses Untersuchungsmodell dient dazu, die Faktoren und Dimensionen von Sozialisation im biographischen Zusammenhang über die Aspekte **Entstehungskontext** und **Anwendungskontext des Habitus** näher zu bestimmen und über eine theoretische Fundierung Indikatoren und Dimensionen herauszuarbeiten, die für die Herausbildung von Deutungsmustern und Biographie generierenden Strategien bestimmend sind. Hierzu wird zunächst subjektbezogen auf Habitus generierenden Sozialisationskontexte in **familiale/jugendliche Sozialisation** Bezug genommen. Die im Verlauf der Sozialisation entstehenden Deutungsmuster und Handlungsschemata werden unter Beachtung der an Statuspassagen angewandten Reproduktionsschemata auf das **Berufsfeld** reflektiert. Durch diese komplexe Aufeinanderbezogenheit von früher Habituseinlagerung, Reproduktionsmechanismen/-strategien und Auseinandersetzungen mit dem Feld bzw. die Identifikation struktureller Anforderungen werden symbolische Bedeutungen herausgearbeitet, die das Feld charakterisieren und die sich darin konstituierenden Transformationsstrategien nachhaltig beeinflussen.

(a) Habitus und Entwicklung

In einem ersten analytischen Schritt wird die Genese des Habitus von Kindheit bis zum Studienbeginn untersucht. Primäre und sekundäre Sozialisationsaspekte werden hier vor dem Hintergrund der Bedeutung der sozialen Herkunft und des Geschlechts herausgearbeitet. Wahrnehmungs- Deutungs- und Handlungsschemata, die im Prozess der familialen

Sozialisation erworben wurden und somit die soziale Logik des familialen Herkunftsmilieus repräsentieren, stehen aufgrund ihrer Zeit überdauernden Struktur im Vordergrund.

„Bourdieu unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen einem primären Habitus, der in den ersten Lebensjahren, in denen die Eltern und Geschwister das nahezu ausschließliche soziale Universum der Kinder darstellen, erworben wird und dem sekundären Habitus, der sich in Auseinandersetzung mit den sekundären Sozialisationsinstanzen außerhalb der Familie entwickelt. Bis zu einem gewissen Grad zeichnet der primäre Habitus als Sediment frühester Erfahrungen die Fähigkeit der Kinder vor, sich in (zunehmend) eigener Regie neuen sozialen Kreisen – wie etwa der Welt der Gleichaltrigen – zu öffnen, oder sich das Entwicklungspotential sekundärer Sozialisationsinstanzen wie etwa der Bildungsinstitutionen zu erschließen“ (Stecher 2000, S. 25).

„In dem Maße, wie das ursprünglich Erworbene das später Angeeignete bedingt, indem es Kategorien zur Wahrnehmung und zur Bewertung aller späteren Erfahrungen ausbildet, und damit die möglichen Bestimmungsfaktoren der Praktiken, läßt sich also durchaus davon sprechen, daß das Ältere auch das am stärksten Determinierende ist – und daß sich die Möglichkeiten rapide reduzieren.“ (Bourdieu 1985, S. 377 f.)

Zur Analyse des Habitus im Entstehungskontext familialer/jugendlicher Sozialisation wird die Sozialisationstheorie von Jürgen Zinnecker (1986, 1994) herangezogen. Sein theoretisches Modell baut auf der Bourdieu'schen Theorie des Sozialen Raumes auf und macht diese für die erziehungswissenschaftliche Sozialisationsforschung fruchtbar, wie sie auch Grundlage dieser Arbeit bildet.

(b) Reproduktion und Transformation

Mit der qualitativen Analyse des Datenmaterials, das in Form narrativ-biographischer Interviews vorliegt, werden in einem weiteren Arbeitsschritt Transformationsdimensionen erforscht, die hinsichtlich ihrer gesellschaftlichen Relevanz und sozialen Konstruiertheit Verbindungen mit habituellen Einlagerungen eingehen und diese transformieren. Der Fokus fällt hierbei auf institutionelle und private Statuspassagen, die als Entwicklungsaufgaben der Individuen einerseits und Reformulierungsprozesse gesellschaftlicher Normen und Werte andererseits, betrachtet werden (Glaser/Strauss 1971).

Fokussiert werden die einzelnen Statuspassagen Übergang ins Gymnasium, Studienwahl, Übergang in den Beruf, Übergang zur Schulleitungsfunktion sowie individuelle Statuspassagen wie Ablösungsprozess vom Elternhaus oder auch kritische Lebensereignisse. Verknüpfungen der beiden Passageformen sind dabei durchaus gegeben, wie am Beispiel ‚Ablösung vom Elternhaus‘ deutlich wird. Diese private Statuspassage ist häufig mit einer institutionellen verknüpft – zumeist mit der Studienwahl bei ‚Statusbestätigern‘ oder ‚Statuserhaltern‘ (vgl. Preißer 2003); zu beobachten ist bei ‚Statusaufsteigern‘ eine früh einsetzende Ablösung, die bereits mit Übertritt ins Gymnasium beginnt.

Anhand dieser Statuspassagen werden soziale Reproduktion und Transformation des Status unter Rückgriff auf die Kapitalienstruktur und somit in Abhängigkeit der sozialen Herkunftsgemeinschaft unter Berücksichtigung der jeweiligen sozialen Position beschrieben und reflektiert. Einen weiteren Reproduktionsfaktor bilden die Deutungs-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata, die über die Geschlechtersozialisation im Habitus eingelagert sind; auch sie fließen in die Analyse ein.

Da Statuspassagen in modernen, ausdifferenzierten Gesellschaften einer Praxis der Selbstinitiation unterworfen sind (Friebertshäuser 1992), erhalten sie für die Aufgabe der sozialen Reproduktion aufgrund der gegebenen Handlungsanforderungen besondere Bedeutung und bilden mit dem Habitus ein ‚dialektisches Verhältnis‘ (ebd., S. 58). Auf dieses Verhältnis richtet sich der Analysefokus.

(c) Reflexion auf das Feld

Schließlich werden auf der subjektbezogenen Ebene die Affirmationen der Transformationsprozesse in ihrer Relevanz für den beruflichen Aufstieg untersucht. Mit der Analyse des biographischen Datenmaterials wird nach Entwicklungsbedingungen und Deutungsmustern gesucht, die berufsbiographische Entscheidungsprozesse bilden. In diesem Arbeitsschritt werden die Explikation von Strukturen symbolischer Ordnungen im schulischen Feld und die Genese von berufsspezifischen Orientierungen zentral sein. Es werden Wechselwirkungen des Beziehungsgeflechtes Berufsfeld, Geschlechtzugehörigkeit und soziale Herkunft herausgearbeitet.

2.3.1 Kapital, Entwicklungsaufgaben, Sozialisation: Genese des Habitus

2.3.1.1 Sozialisation und gesellschaftliche Klassen

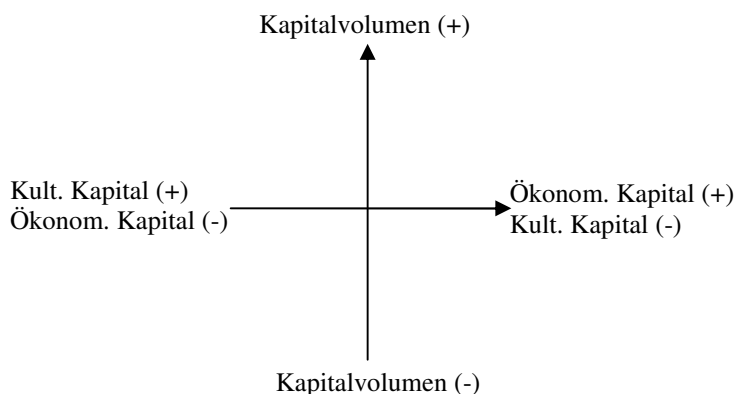
Zinnecker (1986, 1994) entwirft ein heuristisches Modell, das zur Analyse habitueller Einlagerungen auf zwei analytische Dimensionen rekurriert: Zum einen sind das die sogenannten ‚Transferbeziehungen‘, in ihrer Differenzierung (über kulturellen Transfer, psychosozialen Transfer, Transfer handwerklicher und persönlicher Dienstleistungen und materieller, finanzieller Transfer), zum anderen prägt Zinnecker mit diesem Modell den Begriff des ‚Bildungsmoratoriums‘. Damit ist die Struktur des Handlungs- und Lebensraumes angesprochen, den die Eltern dem Kind zur Verfügung stellen bzw. für das Kind vordefinieren (vgl. Zinnecker 1994, S. 41 ff.). Sowohl Transferbeziehungen als auch Moratoriumsstrukturen erwirken im Laufe der kindlichen/jugendlichen Sozialisation die Erwerbsstruktur und Akkumulation von Kapitalien (im Bourdieu’schen Sinne zu verstehen), habituelle Einlagerungen und somit die Verortung im sozialen Raum. Mit der Adaption und Anwendung des Modells wird eben diese sozial-räumliche Positionierung der Untersuchungspersonen geklärt.

Zinnecker entwickelt sein Prozessmodell vor dem Hintergrund jugendkultureller Analysen, die er unter Zuhilfenahme des Habituskonzept und der Theorie sozialer Räume von Bourdieu erarbeitet (Zinnecker 1986). Der Entwicklung von Jugendkonzepten – so nimmt er an – liegt die sozialräumliche Strukturierung gesellschaftlicher Klassen zu Grunde (vgl. Bourdieu 1982). In Anlehnung an das Bourdieu’sche Sozialraummodell expliziert er entsprechend der in der Gesellschaft identifizierbaren Sozialklassen kollektive Habitus-schemata, die an das Ursprungsmilieu gebunden sind, und konstatiert auf diese Weise drei völlig unterschiedliche in der Gesellschaft vorherrschende, durch den Klassenhabitus geprägte Jugendbegriffe bzw. -ideologien. Bei diesem Ansatz einer Jugendtheorie werden zwei Merkmale als besonders charakteristisch hervorgehoben: Zum einen versteht sich die Jugendphase in diesem theoretischen Modell als klassenspezifischer Reproduktionsmodus, der als zweites Merkmal einem kontinuierlichen sozio-strukturellen Wandel unterworfen ist. Die Anbindung eines jugendtheoretischen Konzepts an ein kulturtheoretisches und poststrukturalistisches Verständnis wie des dem Bourdieu’schen Denken zu Eigen ist, ist stets an dynamische Veränderungen der herrschenden kulturellen Praxis gebunden.

Zinnecker (1986) geht es in seinen Studien darum, Transparenz herzustellen, die sich auf die Einlagerung von Jugendideologien in gesellschaftlichen Klassen bezieht und deren Funktion

sozialer Reproduktion sichtbar werden lässt. Hierzu bezieht er sich auf die erweiterte Kapitaltheorie von Bourdieu, welche die Verteidigung des sozialen Status als Kampf um diverse gesellschaftlich relevante Ressourcen versteht (Bourdieu 1983). Diese Ressourcen werden repräsentiert durch Kapitalien. Neben dem *ökonomischen Kapital* spielen *kulturelles* und *soziales Kapital* eine wichtige Rolle. Das Anhäufen und Erhalten von Kapitalien sichert den sozialen Status einer Person bzw. eines sozialen Gefüges (Familie etc.). Kulturelles Kapital bezeichnet die Ansammlung kultureller, materieller wie immaterieller Güter, hier besonders akkumuliertes Wissen, das sich in Bildungstiteln verifiziert. Das Verfügen über kulturelles Kapital erlaubt den Rückgriff auf kulturellen Reichtum und liegt in der Gesellschaft in drei verschiedenen Formen vor: *Inkorporiert* beispielsweise als kulturelles Wertesystem, *objektiviert* als kulturelles materielles Gut (Bücher, Maschinen, etc.) und *institutionalisiert* als Bildungstitel. Besonders berücksichtigt werden muss bei kulturellem Kapital die Verbundenheit mit dem Kapitalträger und die ‚soziale Vererbung‘ dieser Kapitalsorte in die nächste Generation. Die Transmission kulturellen Kapitals innerhalb einer Familie spielt bei der Betrachtung der Reproduktion des Familienstatus, den Aspekten von Sozialisation und Bildungserfolgen eine wichtige Rolle. Soziales Kapital bezeichnet das Volumen an sozialen Kontakten, das soziale Netz als Beziehungsgefüge, welches die eigene Person bzw. den sozialen Status stützt bzw. sichert und worauf zurückgegriffen werden kann, um soziale Macht zu rekrutieren. Diese verschiedenen Kapitalienformen stellen unterschiedliche Machtressourcen dar, die in ihrer jeweiligen Zusammensetzung sehr unterschiedliche Ausstattung verleihen. Für den sozialen Raum ergibt sich aus Volumen und Zusammensetzung des Kapitals eine ‚Topographie der sozialen Klassengesellschaft‘ (Zinnecker 1986, S. 100).

Abgebildet wird der soziale Raum in einem zweidimensionalen Diagramm, bei der die vertikale Achse das Kapitalvolumen anzeigt und die horizontale Achse die Kapitalart angibt. Auf diese Weise lassen sich die Kapitalmuster sozialer Milieus repräsentieren und entsprechend die unterschiedlichen (Berufs-)Gruppen verorten.

Abbildung 1¹⁰

In einer weiter gerasterten Analyse ergibt sich ein Kräftefeld, in dem sechs Gruppen miteinander konkurrieren. Diese Gruppierung verwendet Zinnecker als Ausgangspunkt für die jugendtheoretische Analyse. Dabei können die sechs Positionen auf drei Ebenen wie folgt beschrieben werden:

Die obere Ebene teilt sich in zwei Gruppen: Hierbei ist charakteristisch, dass das Kapitalvolumen in beiden Gruppen insgesamt sehr hoch ist. Der Unterschied zwischen den beiden Gruppen bezieht sich auf die Anteile der Kapitalarten. In Gruppe A (‚bürgerliche Intelligenz‘) bezieht sich die vorherrschende Akkumulierung von Ressourcen auf kulturelles Kapital, bei Gruppe B (‚Bourgeoisie‘) überwiegt ökonomisches Kapital. Der Lebensstil ist meist in verschiedenen Großzügigkeiten zu fassen. Auf der mittleren Ebene sind Gruppe C, die ‚Kleinbürgerliche Intelligenz‘ und D, das so genannte ‚Kleinbürgertum‘ zu finden. Die Kapitalausstattung auf dieser Ebene gemessen am Volumen ist mittelmäßig, der Lebensstil am Aufstieg orientiert. Auch hier sind die Gruppen entsprechend der Kapitalzusammensetzung geteilt. Auf der unteren Ebene ist die Ausstattung mit Kapital insgesamt recht gering. Angesprochen ist hier die Gruppe der Lohnabhängigen, der beherrschten, gesellschaftlichen Klasse.

¹⁰ Schwingel (2003), S.108

Abbildung 2¹¹

Kulturelles Kapital + Ökonomisches Kapital -	Kapitalvolumen +		Kulturelles Kapital - Ökonomisches Kapital +
	A Bürgerliche Intelligenz	B Bourgeoisie	
	C Kleinbürgerliche Intelligenz	D Kleinbürgertum	
	E Kapitalschwache Lohnabhängige	F Kapitalschwache Selbständige	
	Kapitalvolumen -		

Die Position im sozialen Raum und die Ausstattung mit Ressourcen prägen entsprechende Handlungsstrategien, die sich im Kampf um gesellschaftliche Positionen zu einem klassenspezifischen Habitus und einem dementsprechend klassengebundenen Lebensstil verdichten. Die Übereinstimmung von sozialer Position, Lebensstil und Habitus bezeichnet Bourdieu als ‚Homologie‘ (Bourdieu 1982, S. 286 ff.). Über die Zugriffsmöglichkeiten zu gesellschaftlichen Machtressourcen entwickelt sich der Habitus der Oberschicht hin zur Distinktion gegenüber den anderen Schichten; die Kulturbeflissenheit prägt das Kleinbürgertum, so wie die Entscheidungen für das Notwendige die Unterschicht charakterisiert (ebd., S. 286 ff). Die Hegemonialstellung der Oberschicht als Orientierungspunkt für das Kleinbürgertum ist hervorzuheben.

Es ist darauf hinzuweisen, dass das Modell in seiner hier gewählten einfachen Darstellungsform nicht den Anspruch auf die vollständige Abbildung aller gesellschaftlichen Gruppen erheben kann. Vielmehr ist es ein Orientierungsmodell, das holzschnittartig die Strukturierung gesellschaftlicher Schichten und Gruppen aufzeigt. Der Verortung verschiedenster sozialer Milieus in der differenzierten Gesellschaft kann dieses Modell so nicht Rechnung tragen. Es zeigt aber auf klare Weise die Verhältnisse und Bedingungsgefüge gesellschaftlicher Unterschiede auf und stellt somit einen analytischen Rahmen für empirische Beobachtungen zur Verfügung.

¹¹ vgl. Zinnecker 1986, S. 104

Dem Lebensabschnitt Jugend kommt im Zusammenhang mit der Reproduktion der Klassenlage eine besondere Stellung zu, was darin begründet liegt, dass sie biographische Schlüsselfunktion hat im Bezug auf die Gestaltung der weiteren Lebenschancen. Die Reproduktion bzw. Akkumulierung von kulturellen und sozialen Kapitalien zum Zweck der Ausgestaltung von individuellen Bildungsgängen und dem entsprechenden Erwerb von Titeln sind zentrale Aufgabenfelder der Jugendzeit. Auch die Entwicklung von Orientierungsmodellen zur eigenen Lebensgestaltung spielt eine wichtige Rolle. Hierbei sind die Identifikationen oder Vermeidungshaltungen mit den sozialen Positionen und Werten des Herkunftsmilieus biographisch relevante Bezugspunkte. In Abwehr oder Übernahme dieser Werte konstituieren sich Reproduktionsstrategien, die sich unter Bedingungen der sozialen Position im Raum und im Verhältnis der strukturellen Zusammenhänge zu kollektiven Mustern verdichten. Entscheidungen, die in der Jugendphase getroffen bzw. Reproduktionsstrategien, die in dieser Phase entwickelt werden, wirken nachhaltig auf den weiteren biographischen Verlauf und die individuelle Kapitalienstruktur, welche wiederum darüber entscheidet, wie der Zugriff auf Machtressourcen gewährleistet werden kann.

Entsprechend des sozialen Raum-Modells analysiert Zinnecker verschiedene, an die jeweilige Klassenkultur gebundene Jugendhabitus. So wird das Phänomen der *„Einlagerung von Jugend in den Prozess der Reproduktion gesellschaftlicher Strukturen, insbesondere der sozialen Klassengemeinschaft“* (Zinnecker 1986, S. 99) entsprechend der beiden oben dargestellten Modelldimensionen ‚Volumen‘ und ‚Zusammensetzung der Kapitalien‘ untersucht.

2.3.1.2 Jugendhabitus nach verfügbarem Kapitalvolumen

Der Reproduktionsmodus der ‚Oberschichten‘, also der Gruppen mit großem Kapitalvolumen, zeichnet sich in erster Linie dadurch aus, dass er durch wenig äußere Zwänge bestimmt wird (Zinnecker 1986, S.115). Das Verfügen über Ressourcen, der Zugang zu Institutionen sowie zeitliches Disponieren unterliegt keiner strengen Limitierung. Das Ausgestalten der Jugendphase als Experimentierphase oder kreatives Moratorium ist der Oberschicht-Jugend vorbehalten. Fehlschläge und Versagen können über einen erhöhten Kapitalienaufwand korrigiert werden. Eine ausgeprägte Zeit der Identitätsfindung und Persönlichkeitsbildung, die als ausgeprägt spielerisch bezeichnet werden kann, ist der kulturelle Luxus gehobener gesellschaftlicher Milieus. Die letztendliche Bedingung dieser kulturellen Freizügigkeit, die vom Kleinbürgertum als verschwenderischer Luxus und gewissermaßen als Zeitver-

schwendung wahrgenommen wird, ist es, den biographischen Prozess zu einem unbestimmten Zeitpunkt zu einem erfolgreichen Abschluss zu bringen. Der Zusammenhang mit der Reproduktionsfunktion des sozialen Status der Herkunftsgemeinschaft wird dabei durch die Idealisierung individueller Entwicklungschancen kaschiert. Dies kann für die Reproduktionsmodi der Oberschicht als charakteristisch angesehen werden, denn gerade sie haben Grund, ihre Strategien nicht öffentlich kund zu tun. Bemerkenswert ist für den jugendlichen Oberschicht-Habitus auch seine hegemoniale Prägung. Die Idealisierung der Jugendphase als einmaliger Entwicklungsabschnitt, den es zu fördern gilt und der an zeitintensive Jugendmatorien gebunden ist, sowie die hohe ‚Bedeutung von Jugend als Trägergruppe von Neuerungen‘ (vgl. Zinnecker 1986, S. 108), beinhaltet normative Funktionen, an denen sich die übrigen sozialen Gruppen zu orientieren und dementsprechend auszurichten bzw. zu messen haben. Dem entsprechend ist mit dieser Ein- und Unterordnung bezüglich dieser hegemonialen Jugendkonzepte eine gesellschaftliche Hierarchisierung verbunden.

Im ‚kleinbürgerlichen Milieu‘ wird Jugend ausschließlich instrumentell verstanden, als Leistungsmoment zum Erhalt und zur Verbesserung des gesellschaftlichen Status. Hierzu werden Ziel und Zweck von Jugend offen ausgehandelt – im Gegensatz zur Oberschicht also. Alle Tätigkeiten, alle Erfolge und Misserfolge lassen sich am Ziel ‚sozialer Aufstieg‘ messen und sind in diesem Sinne stets zu prüfen. Der Erwerb von Bildungstiteln steht deshalb im Vordergrund, Zeitverschwendung und Müßiggang werden als Störung auf dem Weg zum Ziel empfunden und sind deshalb zu vermeiden. Die starke Pädagogisierung der Jugendphase im Kleinbürgertum und die an sie gebundene Planung setzen eine ‚Sozialtechnologie‘ voraus, die vorrangig an Transition interessiert ist, d.h. Jugend bildet diesem Verständnis nach den Wandlungsmodus von ererbtem sozialen Kindheitsstatus hin zum Erreichen höherer sozialer Positionen im Erwachsenenalter durch eigene individuelle Anstrengung und den Erwerb von Bildungstiteln. Dem entsprechend herrscht im Kleinbürgerlichen Milieu Rationalisierungsdruck, der vornehmlich über Bildungslaufbahnen produziert wird. Der Jugendbegriff beinhaltet somit also keinen Sinn in sich selbst, wie noch im bürgerlichen Modell. Die instrumentelle Ausrichtung auf Aufstieg beherbergt keinen Platz für ein Verständnis im Sinne eines Jugendmatoriums und einer Lebensphase der Autonomie und des Experimentierens. Allerdings finden sich Ähnlichkeiten im Verständnis zu Jugend zwischen Oberschicht und Kleinbürgertum: Die Individualisierung als Essenz von Jugend ist beiden Milieuvorstellungen zu eigen. Dabei wird die Orientierung des Kleinbürgertums am hegemonialen Modell der Oberschicht deutlich, denn Individualisierung ist hier weniger das komplexe Modell

persönlicher und kultureller Entwicklung in freigesetzten Lebensphasen, sondern eher das verkleinerte Abbild, welches das Ideal der Individualisierung unter der Bedingung einer Reduzierung von persönlichen Freiheiten instrumentell an den Mechanismus der Statusreproduktion bindet.

Hingegen ist Jugend in der ‚Unterschicht‘ wenig individualisiert und enthält eher noch Elemente einer überlieferten, kollektiv erlebten Statuspassage. Jugend ist hier eine verkürzte Lebensphase, die darauf ausgerichtet ist, die nächste Generation möglichst rasch von der ökonomischen Abhängigkeit der Herkunftsfamilie zu lösen. Die Risiken des Jugendalters können im Unterschichtsmilieu mangels Ressourcen nur schwer ausgeglichen werden und es gilt die bestehenden Lebenschancen nach Möglichkeit ohne zeitliche Verzögerungen direkt zu nutzen. Die fehlende materielle Absicherung ist für einen Jugendmodus, der sich am Nahen und Unmittelbaren orientiert, ausschlaggebend. Die Jugendphase verläuft körper- und ortsgebunden sowie situations- und gegenwartsbezogen. Weitreichende Lebensplanung und zeitintensive Entwicklungsphasen kann sich das Milieu ‚nicht leisten‘. Daher entstehen in der Unterschicht auch keine Idealisierungen und Mythen der Jugendphase, die den Jugendbegriff transzendieren. Die Reproduktion des Status, wie z.B. handwerkliches Können, erfolgt offen. Eine Orientierung der Jugendlichen und deren Eltern am kleinbürgerlichen Modell ist in gewissen Fällen vorstellbar. Allerdings kann diese durch die sozialen Umstände behindert und enttäuscht werden, insofern die Risiken hoch und die Umsetzungsmöglichkeiten sehr begrenzt sind. Die Gestaltung von Lebenschancen in der Unterschicht erscheint viel schicksalhafter und weniger planbar, also weniger durch das erfolgreiche Zutun der eigenen Person gekennzeichnet zu sein, als die in den beiden anderen gesellschaftlichen Schichten.

2.3.1.3 Jugendhabitus nach Konfiguration des Kapitalbesitzes

Bei der Analyse des Jugendhabitus spielt auch die unterschiedliche Zusammensetzung von Kapitalvolumen eine bedeutende Rolle (Zinnecker 1986, S. 114). So erfolgen das Erzeugen und die Weitergabe von kulturellem Kapital zeitgebunden. Da kulturelles Kapital als *„Eigenart und Qualität der einzelnen Persönlichkeit“* (ebd., S. 111) anzusehen ist, muss in die Ausbildung investiert werden, was Zeit in Anspruch nimmt. So ist die ‚kulturelle Klassenfraktion‘ geprägt durch die Verlängerung der Jugendphase. Das schließt wiederum die Ideologisierung der Jugendzeit als einmaligen Lebensabschnitt mit ein und stellt Grundlage dar für die Entwicklungsmoratorien und Entwicklungsfreiräume, die zeit- und ressourcenintensiv sind. Damit einher geht auch eine verstärkte Individualisierung in der

Jugendzeit. Die zur Verfügung gestellten Entwicklungsräume dienen der individuellen Ausprägung persönlicher Fähigkeiten und Erfahrungen, die zu einem späteren Zeitpunkt die Reproduktion des sozialen Status gewährleisten sollen. Aber nicht nur die Inkorporierung kulturellen Kapitals bedarf zeitlichen Aufwands, auch die Akkumulierung sozialen Kapitals stellt während der Jugendzeit und deren extensiven Entwicklungsräumen eine Rolle. In dieser Zeit werden zahlreiche Kontakte geknüpft, die letztlich beim Positionskampf im sozialen Raum Vorteile bieten können.

Einen weiteren Aspekt des Reproduktionsmodus Kultureller Klassenfraktionen sieht Zinnecker in der „*laufbahnmäßigen Durchformung der Jugendphase*“ (ebd., S. 112). Damit wird auf die relative Knappheit der ökonomischen Ressourcen und der damit einhergehenden Sicherheitspraktik angesprochen. Die Planung von Bildungslaufbahnen lassen einen günstigen und kalkulierbaren Kosten-Nutzen-Faktor erwarten, auch dass kulturelles Kapital nach einem gewissen Vorschussaufwand (nach Abschluss der Ausbildungsphase) in ökonomisches Kapital transformiert werden kann. Die angesprochene Absicherung besteht in dem Umstand, dass Bildungstitel nicht zeitgebunden sind, sondern – einmal erworben – lebenslang Geltung beanspruchen können, der Nutzen also zeitlebens gewährleistet ist. In der Kulturellen Klassenfraktion ist die Jugendphase also die Zeit, in der möglichst viele und möglichst hochwertige Bildungstitel erworben werden sollen, um den Gewinn an kulturellem Kapital gesellschaftlich bestätigen zu lassen und für die Gestaltung der weiteren Lebenschancen einsetzen zu können.

In der ‚ökonomischen Klassenfraktion‘ spielt der Faktor Zeit eine geringere Rolle, da sich materieller Besitz oder ein bestimmter Berufsstand direkter und in kürzerer Zeit auf die nächste Generation übertragen lassen. Die Notwendigkeit zur Verlängerung und Ideologisierung der Jugendphase besteht hier also nicht; vielmehr ist möglicherweise der schnelle Abschluss von Bildungsphasen gewünscht, um produktiv am Erhalt des ökonomischen Kapitals mitzuwirken. Die Bindung an das Herkunftsmilieu ist in der ökonomischen Klassenfraktion enger und sichtbarer als in der Kulturfraktion. Die Zukunft ist in Bezug auf die Entwicklungsziele festgelegt, die Position des sozialen Raumes bereits vorbestimmt. Die Jugendzeit gilt als Lehrzeit, welche im Sinne direkter Übertragung von bestimmten Fähigkeiten und in enger Anbindung zum Herkunftsmilieu und den entsprechenden Werten und Traditionen gestaltet wird. Wichtig ist für den Erhalt des Kapitalvolumens auch in dieser Fraktion die Ausbildung sozialen Kapitals. Es ist unabdingbar

für die Jugendlichen der stark ökonomisierten Schicht, in das soziale Netz hineinzuwachsen, welches den Kapitalbesitz umgibt. Im Gegensatz zu Kulturfraktion ist aber auch dieses Feld bereits festgelegt und durch wenig Offenheit geprägt. Die Bindung an die unmittelbaren Zusammenhänge des Kapitalbesitzes und damit einhergehende Kontakte ist direkte Reproduktionsanforderung an die nachkommende Generation.

Diese Übersicht über Analyse Zinneckers „*Jugend im Raum gesellschaftlicher Klassen*“ soll zunächst als Vorstellungshilfe genügen, um deutlich zu machen, inwieweit Jugendkonzepte als „*ideologische Mittler klassenbezogener Reproduktionsstrategien*“ (ebd., S. 116) durch das soziale Milieu beeinflusst sind und den Habitus prägen bzw. wie Positionen im sozialen Raum Lebenschancen eröffnen oder einschränken können. Der in dieser Arbeit vorliegende empirische Teil wird im Rückbezug auf den Sozialisationskontext der Untersuchungspersonen auch auf den klassenspezifischen Habitus während dieser wichtigen Lebensphase reflektiert.

2.3.1.4 Psychosoziale Transferbeziehungen

In späteren Arbeiten heben Zinnecker und Mitarbeiter(innen) die Bedeutung sozialen Kapitals für den Sozialisationsprozess Jugendlicher hervor. Wie in der oben dargestellten Analyse deutlich wurde, ist soziales Kapital in den jeweiligen Klassenfraktionen von großer Bedeutung für den Reproduktionsprozess des sozialen Status – wenn auch in unterschiedlicher Ausrichtung.

Es wird von der Annahme ausgegangen, dass soziale Beziehungen die Infrastruktur für die Ressourcenübertragung bilden und Kinder/Jugendliche und ihre Sozialisationsagenten auf die Optimierung des sozialen Netzes angewiesen sind. Der Transfer beinhaltet dabei sowohl materielle als auch immaterielle Güter. In einer Familie mit hohem kulturellem Kapital kann der Übertrag auf die nächste Generation nur gewährleistet werden, wenn die Transmission von Kapital über eine intakte soziale Beziehung stattfinden kann. Ist diese nicht Grundlage der Beziehung, kann der Übertrag nicht stattfinden, wird also blockiert und die Ressourcen sind nicht zugänglich. Dabei konstituiert sich das Verhältnis der Beziehungen als exklusiv und privat, und wird geprägt durch die gemeinsame Vergangenheit und Gegenwart sowie gemeinsame Zukunftsvorstellungen. Tragende Elemente dieser Beziehungen sind Empathie, Liebe, Altruismus, aber auch latente Konflikte, Verletzungen etc. Mit dieser Beschreibung tritt auch der sozio-emotionale Gehalt von sozialen Netzwerken in den Vordergrund und setzt

somit neue Anforderungen an die Theorie sozialen Kapitals. Zinnecker bezieht in seine Überlegungen auch sozialkonstruktivistische Konzepte mit ein, die sinnhafte Verquickung familialer Realität betont und auch die damit einhergehende gemeinsame, normative Orientierung hervorhebt (hierzu ausführlich Bateson 1982/Brumlik 1998).

Vor dem Hintergrund der hohen Bedeutung innerfamiliärer sozialer Beziehungen für den Sozialisationserfolg bei Kindern und Jugendlichen entwickelt Zinnecker ein Sozialisationsmodell, das die Habitus-schemata als Entwicklungsfaktoren eines Dispositionsgefüges in den Mittelpunkt stellt. Zentraler Ausgangspunkt dabei ist die Voraussetzung, dass die elterliche Persönlichkeit nicht direkt auf den kindlichen Habitus einwirkt, sondern vermittelt wird über zwei sozialisatorische Bedingungsfaktoren, nämlich die Interaktionsstrukturen und die Gestaltung des Lebens- und Handlungsraumes. Die Interaktionsstrukturen werden in seinem Modell als ‚Mehrebenen-Transferbeziehungen‘ konstruiert; die Gestaltung des Lebens- und Handlungsraumes bezeichnet er als ‚Moratoriumsstruktur‘.

„Beide Sozialisationsmedien, die habitualisierten Beziehungsmuster wie die langfristig angelegten Bedingungen des kindlichen Moratoriums, erzeugen Variationen in der Entwicklung der [...] kindlichen Persönlichkeit. Im ersten Fall sind die Eltern direkt als Interaktions- und Kommunikationspartner beteiligt; im zweiten Fall wirken sie indirekt auf die Enkulturation des Kindes ein, indem sie ein bestimmtes sozialräumliches und sozialzeitliches Ambiente vermitteln.“ (Zinnecker 1994, S.46)

Unter Transferbeziehungen fällt nach dem Verständnis Zinneckers jede soziale Handlung, in der die Fähigkeiten, Güter oder Dienstleistung zwischen den Generationen zum Tausch kommen. Somit repräsentieren die Beziehungen *„die Summe der zeitlich stabilen Muster der Transferhandlung“* (Zinnecker 1994, S. 39; in: Stecher 2000, S. 16).

Zinnecker unterscheidet vier Ebenen der Transferbeziehungen: (1) kulturelle und (2) psychosoziale Transferbeziehungen, (3) Transfer handwerklicher persönlicher Dienstleistung, (4) Transfer ökonomischer Güter. Hier gilt es, den ersten beiden verstärkt Aufmerksamkeit zu zuwenden, da diese den Forschungsfokus seiner Arbeiten bilden.

2.3.2 Statuspassagen: Passungsverhältnisse des Habitus

Statuspassagen können aus kulturanthropologischer Sicht als eine Art Übergang betrachtet werden, wodurch heutzutage in Selbstinitiation bedeutende Übergänge des menschlichen

Lebenslaufs gestaltet werden. In archaischen Gesellschaften wurde dieser Übergang geprägt durch die feste Tradition von Riten, so genannten Initiationsriten, die dazu dienten, die entsprechende Person von einem Status zum nächsten überzuleiten und zu begleiten. Eine markante Statuspassage ist der Übergang vom Kind zum adoleszenten Menschen. Die früher von der sozialen Gruppe begleiteten Übergänge entwickeln sich in modernen Gesellschaften immer mehr zu Selbstinitiationsaufgaben und sind häufig an institutionalisierte Übergänge gebunden.

2.3.3 Archaische Initiationsriten als Vorläufer moderner Statuspassagen - Ein kulturanthropologischer Bezug

Um moderne Statuspassagen verständlich zu machen, bietet es sich an, einen kulturanthropologischen Ausflug zu den Initiationsriten archaischer Gesellschaften zu unternehmen. Friebertshäuser (1992), die in ihrer Feldstudie über Riten der Initiation zur studentische Fachkultur arbeitet, nimmt diese Betrachtung als Ausgangslage, um den gesellschaftlichen und individuellen Sinngehalt von Statuspassagen herzuleiten und zu verdeutlichen und greift dazu auf ethnologische Studien von van Gannep (1909), Turner (1989) sowie des Religionskritikers Eliade (1988) zurück.

In archaischen Gesellschaften existieren für die verschiedenen Übergänge im menschlichen Leben sogenannte Initiationsriten oder Übergangsriten, die die Initianden beim Übergang von einem Status zu einem anderen begleiten und unterstützen. Vor allem am Übergang von Kindheit und Erwachsenenleben setzten die Forschungsarbeiten zu Initiation an. Im Zentrum des Interesses bei van Gannep stehen die Verläufe einer Initiation. In seinem Hauptwerk „Les rites de passages“ beschreibt er eine gemeinsame Grundstruktur von Initiation. Er hebt hervor, dass durch die Übergangsriten das gesamte Leben der Novizen und Novizinnen erfasst wird. Sowohl räumliche als auch soziale Segregation zur sozialen Gemeinschaft prägen den Initiationsstatus. Die Initiationspraktiken richten sich auf die kognitive wie emotionale Ebene und die körperliche Erfahrung. Es handelt sich um festgelegte, tradierte Übungen, die durch festgelegte Rollen, welche von den Älteren der Gemeinschaft ausgeübt werden, von jedem einzelnen Novizen durchlaufen werden müssen. Das Ziel der Initiation ist es, die „Überleitung und Integration in einen neuen Zustand kulturell zu organisieren“ (Friebertshäuser 1992, S. 22). Die kulturellen Praktiken, die Trennung und Angliederung in einem Transformationskontext aneinander zu binden, sehen bestimmte Tabus oder Freizügigkeiten während der Initiationsphase vor. Auch legen sie dauerhafte oder zeitliche

begrenzte Markierungen für die Initianden fest (Beschneidungen, das Tragen von Körperbemalung etc.), die die Ablösung von einem bisherigen Status signalisieren und andererseits die Wiedereingliederung in die Gemeinschaft ermöglichen sollen.

Der Schwerpunkt von Eliades Untersuchungen (1988) liegt auf den verschiedenen Phasen, die ein Novize beim Durchlaufen einer Initiationsphase erlebt. Härtetests und Prüfungen während der Initiation sowie das symbolische Sterben und die Wiedergeburt sind Fokus seiner Forschungen. Gerade die emotionalen Erfahrungen, und insbesondere Angst und Furcht müssen als zentrale Übung gesehen werden, in der man die Ängste überwinden lernen und an psychischer Stärke gewinnen soll. Die erforderliche Kontrolle für den Erwachsenenstatus wird damit eingeübt. Ein weiterer Schwerpunkt Eliades war der Aspekt religiöser Erfahrung in der Initiation. Die „*Begegnung mit dem Heiligen*“ (ebd., S. 14) führt den Initianden in das kulturelle Wissen der Gemeinschaft hinsichtlich der Rolle des Erwachsenen ein. Umwoben wird die Einführung von zahlreichen Zeremonien und Praktiken: Angereichert mit Wissen und neu erschaffen tritt der Novize aus den Ritualen aus und kann dann als vollwertiges Mitglied in die Gemeinschaft zurückkehren. Für den gesamten Initiationsprozess spielt der Aspekt der Reproduktion eine wesentliche Rolle. In der Ausführung der Rituale, sozialer Praktiken wird die Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft und die bestehende Ordnung gesichert. Somit ist der Zweck der Initiation nicht nur individueller, sondern auch ein gesellschaftlich notwendiger Natur, um die soziale Einheit mit der nächsten Generation zu gewährleisten.

Gerade das von Eliade angesprochene Sterben und Auferstehen weist auf einen Punkt hin der als Zwischenstadium bezeichnet werden kann. Zwischen ‚alter Welt‘ und ‚neuer Welt‘ scheint ein Vakuum zu liegen, das Turner (1989) näher untersucht. Den Ethnologen interessiert der Bedeutungsgehalt dieser Phase für Gesellschaft und Individuum. Er formuliert die von van Gennep benannten Phasen weiter aus und konzentriert sich dabei vor allem auf den Schwellenzustand. Nachdem das Subjekt die Phase der Trennung und Loslösung durchlaufen hat, gerät es in die ‚Schwellenphase‘, welche wiederum abgelöst wird von der Wiedereingliederungsphase. Kennzeichnend für die Schwellenphase ist die dem Zustand des Übergangs inhärente Ambiguität, in der alte Regeln hinfällig und neue Regeln noch nicht offenbar werden. Dazu sind strukturelle Regeln außer Kraft gesetzt, möglicherweise auch umgekehrt. Die Initianden sind ohne Ort und Position in der Sozialstruktur, häufig kennzeichnet die Schwellenphase auch eine Anti-Struktur als Gegenentwurf zur geltenden

gesellschaftlichen Ordnung, aus der heraus sich die Erneuerung der gesellschaftlichen Ordnung etabliert und stabilisiert. Nun können bestimmte Elemente der Initiationsphasen als Reproduktionsprozess der sozialen Gruppe betrachtet werden. Über die Verpflichtung an Traditionen und dem Übertrag von kulturellen Wissensordnungen werden Werteordnungen reformuliert und Verbindlichkeiten unterworfen. Sowohl für die Gesellschaft wie auch für das Individuum sind diese Strukturerneuerungen von großer Wichtigkeit, um die Gemeinschaftsinteressen zu sichern. Turner prägt für den Zustand der ‚Schwellenphase‘ den Begriff der ‚Communitas‘. Das Leben in der Communitas ermöglicht Freiraum, in welchem besondere Energien wirksam werden können, da er hier von der Gesamtgesellschaft entkoppelt ist. Dadurch ist die Möglichkeit geboten, das Ordnungssystem der Gesellschaft in Frage zu stellen und für die eigenen Vorstellungen zu adaptieren und zu transformieren. Die Gesellschaft lebt letztendlich von der Dialektik, die die Communitas in ihrer Beziehung zum Ordnungssystem darstellt und der durch diese Dialektik entstehende Revitalisierung der strukturellen Ordnung. Allerdings muss den Ausführungen Turners hinzugefügt werden, dass die benannten Freiheiten der Schwellenphase gesamtgesellschaftlich betrachtet Teile der Struktur bilden, für die die phasenweise Auflösung der selben ebenso gehört, wie die Statuslosigkeit und die Anti-Struktur.

2.3.3.1 Statuspassagen in modernen Gesellschaften

Ausgehend von Turner und seinen ethnographischen Beobachtungen, die grundlegende Erkenntnisse für sozialisationstheoretische Fragen bringen, kann direkt zu den Statuspassagen moderner Gesellschaften übergeleitet werden. Glaser und Strauss nahmen die Frage nach der Organisation von Statuspassagen in modernen Gesellschaften 1971 auf und entwickelten den sehr weit gefassten Begriff der Statuspassage: „*Lebensläufe von Männern und Frauen können – zumindest theoretisch – als eine Serie von Statusübergängen registriert werden*“ (Strauss 1974). In diesem Sinne wird der Begriff Statuspassage im Verständnis erweitert von bloßen Übergängen bestimmter Lebensabschnitte zu allgemeinen Veränderungen in unterschiedlichen Lebenssituationen, wie sie für die pluralistische moderne Gesellschaft charakteristisch sind.

a) Besonderheiten gegenwärtiger Statuspassagen

Bei ihren Forschungen gehen Glaser und Strauss (1971) davon aus, dass Statuspassagen nun nicht mehr ritualisiert und vorherbestimmt werden. Sie formulieren als Ergebnis erster Untersuchungen einige Merkmale für Statuspassagen in der modernen Gesellschaft. So stellt

die Umkehrbarkeit von Statuspassagen ein Charakteristikum dar: Personen können in einen bestimmten Status aufsteigen, aber auch wieder absteigen bzw. eintreten und austreten. Statuspassagen können in Gruppen (z.B. peers) oder alleine vollzogen werden. Zu dem sind Statuspassagen oft nicht mehr deutlich zu erkennen – sowohl für die Gesellschaft, als auch für das betroffene Subjekt, was unter anderem damit zusammenhängt, dass Statuspassagen heutzutage in den jeweiligen Einzelfällen sehr unterschiedlich aussehen können. Auch der sich anschließende Status muss nicht unbedingt für die Bezugsgesellschaft sichtbar sein. Beispielsweise ist das Tragen eines Eherings heutzutage nicht mehr allgemeine kulturelle Praxis. Auch die zeitliche Dauer von Statuspassagen ist von Fall zu Fall sehr unterschiedlich und häufig von außen nicht mehr verbindlich festgelegt.

b) Merkmale von Statuspassagen

In einer vertiefenden Betrachtung der Besonderheiten von Statusübergängen wie sie von Glaser und Strauss formuliert wurden, können Merkmale dieser Übergänge differenziert und benannt werden (vgl. Friebertshäuser 1992, S. 34).

Durch die Pluralisierung der Gesellschaft und die ihr zu Grunde liegenden Komplexität hat die Vervielfachung der Statusübergänge sowie einer Ausdifferenzierung derselben geführt. Neben den biologischen Übergängen sind institutionelle Statuspassagen (Schule, Uni, Beruf) ebenso wie vielfältige private Passagen (Heirat, Scheidung, Mutter-/Vaterschaft, etc.) für das moderne Leben kennzeichnend. Festzustellen ist auch die Entkoppelung der Zeitgebundenheit von Übergängen. Die Passagen finden also in verschiedenen Parallelbereichen zu nicht festgelegten Zeitpunkten statt und können sehr unterschiedlich gestaltet sein bzw. werden.

Auch die Spezialisierung als Phänomen moderner Gesellschaften prägt die Gestaltung von Übergängen, so werden berufsspezifische Gänge zu Positionen ebenso in ihrer Initiation berufsspezifisch gestaltet.

Gleichsam ist eine gewisse ‚Säkularisierung‘ religiös gebundener Initiationsmomente festzustellen. Zum einen lösen sich religiös gebundene Passagen vermehrt auf, zum anderen transformieren sich die bestehenden (wie Konfirmation, Heirat, Beerdigung) zu vordergründigen Vollzügen, die nur noch wenig Symbolkraft aufweisen.

Insofern Initiationen in der modernen Gesellschaft streitbar werden oder einem gewissen Diskussionsbedarf unterliegen, bieten sie einen Ankerpunkt für ‚gesellschaftlichen Dissens‘

und schaffen auf diese Weise die Legitimierung formaler Initiationszeremonien. Diskussion und Dissens problematisieren die Initiation und bieten Grundlage zur stetigen Reformulierung von Initiation.

Die genannten Merkmale von Statuspassagen verstärken die Tendenz zur *Individualisierung* (Beck 1986). Die Individuen der Gesellschaft sind aufgefordert, die Entscheidungen für Staterwerb selbst zu wählen und auch die Übergänge selbst zu gestalten. Zeitlich in vielerlei Hinsicht unabhängig können Passagen nach eigenen Vorlieben und selbst gewählter Lebensgestaltung angestrebt werden. In diesem Sinne wird „*von einer Anforderung zur Selbstinitiation in modernen Gesellschaften gesprochen*“ (Friebertshäuser 1992, S. 36).

Als letzter Punkt der Merkmalsreihe von Statuspassagen in modernen Gesellschaften ist die ‚Reproduktionsfunktion‘ von Initiation anzuführen, die durch ein Zusammenspiel der oben genannten Merkmale verdeckt wird. Säkularisierung als rationalisierende Grundlage gesellschaftlicher Entscheidungsprozesse in der Moderne bildet Voraussetzung für ein Individualisierungsverständnis, welches dem Individuum maximale Autonomie scheinbar zugesteht. Nicht mehr Geburt oder Klasse bestimmen über die Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen, sondern vielmehr die individuelle Leistung der Subjekte. Das Subjekt scheint alle Entscheidungsmacht über sein Leben gewonnen zu haben. So bilden Rationalisierung und Individualisierung die Grundelemente in einem Prozess, der die Reproduktionsfunktion der Initiation hinsichtlich des Erhalts gesellschaftlicher Ordnung verdeckt.

c) Anforderungen an Gesellschaft und Individuum

In zweierlei Hinsicht werfen Statuspassagen Schwierigkeiten auf. Sie stellen Anforderungen an das Subjekt, das diese Passage durchlaufen muss. Es sind damit Ängste und diffuse Emotionen verbunden, es besteht relative Unsicherheit gegenüber den neuen Anforderungen und Situationen. Auf der anderen Seite soll das Individuum neu integriert werden und auch hier bestehen biographische Verunsicherungen. Glaser und Strauss definieren zwei Stellen, an denen Statuspassagen mit dem Gesellschaftssystem gekoppelt sind. Zum einen über den Reproduktionsmechanismus der Gesellschaft und dem damit verbundenen Rekrutierungsproblem, geeignete Personen für gesellschaftliche Funktionsstellen auszubilden und für diese Positionen zu festigen. Zum andern stellen die Passagen und die damit verbundenen Restrukturierungsvorgänge Indikatoren für sozialen Wandel dar (Glaser/Strauss 1971). Die Vorgaben zur Initiation in institutionellen Organisationen, welche vor allem Bereiche betrifft,

die in bestimmten zeitlichen Abfolgen für aufeinander folgende Kohorten ausgerichtet sind (Militär; Hochschule u.ä.), orientieren sich noch weitgehend an den archaischen Stufen ‚Trennung‘, ‚Zwischenphase‘ und ‚Aufnahme‘. Oftmals sind die Phasen sehr verkürzt und wenig transparent, jedoch existieren in ihnen nach wie vor Elemente vormaliger Initiation.

In der Betrachtung gegenwärtiger Statuspassagen, die sich dadurch kennzeichnen, dass oftmals zeitgleich verschiedene Passagen – alleine und mit anderen gekoppelt – durchlaufen werden, fokussieren Glaser und Strauß auf die *„Eigenleistung der Individuen bei der Bewältigung von Statuspassagen“* (Friebertshäuser 1992, S.31). Aktive Mitgestaltung ist ihrer Ansicht nach ein zentrales Element moderner Statuspassagen, die in gewisser Form ein Teil nicht-organisierten Alltags darstellen und in denen nicht auf Vorwissen zurückgegriffen werden kann. Ziel und Ablauf müssen selbst gewählt werden und werden somit als Teil des Selbstmanagements zu einer Grundverpflichtung des Lebens (ebd., S. 32). Das Sich-Überlassen-Sein der Individuen bildet die weitergeführte Perspektive einer konsequenten Betrachtung dieses Ansatzes. Die Freisetzung aus traditionellen Lebensbezügen bringt neben der Freiheit zur Selbstgestaltung des Lebens auch ein hohes Risiko mit sich, insofern es die positiven und negativen Konsequenzen von Handlungsentscheidungen betrifft.

d) Reproduktionsfunktion

An dieser Stelle bietet es sich an, die Überlegungen, die Glaser und Strauss im Kontext der Reproduktionsfunktion von Initiation anführen, zu vertiefen und auf einen anderen theoretischen Hintergrund zu reflektieren. Die Reproduktionsfunktion ist zentrales Element von Initiationen und Statuspassagen und bezieht sich einerseits auf das gesellschaftliche Vermögen Positionen mit Personen auszustatten, die wiederum die notwendigen Dispositionen für diese Stellen mitbringen. Andererseits müssen diese Dispositionen in den betreffenden Personen angelegt werden, um den Reproduktionsprozess zu sichern.

Bourdieu (1990c) verweist auf die Bedeutung dieser Initiationsprozesse für die gesellschaftliche Grenzziehung und die Etablierung von sozialen Unterschieden. In dem durch die Initiation und den damit verbundenen Zuschreibungen, die er als ‚magisch‘ bezeichnet, willkürliche kulturelle Grenzen durch die Implementierung im Habitus¹² naturwüchsig erscheinen und somit Dispositionen in den Subjekten verankert werden – die ihrerseits hieraus die soziale Ordnung entstehen lassen – wird klar, wie massiv das Wissen um die Grenzen und

¹² Auf den Habitus-Begriff wurde in Kapitel 2.2 bereits ausführlich hingewiesen.

die Differenz, sowohl bei den Inkludierten als auch bei den Ausgegrenzten sein muss. Durch den Initiationsprozess werden in einem interaktiven Prozess von Zuschreibungen Dispositionen inkorporiert und somit habituell verankert. Bourdieu spricht damit die bislang vernachlässigte Perspektive der Exklusivität von Initiationen an, d.h. Statuspassagen sind nicht generell allen Menschen einer Gesellschaft in gleicher Form zugänglich.

In der Darlegung der Bourdieu'schen Überlegungen wird auch deutlich, dass die von Glaser und Strauss angenommene Offenheit in der Wahl und der Gestaltung von Statuspassagen nicht so willkürlich und subjektinitiiert ist, wie sie entsprechend dargestellt wurde. Vielmehr scheinen feste Regeln die Zugänge zu bestimmten Passagen zu regulieren, die Reproduktionsmechanismen werden verdeckt durch das Postulat der Individualisierung und Entscheidungsfreiheit des Subjekts. So kann also in der weiteren Ausführung der Gedanken über Statuspassagen in modernen Gesellschaften festgehalten werden, dass in eben diesen modernen Gesellschaften Initiationsprozesse den Schwerpunkt erhalten, – durch gesellschaftliche Differenzierung und Pluralisierung von Lebensstilen und Raumpositionen – nach innen vorrangig das Hierarchiegefüge zu schützen und die Interessen der Positionsinhaber zu sichern, während nach außen hin der Schein von der Autonomie des Subjekts aufrechterhalten wird.

In der Etablierung und Legitimation von Grenzen sieht Bourdieu die Hauptfunktion der Einsetzungsriten. Wichtig ist hierbei die identitätsstiftende Funktion dieser Riten, die zum einen die Sicht- und Verhaltensweise anderer Akteure im Feld verändern, aber auch die Selbstwahrnehmung der eingesetzten Person selbst beeinflussen. Das Wissen um die Grenzen *„bringt dann die einen dazu, sich standesgemäß zu verhalten und Distanz zu wahren, und die anderen, an ihrem Platz zu bleiben und sich mit ihm zu bescheiden, was sie sind, also zu sein, was sie sein sollen, sodaß sie auf diese Weise noch das Gefühl der Entbehrung entbehren.“* (Bourdieu 1990c, S. 90)

2.3.3.2 Selbstinitiation als Merkmal moderner Statuspassagen

Für die Statuspassagen in modernen Gesellschaften ist vor allem die aktive Selbsttätigkeit herausragendes Merkmal. Auch wenn dieser Aktivität, wie wir in den Überlegungen Bourdieus sehen konnten, Grenzen gesetzt sind, so haben sich die Initiationen mit der Entwicklung der Moderne verändert und in gewisser Weise individualisiert. Die Rolle der Erwachsenen scheint zu schwinden (Zinnecker 1985), dafür treten an ihre Stelle andere

Initiatoren in Form von Institutionen, Medien und jugendlichen Bezugsgruppen vielfältiger Art (dazu ausführlich Lenzen 1985). Gleichzeitig gilt es aus einer Fülle von Angeboten zu wählen, sowohl was Ziele als auch was Umsetzungsformen betrifft. Gerade für die Wahl der Ziele, die gesellschaftlich als Prozess der autonomen Selbstgestaltung wahrgenommen wird, ist die Rückbindung an das Kapitalien-Modell von Bourdieu sinnvoll. Denn sowohl die Auswahl der Zielvorstellungen als auch die Möglichkeiten zur Umsetzung sind an Ressourcen und damit an die für das Subjekt verfügbaren Kapitalien und milieuspezifischen sozialen Praktiken gebunden. Damit wird deutlich, dass Freiheiten begrenzt sind bzw. transformatorische Anstrengungen notwendig werden, wenn es darum geht, einen Statuswechsel zu initiieren.

In Betrachtung der Makro-Perspektive, die den zivilisatorischen Prozess fokussiert, ist die Initiation lediglich Sicherung gesellschaftlicher Funktionen und dient der entsprechenden Herstellung von Dispositionen in dem Subjekt (vgl. Friebertshäuser 1992, S. 43). Für die Entwicklung des zivilisatorischen Prozesses ist es charakteristisch (Elias 1976), dass die von außen, durch normative Vorgaben und Rituale organisierten Sozialisationsprozesse zunehmend abgelöst werden durch Verlagerung der Kontrolle in das gesellschaftliche Subjekt und damit zu einer Art Selbstsozialisation werden. Hierin ist die Selbstinitiation als eine Form der Selbstüberlassung eingeschlossen, die – wie bereits beschrieben – als Freiheit verkläusliert ist, tatsächlich aber eine Form des Selbstzwanges in der Herstellung des Zivilisationsprozesses darstellt.

Beispielhaft kann die Definition des Moratoriums nach Erikson für die Beschreibung der Phase der Selbstinitiation herangezogen werden. Erikson (1974) macht den Begriff des ‚Moratoriums‘ fruchtbar, um eine Lebensphase der Adoleszenz zu beschreiben, in welcher die Selbstsuche elementar ist, um zu einer eigenständigen Identität zu finden. Zwar erinnern bestimmte Phasen der Beschreibung an archaische Praktiken, insofern als sie als „*Periode des Übergangs*“ (S. 161) konstruiert wird, die eine Existenzform ‚zwischen den Welten‘ voraussetzt. Im Vordergrund jedoch stehen die Prozesse der selbstorganisierten Suche und des nicht normativ festgelegten Experimentierens individueller Lebensgestaltung. Nach Eriksons Vorstellungen sind die Moratoriumsphasen an die angestrebten Status der Sozialisanden gebunden. Das Erstreben eines höheren gesellschaftlichen Status (z.B. des eines Arztes) ist auch an eine längere Moratoriumsphase gebunden. Das theoretische Konzept von Erikson kann durchaus als Anschauungsgrundlage für Prozesse der Selbstinitiation herangezogen

werden. Allerdings sind gegenwärtig Ergänzungen notwendig, die sich auf den Aspekt des Geschlechts als auch der sozialen Herkunft von Statuserwerbern beziehen, da diese strukturellen Faktoren den Entwicklungsprozess im Bezug auf Ausgestaltung und zeitliche Dauer maßgeblich beeinflussen.

2.3.3.3 Selbstinitiation und Reproduktion

In Bezugnahme auf die bereits vorgenommene Beschreibung des Habituskonzepts von Bourdieu (Kapitel 2.2) soll an dieser Stelle die Verbindung von Habitus und selbst initiiertes Statuspassage vertieft werden.

Friebertshäuser spricht bezüglich dieser Verbindung von Habitus und Statuspassage von einem ‚dialektischen Verhältnis‘ (Friebertshäuser 1992, S. 58). Die als Dispositionen verinnerlichte Wahrnehmungs-, Handlungs- und Denkmatrix, die sich als Bewältigungsmuster der jeweiligen Person bewähren muss, gründen auf gesellschaftlichen Strukturen und sozialen Lagen. An Statuspassagen kommen nun verschiedene Aspekte der habituellen Einlagerung zum Tragen. Stellen sie neue Anforderungssituationen dar, so ist zu sehen, wie Ressourcen fruchtbar gemacht werden, d.h. wie Kapitalien, die sozialisatorisch erworben wurden, zum Gelingen der Passage beitragen. Häufig sind habituelle Transformationen für den Statusübergang notwendig, dies gilt vor allem für Statusaufsteiger. Die Reproduktion einer Normalbiographie hingegen stellt an dieser Stelle eher die Verfestigung und Aktualisierung spezifischer Werte und Praxen in den Vordergrund. Biographie, Geschlechts- und Schichtzugehörigkeit rüsten für die Anforderungen im Leben aus, setzen aber gleichzeitig strukturelle Grenzen. Über den Umgang mit diesen Begrenzungen in Form habitueller Modifikationen entscheiden auch die Regeln des Feldes, in welchem die Übergänge absolviert werden. Die Wahl der Felder wiederum kann als eine reproduktive oder transformatorische Anforderung gesehen werden, welche sich im Habitus begründet.

2.3.3.4 Bildungsentscheidungen und Dispositionen

Preißer (1997) untersucht in seiner Studie *„Reproduktion sozialer Ungleichheit durch Bildungsentscheidungen“* das Verhältnis von Sozialstruktur und individuellem Handeln. Er geht der Frage nach, weshalb Situationen, die sich durch maximale Freiheit und Selbstbestimmung auszeichnen scheinen, häufig so wenig nutzbar gemacht werden können. In einem mehrstufigen Prozess rekonstruiert er die Reproduktionsgewohnheiten und -

strategien der untersuchten Jugendlichen und fokussiert dabei vor allem auf das Problem der Statusübertragung in der Generationenfolge. Er analysiert „Dispositionen“ und den damit verbundenen ‚Möglichkeitsraum‘ (nach Bourdieu) und bezieht zu diesem Zweck die sozialisatorischen Interaktionsprozesse in der Herkunftsfamilie sowie biographische Erfahrungen mit ein. Bildungsaspirationen und Präferenzstruktur werden untersucht, um biographische Entscheidungen vor dem Hintergrund struktureller Sozialisationsbedingungen erklärbar zu machen. Preißer nimmt in seiner Stichprobe die Unterscheidung zwischen Staterhalter, Statusbestätiger und Statussucher vor. Diese Typologie soll auch der vorliegenden Untersuchung als Grundlage dienen.

Auch er schließt mit seinem theoretischen Verständnis an das Habitus-Konzept von Bourdieu an in dem er davon ausgeht, dass es sich bei der Studienfachwahl – die er als aktuelles Handlungsproblem untersucht – um soziale Logik handelt, die durch Denk- und Wahrnehmungsschemata strukturiert ist. Diese soziale Logik findet sich im Habitus der Personen zu einem System von Dispositionen verdichtet, welche Grundlage für Handlungsentscheidungen bilden. Preißer geht in seiner theoretischen Annahme der interaktionistischen Prägung des Habitus davon aus, dass die familialen Ressourcen sowie die Interaktionsstruktur in der Familie die zentrale Rolle bei der Entstehung des Habitus einnehmen. Preißer eröffnet hinsichtlich der Analyse familialer Interaktionsstrukturen zwei Ebenen: Einmal spricht er auf die ressourcenbezogene Verortung der Familie im gesellschaftlichen System an und den der damit verfügbaren Kapitalien, also einer *„externen Verankerung der Familie im Gesellschaftssystem“* (ebd., S. 435). Zum anderen bewertet er die innerfamiliäre Struktur von Interaktion für die Verfügbarmachung familialer Kapitalien der nachfolgenden Generation innerhalb einer Familie sehr hoch. Die Nutzarmachung bzw. Transmission der für die Familie zur Verfügung stehenden Ressourcen kann nach der Untersuchung Preißers nur dann positiv erfolgen, wenn das soziale System der Familie über positive Interaktionsstrukturen verfügt, die eine Übernahme auf Grund der generativen Akzeptanz gewährleisten kann. Diese von ihm so genannte ‚interne Interaktionsstruktur‘ (ebd., S. 435) steht im Wechselverhältnis mit der externen Verankerung der Familie in der Gesellschaft. Preißer zeigt in seiner Studie, wie der Übertrag von Ressourcen scheitern bzw. gelingen kann. Grundlegende Handlungsfähigkeiten sind also abhängig von den Möglichkeiten zum Erwerb gesellschaftlicher und innerfamiliär verfügbarer Kapitalien. Sie bilden die Handlungsmuster und Handlungskompetenzen, auf die für Entscheidungen in Statuspassagen – die der Studienfachwahl – zurückgegriffen werden kann und sie im Habitus

eingelagert sind. Über diesen Mechanismus wird dann auch das Familiensystem im Bezug auf seine Stellung im System reproduziert. Da mit den Interaktions- und Beziehungsregeln innerhalb der Familie unbewusste Rollenanforderungen und Konflikte verbunden sind, gibt es zahlreiche Gründe, weshalb der Übertrag von Kapital misslingen kann. Fehlende Wertschätzung oder überzogene Leistungsanforderungen und die damit inhärenten Konflikte können beispielsweise Ursache dafür sein, dass ‚soziale Normalbiographien‘ (Preißer 2003, S. 434 ff.) nicht vollzogen werden.

Ein weiterer Aspekt auf den Preißer in seiner Studie fokussiert, ist die Verknüpfung von Positionen im sozialen Raum und den Emotionen der Positionsinhaber. So sind Positionen nicht nur mit Ressourcen verbunden, sondern auch mit einem bestimmten Ausmaß an Anerkennung, Wert- oder Geringschätzung, etc. (Preißer 2003, S. 435). Positionen, die mit bestimmten Emotionen verbunden sind, strukturieren die Interaktionen im sozialen Raum, bilden sie als komplementäre oder symmetrische Beziehungsmuster ab und führen somit soziale Ordnungen fort bzw. lösen sie auf. Im Bezug auf Familie bedeutet dies, dass die soziale Position sich nicht nur auf die Ausstattung mit Ressourcen bezieht, sondern auch auf das Ausmaß der sozialen Anerkennung. Ist eine Familie mit wenigen Ressourcen ausgestattet, und/oder verfügt sie nur über wenig soziale Anerkennung, so setzt sich das auch in den Interaktionsstrukturen und Rollenausgestaltungen innerhalb der Familie fort (ebd., S. 436). Diese familiäre Ausstattung wird kognitiv und emotional internalisiert; dies wiederum führt zu einem bestimmten Maß an ‚emotionalem Prestige‘ (ebd.), welches sich in Unterlegenheits- oder Überlegenheitsgefühlen ausdrückt. Preißer sieht diese emotionale Dimension der Persönlichkeitsentwicklung als besonders wichtig an, da er sie in stärkerem Maße als die externen Ressourcen verantwortlich sieht für die Herausbildung des Selbstwertgefühls, welches wiederum die Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit der Heranwachsenden grundlegend beeinflusst. Der Autor führt an, dass, wenn emotionale Anerkennung – eben auch über das ‚emotionale Prestige‘ der Familie – verweigert wird, die Entwicklung des Selbstwertgefühls nachhaltig gestört wird. Er führt an, dass eine niedrige soziale Position der Familie in der Gesellschaft sich auf mehrfache Art und Weise negativ auf die Entwicklung der Persönlichkeit auswirkt. So konstatiert er die mit einem Mangel an kulturellen und materiellen Ressourcen einhergehende Einschränkung von Handlungsfähigkeit, die mit der Einschränkung von Rollenentfaltung und Interaktionsstruktur verbundene unzureichende Ausgestaltung von Beziehungen und Handlungen sowie die mangelhafte emotionale

Unterstützung, die sich ungünstig auf die Entwicklung des Selbstwertgefühls auswirkt, insofern sie Handlungsfähigkeit einschränkt.

Preißer geht davon aus, dass sich in der Statuspassage ‚Studienentscheidung‘, die er als existentielle Frage der Sicherung, Bewahrung und Fortführung der Existenzgrundlage der Familie als soziales System bezeichnet (ebd., S. 436), die Interaktionsmuster, die der Familie zu Grunde liegen, massiv zuspitzen und sich als Orientierungsmuster verdichten. Damit kann dann letztlich auch eine Veränderung der bisher gültigen Strukturen verbunden sein. Gerade diese Komprimierung und Verdichtung von Deutungs- und Wahrnehmungsschemata bietet gute Voraussetzungen, um die Reproduktion von Ungleichheit herauszuarbeiten. Darüber hinaus stellt die Statuspassage ‚Studienentscheidung‘ nicht nur für Übertragung von familialen Ressourcen einen prekären Punkt dar. Sie ist auch in vielen Biographien ein Ereignis, das den Beginn des Ablösungsprozesses vom Elternhaus kennzeichnet und stellt somit eine Entwicklungsaufgabe dar, die für den Sozialisanden positiv zu bewältigen ist.

Preißer entwirft mit seiner Studie ein Handlungsmodell, das durch drei Beziehungsfaktoren geprägt ist: Zum einen durch deterministische Elemente, die der bewussten Gestaltungsfreiheit des Subjekts nicht verfügbar sind, weiter durch eine gewisse Anpassungsleistung des Subjekts an bestimmte Bedingungen und zuletzt der kontrollierten Handlungsfähigkeit, welche die Selbststeuerung des Individuums ermöglicht. In den letzten beiden Aspekten sieht Preißer die ausschlaggebende sozialisatorische Prägung verankert und für Handlungszusammenhänge wirksam werden. Durch die Ausbildung elaborierter, emotionaler Schemata im Familienkontext werden die persönlichen Handlungsspielräume des Individuums erweitert. Dabei ist eine Ausgewogenheit affektiver und kognitiver Dimensionen vorteilhaft, da somit optimierte Handlungsspielräume in Bezug auf Rahmenbedingungen, Handlungsalternativen und Prämissen der Entscheidung erzielt werden können (ebd., S. 437).

In seiner Studie konstatiert Preißer eine einseitige Verkürzung der Gestaltungsdimensionen bei den untersuchten Studienfachentscheidungen auf kognitive oder affektive Handlungsanleihen. Ausgelöst durch Gewohnheiten, Traditionen sowie unbewusste persönliche und kollektive Ängste, werden Ressourcen einseitig ausgeschöpft und somit die vorhandenen Strukturmuster reproduziert. Hierbei fällt auf, dass Handlungsentscheidungen der Studienanfänger entweder vergangenheitsorientiert sind, sich auf die Biographie des Entscheidungsträgers beziehen oder sich zukunftsgerichtet an Nutzen und Ertrag eines

Handlungsziels orientieren. Die kognitive „Um-zu“-Entscheidung und die affektive „Weil“-Entscheidung bilden somit Spektrumsgrenzen in der die Vereinseitigung von Entscheidungsmotiven unterschiedlich stark ausfallen kann. Kognitiv geprägte Studienentscheidungen fallen meist zugunsten ‚harter‘ Studienfächer aus, die sehr lern- und leistungsintensiv sind. ‚Affektiv‘ geprägte Entscheidungen hingegen sind häufig mit der Orientierung hin zu ‚weichen‘ Studiengängen verbunden sind, die sich durch ein heterogenes Curriculum auszeichnen und in der Organisation eher als diffus betrachtet werden können.

Entsprechend der von Preißer gesetzten Typologisierung in ‚Statuserhalter‘, ‚Statusbestätiger‘ und ‚Statussucher‘ zeichnet er in seiner Untersuchung entsprechende Verläufe von Biographie und Studienentscheidung nach. ‚Statuserhalter‘ entstammen den oberen sozialen Klassen und orientieren sich am Status ihrer Eltern, an die sie meist stark gebunden sind. Sie folgen den Empfehlungen ihrer Eltern und reproduzieren somit den familialen Status. Häufig handelt es sich bei der Entscheidung für ein Studienfach um eine so genannte ‚Nicht-Entscheidung‘ (Preißer 2003, S. 438), da keine echten Handlungsalternativen bestehen und die Aufnahme des statusadäquaten Studienganges selbstverständlich scheint. Entsprechend dieser positiven Identifizierung mit den Eltern, die mit einvernehmlicher Statusfortführung einhergeht, existiert für die Gruppe der Statuserhalter aber auch ein Negativmuster, welches – so führt Preißer an – auf negative Sozialisationsbedingungen zurückzuführen ist. In diesem Falle ist die Übertragung von familialen Kapitalien behindert. Ursächlich hierfür können schlechte Schulleistungen der Kinder angesehen werden, was die Möglichkeit zur Reproduktion von Status in Frage stellt. Andererseits können die Kinder in der Phase des Erwachsenwerdens die sozialen Muster in Frage stellen und sich weigern, die für die Familie erwartbare soziale Normalbiographie zu durchlaufen. Dies wiederum kann zu einer Bedrohung für die Familie werden, womit häufig eine weitere Verschlechterung der familialen Beziehungen einhergeht. Ausdruck dieser innerfamilialen Konflikte kann letztlich die Entscheidung für ein statusinadäquates Studium sein. ‚Statusbestätiger‘ charakterisieren sich dadurch, dass sie aus Familien stammen, in denen die Elterngeneration noch keine höhere Ausbildung erhalten hat. Allerdings haben die Eltern durch die günstige Lage der wirtschaftlichen Entwicklungen nach dem Krieg einen relativ hohen Status erlangen können, der sich zumeist auf ökonomisches Kapital stützt. Kinder sind in diesen Familien häufig mit dem sozialen Aufstieg konfrontiert und gezwungen, diesen mit ihrer Bildungsbiographie und mit Bildungstiteln zu bestätigen. Der inhärente Konflikt den Preißer für diese Gruppe beschreibt, besteht darin, dass die Erwartung an die Kinder indirekt und unbewusst formuliert wird, gleichzeitig aber die

Information ergeht, dass dem erfolgreichen Orientierungsmuster zufolge niemand so gut ist wie der Statusproduzent selbst (im Regelfall dieser Generation der Vater). Aus diesem Grund sind in dieser sozialen Konstellation häufig Polarisierungen beider Orientierungen der Kinder zu finden, die das vom Vater praktizierte Handlungsmuster und die damit verbundene leistungsbezogene Selbstinstrumentalisierung annehmen bzw. ablehnen. ‚Statussucher‘ zeichnen sich vor allem dadurch aus, dass sie mit ihrem soziokulturellen Milieu brechen, womit eine Entfremdung gegenüber diesem einhergeht. Dieser Bruch stellt sich ein mit dem Besuch höherer Bildungsgänge und wird gekennzeichnet dadurch, dass die innerfamiliären Interaktionsmuster und Handlungsschemata hinterfragt werden oder für die biographische Entwicklung bedeutungslos, weil unbrauchbar, werden. Diese Entwicklung schließt Probleme ein, die mit Zugehörigkeit verbunden sind. Von Herkunftsmilieu entfremdet ist es schwierig zur ‚neuen‘ Gesellschaft Zugang zu finden. Die Ursache für das Verlassen eines Milieus kann Preißers Ausführungen zu Folge darin gesehen werden, dass die positive Einbindung in das Milieu nicht geglückt ist. Die mangelnde Integrationskraft hat somit die Wirkung einer ‚*Flucht nach vorn*‘ (ebd., S. 440) und wird meist durch das Bildungssystem mit seinem Anspruch auf Universalität und Egalität von Bildungschancen initiiert (z. B. durch Lehrkräfte, die sich für den Übertritt in weiterführende Schulen einsetzen etc.). Studierende aus derartigen sozial-biographischen Kontexten entscheiden sich häufig für harte, d.h. leistungsorientierte Studienfächer.

Insofern kann festgehalten werden, dass sowohl die Studienentscheidung bei Jugendlichen der Oberschicht für ‚weiche‘ Fächer als auch die Wahl der Unterschicht-Jugendlichen für ‚harte‘ Studiengänge zurückzuführen sind auf die mangelnde Integrationskraft des Milieus ihrer Herkunftsfamilien.

Für die verschiedenen Milieus lassen sich bestimmte Einstellungen und Eigenschaften kennzeichnend herausstellen. So charakterisiert die höheren sozialen Klassen eine emotional kontrollierte und stark leistungsorientierte Handlungsorientierung, die Grundlage für die Erziehungsziele der Kinder ist. Untere soziale Schichten richten ihr Augenmerk eher auf die Bewahrung und weniger auf die Weiterentwicklung von Ressourcen. Sie orientieren sich eher an Handlungen, die notwendig scheinen und zeichnen sich durch eine defensive und statische Haltung aus.

Gerade an den Biographien der so genannten ‘gescheiterten’ Jugendlichen, also derjenigen, die sich dem normalbiographischen Verlauf verweigert haben, ist allerdings zu sehen, dass gesellschaftliche Dispositionen alleine nicht als für die Handlungsentscheidung verantwortlich gesehen werden können. Letztlich sind vielmehr die Bindungen und Einstellung zur Familie, deren Interaktionsstruktur und die Integration im sozialen Milieu in ihrer Korrespondenz mit der Sozialstruktur ausschlaggebend für biographische, Status reproduzierende Entscheidungen, wie etwa die der Studienwahl.

Gerade die Ausbildungs- und Berufswahl bietet sich als Schnittstelle von Makro- und Mikroebene besonders gut an, um Statusordnungen und den Transfer von Ressourcen zu untersuchen, da individuelle Handlungsbezüge auf strukturelle Anforderungen treffen und somit die Abhängigkeiten von Entscheidungsfindungen rekonstruiert werden können. Preißer gelingt in dieser Studie die Verbindung der Ebenen in einer Weise aufeinander zu beziehen, die wertvolle neue Ergebnisse im Zusammenhang mit Forschung über die Wirksamkeit von Sozialstruktur und individuellen Handlungsorientierungen bringt, indem er die Persönlichkeitsentwicklung als Entwicklung von Handlungskompetenzen im Sozialisationsprozess, die Ablösung vom Elternhaus als biographische Verselbständigung und die intergenerationelle Statusreproduktion aufeinander bezieht. Mit diesem Ansatz liefert er den Nachweis über Reziprozität von individuellem Handel, habituellen Dispositionen und sozialstrukturellen Mustern.

3 Die Fokussierung auf Bourdieus Habituskonzept und die Bedeutung des Konzeptes *symbolischer Gewalt* für die Geschlechter- und soziale Ungleichheitsforschung

Der Vorteil, den das Habituskonzept – gegenüber beispielsweise dem Rollenkonzept, das häufig in der Geschlechterforschung rezipiert wird – der soziologischen Forschung um Geschlecht und Klasse bietet, ist zum einen der, dass die beiden Dimensionen ‚Geschlecht‘ und ‚Herkunft‘ in gleicher Weise berücksichtigt werden können. Darüber hinaus konstituiert die Vorstellung eines Habitus praktisch nicht die häufig benutzten Dichotomien, wie Gesellschaft/Individuum etc., die damit wiederum in die sozialen Realitäten eingefüttert werden. Zwar wurde der Aspekt Geschlecht bei Bourdieu nicht immer explizit betrachtet, dennoch spielte er in seinen Untersuchungen zur ‚Theorie der Praxis‘ (1979) von Beginn an eine Rolle und floss in die Betrachtungen mit ein. Erst später entwickelte Bourdieu systematisch ausführlichere Gedanken um *symbolische Gewalt*. Innerhalb der Wirkungsweisen symbolischer Gewalt, welche die Gesellschaft als gesamte durchdringt, sieht er die männliche Herrschaft als eine besondere Form der Herrschaft. Bourdieu expliziert mit der Formulierung *symbolische Gewalt* einen modernen Modus der Herrschaftsausübung (Krais 2001). „*Männliche Herrschaft ist in gewissem Sinne der geeignetste Gegenstand, um diese modernen Herrschaftsformen zu verstehen*“ (Bourdieu 1997a, S. 220). Zentral für den Gedanken der symbolischen Gewalt sind zwei Aspekte: (1) Bourdieu geht von einem Einverständnis aus, einer Komplizenschaft der Beherrschten mit den Herrschenden, die beide die jeweilige symbolische Ordnung in ihrem Habitus eingelagert haben, um eine korrespondierende Handlung hervorzubringen (Krais 2001, S.235). Die Denk- und Handlungsstrukturen der Herrschenden, in den Habitus der Unterprivilegierten als vorbewusste Dispositionen eingelagert, bewirken, dass diese sich – im Sinne der Aufrechterhaltung der Privilegien der Herrschenden – als minderwertige Subjekte verstehen und ihre Handlungsweisen entsprechend ausrichten. Sie bestätigen damit kontinuierlich ihre eigene Entwertung und legitimieren auf diese Weise die Macht der Herrschenden. (2) Die Realisierung des Herrschaftsverhältnisses wird auf der beschriebenen Basis dann in alltäglichen Situationen im ‚face-to-face-Kontakt‘ vollzogen. In subtiler Weise und scheinbar äußerlichen Harmlosigkeiten manifestiert sich Gewalt (ebd., S. 325).

Seit Beginn der 1990er Jahre ist eine verstärkte Rezeption der Bourdieu'schen Forschungsinstrumente besonders im Hinblick auf die Geschlechterforschung zu beobachten. Einen wesentlichen Beitrag zur Adaption der Denkwerkzeuge leistete Beate Kraus (1993) mit ihrem Artikel „*Geschlechterverhältnis und symbolische Gewalt*“. Im Mittelpunkt steht bei ihr die Betonung von Bourdieus Denkansatz zu der engen Verbindung von symbolischer Ordnung und sozialen Strukturen. In diesem Sinne lässt sich „*das Geschlechterverhältnis begreifen als eine soziale Konstruktion und ein gesellschaftliches Verhältnis, bei dem es ganz wesentlich um die symbolische Ordnung der Welt geht*“ (ebd., S.211). Begründet liegt diese symbolische Repräsentation in der Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern. Die Untersuchungen Bourdieus in der kabyllischen Gesellschaft zeigen eine den Arbeitsbereich zuweisende Differenzierung und damit einhergehende soziale Bewertung entlang einer Dichotomie der biologischen Geschlechter (Bourdieu 1979). Diese kulturelle Konstruktion geschlechtlicher Arbeitsteilung, wie sie in der kabyllischen Gesellschaft zu finden ist, in der sie als augenscheinliche symbolische Ordnung zu Tage tritt, bildet auch in den modernen Gesellschaften die zentrale Achse der sozialen Differenzierung. Hier wirkt die symbolische Ordnung der Geschlechterhierarchisierung subtiler, in Form der symbolischen Gewalt, die funktioniert, solange sie undurchschaut bleibt. Die soziale Konstruktion der geschlechterhierarchisierenden symbolischen Ordnung scheint weit mehr als jede andere soziale Klassifizierung von Natur gegeben. Diese Naturalisierung kultureller Muster und Ordnungsvorstellungen, die in Rückbindung an Körper verobjektiviert wird, ist ausschlaggebend dafür, dass die Wirkungsweisen subtil und geradezu unerkant bleiben. Die scheinbar natürliche Ordnung rekurriert auf die Arbeitsteilung in der Reproduktion der Gattung und konstruiert entlang dieses Schemas soziale weibliche und männliche Identitäten, die an Körper gebunden sind und in diesen sozial wirksam werden.

Die von Bourdieu gerne verwendete Metapher ist – wie bereits erwähnt – die des Spiels. So kann für die Ausprägung geschlechtsbezogener Identitäten, oder auch des geschlechtsspezifischen Habitus, davon ausgegangen werden, dass im Laufe der Sozialisation die geschlechtsgebundenen Spielregeln erlernt werden. So weiß jede Frau, jeder Mann, nach welchen Regeln sie/er gesellschaftlich zu spielen verpflichtet ist. Diese unbewussten Regeln sind im Habitus einer Person aktiv und wiederum handlungswirksam. Auf diesem Wege reproduzieren sich kulturelle Ordnungen wie die geschlechtsgebundene Arbeitsteilung. Durch die nahezu unmögliche Identifizierung dieser naturalisierten kulturellen Muster im

Alltagsverständnis der Menschen ist eine Transformation habitueller Dispositionen nicht der Regelfall und nur in Ausnahmen zu erwarten.

Wie Beate Kraus (1993) in ihrem Artikel zeigen kann, ist im kulturellen Geschlechterverhältnis das Herrschaftsverhältnis bereits immer schon enthalten. Die kulturelle Konstruktion und die symbolische Repräsentation des Reproduktionsprozesses unterliegen einem historischen Kontinuum der ungleichen Bewertung der Arbeit zwischen den Geschlechtern, das bis in die Mythen und Sagen der griechischen Philosophie zurück reicht. Im Anschluss an Mary O'Brien (1981) führt Kraus aus, dass der gesamte Prozess um die Reproduktion der Gattung als Kern des Entstehens und des Erhalts geschlechterhierarchisierender Herrschaftsverhältnisse analysiert werden müsse: So kann die patriarchalische Gesellschaftsform die Legitimation der Vaterschaft lediglich über juristische – sprich kulturelle – Maßnahmen herstellen. Die Mutterschaft hingegen begründet sich über dem ‚natürlichen Vorgang‘ der Geburt und schafft Reproduktionssicherheit für die Frau. Die für den Mann im Reproduktionsprozess weitgehende Unsicherheit der eigenen Generativität wird geregelt über das kulturelle System juristischer und normativer Maßnahmen, welche die Frau kontrollieren, sowie über die Abwertung der Arbeitsleistung der Frau im Reproduktionsprozess (vgl. O'Brien 1981). In der Historizität der „*Ideologie männlicher Suprematie*“ (ebd., S. 8) kann also der Ursprung des kulturellen Systems und der symbolischen Gewalt zwischen den Geschlechtergruppen gesehen werden. Die Überlegenheits- und Unterlegenheitsmythen, welche dieses historisch gewachsenen Deutungsmuster der ‚Ideologie männlicher Suprematie‘ begleiten, lagern sich auch heute in modernen Gesellschaften in den Habitus ein und inszenieren reproduktiv die ‚geschlechtsspezifischen‘ gesellschaftlichen (Arbeits)Bereiche.

4 Daten der Ausgangslage im schulischen Feld: Beschäftigungsverhältnisse unter geschlechtstypologischer Perspektive

Im folgenden Kapitel wird zunächst die empirische Ausgangslage vorgestellt, die das schulische Feld in Hinsicht von Beschäftigungsverhältnissen des Lehramts prägt. Hierbei wird insbesondere auf geschlechtsbezogene Ungleichheiten verwiesen, die sich aus den verschiedenen Lesarten unterschiedlicher Statistiken zu den Themen Teilzeitarbeit, Besoldung und Aufstieg in die Leitungsfunktion ergeben. Für diese Analyse werden die „*Grund- und Strukturdaten 2005*“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) sowie Daten aus „*Schule und Bildung in Bayern*“ (Bayerisches Staatsministeriums für Unterricht und Kultus 2006) und dem „*Dritten Gleichstellungskonzept für das Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus*“ (Bayerisches Staatsministeriums für Unterricht und Kultus 2007) herangezogen. Das Bundesland Bayern bildet mit seiner schulstrukturellen Datenlandschaft den Bezugspunkt dieser Arbeit, in der Leiterinnen von Hauptschulen und Gymnasien in Bayern zu ihren berufsbiographischen Verläufen befragt wurden.

Es ist das Ziel der nachfolgenden Darstellung, strukturelle Ungleichheiten im schulischen Beschäftigungssystem evident zu machen und damit an einen wichtigen theoretischen Forschungsansatz dieser Arbeit anzuschließen, mit dem davon ausgegangen wird, dass die Segregation der Geschlechter in Binnenbereichen professioneller Felder ebenso Ergebnis hierarchieorientierter Instrumentalisten ist, wie die durchgängige Unterprivilegierung von Frauen bezüglich positiver Sanktionierungen des Systems.

Um die Unterschiede im allgemeinen schulischen Feld darzustellen, werden Daten aus dem Bereich Grund-/Volksschulen und Gymnasien gegenübergestellt. In dieser Gegenüberstellung von Beschäftigungsverhältnissen an statusungleichen Schultypen zeigt sich die ökonomische Ungleichheit zwischen den Geschlechtern überaus deutlich. Darüber hinaus lassen sich mit diesem Vergleich geschlechtsrelevante Konstruktionen nachzeichnen, die diese Ungleichheit begünstigen. Die kontinuierliche Schlechterstellung von Frauen bezüglich ökonomischer und machtorientierter Aspekte wird durch eine schultypeninterne (Volksschule und Gymnasium) Analyse von Teilzeitarbeits-, Besoldungs- und Aufstiegsdaten deutlich gemacht.

4.1 Lehrerinnen und Lehrer im schulischen Feld: Zur aktuellen Situation der Beschäftigungsverhältnisse in der Bundesrepublik Deutschland

Zunächst soll die grobe Übersicht der Grund- und Strukturdaten von 2005 auf Bundesebene die gegenwärtigen quantitativen Relationen aufzeigen, die in der allgemeinen bundesdeutschen Bildungsstatistik ausgewiesen sind (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2005). Gezeigt wird mit Tabelle 2 die Entwicklung des Frauenanteils bei Lehrkräften aller allgemein bildenden Schulen in Deutschland im Zeitraum von 1992 bis 2003. Der hier in der ersten Spalte ausgewiesene Anstieg beläuft sich auf knapp 4,9%. Im Volksschulbereich lag der Zuwachs der weiblichen Lehrerschaft im selben Zeitraum bei 4,6%, in den staatlichen Gymnasien bei 7,6%. Vor allem der Anstieg der weiblichen Lehrkräfte im Gymnasium auf 50% der gesamten Lehrerschaft stützt die These der Lehrerinnenforschung, dass sich weibliche und männliche Berufskarrieren zunehmend angleichen (vgl. Rustemeyer 1999).

Tabelle 2:

Weibliche und männliche hauptberufliche Lehrkräfte nach Schularten in der BRD¹³

	Insgesamt	Davon w	%	VS	Davon w	%	GY	Davon w	%
1992	655,6	408,0	62,2	320,6	231,9	72,3	146,1	62,2	42,6
1993	659,0	413,2	62,7	310,5	226,5	72,9	146,6	63,2	43,1
1994	665,8	421,0	63,2	285,5	208,9	73,2	151,7	67,5	44,5
1995	670,1	426,9	63,7	299,8	220,1	73,4	154,4	69,5	45,0
1996	671,7	430,7	64,2	299,8	221,6	73,9	154,0	70,1	45,5
1997	667,8	429,9	64,4	296,6	219,5	74,0	152,4	70,1	45,9
1998	668,7	433,3	64,8	294,6	219,2	74,4	152,4	71,0	45,9
1999	669,5	436,4	65,1	292,5	218,8	74,8	152,4	71,7	46,3
2000	671,6	441,3	65,7	291,2	219,7	75,4	152,8	72,8	47,6
2001	674,8	446,6	66,2	289,7	220,3	76,0	154,3	74,4	48,2
2002	676,1	450,6	66,6	287,7	220,0	76,4	155,1	76,3	49,2
2003	678,1	455,0	67,1	284,1	218,6	76,9	157,4	79,0	50,2

Quelle: Bundesministerium für Bildung und Forschung: Grund- und Strukturdaten 2005; S. 108.

http://www.bmbf.de/pub/GuS_2005_ges_de.pdf

An der Datenaufbereitung, wie sie in Tabelle 2 zu finden ist, sind zwei Aspekte problematisch (vgl. Horstkemper 2000, S. 272): Zum einen fehlt die Differenzierung zwischen Grund- und Hauptschulbereich. Dadurch verdeckt der Hauptschulbereich den hoch konzentrierten Anteil von Frauen in den Grundschuldaten. Zahlen, die für das Bundesland Nordrhein-Westfalen¹⁴

¹³ Angabe in Tausend

¹⁴ Ausgewiesene Daten existieren nur vereinzelt in den verschiedenen Bundesländern

(NRW) im Jahr 1983/84 verfügbar waren, zeigten, dass dort der Frauenanteil in Grundschulen bei 84% lag. Auch 1996 liegt für den Bereich der Grundschule der Anteil weiblicher Lehrkräfte in Nordrhein-Westfalen bei 85% (Sörensen/Ramseger 1997, S. 14). Unter Berücksichtigung weiterer Untersuchungen kann davon ausgegangen werden, dass diese Zahlen nach wie vor für den Grundschulbereich keine Ausnahme darstellen und somit die aktuellen Verhältnisse auf bundesdeutscher Ebene widerspiegeln (Hänsel 1995, Terhart u.a. 1994). Zum anderen werden die Verhältnisse von Voll- und Teilzeitstellen nicht explizit aufgeführt. Die Anzahl der beschäftigten Personen lässt jedoch keine Aussage darüber zu, wie sich das Geschlechterverhältnis in Bezug auf den tatsächlichen Anteil an Stundenanzahlen der beschäftigten Lehrkräfte darstellt. Da Teilzeitarbeit vor allem im Schuldienst (der Wert liegt bei 33%, Bellenberg/Krauss 1998) sehr weit verbreitet ist, erklärt sich dadurch hauptsächlich der hohe Frauenanteil im Volksschulbereich (respektive in der Grundschule).

In diesem Zusammenhang wird in der Literatur im Allgemeinen regelmäßig auf die Unterrepräsentanz von Frauen in der Schulleitungsfunktion verwiesen (Kaiser 1985; Wirries 1985; Brehmer 1987; Lührig 1990; Faulstich-Wieland 1996; Schümer 1996; Ulich 1996; Rustemeyer 1998; Miller 2001). Obwohl beispielsweise, wie oben bereits dargestellt wurde, die Quote weiblicher Lehrender an den Grundschulen in NRW bei 85% liegt, stellen Frauen nur rund 30% der Schulleitungen in diesem Bundesland. Teilzeitarbeit wird als meist genannter Grund für diese mangelnde Repräsentanz in Funktionsstellen angeführt (vgl. Rustemeyer 1998; Lührig 1990).

Für die Zusammenhänge von Geschlecht und Schulleitungsfunktion stehen auf Bundesebene derzeit keine Daten bereit. Wie aber am Beispiel des Landes Bayern später genauer zu sehen ist, sind die Verhältnisse bezüglich Geschlecht und Besetzung der Funktion „Schulleitung“ durch deutliche Ungleichheit geprägt. Deshalb bietet sich hier in besonderer Weise an, die strukturellen Ungleichheiten des Systems herauszuarbeiten.

Die beschriebene Situation sozialer Disparität birgt eine weitere Problematik in sich: Schule als wesentliche Sozialisationsinstanz kommuniziert mit diesem Missverhältnis in der Beschäftigungsstruktur an Schülerinnen und Schülern, dass die machtvollen Positionen Männern vorbehalten sind und Frauen als ‚Untergebene‘ fungieren (vgl. Hempel 1996, S. 67; Kreienbaum/Metz-Göckel 1992, S. 64). Diese Botschaft manifestiert sich auch in den Vergleichen mit anderen Schultypen. Mit dem Blick auf diesen Hierarchisierungsaspekt lässt

sich anzweifeln, dass Teilzeitarbeit den tatsächlichen Grund für dieses Missverhältnis darstellt. Vielmehr muss angenommen werden, dass Teilzeitarbeit ein strukturelles Instrument darstellt, dieses Missverhältnis zu organisieren.

4.2 Teilzeitarbeit, Besoldung und Berufsaufstieg von Lehrerinnen und Lehrende an Volksschulen und Gymnasien in Bayern

Im Vergleich von Hauptschulen und Gymnasien in Bayern ist zunächst festzuhalten, dass die Besoldungsgruppen (A9-A14) in öffentlichen Volksschulen niedriger liegen als die Besoldungsgruppen an Gymnasien (A13-B3). Das Beschäftigungsverhältnis nach Geschlecht sah für das Jahr 2002 folgendermaßen aus: An öffentlichen Volksschulen waren insgesamt 55.808 Lehrende beschäftigt, davon waren 40.108 (72%) weiblich und 15.700 (28%) männlich. An den staatlichen Gymnasien in Bayern waren insgesamt 18.196 Lehrpersonen beschäftigt, davon waren 7.466 (41%) weiblich und 10.730 (59%) männlich. Ein Blick auf diese Datenlage erschließt eine einfache Analyse ökonomischer Ungleichverteilung nach Geschlecht. Frauen sind mit deutlich höherem Anteil in prestigieniederen Beschäftigungsverhältnissen beschäftigt als Männer. Diese Statusbestimmung resultiert in erster Linie aus dem ökonomischen Gewinn, den eine soziale Position ihrem Inhaber einbringt. Das gymnasiale Beschäftigungsverhältnis ist mit seinen höheren Besoldungsstufen demzufolge statushöher einzuschätzen.

Dieser Aspekt bildet erst den Anfang einer Analyse zur geschlechterkonnotierten Ungleichheit in schulischen Beschäftigungsverhältnissen. Eine binnendifferenzierte Betrachtung des Feldes, die Teilzeitbeschäftigung, Besoldungsverhältnisse, Aufstiege und Beförderungen, berücksichtigt, fördert weiterhin die feldspezifische Struktur sozialer Ungleichheit zu Tage. Darum soll es nun im Weiteren gehen.

4.2.1 Die Situation an den öffentlichen Volksschulen in Bayern

Voll- und teilzeitbeschäftigte Lehrer

Tabelle 3 informiert über die Anzahl voll- und teilzeitbeschäftigter Lehrerinnen und Lehrer in Bayern. An Volksschulen waren im Schuljahr 2005/2006 71,7% der Beschäftigten weiblich. Allerdings sind von allen beschäftigten Lehrenden 40,7% teilzeitbeschäftigte Lehrerinnen. In der eingehenden Betrachtung der unten stehenden Tabelle bedeutet dies zugleich, dass lediglich 28,2% (in Zahlen sind dies 13.240) vollzeitbeschäftigte Arbeitsverhältnisse für Frauen bestehen. Bei Männern wiederum sind Teilzeitarbeitsverhältnisse in nur 2,6% der Fälle gegeben, in 97,4% besetzten Männer an Volksschulen eine Stelle in Vollzeit (in Zahlen sind dies 12.041).

Tabelle 3:

Voll- und teilzeitbeschäftigte Lehrer, weibliche Lehrkräfte im Schuljahr 2005/06 in Bayern, aufgliedert nach Schulart (in Tausend)

Schulart	Voll und Teilzeit beschäftigte Lehrkräfte				
	insgesamt	Und zwar davon			
		Weiblich		teilzeitbeschäftigt	
		Anzahl	Anteil in Prozent	Insgesamt	weiblich
Volksschule	46.896	33.606	71,7	20.366	19.117
Gymnasium	23.363	10.583	45,5	6.861	5.315

Quelle: Schule und Bildung in Bayern 2006. Reihe A, Bildungsstatistik, Heft 47, Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2006.

An Gymnasien ist im benannten Schuljahr ein Anteil von 45,5% (10.583) der Beschäftigten weiblich. Davon wiederum sind 50,2% (5.315) in einem Teilzeit-Beschäftigungsverhältnis, sodass sich ein Gesamtanteil von 22,7% teilzeitbeschäftigter Lehrerinnen ergibt. Der Anteil von Lehrern im Teilzeitbeschäftigungsverhältnis beträgt 6,6%.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass der Bereich der Teilzeitarbeit ein klar von Frauen dominiertes Feld ist. Sowohl in Gymnasien als auch in Volksschulen überwiegt der Anteil der Frauen den der Männer in diesem Bereich deutlich. Im Vergleich der beiden Schularten lässt sich feststellen, dass die Gesamtzahl der beschäftigten Frauen zwar im Volksschulbereich

deutlich höher liegt als am Gymnasium, dass aber ein höherer Anteil an Lehrerinnen am Gymnasium eine Vollzeitstelle begleitet.

Besoldung

In Tabelle 4 wird die Besoldung von Lehrerinnen und Lehrern öffentlicher Volksschulen in Bayern dargestellt. Die Grundgesamtheit aller Lehrenden beträgt 55.808. Davon sind 27,8% Frauen vollzeitbeschäftigt, der Prozentsatz der Männer liegt bei 24,6%. In Teilzeit arbeiten 35,3% der Frauen und 3,3% der Männer. Beurlaubte Frauen haben einen Anteil von 8,7%; von den Männern sind lediglich 0,3% beurlaubt.

Tabelle 4:

Besoldung der Lehrkräfte an Grund und Hauptschulen in Bayern

Personal-Ist-Bestand: 30.6.2002

Dienstsverhältnis/ Besoldungsgruppe	Vollzeit		Teilzeit		Beurlaubte	
	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer
Beamte						
A 14	181	841	14	91	4	4
A 13+Z	275	732	29	37	6	5
A13	420	1.055	123	71	2	4
A 12+Z	352	501	174	37	8	4
A12	9.392	8.974	15.400	1.420	3.974	119
A11	1.152	681	2.082	73	139	7
A10	1.332	321	1.599	98	555	6
A 9	278	139	284	6	94	
zusammen	15.526	13.717	19.705	1.833	4.877	150

Quelle: Bayerisches Staatsministeriums für Unterricht und Kultus 2007

<http://www.km.bayern.de/imperia/md/content/pdf/lehrerinfo/gleichstellungskonzept.pdf>

44% Prozent der Frauen an bayerischen Volksschulen sind entweder in Teilzeitbeschäftigung angestellt oder beurlaubt. Bei den Männern dieses Schultyps ist Teilzeit/Beurlaubung im Anstellungsverhältnis in nur 3,6% der Fälle gegeben. Diese Zahlen weisen bereits deutlich darauf hin, dass geschlechterbezogene Lebenszusammenhänge sich in bestimmten professionellen Feldern sozialstrukturell manifestieren. Vor allem der in Tabelle 2 konstatierte Unterschied zwischen den Schultypen Volksschule/Gymnasium und der damit

einhergehenden Konzentration weiblichen Personals in reduzierten Arbeitsverhältnissen statusniedrigerer Institutionen untermauern diese These von ‚geschlechterbezogenen Professionalisierungs-Revieren‘. Terhart spricht in Hinblick auf diese Konzentration weiblicher Überproportionalität in unterrepräsentierten professionellen Bereichen über „gleichzeitige Feminisierung und Diskriminierung“ (Terhart 1997, S. 52). Die Situation verschärft sich dadurch, dass zwar Frauen überproportional im Feld der Volksschule beschäftigt sind, jedoch wesentlich weniger häufig im System positiv sanktioniert werden. Selbst wenn man teilzeitbeschäftigte und beurlaubte Frauen außer Acht lässt, dominiert die Anstellungszahl der vollzeitbeschäftigten Frauen die der Männer. Und sieht man sich aber die in Tabelle 3 dokumentierten Besoldungsverhältnisse an, so wird deutlich, dass Männer im Durchschnitt durchweg höher besoldet werden als Frauen. Frauen sind vermehrt in den einkommensniedrigeren Klassen (A9-A11) vertreten, während Männer in den höheren Einkommensklassen (A12+Z-A14) häufiger als Frauen zu finden sind. Das heißt also, selbst in Feldern, in welchen Männer zahlenmäßig unterrepräsentiert sind, ist ihr Anteil an ökonomischem Gewinn stets höher als der der Frauen.

Unterzieht man den Teilzeitbeschäftigungsbereich der Lehrenden an Volksschulen einer näheren Untersuchung, dann ergeben sich für die Verteilung ökonomischer Mittel markante Unterschiede nach Geschlecht: Frauen sind in der höchsten Besoldungsstufe (A14) nur zu 0,07% vertreten. Bei Männern macht der Anteil immerhin 5% aus. Rechnet man die oberen und unteren Einkommensklassen im Teilzeitbeschäftigungsverhältnis gegeneinander im Zusammenhang mit Geschlecht, dann ergibt sich, dass 20,1% der Frauen in den unteren Besoldungsklassen zu finden sind, bei Männern sind es 9,7%. In den oberen Bereichen (A12+Z-A14) sind teilzeitbeschäftigte Frauen mit 1,7% und Männer mit 12,95% vertreten. Im Vollzeitbeschäftigungsverhältnis zeigen sich bei näherer Betrachtung ähnliche Tendenzen: In den oberen Einkommensbereichen liegt der Anteil von Frauen bei einer Grundgesamtheit, die beide Geschlechter berücksichtigt, bei 4,2%, der der männlichen Kollegen bei 10,6%. Dabei ist zu berücksichtigen, dass der Anteil von Männern im Beschäftigungsverhältnis mit ca. 46% unter dem der Frauen liegt.

Woraus diese statistischen Disproportionalitäten resultieren, wird anhand der Daten nicht deutlich. Als Ursache wird hier durchgängig auf den familiären Bereich verwiesen, in den Frauen – sowohl voll- als auch teilzeitbeschäftigt – mehr investieren als Männer (vgl. Gleichstellungskonzept des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus 2007).

Schulleitungsfunktion

Die bayerische Staatsregierung und mit ihr die kommunalen Schulverwaltungsbehörden zeigen sich mit dem Gleichstellungsgesetz¹⁵ bemüht, den Anteil der Frauen in den Leitungsfunktionen zu erhöhen. Die hierzu im Gleichstellungskonzept von 2007 ausgewiesenen Zahlen (Tabelle 4) zeigen die Beförderungen an öffentlichen Volksschulen im Jahr 2002.

Tabelle 5:

Bewerbungen im Vergleich mit der entsprechenden Übertragung ausgeschriebener leitender Funktionen im gehobenen Dienst (Volksschulbereich) und im höheren Dienst im Zeitraum vom 01.01.2002 bis 31.12.2002 nach Anzahl der Fälle

Leitende Funktion	Vollbeschäftigte				Teilzeitbeschäftigte			
	Frauen		Männer		Frauen		Männer	
	Bewerbung	Übertragung	Bewerbung	Übertragung	Bewerbung	Übertragung	Bewerbung	Übertragung
Schulleitung	272	109	569	182	28	12		
Stellver. Schulleitung	451	145	517	54	12	7		

Quelle: Bayerisches Staatsministeriums für Unterricht und Kultus 2007

40% der Bewerberinnen konnten 2002 eine Leitungsstelle besetzen. Bei den Männern lag der Anteil bei 32%. Setzt man die Anzahl der offenen Stellen als 100%, dann beträgt der Anteil der aufgestiegenen Frauen 37%, der der Männer 63%.

Die Zahlen machen vor allem deutlich, dass die Bewerbungsbereitschaft um die Funktion Schulleitung bei Frauen geringer ist als bei Männern, obwohl der weibliche Beschäftigungsanteil gegenüber dem männlichen mit 27,8% um knapp drei Prozentpunkte höher liegt. Bei Bewerbungen um die stellvertretende Schulleitung zeigen sich die Zahlen für männliche und weibliche Bewerbungen wesentlich ausgeglichener.

¹⁵ Das Bayerische Gesetz zur Gleichstellung von Frauen und Männern (Bayerisches Gleichstellungsgesetz - BayGlG) vom 24. Mai 1996 hat die Verwirklichung der Gleichstellung von Frauen und Männern im öffentlichen Dienst in Bayern zum Ziel. Zu diesem Zweck erstellen die Dienststellen alle fünf Jahre nach Maßgabe ihrer dienst- oder arbeitsrechtlichen Zuständigkeit unter Mitwirkung der Gleichstellungsbeauftragten ein Gleichstellungskonzept, um den Stand der Maßnahmen zu prüfen und die erzielten Ergebnisse zu evaluieren.

4.2.2 Die Situation an staatlichen Gymnasien in Bayern¹⁶

Personal-Ist-Bestand

„Im Personal-Ist-Bestand einschließlich Referendare und Referendarinnen beträgt der Frauenanteil 42,25 %. Damit hat sich die bereits 1996 (36%) angekündigte und 1999 mit 39,8% fortgeführte steigende Tendenz fortgesetzt, weil die Frauen bei der Einstellung junger Lehrer in der Überzahl sind. Aus der beigefügten Statistik der Lehrkräfte an staatlichen Gymnasien [...] geht hervor, dass die Zahl der weiblichen Lehrer in den Altersgruppen bis 45 Jahre die der Männer deutlich überwiegt.

Im Vergleich zur Erhebung aus dem Jahr 1999 hat auch der Frauenanteil in der Altersgruppe 41 bis 45 weiterhin auf ca. 58% zugenommen. In den weiteren Altersgruppen sinkt der Anteil der weiblichen Lehrer, obwohl im Vergleich zu den Zahlen des Jahres 1999 insgesamt ein leichter Anstieg verzeichnet werden kann. In der Altersgruppe 46 bis 50 sowie 51 bis 55 bleibt der Anteil in etwa gleich (41,77% bzw. 29,86%). In der Altersgruppe 56 bis 60 ist eine Erhöhung von 23,32% auf 27,20% zu verzeichnen. In der Altersgruppe 61 bis 65 (18,66%) ist der Anteil im Vergleich zu 1999 in etwa gleichgeblieben. Da die Altersgruppen ab 45 nach wie vor zahlenmäßig besonders stark sind, bleibt der Frauenanteil insgesamt betrachtet immer noch hinter dem Männeranteil zurück. Eine weitere Erhöhung des Frauenanteils ist jedoch zu erwarten, was die Einstellungszahlen belegen (s.u.)“ (Bayerisches Staatsministeriums für Unterricht und Kultus 2007, S: 102)

Einstellungen

„Bei den Einstellungen des Jahres 1999 stellten die Frauen 62,46 % der Bewerbungen und 60,30 % der Einstellungen. Die Tendenz, dass seit Jahren mehr Frauen als Männer eingestellt werden, hat sich somit auch 2002 fortgesetzt“ (Bayerisches Staatsministeriums für Unterricht und Kultus 2007, S: 103).

Die ausgewiesenen Zahlen stützen die in der Literatur manifestierte These, dass sich die Karrieren von Männern und Frauen anzugleichen scheinen (vgl. Rustemeyer 1998). Wenn man sich auf den Bereich der Neuanstellungen konzentriert, dann kann das rein zahlenmäßig durchaus so interpretiert werden. Wie aber bei Lehrenden an Volksschulen bereits zu sehen war, ist das Feld in seiner Binnenstruktur komplexer und daher differenzierter zu betrachten. Neben den später folgenden Analysen von Besoldung und Aufstieg im gymnasialen Feld soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass auch Deutungsmuster wirksam werden, die eine entsprechende Interpretation der Daten legitimieren und die soziale Ungleichheit zwischen den Geschlechtern zementieren. Beispielhaft ist hier ein Ausschnitt aus dem

¹⁶ Die ausführlichen Textbeiträge sind dem ‚Dritten Gleichstellungskonzept des bayerischen Kultusministeriums‘ (Bayerisches Staatsministeriums für Unterricht und Kultus 2007, S. 102-106) entnommen. (<http://www.km.bayern.de/imperia/md/content/pdf/lehrerinfo/gleichstellungskonzept.pdf>). Für die öffentlichen Volksschulen liegt eine ausführliche textförmige Statistikbeschreibung leider nicht vor, da die öffentlichen Volksschulen nicht direkt der Verwaltung des Staatsministeriums unterstehen und deshalb die Daten lediglich von der kommunalen Verwaltung an das Ministerium ‚berichtet‘ werden.

Gleichstellungskonzept des bayerischen Kultusministeriums angeführt, der diese Annahme illustrieren soll:

„Die Tatsache zeigt, dass der Beruf des Gymnasiallehrers für Frauen in besonderer Weise attraktiv ist, wobei neben der Möglichkeit variabler Arbeitszeiten, wie in anderen Lehrberufen auch, die sehr weitreichenden Möglichkeiten von Teilzeit und Beurlaubung ins Gewicht fallen dürften, die den Frauen die Vereinbarkeit von Familie und Beruf als gewährleistet erscheinen lassen. Dies bestätigen auch die Zahlen im Bereich der Teilzeitbeschäftigung. Hier beträgt der Anteil der Frauen 67,55 %; ebenso überwiegt der Frauenanteil bei den Beurlaubungen mit 83,44 % den Anteil der beurlaubten Männer. Im vollzeitbeschäftigten Bereich hingegen beträgt der Frauenanteil nur 25,54 %. Allerdings ist hier ein leichter Anstieg (5%) gegenüber dem Jahr 1999 zu verzeichnen.“ (Bayerisches Staatsministeriums für Unterricht und Kultus 2007, S 103).

In diesem Abschnitt wird deutlich, dass die konventionelle Aufteilung von Berufs- und Familienarbeit im Geschlechterverhältnis als natürlich gilt und im Zusammenhang mit den Egalisierungsprozessen zwischen den Geschlechtern nicht hinterfragt wird. Es wird daraus sogar ein Bonus für die Staatsmacht interpretiert, die für Frauen ‚derart zuvorkommende‘ Strukturen entwirft, auf deren Basis die ‚Doppelbelastung Familie und Beruf‘ wesentlich leichter bewältigt werden kann. Frauen bleibt der Bereich unentgeltlicher Arbeit – die Versorgung der Kinder und des Partners – wie selbstverständlich überlassen, die damit einhergehende ökonomische Benachteiligung findet keine Erwähnung, da im konventionellen Familienmodell das Gehalt der Frau lediglich als ‚Zuverdienst‘ gesehen wird und die finanzielle Abhängigkeit der Familie vom ‚Ehemann‘ als Norm gesetzt ist. Das wirksame Modell, das hier funktional verankert ist, ist das einer *„weiblichen Normalkarriere der bürgerlichen Ehefrau“* (Hänsel 1996, S. 135). Die Berufstätigkeit der Frau kann nur wahrgenommen werden in Bezug auf die Familienarbeit. Dadurch werden Männer insofern bevorteilt, als sie *„als Ehemänner Entlastung und als Professionelle Schutz vor weiblicher Konkurrenz“* (ebd., S. 134) erfahren.

Im theoretischen Ansatz dieser Arbeit wird davon ausgegangen, dass es sich bei dieser Sichtweise um Deutungsmuster und soziale Konstruktionen handelt, die auf subtile Weise dem Machterhalt der Privilegierten dienen. Es wird angenommen, *„dass das was als ‚weiblich‘ oder ‚männlich‘ gilt, wesentlich dadurch strukturiert und mitbestimmt wird, was Frauen und Männer arbeiten bzw. was ihnen als Arbeit zugewiesen wird“* (vgl. Wetterer 1995a, S. 201; zitiert nach Miller 2001, S. 3). Die Unterrepräsentanz von Frauen in der Schulleitungsfunktion oder auch der hohe Anteil von Frauen im Grundschulbereich wird demzufolge als soziale Konstruktion verstanden (Hageman-White 1993), die in der Funktion

gesellschaftlicher Hierarchisierungsprozesse steht (Wetterer 1995a) und in allen gesellschaftlichen Feldern wirksam ist (Becker-Schmidt 1993, S. 37), auch in den schulischen Hierarchiestrukturen.

Im folgenden Abschnitt, der im Quellentext direkt an den oberen anschließt, zeigt sich die Sorge der Bedrohung des Dominanzverhältnisses durch die jüngsten Entwicklungen weiblicher Beteiligung im schulischen Feld und untermauert die These geschlechtskonstruierter Arbeitsfelder und die damit einhergehende Legitimation, Frauen auf den ökonomisch unterprivilegierten Bereich zu verweisen:

„Aus der Analyse des Zahlenmaterials hat sich ergeben, dass - ebenso wie 1999 und 1996 - keine Maßnahmen erforderlich sind, um den Frauenanteil bei den Einstellungen zu erhöhen. Nach wie vor überwiegt die Zahl der Einstellungen der Frauen seit mehreren Jahren die der Männer, und es ist eine steigende Tendenz zu erkennen. Es erscheint eher die Sorge gerechtfertigt, dass der Gymnasiallehrerberuf für Männer nicht attraktiv genug sein könnte, ein Umstand, den man bei berufspolitischen Entscheidungen nicht aus den Augen verlieren sollte“ (Bayerisches Staatsministeriums für Unterricht und Kultus 2007, S 105).

Besoldungen

Im Besoldungsverhältnis ergeben sich – wie in Tabelle 6 zu sehen ist – für den gymnasialen Bereich Besonderheiten, insofern als im Vollzeitbereich Frauen mit ansteigenden Besoldungsstufen immer deutlich hinter den Männern zurückliegen. Im Bereich der Teilzeitarbeit stehen sich die Zahlen für Anzahl der Beschäftigten und Besoldungsstufen nach Geschlecht gegenläufig gegenüber. Zu Ungunsten der weiblichen Beschäftigten, d.h. mit ansteigender Besoldungsstufe nimmt die Anzahl der Frauen ab, die Anzahl der Männer hingegen nimmt tendenziell zu. Eine Ausnahme in der höchsten verzeichneten Gruppe (A16) zu konstatieren: Die Anzahl der Frauen wird übertroffen, wenn auch nur geringfügig.

Tabelle 6:**Besoldung der Lehrkräfte an staatlichen Gymnasien in Bayern****Personal-Ist-Bestand nach Anzahl der Fälle: 30.6.2002**

Dienstverhältnis/ Besoldungsgruppe	Vollzeit		Teilzeit		Beurlaubte	
	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer
B3		8				
B2						
A16	21	253	2	27		4
A15	269	2.654	221	851	15	38
A14	928	3.782	1.616	656	85	90
A13	1.488	1.977	1.859	295	962	95
zusammen	2.706	8.674	3.698	1.829	1.062	227

Quelle: Bayerisches Staatsministeriums für Unterricht und Kultus 2007.
<http://www.km.bayern.de/imperia/md/content/pdf/lehrerinfo/gleichstellungskonzept.pdf>

Auch die Gesamtzahlen für die Bereiche Vollzeit- und Teilzeitarbeit weisen interessante Aspekte auf: 57,8% der nicht beurlaubten, weiblichen Lehrerschaft ist teilzeitbeschäftigt. Der Anteil der weiblichen Vollbeschäftigten liegt bei 23,7%. Und obwohl Männer deutlich seltener als Frauen beurlaubt sind, übertreffen sie in den höheren Besoldungsstufen die Anzahl der Frauen stetig.

Schulleitungsfunktion

Im dritten Gleichstellungskonzept des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus (2007) heißt es zu der Situation der Besetzung von Schulleitungsfunktionen:

„Bei der Besetzung von 31 Schulleiterstellen wurden 3 mit Frauen besetzt (= 9,68 %), obwohl unter den 149 Bewerbern nur 17 Frauen (10,96 %) waren. Bei den ebenfalls ausgeschriebenen stellvertretenden Schulleitungen entfielen 18,24 % der Bewerbungen auf Frauen, im Vergleich zu 1999 ein Anstieg um ca. 8%. In 7 von 46 Fällen (=15,22 %) wurden Frauen als stellvertretende Schulleiterinnen ausgewählt. Der Frauenanteil bei Schulleitern und Schulleiterinnen ist damit gegenüber 1999 geringfügig gestiegen. Dies ist auf die - wenn auch geringfügig -steigende Zahl der Bewerbungen auf die Positionen zurückzuführen. Von den 6.561 schulischen Funktionen, die eine Beförderung nach A 15 zulassen, hatten am 30.6.2002 Frauen 1252 inne, d.h. der Frauenanteil betrug 19,08 %. Letztendlich ist somit auch bei den Beförderungen ein messbarer Anstieg des Frauenanteils festzustellen (30.06.1999: 15,47 %). Dieser immer noch relativ geringe Prozentsatz ist jedoch immer noch unter dem Blickwinkel zu betrachten, dass Funktionen im Allgemeinen erst nach längerer Bewährungszeit als Oberstudienrat/Oberstudienrätin verliehen werden und deshalb der weitaus größte Teil den Jahrgängen über 45 Jahre angehört, in denen der Frauenanteil wie oben dargelegt erheblich hinter dem

Männeranteil der betreffenden Jahrgänge zurückblieb. Die geringe Zahl der Funktionsinhaber mit dem heutigen Frauenanteil an der Gesamtzahl der Gymnasiallehrer in Beziehung zu setzen wäre daher irreführend“ (Bayerisches Staatsministeriums für Unterricht und Kultus 2007, S. 103).

Zunächst wird also der tendenzielle Zuwachs von Funktionsträgerinnen in der Schulleitung betont. Darüber hinaus wird der nach wie vor geringe Anteil von Frauen in Schulleitungsfunktionen mit der historischen Situation vergangener Jahrzehnte begründet. In einem weiteren Abschnitt wird darüber hinaus näher auf die fehlende Beteiligung von Frauen in schulischen Führungspositionen eingegangen; auch werden Ursachen für dieses Phänomen benannt:

„Gleichwohl fällt auf, dass die Zahl der weiblichen Funktionsinhaber auch noch erheblich hinter dem Frauenanteil in der jeweiligen Altersgruppe zurückbleibt. Die hierfür bereits 1996 bzw. 1999 angegebenen Gründe dürften nahezu unverändert bestehen. Die langen Beurlaubungszeiten von Frauen ergeben Laufbahnverzögerungen, die bei der Übernahme schulischer Funktionen ungünstig sind. Jedoch ist die erst seit der letzten Änderung der Laufbahnverordnung (1995) volle Anrechnung von Teilzeit auf die Beförderungswartezeiten immer deutlicher festzustellen. Eine weitere Rolle dürfte auch spielen, dass sich Frauen an den Schulen in geringerem Maße als Männer um vakante Funktionen bemühen, weil sie in der hiermit verbundenen zusätzlichen Belastung und Verantwortung eine Beeinträchtigung ihrer familiären Rolle sehen. Dieses Verhalten kann zwar nicht in der Breite statistisch belegt werden. Die relativ geringe Zahl von weiblichen Bewerbern bei den ausgeschriebenen Funktionen Schulleiterinnen und stellvertretenden Schulleiterinnen lässt aber darauf schließen, dass Frauen auch bei anderen A 15- Funktionen mit einer Bewerbung zögern. Dieser Eindruck ergibt sich auch aus den Funktionsänderungsbögen, in dem alle Bewerber nach ihrer Funktion aufgliedert werden müssen“ (Bayerisches Staatsministeriums für Unterricht und Kultus 2007, S. 104).

Es wird im Rahmen der Evaluierung und Maßnahmenprüfung zur Gleichstellung von Männern und Frauen im staatlichen Dienst also angenommen, dass Frauen auf Grund ihrer Doppelbelastung ‚zögern‘ A-15 Funktionsstellen zu übernehmen. Dieses ‚Zögern‘ kann der folgenden Tabelle in konkreten Zahlen entnommen werden:

Tabelle 7:

Bewerbungen im Vergleich mit der entsprechenden Übertragung ausgeschriebener leitender Funktionen im höheren Dienst im Zeitraum vom 01.01.2002 bis 31.12.2002 nach Anzahl der Fälle

Leitende Funktion	Vollzeitbeschäftigte			
	Frauen		Männer	
	Bewerbung	Übertragung	Bewerbung	Übertragung
Schulleitung	17	3	142	28
stv. Schulleitung	29	7	130	39

Quelle: Bayerisches Staatsministeriums für Unterricht und Kultus 2007.

Und in einer letzten Bemerkung wird deutlich, dass der weiter oben abgeklungene Optimismus möglicherweise wenig Berechtigung findet:

„Deutlich zu Tage getreten ist auch, dass die Besetzung von Schulleitungsstellen durch Frauen wegen der geringen Bewerberzahl nach wie vor problematisch ist“

(Bayerisches Staatsministeriums für Unterricht und Kultus 2007, S. 105)

In Anbetracht der eben besprochenen Daten für Gymnasien und Volksschulen kann festgehalten werden, dass die durchgängig festgestellten Disparitäten aufgrund ihrer Kontinuität nicht als zufällige Gegebenheiten eingeschätzt werden dürfen, sondern durchaus als ein strukturelles Phänomen sozialer, geschlechtskonnotierter Ungleichheit betrachtet werden können, die das Feld Schule entsprechend in geschlechtsbezogene Arbeitsräume unterteilt und somit Männern einen durchweg besseren Status im Feld sichert. An diese Erkenntnis schließt sich nun die Frage an, wie Frauen mit den Benachteiligungen umgehen, welche Auswirkungen auf ihre beruflichen Biographien zu erkennen sind und welche Strategien sie entwickeln, um ihren Erfolg zu sichern.

4.3 Resümee zu Beschäftigungsverhältnissen im schulischen Feld unter dem Aspekt Geschlecht

Die in den oberen Abschnitten verzeichneten Daten für das Bundesland Bayern sind keineswegs bundeslandspezifisch. Auch in den anderen Bundesländern sieht die Datenlage sehr ähnlich aus¹⁷. Ebenso stellen die bundesdeutschen Verhältnisse im internationalen Vergleich kein Spezifikum dar. Es lassen sich sowohl in anderen europäischen Ländern

¹⁷ Es wird an dieser Stelle darauf verzichtet, das zu Bayern sehr ähnliche Verhältnis in anderen Bundesländern dezidiert auszuweisen. Es sei hier auf die Literaturquellen verwiesen: Konkrete Zahlen finden sich für NRW bei Hänsel 1995, S. 129/130; Metz-Göckel/Lünenborg 1988; für Rheinland-Pfalz bereiteten Kraul/Wirrer 1996 und Rustemeyer 1998 Daten auf; auch für Baden-Württemberg liegen Daten (Rustemeyer 1998) vor.

(Evetts 1990, OECD 1990) als auch in den USA (Feiman-Nemser/Floden 1996) ähnliche Tendenzen feststellen: Frauen im Lehrberuf konzentrieren sich auf den Primar- und Elementarbereich. Auf den höheren Ebenen des Bildungssystems und mit zunehmendem Alter der Schüler und Schülerinnen sowie in den Verwaltungs- und Gremienfunktionen nimmt der Anteil von Frauen im Beschäftigungsverhältnis ab. In der Schulverwaltung und in Schulleitungspositionen sind sie deutlich unterrepräsentiert (Horstkemper 2000). In den berufsbiographischen Verläufen von Lehrerinnen entstehen wesentlich mehr Diskontinuitäten durch Teilzeitarbeit oder Beurlaubung (ebd., S. 273) als in den Berufsbiographien von Lehrern.

Der ausgesprochen hohe Anteil an Lehrerinnen, die im Teilzeit-Beschäftigungsverhältnis stehen, wird in der wissenschaftlichen Literatur (vgl. Miller 2001; Hänsel 1996), sowie in politischen Programmen (z.B. im Gleichstellungskonzept des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus 2007) als Ursache für die mangelnde Repräsentanz von Frauen in schulischen Funktionsstellen benannt. Allerdings fördern die Ergebnisse der Forschung zur Motivation der Übernahme von Schulleitungstätigkeit auch zu Tage, dass das Leitungsinteresse bei Frauen durchaus vorhanden ist (Gahlings/Möhring 1961; Lührig 1990; Winterhager-Schmid 1997). Winterhager-Schmid (ebd.) konstatiert in diesem Zusammenhang, dass der Großteil der Lehrerinnen, der sich mit einem Leitungsinteresse trägt, familiär gebunden ist und von dieser Seite für das Vorhaben Unterstützung erfährt. Inwiefern diese Ergebnisse selektiv zu werten sind, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden, es ist allerdings anzunehmen, dass sie nicht den Durchschnitt struktureller Gegebenheiten erfassen.

Zudem soll an dieser Stelle auf einen Aspekt verwiesen werden, der die gesamte Lehrerinnen- und Schulleiterinnen-Forschung, die bis Ende der 1990er Jahre unter sozialisationsorientierten Paradigmen verfasst wurde, in ein kritisches Licht rückt: Alle Forschungsansätze dieser Richtung gehen von der konstatierten Ungleichheit zwischen Geschlechtern in schulischen Beschäftigungsverhältnissen für unterschiedliche Erklärungsansätze aus. Primäre Zuständigkeiten von Frauen für Familie und Hausarbeit, strukturelle Diskriminierung und die damit einhergehende Unterrepräsentanz in Führungspositionen bestimmen die Forschungsarbeit. Darüber hinaus bestimmt auch die indirekte Orientierung an kollektiven Konstruktionen weiblicher Identität und das ‚Verhaftet-Sein‘ an so genannte ‚weibliche Orientierungsmuster‘ (vorrangiges Interesse an persönlichen Beziehungen, mütterliche Berufswahlmotive, Angst vor sozialen Verlusten etc. [dazu auch Miller 2001, S. 3]) die Doxa,

die diesen Forschungsarbeiten zu Grunde liegen (Krüger 1986; Brehmer 1987; Flaake 1989). Dementsprechend ‚männliche Orientierungsmuster‘ wie Aufstieg, Macht- und Sachorientierung werden weitgehend ausgeblendet (Miller 2001, S. 3).

Wie bereits oben erwähnt wurde, geht diese Arbeit sowohl von der sozialkonstruktivistischen und auch poststrukturalistischen Annahme aus, dass die Unterrepräsentanz von Frauen in Schulleitungsfunktionen nicht durch einen erworbenen Sozialcharakter zu erklären ist. Vielmehr handelt es sich bei dem vorliegenden Phänomen um strukturelle Formationen und damit einhergehende Sozialkonstruktionen, die im gesellschaftlichen System manifeste Aufgaben der Hierarchiesicherung erfüllen (Wetterer 1995a). Dagmar Hänsel (1996b, S. 113) hat mit ihren Arbeiten über den Lehrberuf bereits deutlich gemacht, dass weibliche und männliche Berufskarrieren, welche immer im Zusammenhang mit der persönlichen Biographie zu sehen sind (Brose 1986, S. 6), geschlechtliche Konstruktionen darstellen, in denen sich gesellschaftliche Geschlechterpolaritäten spiegeln (vgl. Miller 2001, S. 3).

Mit Dagmar Hänsel (1997) ist davon auszugehen, dass Lehrerinnen und Lehrer *„Teil eines sozialen Systems sind, für dessen Ordnung die Konstruktion des Geschlechts eine zentrale Rolle spielt. Frau oder Mann zu sein, präjudiziert nicht nur Ansprüche auf niedere oder höhere Positionen in der beruflichen Hierarchie, sondern ordnet die Mitglieder des Systems auch in zwei Gruppen, denen qua Geschlecht je besondere Eigenschaften zugeschrieben werden“* (ebd., S.17).

Lehrerinnen, die zu Schulleiterinnen werden, sind daher von besonderem Interesse, da sie letztlich nicht den Regeln des Feldes folgen, sich nicht entsprechend einordnen und in Bereiche vordringen, die im eigentlichen Sinne nicht ihrer weiblichen Bestimmung entsprechen. Um die Auseinandersetzung mit diesen nicht-konformen berufs- und bildungsbiographischen Orientierungen von Frauen im Lehrberuf soll es in dieser Untersuchung gehen. Die Zusammenhänge von beruflichem Erfolg und sozialer Herkunft bzw. Geschlecht stehen dabei im Vordergrund.

5 Lehrerinnen- und Schulleitungsforschung

5.1 Die Deutungsmuster ‚Mütterlichkeit‘ und ‚Weibliches Arbeitsvermögen‘ – Lehrerinnenforschung in historischer Perspektive

Im folgenden Kapitel steht die Lehrerinnenforschung im Vordergrund, die sich seit Mitte der 1980er Jahre in Deutschland etablierte. Die Beschreibung historischer Aspekte ‚weiblicher Lebensverläufe‘ stehen hier ebenso im Vordergrund wie das Interesse an Ursachen, welche die soziale Benachteiligung von Frauen im schulischen Feld erklären. Wie zu sehen sein wird, sind die anfänglich herangezogenen Erklärungsmuster noch stark den gesellschaftlich inhärenten Deutungsmustern über Weiblichkeit, Mutterschaft, u.ä. verbunden¹⁸. Im weiteren zeitlichen Verlauf löst sich diese Sichtweise aber immer mehr zugunsten einer differenzierten Forschungsperspektive auf.

Vor allem wirtschaftliche Notwendigkeiten machten es bereits seit der Mitte des 19. Jahrhunderts mit fortschreitender Industrialisierung unerlässlich, dass Frauen einen Beruf ausübten, um einen wirtschaftlichen Beitrag zum Familieneinkommen beizusteuern oder die eigene Existenz bzw. die der Familie eigenständig zu sichern (Enzelsberger 2001). Zeitweiliger Frauenüberschuss, damit verbundene schlechte Verheiratungschancen und die sich auflösenden Strukturen häuslicher Arbeit ließen Frauenbewegungen entstehen, die für das Recht auf Arbeit von bürgerlichen Frauen eintraten und die Konstruktion ‚geistiger Mütterlichkeit‘ durch das Hineinheben des ‚Mutterberufs‘ in das professionelle Berufsfeld forcierten (ebd.). Der Beruf der Lehrerin war unter den gegebenen Umständen eine der *„ersten annehmbaren Alternativen zum Idealbild der an das Haus gebundenen Frau“* (ebd., S. 85). Auf Grund der zu dieser Zeit neu eingeführten Schulpflicht und dem Ausbau des öffentlichen Bildungssystems erfuhren die Frauen (wenn auch nur als geduldete Aushilfen) eine erhöhte Bedeutung ihrer Arbeitskraft. Nach den Kriegen hatten sie dann darüber hinaus einen Mangel an männlichen Lehrkräften auszugleichen. Selbstverständlich blieben ihre Rechte und Möglichkeiten lange Zeit sehr beschnitten, die Sphäre des Geistes galt als die Domäne des Mannes (ebd.).

¹⁸ Zur kulturellen Konstruktion von Mutterschaftskonzepten und damit einhergehenden Entwürfen von Weiblichkeit siehe Herwartz-Emden 1995, 2000.

Die frühen Studien der Lehrerinnen-Forschung sind geprägt durch die besonderen Lebensverhältnisse der im ersten Viertel der 20. Jahrhunderts geborenen Frauen aus dem Bildungsbürgertum. Die akademische Ausbildung und das Ergreifen eines Berufes war zunächst den Pionierinnen vorbehalten. Das Ausüben eines Lehramts war für Frauen damals mit dem Zölibat verbunden. Wissenschaftlerinnen, die diese Frauengeneration untersuchten, gingen von einem Selbstverständnis *geistiger Mutterschaft* aus, das in einer starken Identifikation mit dem Vater zur beruflichen Selbständigkeit führte, in der Identifikation mit der Mutter die Wahl für das Lehramt begründet (Flaake 1990, S. 166). Die Arbeit in der Schule war demnach auch ein Weg, familiale Arbeit und Berufsarbeit synergetisch miteinander zu vereinen (ebd.).

Petra Clephas-Möcker und Kristina Krallmann (1988) untersuchen in ihrer Studie lebensgeschichtliche Entwicklungen der frühen Akademikergeneration. In der Untersuchung werden Gymnasiallehrerinnen und Ärztinnen der Jahrgänge 1909 bis 1923 untersucht und in offenen, narrativen Interviews zur ihren biographischen Erlebnissen befragt. Der zeitliche Horizont bezieht sich dabei auf die Zeit der Weimarer Republik, das Dritte Reich und die Nachkriegszeit. Das Forschungsinteresse richtete sich auf die trotz ihrer Privilegiertheit eingeschränkten Lebensentwürfe der Frauen, welche die Forscherinnen in der Geschlechtszugehörigkeit und der Geschlechtsrollenzuschreibung begründet sehen. Die Ergebnisse der Studie zeigen Probleme auf, welche die berufstätigen Frauen dieser Generation kennzeichnen.

Als Ergebnis für den Bereich Forschung über Schulleiterinnen, weist Danz im Wesentlichen auf eine biographische Fallstudie einer ehemaligen Direktorin an einem Mädchengymnasium hin. Soziale Belange an der Schule und die Berücksichtigung der Bedürfnisse der Schülerinnen stehen für die Schulleiterin im Mittelpunkt, ihr Status als Direktorin wird von ihr nicht als Instrument der Disziplinierung und Distanzierung missbraucht.

Insgesamt ist über die Studie festzuhalten, dass die ausschließlich beschreibende Auswertung der Interviews vertiefte Ergebnisse vermissen lässt und sie letztendlich keinen verallgemeinerbaren Nutzen zur Erklärung soziologischer Zusammenhänge zwischen Geschlecht und gesellschaftlichem Feld aufweist.

Eine zweite Studie, die die Orientierung von Profession und Geschlecht in den Mittelpunkt stellt, ist die Untersuchung von Gisela Danz (1990), die im Rahmen ihrer Arbeit über Volksschullehrerinnen auch eine Konrektorin und eine Schulleiterin befragt hat. In ihrer Untersuchung steht vor allem das Thema des Zölibats¹⁹ im Vordergrund, an das Lehrerinnen zwischen 1880 und etwa 1950 gebunden waren. So stellt sie die Geschichte des Zölibates für Lehrerinnen in ihren Anfängen dar und schließt daran auch eine explizite Befragung mit den Lehrerinnen an. Im Weiteren wird die Zölibatspflicht von Lehrerinnen in Auseinandersetzung mit den Interviewergebnissen und gesellschaftlichen Machtinteressen diskutiert sowie mit den Aspekten Mutterschaft und Gattinnenrolle verbunden. Danz konstatiert bei den Lehrerinnen ihrer Untersuchung eine ‚mütterliche Komponente‘, die sich ihrer Meinung nach mit der Zölibatsklausel begründen lässt. Die Ausführungen darüber, wie ‚Mutterarbeit‘ in das professionelle Selbstverständnis der Lehrerin eingeht, nimmt einen breiten Raum ein (ebd., S. 104). In einem weiteren abschließenden Themenbereich ihrer empirischen Auswertung, den sie ausschließlich mit den drei Frauen vornimmt, die Funktionsstellen begleiten, greift sie die Problematik der Situation von Lehrerinnen in der schulischen Hierarchie auf. Sie arbeitet in diesem Abschnitt ihrer Arbeit die Abhängigkeiten im Hierarchieverhältnis heraus und zeigt die Karrierewege der aufgestiegenen Lehrerinnen auf. Die Studie von Danz ist an einem Erkenntnisgewinn für pädagogisch-historische Forschung einerseits interessiert, sieht sich aber auch als Beitrag zur soziologischen Frauenforschung (ebd., S. 147). In der allgemeinen und positiven Betrachtung dieser Studie und der Aufbereitung ihres methodischen Konzepts würde man sich eine stärkere Kontrastierung der Fälle entsprechend ihrer Positionen im sozialen Feld wünschen.

Kennzeichnend für diese Generation der Lehrerinnen, die in den Untersuchungen von Clephas-Möcker/Krallmann (1988) und Danz (1990) befragt wurden, ist in erster Linie noch ein professionelles Selbstverständnis, welches den emotionalen Aspekt der Lehrerdaseins, also die Fürsorge für die Lernenden, durchaus im Ausgleich mit einer institutionellen Identität bringt, einer Identität, die sich mehr an Abgrenzung und Objektivierung orientiert als an der ausschließlichen Identifizierung mit dem emotionalen Aspekt der Arbeit. In der späteren Lehrerinnen/Lehrer-Generation spaltet sich dieses Selbstverständnis, beide Aspekte der Arbeit zu vereinen, zunehmend nach den Geschlechtern auf, wobei den Frauen dann im Lehrberuf die Gefahr der unwiderruflichen Verschmelzung mit den situativen Gegebenheiten und

¹⁹ Ausführliche Hinweise zum Lehrerinnen-Zölibat finden sich bei Danz 1990, Hodel 2003 und Huerkamp 1999.

emotionalen Anforderungen der Lernenden droht. Auch ist eine Überforderung erkennbar, die sich durch mangelnde Abgrenzung zur emotionalen Arbeit auszeichnet (Flaake 1990).

Einen differenzierungstheoretischen Fokus setzen Studien aus der empirischen Lehrerinnen-Forschung, die sich der Hypothese von Beck-Gernsheim und Ostner (Beck-Gernsheim/Ostner 1979; Beck-Gernsheim 1981) anschließen. Diese Sichtweise trägt von wissenschaftlicher Seite bereits zu einer einseitigen Anhaftung an bestimmte professionelle Teilaspekte bei. ‚Weibliche Karrieredistanz‘ sei – so die beiden Autorinnen – die sozialisationsbedingte Kehrseite eines *„spezifisch weiblichen Arbeitsvermögens“* (Beck-Gernsheim 1981, S. 26). Mit dieser Annahme wird die Benachteiligung von Frauen darin begründet gesehen, dass die beiden gesellschaftlichen Arbeitsbereiche Berufs- und Hausarbeit zwei unterschiedliche Varianten von Arbeit gegenüber stellt, wobei der Reproduktionsbereich die Orientierungen im Feld der Berufsarbeit nachhaltig prägt²⁰.

Angesprochen sind hier die im familialen Bereich vorrangig ausgeprägten sozialen und kommunikativen Kompetenzen, die sich nach Meinung der Forscherinnen besonders gut für eine Leitungsfunktion im beruflichen Feld eignen. Untersuchungen, die im Zuge dieser Annahme angestellt wurden, versuchten die geschlechtsbezogene Ungleichheit bei Schulleitungsfunktionen. Ihr Ergebnis weist ein geringes Interesse an Karriere bei den Lehrerinnen aus, was zurückgeführt wurde auf deren vorrangig pädagogisches Interesse, den Stellenwert persönlicher Beziehungen in der pädagogischen Arbeit (Flaake 1990, S. 169) sowie dem drohenden Verlust von Nähe zum Kollegium durch einen möglichen Aufstieg (vgl. Brehmer 1987).

Brehmer (1987) legt ihre Untersuchung auf verschiedene Zielinteressen hin an. So beforscht sie zunächst das schulische Feld im Hinblick auf die ‚Feminisierung des Lehrberufs‘. Darüber hinaus arbeitet sie Motivationen für die Ergreifung des Lehrberufs heraus und untersucht Lehrerinnen in Interaktion mit Schülerinnen und Schülern. Ebenso betrachtet sie Lehrerinnen

²⁰ Gernsheim und Ostner (1979) entwerfen das *„Konzept des weiblichen Arbeitsvermögens“* und ziehen dieses als Erklärungsansatz für die berufliche Ungleichheit zwischen den Geschlechtern heran. Haus- und Berufsarbeit sind nach diesem Konzept direkt aufeinander bezogen und werden als unterschiedliche Formen gesellschaftlicher Arbeit gegenübergestellt. Unterschiedliche Erfüllungskompetenzen charakterisieren die beiden Arbeitsbereiche. So ist Hausarbeit etwa direkt auf die Erfüllung der unmittelbaren Lebensbedürfnisse bezogen und zeichnet sich durch ‚ganzheitlichen Charakter ihrer Aufgaben‘ aus. Berufsarbeit hingegen ist spezifiziert und richtet sich auf funktionale Teilbereiche, zeichnet sich durch Marktvermitteltheit und Konkurrenzbeziehungen aus. Nach Vorstellungen der Wissenschaftlerinnen prägt nun die Arbeit im familialen Reproduktionsbereich, der nach wie vor vorwiegend weibliche Domäne ist, das berufliche Selbstverständnis von Frauen hinsichtlich der Berufswahl und Ausgestaltung von Profession und forciert dem Reproduktionsbereich nahe stehende Aufgabenfelder und Berufe. Auch der Verzicht auf Karriere, bzw. ‚berufliche Karrierezwänge‘ werden mit diesem Ansatz erklärt.

in Bezug auf ihre Berufsausübung und ihrer mütterlichen Fürsorgepflichten. Im Verlauf der Studie untersucht Brehmer Karrierevorstellungen – insbesondere am konkreten Fall einer Rektorin – sowie Durchsetzungsstrategien von Frauen im schulischen Feld und letztlich die Gründe von Frauen für einen Ausstieg aus dem Lehrberuf. Zu den wichtigsten Ergebnissen dieser Studie zählen im Bereich der Karrierevorstellung die Ablehnungsgründe für die Besetzung einer Funktionsstelle, die von den Frauen vorgebracht werden. Die so genannte ‚Karrieredistanz‘ erklärt sich in der Studie mit einem starken sozialen Interesse der Lehrerinnen an den Beziehungen zu Schülerinnen und Schülern, sowie am Kolleg(inn)enkreis, die mit dem Aufstieg in die Schulleitung nicht mehr befriedigt werden könnten. Brehmer konstatiert beispielsweise eine *„klare Dichotomie zwischen Emotionalität und Organisationsfähigkeit“* (ebd., S. 124) und weitere geschlechterrelevante Stereotypisierungen (ebd., S. 123 ff.), die allerdings nicht in einen größeren, explikativen Zusammenhang gehoben werden. Ebenso wie bei Danz ist bei Brehmer die Emotionalität und Mütterlichkeit als Kompetenz und typisch weiblicher Arbeitsbereich auch in der Schule ein wesentlicher Reflexionsbereich. Brehmer bewegt sich mit ihren Betrachtungen ausschließlich auf der Subjektebene, bleibt der Zuschreibung dichotomer Geschlechterstereotypen stark verhaftet und bewirkt somit keine Distanzierung von geschlechterorientierten Rollenzuschreibungen.

Auch die Arbeit von Karin Flaake (1989) rekurriert auf das sozialisationstheoretische Konzept des ‚Weiblichen Arbeitsvermögens‘ und nimmt die polarisierte Geschlechtlichkeit sowie die daran geknüpften Aufgabenfelder als Ausgangspunkt der Untersuchung. Ebenso wie bei Brehmer wird ‚Karrieredistanz‘ begründet mit der sozialisationsbedingten Ausprägung ‚weiblicher Kompetenzbereiche‘ und der damit einhergehenden Unvereinbarkeit von Aufstieg und beruflicher Orientierung. Öffentlich sichtbare Einflussnahme sowie leistungs- und konkurrenzbezogene Bestrebungen sind für Frauen problematisch und nicht mit dem Aufgabengebiet der Fürsorge – auch der Fürsorge für ihren Partner – kompatibel. Der Machtbereich des Mannes, in dem Kraft und Stärke öffentlich wird, würde entkräftet und unterminiert, durch ein leistungsbewusstes und Karriere orientiertes Verhalten der eigenen Ehefrau. Abgesehen davon entfielen für die Karriere des Mannes eine wichtige Ressource, die dann im Eigeninteresse der aufstrebenden Frau genutzt würde. Der Ansatz Flaakes gründet auf identitätstheoretischen Prämissen: So werden vor allem Identifikationen mit und Abgrenzungen zu den elterlichen Geschlechtsrollen-Modellen und elterlichen Deutungsmustern für die vorgestellten Tendenzen für verantwortlich gehalten (ebd.).

Der identifikationstheoretische Ansatz, wie er von Flaake vorgestellt wird, führt auf bestimmte Weise zu einer fundierten Erkenntnis, was die geschlechtsspezifischen Prozesse in professionalisierungslogischer Hinsicht angeht. Die Anhaftung an geschlechtsspezifischen Prozess-Modellen birgt jedoch die Gefahr der Reproduktion von Stereotypisierung und erschließt nicht die Funktionen, die diese Prozesse auf einer höheren – sprich gesellschaftlich-institutioneller Ebene – erfüllen. Zudem droht die Verfestigung von naturhaft gehaltenen Charakterisierungen und deren Instrumentalisierung, wenn vorgeschlagen wird, dass Leitungsfunktionen in ihrer Ausgestaltung gerade der ‚weiblichen‘ Ausprägungen bedürfen, um Kooperation und Teamgeist vermehrt in Führungsstilen zu integrieren. Geschlechtszuschreibungen gehen dann als Heilmittel in Form von Humanisierungs- und Innovationsvorstellungen in das gesellschaftliche Verständnis ein, womit sich wiederum Stereotype manifestieren.

Mitte und Ende der 1990er Jahre tritt zunehmend die konstruktivistische Sichtweise des *Doing Gender* in den Betrachtungsmittelpunkt empirischer Untersuchungen. Die Auffassung, dass in Geschlechterverhältnissen sozial hergestellte Konstruktionen zum Tragen kommen, stellt die naturalisierte Sichtweise von Geschlecht in Frage und löst die enge Verhaftung an Geschlechter-Stereotypisierungen graduell auf. Es gerät somit zunehmend der makrogesellschaftliche Aspekt von gesellschaftlichen Hierarchisierungen in den Vordergrund der Debatten und damit einhergehend die Thematisierung der Mechanismen der Geschlechtersegregation in verschiedenen professionellen Feldern (Wetterer 1995, 1995a, 1999): Festzuhalten ist hier für das schulische Feld, dass nach der Bildungsoffensive von Frauen im Lehramt während der Weimarer Republik und nach dem zweiten Weltkrieg eine zunehmende Binnensegregation im Lehrberuf zu konstatieren ist, welche Frauen in weniger prestigeträchtige und ökonomisch schlechter gestellte Positionen des Feldes verweist (Horstkemper 2000). Handelte es sich zu Beginn des vergangenen Jahrhunderts dabei noch um ‚offene Geschlechtersegregation‘, die sich über den Ausschluss von Frauen aus dem höheren Bildungswesen manifestierte, so entwickelten sich im Zuge von Modernisierungsprozessen und den damit einhergehenden Forderungen nach Gleichberechtigung der Geschlechter und entsprechender Maßnahmen subtilere Formen der Segregation (ebd.).

Dementsprechend sieht Hänsel (1995) die geschlechtersegregierte Struktur des Lehrberufs als Widerspiegelung der gesellschaftlichen Arbeitsteilung und spricht in diesem Zusammenhang von ‚doppelter Doppelstruktur‘: Ausgehend von der Aufspaltung der geschlechtlichen Arbeitsteilung mit der Entwicklung des Bürgertums in private und öffentliche Räume sowie die damit verbundene Positionszuweisung für Männer und Frauen, findet nun im Berufsbereich eine weitere Verteilung ‚geschlechtsspezifischer‘ Räume statt. Entsprechend der legitimen Geschlechterhierarchien bekommen Frauen den prestigieniederen und ökonomisch weniger effektiven Status zugewiesen bzw. ‚finden in diesen Positionen ihre Aufgaben‘. Dies beschreibt den bereits oben benannten Prozess modernisierter und subtiler wirkender Hierarchisierungsprozesse im Geschlechterverhältnis. Die Indikatoren, die im schulischen Feld für diese modernen Entwicklungen stehen benennt Hänsel folgendermaßen (1997): Überproportionale Konzentration von Frauen im Grundschulbereich, zunehmende Ausdünnung von weiblichen Personal in höheren Schulen, deutlich vermehrte Festlegung der Lehrerinnen auf Teilzeitarbeit sowie deutliche Unterrepräsentanz von Frauen in Führungspositionen. Hänsel bestreitet eine Angleichung der Berufschancen im schulischen Feld und weist darauf hin, dass lediglich die Geschlechterreviere neu definiert und verteilt wurden. Insofern kann nicht davon gesprochen werden, dass die hierarchische Differenz der Geschlechter aufgehoben sei, sie kleidet sich lediglich in andere Hüllen, um die Mechanismen der Macht auf bislang unbekannte Weise zu verschleiern. Hänsel beschreibt hier eine modernisierte Form der Vergeschlechtlichung wie sie auch in anderen Berufen und professionellen Feldern zu finden ist (vgl. Wetterer 1995).

Die jüngste Studie, die in der Forschung zu Lehrerinnen und Lehrern vorliegt, stammt von Eva Treptow (2006). Sie untersucht die Bildungsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern hinsichtlich geschlechtsspezifischer Unterschiede. Herangezogen wurden für die Studie 142 Lehrerinnen und Lehrer (davon 74 Lehrerinnen und 68 Lehrer). Als Instrument für die zweiphasige Erhebung diente jeweils ein schriftlicher, teilstandardisierter Fragebogen. In der Erhebung von 2001 richtet sich der Fokus auf die bisherige Bildungsbiographie der angehenden Lehrerinnen und Lehrer, die wichtigsten Statuspassagen sowie die Berufswahlmotivation. In der zweiten Erhebung 2002 steht die private Lebenssituation (Familienplanung, partnerschaftliche Verteilung häuslicher Arbeiten, etc.) der Untersuchungspersonen im Vordergrund. Als Ergebnisse werden in dieser Studie unter anderem folgende Punkte festgestellt: Für einen erfolgreichen Abschluss der Lehramtsausbildung und den Berufseinstieg sieht Treptow, ihren Ergebnissen zu Folge, eine

ideale Familienstruktur verantwortlich sowie die Nähe der Eltern zur Erwerbstätigkeit. Der Erwerb kultureller Kompetenz und eine positive Identifikation mit dem selbst erfahrenen Bildungssystem spielen – ihren Ausführungen zu Folge – ebenso eine wichtige Rolle für die Berufswahl. Die geschlechtsspezifischen Unterschiede fallen im Ergebnis weit geringer aus als eingangs erwartet wurde. Es werden keine signifikanten Unterschiede zwischen den Genusgruppen berichtet. Lediglich in der Vorstellung über Vereinbarkeit von Beruf und Familie und der diesbezüglichen Lebenspraxis ergeben sich geschlechterkonnotierte Unterschiede.

Im Allgemeinen lässt sich über die Studie sagen, dass die eingangs getroffenen hypothetischen Annahmen hinsichtlich der Erkenntnis der Arbeit nicht ausreichend bedient werden. Die statistischen Verfahren lassen weitgehend im Unklaren, wie die vorgestellten Ergebnisse letztendlich im Untersuchungsprozess generiert werden. Aufgrund der geringen Stichprobe kann eine Repräsentativität nicht gewährleistet werden, wie die Autorin selbst bemerkt. Umso wichtiger wäre ein an verschiedenen Einzelfällen orientiertes Untersuchungsdesign, durch das sich die biographischen Lebenszusammenhänge und Entscheidungsprozesse deutlicher beschreiben lassen.

5.2 Forschung, Entwicklungen und Anforderungen im Bereich Schulleitungshandeln

Es ist eingangs fest zuhalten, dass Schulleitungsforschung ein relativ junges Thema im deutschen Forschungsraum darstellt. Erst Mitte/Ende der 1980er Jahre knüpfte die deutsche Bildungs- und Schultheorie an internationale, empirische Standards der Schulforschung an (Wissinger/Huber 2002). Mit diesem Einstieg lassen sich dann auch in den darauf folgenden zehn Jahren verstärkte Bemühungen auf diesem Gebiet feststellen (Steffens 1988; Baumert 1989), was auch im Zusammenhang steht mit der in den 1990er Jahren verstärkt in den Vordergrund tretenden Frage nach Qualitätsentwicklung und -sicherung an Schulen. Schulleitung ist in historischer Perspektive an die Entwicklungen des modernen Staates gebunden und zeichnet sich aus durch seine besondere Stellung von Außen- und Binnensteuerung im Bezug auf staatliche Schulaufsicht und innerschulische Leitungsfunktion. Diese Schnittstelle wurde mit der fortlaufenden Qualitätsdiskussion um Bildung immer stärker als Dreh- und Angelpunkt der Qualitätsentwicklung der Einzelschule fokussiert und durch die zunehmende Deregulierung und Dezentralisierung von staatlichen Steuerungs- und Verwaltungsmaßnahmen zunehmend bedeutsam – auch für die erziehungswissenschaftliche Forschung. Mit der Erkenntnis in Bezug auf die Bedeutung der Schulleitungsfunktion schließt

sich die deutsche Forschung den internationalen Erkenntnissen der Schulwirksamkeitsforschung (school effectiveness) an (siehe dazu im Überblick Huber 1999): Die internationalen Studien arbeiten heraus, dass innerschulische Steuerung zu den wichtigsten Faktoren der Entwicklung von Qualität an Schulen hinzukommt und die Kenntnisse und Fähigkeiten im Bereich des schulischen Managements von zunehmender Wichtigkeit im Bereich Schulentwicklungsarbeit sind (Wissinger/Huber 2002, S: 10f.). Pfeiffer (2002) greift diesen Aspekt auf, führt jedoch die Perspektive weiter in Richtung Paradigmenwechsel hinsichtlich der Betrachtung der gesamtschulischen Situation. Er konstatiert die Autonomisierung der Einzelschule im Kontext von Hierarchieabbau, Dezentralisierung der Schulverwaltung und somit steigenden Managementanforderungen an die jeweilige Schulleitung. Von Bedeutung ist in diesem Zusammenhang auch die Umorientierung von Schulen im Bezug auf gesellschaftliche Bedürfnisse im Rahmen ihrer Profil-Neubildungen oder Profil-Reformulierungen. Die neu entstehende Schulautonomie hält zahlreiche Verlagerungen von Verantwortlichkeiten bereit, die in hohem Maße die Schulleitung betreffen.

Die Forschung zu Schulleitung in Deutschland ist nach wie vor wenig entwickelt (Pfeiffer 2002). Einen Überblick zur Forschungslandschaft bis zu 1988 gibt Steffens (1988) mit seiner Zusammenschau des „*Saarbrücker Schulgütesymposiums*“. Die Bereiche, die seit Ende der 1980er Jahre des letzten Jahrhunderts unter den Fokus empirischer Forschung fielen, beziehen sich größtenteils auf das Führungsverhalten von Schulleitern. Grundlage ist zunächst die Erkenntnis der Schulforschung, „*dass jede Schule eine sich selbst gestaltende Individualität hat und ist*“ (Pfeiffer 2002). Die Ergebnisse hierzu sind wenig überraschend und belegen zunächst die positiven Auswirkungen konsistenten Schulleiterverhaltens im Bezug auf demokratisches Führungsverhalten und Einbindung der verschiedenen schulischen Ebenen (Unterrichts-, Kollegiums-, und Schulleitungsebene). Einen weiteren Forschungsschwerpunkt stellt die Charakterisierung der Schulleitertätigkeit dar (Baumert 1989). Der Versuch festzustellen, welche Muster von Schulleitungshandeln erfolgreich sind, konnte jedoch bislang nicht eingelöst werden. Vielmehr ist am Stand der Forschung festzustellen, dass ausreichende empirische Belege dafür fehlen, ein zusammenhängendes, strukturiertes Bild über die Dimensionen von Schulleitungshandeln zu zeichnen (Bonsen/Pfeiffer 1998; Pfeiffer 2002, S. 24). Die vermehrten Verantwortlichkeiten von Schulleitung, die in neuerer Zeit verstärkt Management- und Führungsaufgaben betreffen und damit den pädagogischen und

den Verwaltungsbereich erweitern, erfordern auch erweiterte Forschungsperspektiven, die sich mehr an Prozessqualität von Schule orientieren müssen.

Bis Mitte der neunziger Jahre lässt sich ein deutlicher Anstieg empirischer Untersuchungen zur Wirkung der Schulleitung auf die Ergebnisse von Schule ausmachen. Besonders stehen hier Organisationsentwicklung und Professionalisierungsprozesse bezüglich Schulleitung im Vordergrund (Neulinger 1990; Storath 1995; Wissinger 1996).

Ein dauerhaft vernachlässigtes Thema im Kontext der Schulleitungsforschung ist die Gender-Frage bzw. die empirische Erforschung von geschlechterdifferenzen und Geschlechter differenzierenden Prozessen im Verlauf von berufsbiographischen Entwicklungen im schulischen Feld. Auch für die zuletzt vorgestellten Studien trifft zu, dass die Strukturkategorie Geschlecht weitgehend ausgeblendet bleibt²¹. Einen Grund dafür mag die Bemühung darstellen, schulische Aufstiegprozesse nicht im Licht geschlechtsgebundener Stereotypisierungen darzustellen, um so eine Bedeutungszuschreibung zu weiblichen und männlichen Kompetenzbereichen zu vermeiden und somit die Schulorganisationsarbeit wertfrei von Geschlechtersozialisation zu betrachten. Im Sinne des Forschungsziels soll vermieden werden, dass die vorgenommenen Zuschreibungen selbstwirksam werden und Erklärungen verursachen, die aus sich heraus wiederum Stereotype reproduzieren. Vielmehr ist das Fehlen einer Betrachtung des Zusammenhangs von Geschlecht und Schulleitungsfunktion wohl der Tatsache geschuldet, dass die empirischen Darstellungen ein Abbild der Realität darstellen. Der geringe weibliche Anteil bei Schulleitungsuntersuchungen lässt sich mit der geringen Zahl von Schulleiterinnen erklären. Schulleiterinnen sind – insbesondere in höheren Schultypen – stark unterrepräsentiert, das Feld ist im Bereich der Leitungsfunktion männlich dominiert²². Das Schulleitungsamt, welches durch eine Frau besetzt ist, ist in Deutschland in vielerlei Hinsicht ein wenig beforschtes Feld (vgl. Miller 2002). Im folgenden Abschnitt werden die wenigen Studien, die den Forschungsstand kennzeichnen, näher vorgestellt.

²¹ Es ist hier lediglich auf die Arbeit von Kansteiner-Schänzlin (2002) zum Thema ‚Schulleitung, Führungsverhalten und Geschlecht‘ hinzuweisen.

²² Siehe Statistik Schuldaten in Bayern in Kapitel 4.

5.3 Schulleiterinnenforschung

Als sich in den 1990er Jahren zunehmend die Perspektive des „doing gender“ (Gildemeister/Wetterer 1992; Wetterer 1995, Hagemann-White 1993) in der Sozialwissenschaft durchsetzt, geraten die geschlechterdifferenzierenden Ansätze der so bezeichneten feministischen Lehrerinnenforschung, welche die Merkmale weiblichen Sozialcharakters für die Aufgaben im schulischen Feld für fruchtbar erklärten, in den Hintergrund. Zunehmend wird von einer Angleichung der schulischen Karrierechancen gesprochen (von Lutzau/Metz-Göckel 1996, Rustemeyer 1998, Miller 2001) und davon, dass Frauen durchaus Interesse an Leitungspositionen haben und diese auch in zum Teil langfristigen Karriereplänen verankern (Winterhager-Schmid 1997).

Weiter richtet sich das Forschungsinteresse an denjenigen Lehrerinnen aus, die Funktionsstellen erreicht haben. So ist eine der ersten Studien zu Schulleiterinnen von Mechthild von Lutzau und Sigrid Metz-Göckel (1996) durchgeführt worden. Die Forscherinnen berichten von einer zunehmenden Angleichung der schulischen Karrierechancen. Das von den Autorinnen festgestellte Selbstverständnis bezieht sich zum einen auf den klaren Wunsch nach Aufstieg, der einerseits mit Vorstellungen verbunden ist, Veränderungen anzustoßen und andererseits auch mit Machtzuwachs im Sinne von Gestaltungszuwachs einhergeht (ebd., S. 230). Bei der Erklärung, weshalb immer noch wenige Lehrerinnen die Leitung einer Schule übernehmen, führen die Autorinnen lediglich hypothetische Gründe an, die sich auf die Vereinbarkeit von Familie und Beruf, das eigene Professionsverständnis und Skepsis gegenüber den ‚neuen‘ Professionalisierungsmodellen beziehen. In ihren Ausführungen gelingt es den Autorinnen nicht konsequent, sich von geschlechtsdifferenzierenden Annahmen zu befreien.

Winterhager-Schmid stellt in ihrer Veröffentlichung von 1997 die Ergebnisse eines BLK-Modellversuches dar, in welchem „*Schulleitung als Aufgabe von Frauen*“ zum einen durch Orientierungskurse gefördert werden sollte, zum anderen zum Untersuchungsgegenstand wurde. Es wird in dieser Untersuchung festgestellt, dass bei Frauen ein Interesse an der Übernahme von Leitungspositionen besteht und dies auch Bestandteil von langfristigen Karriereplänen ist. Auch ist ein Interesse an Macht und Einflussnahmen bei den befragten Frauen zu konstatieren, das von Winterhager-Schmid als ein sozialisiertes Machtinteresse – im Gegensatz zu männlich personalisierten Machtmotiven – beschrieben wird (Winterhager-Schmid 1997, S. 52). Die Autorin zeigt verschiedene soziale Mechanismen auf, durch die sich

der Berufsaufstieg für Frauen erschwert oder gar verunmöglicht. Sie streift in ihren Ausführungen die Problematik um Vereinbarkeit von Beruf und Familie, wertet die Interviewpassagen allerdings nur deskriptiv aus. Winterhager-Schmid recurriert in ihren theoretischen Darstellungen stark auf Stereotypisierungsprozesse und bleibt den subjektiven Strukturen verhaftet. Auch wenn die Studie ein Betrag sein soll, die Stratifizierung nach Geschlecht zu erklären, so bleibt sie doch teilweise an differenzierungstheoretische Annahmen geknüpft, was mitunter damit verbunden ist, dass makrostrukturelle Machtinteressen zu wenig berücksichtigt werden und somit die Reflexion über die Funktion und Entstehung geschlechterbasierter Differenzierung zu kurz kommt.

Angela Forberg (1997) untersucht in ihrer Dissertation 104 Schulleiterinnen beruflicher Schulen. Die zentralen Untersuchungshypothesen richten sich auf die Thematiken: „*Karrieremotive* und *Berufwahlverhalten* sowie *Optionen* und *Verhinderungen des Karrierewegs*“. Darüber hinaus setzt sich Forberg zum Ziel, das Führungsverhalten von Schulleiterinnen an beruflichen Schulen auf drei von ihr identifizierten Ebenen zu analysieren. Weiter spielt die Vereinbarkeit von Beruf und Familie eine Rolle im Untersuchungsdesign. Die Ergebnisse der Studie zeigen für das Feld beruflicher Schulen eine klare vertikale und horizontale Segregation nach Geschlecht mit sozialen und ökonomischen Nachteilen sowohl für Lehrerinnen als auch für Schulleiterinnen. Neben verschiedenen berufsschulspezifischen Aufstiegsbarrieren für Lehrerinnen, die Forberg in Kommunikationsstruktur und Fachorientierungen verankert sieht, benennt sie Identifikationsprobleme von Schulleiterinnen mit der klassischen schulischen Führungsrolle (ebd., S. 220). Weiter stellt Forberg die Betonung eines sozio-emotionalen Führungsstils bei Frauen in schulischen Führungsaufgaben fest, der einhergeht mit dem Bemühen um die Wahrnehmung der ganzen Persönlichkeit und in dem der Verlust von Sozialbeziehungen das höchste Risiko darstellt (ebd., S. 221). Die Motivation, ein Leitungsamt zu übernehmen wird eher auf karriereorientierte Gründe denn auf pädagogische zurückgeführt. Das Untersuchungsdesign weist zwei Schwerpunkte aus. Zum einen wurden 29 narrative Interviews geführt, von denen acht im qualitativen Teil einer deskriptiven Auswertung unterzogen wurden und aus denen eine Schulleiterinentypologie entwickelt wurde. Die Ergebnisse der Befragung werden mit dem Einsatz eines Fragebogens quantitativ-empirisch ergänzt und letztlich bestätigt.

In einer standardisierten Befragung untersucht Ruth Rustemeyer (1998) Lehramtsstudierende, Lehrerinnen/Lehrer und Schulleiterinnen/Schulleiter bezüglich ihrer Aufstiegsorientierungen. Vor dem Hintergrund eines Modells der Geschlechtsrollenorientierung werden Zusammenhänge von Karriere- und Familienorientierung untersucht. Die Ergebnisse stimmen weitgehend mit den von ihr eingangs benannten Hypothesen überein und sind wenig überraschend: Maskuline Geschlechtsrollenorientierung korreliert mit Leistungsstreben und Karriereorientierung. Ebenso hängt die familiäre Orientierung mit der femininen Geschlechtsrollenorientierung zusammen. Dies gilt für alle untersuchten Gruppen gleichermaßen. Hinsichtlich der Schulleitungsfunktion und der Übernahmemotivation des Amtes stellt Rustemeyer fest, dass Karriereorientierung unabhängig von Geschlecht das wichtigste Merkmal für die Motivation darstellt. Ebenso begünstigen eine maskuline Geschlechtsrollenorientierung und das Leistungsstreben den Aufstieg in das schulische Leitungsamt. Keine Auswirkungen hingegen hat das soziale Anerkennungsbedürfnis. Ebenso verhält es sich mit der familialen Orientierung, sie zeigt keine Auswirkungen auf die Motivation zur Übernahme einer Schulleitungsfunktion (ebd., S. 101). Aus ihren Ergebnissen resümiert Rustemeyer eine abnehmende Bedeutung von Geschlecht für die berufliche Karriere und das schulische Leitungshandeln. Sie stellt allerdings für den Bereich der privaten Lebenssituation einen Zusammenhang geschlechtsspezifischer Differenz fest: Die Rektorinnen in ihrer Untersuchung sind in 41 % der Fälle kinderlos, die Männer hingegen nur in 4 %. Die Studie bringt somit also doch indirekt einen Zusammenhang von Geschlecht und Berufsorientierung. Die Zusammenhänge über die Vereinbarkeitsfrage und die Doppelbelastung bleiben nach wie vor bestehen und fließen nicht als Untersuchungsfaktoren in die Studie ein. Mit den Ergebnissen der Studie kann die Komplexität von Lebenszusammenhängen über Sozialisation, Beruf und Familie nicht abgebildet werden. Auch die strukturellen Zusammenhänge, in denen sich die Operationalisierungsinstrumente (Geschlechtsrollenorientierung, familiäre Orientierung, Karriereorientierung, Leistungsorientierung) qua Sozialisation herausbilden, finden keinen Erklärungsansatz in ihrer Untersuchung.

Die genannten Autorinnen zeigen verschiedene soziale Faktoren auf, durch die sich der Berufsaufstieg für Frauen erschwert oder gar verunmöglicht bzw. weisen auf verschiedene im Schultyp verankerte Aufstiegsbarrieren für Lehrerinnen hin (Forberg 1997). Die größten Schwierigkeiten lassen sich bei den persönlichen Lebenszusammenhängen der Befragten feststellen. Aufgrund der Zuständigkeiten für den familiären Reproduktionsbereich ergeben

sich für Schulleiterinnen stärkere Belastungen. Von den Autorinnen wird mehrfach auf die Problematik um Vereinbarkeit von Beruf und Familie hingewiesen (Winterhager-Schmid 1997; Rustemeyer 1998; Miller 2001).

Miller kritisiert an den vorliegenden Studien, die sich gezielt mit dem Aspekt Geschlecht und Schulleitung beschäftigen, dass die Autorinnen trotz einer gewissen Überwindung von Geschlechterstereotypen von einem ‚Sosein‘ der Lehrerinnen ausgehen (Miller 2002, S: 36). Zudem werden nur Frauen befragt, was Miller vor allem deshalb als Unzulänglichkeit empfindet, da es in der Schulleiterinnen-Forschung nicht lediglich darum gehen kann, die Schulleiterinnen sichtbar zu machen, sondern vielmehr typische bzw. atypische Prägungen aufzuzeigen. Auch kritisiert sie die qualitativen Forschungsansätze. Mit dieser Vorgehensweise sieht sie nicht die Möglichkeit, strukturelle, geschlechtsspezifische Zusammenhänge explizieren zu können (ebd.).

In ihrer Studie stellt Susanne Miller (2001) einen Rückgang des Faktors Geschlecht für berufliche Karrieren von Schulleiterinnen und Schulleitern fest. Sie untersucht in ihrer Dissertation 634 Schulleiterinnen und Schulleiter von Grundschulen in Nordrhein-Westfalen. Dabei geht sie von der These aus, dass im Grundschulbereich aufgrund des hohen Frauenanteils geschlechtsspezifische Prozesse und Geschlechtsrollenorientierung weniger stark zum tragen kommen und sich somit ein größerer Handlungsspielraum für die Schulleiterinnen ergibt. Die größten Unterschiede lassen sich wiederum bei den persönlichen Lebenszusammenhängen der Befragten feststellen. Aufgrund der Zuständigkeiten für den Reproduktionsbereich ergeben sich für Schulleiterinnen auch hier nachweislich stärkere Belastungen. Schulleiter sind nahezu immer mit Frauen zusammen, die sie familiär entlasten, häufig kommen sie aus dem Lehrberuf (ebd.). Oft sind die Ehefrauen aus dem Beruf ausgestiegen oder arbeiten Teilzeit. Schulleiterinnen sind nahezu nie mit nichterwerbstätigen Männern zusammen, die Lebens/Ehepartner sind durchwegs in hoch qualifizierten Berufen in Vollzeit tätig. Miller konnte in ihrer Studie die Annahme entkräften, dass Frauen mehr Ermutigung für die Übernahme von Schulleitungsstellen benötigen als Männer. Sie stellte fest, dass Frauen eher Frauen ermutigen und Männer eher männliche Kollegen. Für die Ausgestaltung von Schulleitungstätigkeit konnte sie kaum wesentliche Unterschiede zwischen den Geschlechtern feststellen.

Den Ausgangspunkt für die Arbeit von Walburga Hoff (2005) bildet die Situation der Schulleiterinnen an höheren Mädchenschulen im ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhundert. Zu dieser Zeit entstanden vermehrt monoedukative Schulen, die von weiblichen Schulleitungen geführt wurden. Diese Existenz monoedukativer höherer Schulen war bis in die 1960er Jahre des letzten Jahrhunderts gegeben. Hoff untersucht nun zunächst die Situation und das Selbstverständnis von Schulleiterinnen der damaligen Generation und ergänzt dies an späterer Stelle mit Schulleiterinnen einer weiteren Generation. Dabei scheint ihr die – bis zu diesem Zeitpunkt gültige – Erklärung, dass lediglich soziale Strukturen diese Aufstiege begünstigt haben sollen, als nicht hinreichend. Vielmehr ist ihre Hypothese, dass über die Strukturen hinaus ein bestimmtes gemeinsames Berufsverständnis den verstärkten Aufstieg von Frauen möglich machte. Neben den Gründen für den Berufsaufstieg untersucht Hoff auch das Professionalisierungsverständnis von Schulleiterinnen um Generationen- und Geschlechtervergleich. Für Ihre Untersuchung wählt sie drei ältere und vier jüngere Schulleiterinnen aus, die sie in ausführlichen Fallanalysen untersucht. Bezug nehmend auf die Arbeiten von Martin Kohli (1985) zeigt sie auf welche Weise Karrieremodelle und familiäre Lebensmuster im modernen Lebenslauf institutionalisiert sind. Mit dem Bezug zu Ulrich Oevermann (2000) knüpft sie einerseits inhaltlich an die Perspektive von ‚Karriere als Bewährungsdynamik‘ an, welcher die Notwendigkeit der Mythenbildung in biographischen Prozessen zu Grunde liegt, um Begründungen von Lebensentscheidungen zu evozieren. Darüber hinaus bildet die Anknüpfung an Oevermann die methodische Arbeitsgrundlage für ihre Arbeit, die im fallrekonstruktiven Vorgehen der Objektiven Hermeneutik verpflichtet ist.

Zentrale Ergebnisse der Studie verweisen auf eine für die Nachkriegssituation einmalige historische Berufsauffassung, die einhergeht mit dem Deutungsmuster der Hingabe an die Bürgerlichkeitsethik sowie die Geistige Mütterlichkeit. Unter Inanspruchnahme dieser Deutungsmuster war es den Frauen möglich in männlich konnotierte Felder vorzustoßen. Dabei wurden die grundlegenden Deutungsmuster für eine Legitimation im gesellschaftlichen Kontext durch die zölibatäre Lebensform der Schulleiterin ergänzt. Im historisch fortlaufenden Prozess lösen sich die kollektiven Mythen jedoch auf und stehen der nachfolgenden Generation nicht mehr zur Verfügung. Diese ist in den sechziger Jahren eher an den männlich konnotierten Erfolgsmythos des Aufstiegs und ausreichender Absicherung gebunden, was letztlich zu einer starken Polarisierung der Geschlechter führt. Die Berufung auf das Geschlecht dient hauptsächlich dazu, das Schulleitungsamt als männliche Domäne zu

verteidigen. Für die 1990er Jahre des letzten Jahrhunderts konstatiert Hoff eine Angleichung der Karrieremuster zwischen den Geschlechtern.

5.4 Diskussion des Forschungsstandes

Der Überblick über den Forschungsstand zeigt die enge Verwobenheit von Weiblichkeitskonstruktionen und Lehrberuf. Eine gewisse Zeit galt das ‚Ideal Mütterlichkeit‘ als Legitimation dafür, Frauen den Weg in eine Höherqualifizierung über die Hochschule zu ermöglichen und somit auf institutionelle Weise den generativen Prozess professionell zu begleiten. Mütterlichkeit galt qua Natur als selbstverständliche Kompetenz bei Frauen, welche über die Verberuflichung von Frauen im pädagogischen Bereich nicht nur privat, sondern auch öffentlich genutzt werden sollte.

Wie für das Professionsverständnis von Lehrerinnen spielt das Ideal der ‚Mütterlichkeit‘ auch eine Rolle, den akademischen Weg von Frauen in eine Höherqualifizierung über die Hochschule hin ins Lehramt wissenschaftlich zu legitimieren. So stellen bei Danz (1990) und Brehmer (1987) die Emotionalität und Mütterlichkeit als Kompetenz im schulischen Arbeitsfeld wesentliche Reflexionsbereiche dar. Die expressiven Komponenten, wie soziales Interesse an den Beziehungen zu Schülern wie Schülerinnen und Kollegenkreis, sind laut Bremer (1987) für die so genannte ‚Karrieredistanz‘ von Lehrerinnen verantwortlich. Auch in weiteren Studien dieser Zeit sind diese Erklärungsmuster inhärent (s.o.).

Diese feminisierende Betrachtungsweise des Berufsfeldes durch die Lehrerinnenforschung wurde im Zuge des Paradigmenwechsels der Gender-Forschung zu Beginn der 1990er Jahre zunehmend zugunsten einer differenzierteren Betrachtungsweise von Geschlecht aufgelöst. Somit wurde das Mütterlichkeitsprinzip der Legitimationspflicht entbunden, jedoch bilden weiterhin dichotomisierende Stereotypen in der Forschung implizite Annahmen, die geschlechtsspezifische Kompetenzbereiche definieren und somit der sozialen Konstruktion ‚Geschlecht‘ und der damit verbundenen Festschreibung naturalisierter Arbeitsteilung zuarbeiten. Untersuchungen, die im Zuge dieser Annahme bislang angestellt wurden, untersuchten die geschlechtsbezogene Ungleichheit bei Schulleitungsfunktionen. Ihr Ergebnis weist ein geringes Interesse an Karriere bei Lehrerinnen aus. Auch Karin Flaake (1989) argumentiert in diese Richtung.

Miller fasst in ihrem Artikel von 2002 die Lehrerinnenforschung der 1980er Jahre unter vier verschiedenen, den Forschungsarbeiten zu Grunde liegenden, Erklärungsmustern zusammen. Sie identifiziert damit verschiedene Klischee-Vorstellungen, die als Deutungsmuster so hohe Tragkraft besaßen, dass selbst eine wissenschaftliche Betrachtungsweise sie nicht zu überwinden vermochte. Den Autorinnen dieser Zeit sei allerdings zu Gute gehalten, dass ihre Überlegungen den Prozess in Gang setzten, der die Überwindungen bestimmter Stereotype nach und nach ermöglichte. Die Auflösung stereotyper Vorstellungen ist ein mühseliger und Zeit überdauernder Prozess, an dessen Anfang stets ein Suchen nach unvorstellbaren Vorstellungsweisen steht und der nur langsam alternative Sichtweisen zulässt. Miller (2002) spricht von typischen Geschlechtskonstruktionen, die weiblichen Karriereverzicht im schulischen Feld mit nachfolgenden Plausibilitäten rechtfertigen:

- *Pädagogische Verlustangst als Angst den Kontakt zu den Kindern zu verlieren*
- *Soziale Verlustangst, als Vermeidung von Konkurrenz, individueller Profilierung und als Bestreben, in der Gleichheit der Frauen zu verbleiben*
- *Prioritätensetzung auf familiäre Orientierungen, die sich sowohl bereits bei der Berufswahl als auch bei der Ausübung des Lehrberufs zeigt*
- *Erfolgsvermeidung und geringe Selbstbeurteilung als Kennzeichen des weiblichen Sozialcharakters*

(nach Miller 2002)

Ein zentraler Kritikpunkt, den Miller anführt, bezieht sich auf die Subjektbezogenheit der Ansätze in diesen Forschungsarbeiten. Sie argumentiert, dass all diese Studien „typisch weibliche Orientierungen“ als Ursache für Karriereverzicht ansehen und dabei aus den Augen verlieren, dass der Verzicht auf Schulleitungsfunktionen in erheblichem Maße durch Bedingungen des sozialen Systems und den strukturellen Bedingungen von Macht und Hierarchie bestimmt wird. In diesem Argument folgt sie Dagmar Hänsel, die das Problem Ende der 1990er Jahre deutlich machte (Hänsel 1997).

Die Tatsache, dass Forschungsarbeiten der jüngeren Zeit eine Angleichung der Karrieremuster feststellen (bsp. Rustemeyer 1998, Miller 2001), weist zunächst auf folgende Aspekte hin: So ist anzunehmen, dass die äußere Angleichung von Karrieren der beiden

Genusgruppen zunächst auf eine Auflösung bestimmter bislang wirksamer Zugangsmuster zurückzuführen ist. Dies kann unter Umständen den Gleichstellungsbemühungen der vergangenen Jahre zugerechnet werden sowie dem in schulischen Institutionen sich verändernden prozentualen Geschlechterverhältnis (hierzu: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2007). Darüber hinaus ist den Studien zu entnehmen, dass zwar die professionsbezogenen Orientierungen von Frauen und Männern sich anzugleichen scheinen, dass aber die wesentlichen Barrieren für Karriereverläufe in der Vereinbarkeitsfrage und somit der ‚doppelten Vergesellschaftung‘ (Becker-Schmidt/Knapp 1995) der Frauen zu suchen sind. Die Zusammenhänge zwischen der Vereinbarkeitsfrage und der Doppelbelastung bleiben aber durch die vorliegenden Studien nach wie vor ungeklärt. Lediglich die häufigen Verweise auf die Vereinbarkeitsproblematik im Zusammenhang mit der ‚doppelten Vergesellschaftung‘ von Frauen lassen hier Vermutungen darüber zu, dass dies einen zentralen Aspekt im Prozess der Vergeschlechtlichung professioneller Felder und für die berufsbiographische Gestaltung beinhaltet. Zum Phänomen der Vereinbarkeitsproblematik und der damit einhergehenden Komplexität liegen für das schulische Feld keine erklärenden Studien vor. Ebenso stehen tiefer gehende Studien über die Vergesellschaftungszusammenhänge im Bezug auf weitere professionelle Felder bislang noch aus. Gründe für die festgestellte ‚Karrieredistanz‘ bei Frauen im Lehramt (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2007) können mit den vorliegenden Studien ebenso wenig ausreichend benannt werden, wie die Orientierungsmuster und Strategien, die letztlich zu einer Übernahme der Schulleitungsaufgabe führen. Die Reziprozität von Professionalisierungslogik des Feldes und biographisch-sozialisatorischer Disposition, wie sie in dieser Arbeit vertieft qualitativ-empirisch untersucht werden soll, wurden im erziehungswissenschaftlichen Kontext bislang nur ansatzweise untersucht und zielen vor allem auf das Professionsverständnis bei Lehrenden ab (bsp. Koring, Harney, Jütting 1990).

Diese Ausgangssituation impliziert somit verschiedene Forschungsdesiderate:

- Es ist zu anzunehmen, dass die äußere Angleichung von Karrieren aus beiden Genusgruppen, zunächst die Auflösung von vertikaler Ungleichheit darstellt und nun im weiteren Forschungsverlauf verstärkt Segregationsprozesse auf horizontaler Ebene untersucht werden müssen (Binnensegregation).

- Den Studien ist zu entnehmen, dass zwar die professionsbezogenen Orientierungen von Frauen und Männern sich anzugleichen scheinen, dass aber die wesentlichen Barrieren für Karriereverläufe in der Vereinbarkeitsfrage und der „doppelten Vergesellschaftung“ der Frau zu suchen sind. Ein Forschungsfokus ist also auf die persönlichen Lebenszusammenhänge der Lehrerinnen und Schulleiterinnen im biographischen Prozess zu richten.
- Um die Gründe für das soziale Konstrukt und Deutungsmuster ‚Karrieredistanz‘ bei Frauen sowie wie die Orientierungsmuster und Strategien, die letztlich zu einer Übernahme der Schulleitungsaufgabe führen, herauszuarbeiten, müssen Wahrnehmungs- und Deutungsstrukturen erforscht werden, die im Zusammenhang mit strukturellen Wirksamkeiten generiert werden.
- Die Genese von Deutungs- und Handlungsstrukturen, die sowohl ausschlaggebend sind dafür, ob und warum sich eine Frau oder ein Mann für beruflichen Aufstieg entscheidet bzw. wie sie diese Entscheidung umsetzen, kann über einen sozialisationsfokussierenden, qualitativen Forschungsansatz geklärt werden, der die kulturgebundene Konstruiertheit von verschiedenen gesellschaftlichen und biographischen Bedingungsfaktoren zur Voraussetzung macht. ‚Karrieredistanz‘ kann verstanden werden als Reaktion auf bestimmte gesellschaftliche Macht- und Hierarchieverhältnisse im Professionsfeld; insofern müssen sozialisatorische Prägungen und aktuelle Passungsverhältnisse im Lebenskontext untersucht werden.

Teil C: Zwischenfazit und Konkretisierung des Forschungsinteresses – Kapital, Habitus und Soziales Feld in einer mikroanalytischen Untersuchung von Bildungsbiographien und Berufskarrieren von Schulleiterinnen

In zahlreichen Untersuchungen der feministischen Lehrerinnenforschung und den wenigen existierenden Forschungsarbeiten zum Thema ‚Schulleiterinnen‘ wurde versucht, Ursachen für die ungleiche Beteiligung an Aufstiegsprozessen im schulischen Feld zu herauszuarbeiten (Brehmer 1987; Flaake 1989; Danz 1990; von Lutzau/Metz-Göckel 1996; Rustemeyer 1998; Miller 2001). Im Regelfall wurde dabei mit Weiblichkeitsvorstellungen oder differenztheoretischen Auffassungen operiert, die sich von der kulturgebundenen, sozialen Konstruktion ‚Geschlecht‘ noch nicht weit genug distanziert hatten, um deren inhärente Funktionen und Mechanismen für gesellschaftliche Differenzierungsprozesse zu explizieren. Zumeist setzten die Forschungsarbeiten ausschließlich an der Subjektebene an, wobei auf diese Weise versucht wurde, Gründe für die konstatierte ‚Karrieredistanz‘ bei Lehrerinnen zu benennen. In den Vordergrund treten hierbei typische weiblich-konnotierte Erklärungsmuster wie Familienorientierung oder die Priorität des pädagogischen Interesses (Miller 2002).

Jüngere Studien betonen hingegen die Angleichung von weiblichen und männlichen Karrieren. Der Faktor Geschlecht scheint bei der Gestaltung von Berufsbiographien und für das Erreichen einer Schulleitungsfunktion keine Rolle mehr zu spielen (Lutzau/Metz-Göckel 1996, Rustemeyer 1998). Die formale, politische Forderung nach Chancengleichheit wird – zumindest den Ergebnissen der Studien nach – in der Praxis des schulischen Feldes zunehmend eingelöst. Diese Tendenz ist auch der Statistik des bayerischen Kultusministeriums abzulesen (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2003).

Es bleiben aber berechtigte Zweifel an der Abbildung der sozialen Realität durch diese Studien. Die beiden vorgestellten Ergebnisparadigmen können als Ausdruck eines historisch-gesellschaftlichen Prozesses, eines Diskurswandels und eines veränderten öffentlichen, kollektiven Verständnisses verstanden werden: Während es vor einigen Jahrzehnten noch als legitim galt, Geschlecht im Begründungszusammenhang bestimmter Kontexte hervorzuheben,

scheint heutzutage dem herrschenden politischen Verständnis eine Begründung sozialer Arbeitsteilung, die auf Geschlecht gründet, nicht mehr akzeptabel.

Was also am derzeitigen Forschungsstand vor allem zu kritisieren bleibt, ist der verkürzte Blick auf das Untersuchungsfeld, der den institutionellen Zusammenhang und den Aspekt von Hierarchien nicht mit erfasst und analysiert. Die Forschungsarbeiten und deren Ergebnisse machen sich zu wenig unabhängig von kollektiven Deutungsmustern der ‚legitimen Kultur‘, insbesondere dadurch, dass sie vorrangig auf das Individuum fokussieren.

Entgegen der bisherigen Forschung über Schulleiterinnen, die die Aspekte von Macht und Hierarchie außen vor lassen (Hänsel 1997, Miller 2002), setzt diese Studie den Schwerpunkt auf die strukturellen Zusammenhänge, die für die Konstituierung von Lebensläufen maßgeblich sind. In der theoretischen Grundannahme wird davon ausgegangen, dass es sich bei gesellschaftlichen Feldern um symbolische Ordnungen handelt, die im Sinne der Hierarchie-Sicherung bestehende Positionen im sozialen Raum zu verfestigen suchen (Bourdieu 1982). Hierbei bilden der Habitus, in seiner konstitutionellen Abhängigkeit von sozialer Herkunft und Geschlecht, und das soziale Feld gemeinsam ein Erzeugungsprinzip für die soziale Praxis. Bezüglich der Forschungsarbeiten zur Schulleiterinnen-Forschung soll das zu Grunde liegende kulturwissenschaftliche Forschungsverständnis dem häufig konstatierten Phänomen der ‚Karrieredistanz‘ von Lehrerinnen (Brehmer 1987), den in der Literatur angeführten geschlechtskonnotierten Erklärungsmustern für Berufsaufstieg (Brehmer 1987, Flaake 1989, Danz 1990; kritisch dazu Miller 2002) sowie der anscheinenden Angleichung männlicher und weiblicher Karrieren einen erweiterten Diskussionsrahmen bieten (von Lutzau/Metz-Göckel 1996, Rustemeyer 1998, Miller 2001).

Es ist das **Ziel dieser Arbeit**, exemplarisch die hemmenden bzw. fördernden Faktoren für weibliche Berufsbiographien im schulischen Feld anhand der Biographieverläufe von Schulleiterinnen aufzuzeigen und damit den Weg einer Forschung einzuschlagen, die verstärkt auf Subjekt-Struktur-Verwobenheit fokussiert, um somit geschlechts- und gesellschaftsschichtbezogene Ungleichheit und ihre Bedeutung für einen beruflichen Aufstieg im schulischen Feld transparent zu machen.

Im Sinne des Erkenntnisinteresses umreißen die folgenden Thesen das theoretische Rahmenverständnis:

Arbeitshypothese (I): Es wird davon ausgegangen, dass ‚symbolische Ordnung‘ einen wesentlichen Hemmfaktor für die Chancengleichheit der Geschlechter (Bourdieu) bzw. die Ursache für die ‚Karrieredistanz‘ der Frauen darstellt. In diesem Zusammenhang wird angenommen, dass strukturelle Zusammenhänge die Verortung der Individuen im sozialen Raum in erheblichem Maße mitbestimmen, insofern sie den Habitus prägen (Bourdieu 1983, dfu) und über diesen Weg ‚symbolische Ordnungen‘ reproduzieren.

Arbeitshypothese (II): In Anschluss an These I stellt sich die Frage, auf welche Weise die Stabilisierung der Hierarchieverhältnisse dauerhaft festgeschrieben werden kann. Es wird an dieser Stelle vorausgesetzt, dass spezifische durch die Strukturmerkmale Geschlecht und Klasse geprägte Dispositionen im Habitus soziale Aufstiegsprozesse erleichtern bzw. erschweren (Engler 2003; Kraus/Gebauer 2002; u.a.). Gerade der Faktor Geschlecht wird für die Hierarchie-Stabilisierung als besonders ausschlaggebend erachtet, da sich mit ihm die symbolischen Ordnungen als Arbeitsteilung der Geschlechter in **naturalisierter** Form repräsentiert (Bourdieu 1974, 1979; Kraus 2001) und habituell verfestigt. Aber auch die soziale Herkunft spielt bei der Strukturstabilisierung eine wichtige Rolle, da über diese soziale Zugehörigkeit die Möglichkeiten sozial-räumlicher Mobilität, Statuszugehörigkeiten und Zugangsweisen zu den verschiedenen Milieus definiert werden (Bourdieu 1982). Entsprechend dieser strukturellen Regelungen werden milieuadäquate Wahrnehmungs- und Handlungsschemata im Habitus als Dispositionen verankert.

Arbeitshypothese (III): Die im Habitus eingelagerten Denk- und Handlungsschemata, die in ihrer Genese an Herkunft und Geschlecht gebunden sind, erzeugen dann in ihrer Korrespondenz mit dem jeweiligen sozialen Feld Konsistenzen oder Inkonsistenzen. Es ist anzunehmen, dass diejenigen Habitus, die weniger Konflikte oder Inkonsistenzen mit dem Feld aufweisen, erfolgreicher operieren können. Anhand der biographischen Interviews soll rekonstruiert werden, welche Deutungsschemata durch Sozialisation erworben wurden, welchen strukturellen Problemen die Untersuchungspersonen ausgesetzt sind bzw. welche Bewältigungsformen sie entwickelten. Es wird davon ausgegangen, dass das Passungsverhältnis **Habitus – Strukturen des schulischen Feldes** zu einer kontinuierlichen oder diskontinuierlichen Entwicklung einer Berufsbiographie und dem Berufsaufstieg in die Schulleitungsfunktion beiträgt.

Im Bezug zum schulischen Feld ergibt sich ein besonderer Aspekt, der entsprechende Weiblichkeitsvorstellungen umfasst, die Ein- und Ausschließungsprozesse im schulischen Feld bewirken. Es ist vorstellbar, dass sich über habituelle Einlagerungen im Professionsverständnis von Lehrerinnen und Lehrern geschlechts- und schichtabhängig Differenzierungen konstituieren, die sich im Sinne einer strukturgebundenen ‚expressiven‘ und ‚instrumentellen‘ Ausprägung manifestieren und somit die berufsbiographischen Entscheidungsprozesse in Abhängigkeit zu Geschlecht und Herkunft mit beeinflussen.

Arbeitshypothese IV: Es wird angenommen, dass an Statuspassagen aufgrund der verdichteten Handlungsanforderungen (Glaser/Strauss 1971; Friebertshäuser 1992; Preißer 2003) die Reproduktion der symbolischen Ordnung bzw. Formen ‚emanzipatorischer Transformation‘ im Rückgriff auf die Kapitalienstruktur besonders gut beobachtet und analysiert werden können.

Hinsichtlich der genannten Hypothesen zielt die Untersuchung darauf ab, in Bezug zur Strukturlogik des Feldes, entsprechende kollektiv-normative Deutungsmuster abzubilden und die Verankerung vorbewusster subjektiver Motive im biographischen Prozess sichtbar zu machen. Dieser Forschungsansatz verspricht für die weiterführende Forschung einen wesentlichen Beitrag, da hier Ansätze der Gender-, Sozialisations-, und Ungleichheitsforschung über die makro- und mikrosoziologische Ebene mit einer elementaren erziehungswissenschaftlichen Fragestellung verbunden sind und erwartet werden kann, dass die Ergebnisse aus dieser Forschungsarbeit dazu beitragen werden, geschlechts- und klassenbezogene Vergesellschaftungsprozesse im Bezug auf Persönlichkeitsentwicklungen im professionell-institutionellen Feld besser zu verstehen.

Teil D: Methode und methodische Reflexion und empirisches Material

6 Methodische Ausgangspunkte und Verortungen

Um den Entstehungskontext von Habitus, dessen Genese und die im (berufs)biographischen Verlauf entsprechenden Anwendungs- und Restrukturierungsprozesse zu klären, wird eine umfassende Untersuchung biographischer Prozesse vorausgesetzt. Zudem gründet in der Bemühung biographische Prozesse auf das professionelle Feld der jeweiligen Untersuchungsperson zu beziehen die methodische Notwendigkeit einer einzelfallbeschreibenden Forschungslogik, um über eine merkmalsentdeckende Vorgehensweise die Herausarbeitung der Phänomenologie des Falles zu gewährleisten: Mit der Erarbeitung von Fallanalysen als rekonstruktives Vorgehen wird die Komplexität und Verwobenheit von sozialisatorischen Voraussetzungen, habituellen Strukturen und Restrukturierungen derselben im Zusammenhang mit unterschiedlichen gesellschaftlichen Feldern anschaulich und analysierbar.

6.1 Das biographische Interview als narrative Stegreiferzählung

Der Ausgangspunkt des methodischen Arbeitens ist die Erhebung von *narrativ-biographischen Interviews*. Dadurch schafft man als Forschende die Möglichkeit, die biographischen, insbesondere die berufsbiographischen Thematisierungen und Eigentheorien der Befragten hinsichtlich gesellschaftlicher Bezugskontexte ungehindert zu entfalten²³. Charakteristisch für diese Form des Interviews ist die Erzählaufforderung zu einer biographischen Erzählung an die Untersuchungsperson – meist gerahmt durch die dem Forschungsinteresse zu Grunde liegende thematische Ausrichtung. Die daraufhin folgende biographische, narrative Reproduktionstätigkeit wird zunächst durch die Interviewerin nicht gestört. Vielmehr dokumentiert diese während der Erzählung die angesprochenen Themenbereiche und lässt auf diese Weise für das sich anschließende Vorgehen – den Nachfrageteil – einen Leitfaden entstehen. Durch die ungestörte Entwicklung eines biographischen Verlaufs während der Interviewsituation werden individuelle Deutungs- und

²³ Es wird an dieser Stelle darauf verzichtet, die Überlegungen und Theoretisierungen zum *biographischen Interview* ausführlich dazustellen. Die theoretischen Bezüge und methodologischen Entwicklungen dieses qualitativen Forschungsansatzes können ausführlich bei Schütze (1981, 1983, 1987a, 1987b) nachgelesen werden.

Handlungsmuster im Material eingelagert und für die nachträgliche Untersuchung bereitgestellt. In dem anschließenden Nachfrageteil werden die in der biographischen Darstellung eingeführten Themen – welche während der Erzählung festgehalten wurden – vertieft, um das Untersuchungsmaterial zu erweitern und somit eine noch breitere Datenbasis zu erhalten. Mit dieser Vorgehensweise kann gewährleistet werden, dass vom Untersuchungssubjekt selbst Material generiert wird, das sich für ein rekonstruktives hypothesengenerierendes Verfahren eignet. Im Mittelpunkt des Interesses stehen bei dieser methodischen Vorgehensweise die jeweiligen inneren Zusammenhänge von Phasen und Strukturen des Falles sowie die individuellen und kollektiven Orientierungspunkte. Diese inneren Zusammenhänge offenbaren sich durch bestimmte Mechanismen, die in Darstellungsnotwendigkeiten biographischer Erzählungen notwendig angelegt sind. In Schützes semantischem Repertoire finden sich diese Mechanismen als ‚Zugzwänge des Erzählens‘ wieder. Gemeint sind damit ‚Zwänge‘, die sich aus der Erzählsituation ergeben und die die Erzählende hinsichtlich einer Schlüssigkeit ihrer Erzählung lenken. So unterscheidet Schütze ‚Detaillierungszwang‘, ‚Gestaltschließungszwang‘ und ‚Relevanzfestlegungs- bzw. Kondensierungszwang‘. Durch den Detaillierungszwang wird der/die Erzählende *„getrieben, sich an die tatsächliche Abfolge der von ihm erlebten Ereignisse zu halten und – orientiert an der Art der von ihm erlebten Verknüpfungen zwischen den Ereignissen – von Schilderung des Ereignisses A zur Schilderung des Ereignisses B überzugehen“* (Kallmeyer/Schütze 1977, S. 188). Mit dem Gestaltschließungszwang wird der/die Erzählende *„getrieben, die in der Erzählung darstellungsmäßig begonnenen kognitiven Strukturen abzuschließen. Die Abschließung beinhaltet den Darstellungsmäßigen Aufbau und Abschluß von eingelagerten kognitiven Strukturen, ohne die die übergeordneten kognitiven Strukturen nicht abgeschlossen werden könnten“* (ebd.). Mit dem Relevanzfestlegungs- bzw. Kondensierungszwang wird der/die Erzählende *„getrieben, nur das zu erzählen, was an Ereignissen als ‚Ereignisknoten‘ innerhalb der zu erzählenden Geschichte relevant ist. Das setzt den Zwang voraus, Einzelereignisse und Situationen unter Gesichtspunkten der Gesamtaussage der zu erzählenden Geschichte fortlaufend zu gewichten und zu bewerten“* (ebd.). Je länger die Erzählung ist, desto mehr unterliegt die erzählende Person den genannten Zugzwängen.

Das Ziel des narrativen Interviews ist es dabei nicht, die faktischen Geschehensverläufe zu explizieren, sondern vielmehr die ‚Erfahrung mit den Geschehensabläufen‘ zu rekonstruieren. Es kann mit Schütze davon ausgegangen werden, dass die Erfahrung einer Person stets in ihre

Haltung eingebunden und somit konstruiert ist. Durch die Dynamik der oben dargestellten Zugzwänge kann angenommen werden, dass die von den Untersuchten produzierten Stegreiferzählungen besonders nahe an den Erfahrungen der Erzählenden liegen (Nohl 2006, S. 29) und die Konstruktionen, die sich entlang der Geschehensabläufe einlagern herausgearbeitet werden können. Insbesondere dadurch, dass die Untersuchungsperson kontinuierlich der Interviewsituation Rechnung trägt und sich damit argumentativ auf die von ihr erzählte Zeit einlässt und diese evaluativ aufbereitet, verdeutlicht ihren Gegenwartsstandpunkt und die damit verbundenen Deutungs- und Handlungsmuster (ebd.).

Ein weiterer wichtiger Beitrag Schützes zur Methodologie und den Erkenntnismöglichkeiten biographischer Interviews ist sein Entwurf der „Prozesstrukturen des Lebensablaufs“ (Schütze 1981, 1983). Die *Prozesstrukturen des Lebensablaufs* (ebd.) prägen nach Ansicht Schützes die Erzählungen von Befragten und treten in diesen Erzählungen in unterschiedlichen Kombinationen auf (Nohl 2006, S. 30). Es handelt sich dabei um eine Verbindung von Deutungsmustern und der durch den Erzählenden rekonstruierten Lebensgeschichte. Diese Verbindung kann weder den objektiven Geschehnissen, noch der subjektiven Verarbeitung von Geschehensabläufen zugerechnet werden, und bildet vielmehr einen Vermittlungsmodus zwischen Objektivität und Subjektivität. Schütze beschreibt vier Formen dieses Vermittlungsmodus (Schütze 1984, in: Nohl 2006):

1. Biographische Handlungsschemata

Sie können vom Biographieträger/von der Biographieträgerin geplant sein, wobei der Erfahrungsablauf dann in dem erfolgreichen oder erfolglosen Versuch besteht, sie zu verwirklichen.

2. Institutionelle Ablaufmuster der Lebensgeschichte

Sie können im Rahmen eines gesellschaftlichen oder organisatorischen Erwartungsfahrplans vom Biographieträger/von der Biographieträgerin und seinen Interaktionspartner(inne)n bzw. -kontrahent(inne)n erwartet sein. Der Erfahrungsablauf besteht hier in der rechtzeitigen, beschleunigten, verzögerten, behinderten, gescheiterten Abwicklung der einzelnen Erwartungsschritte.

3. Verlaufskurven

Die lebensgeschichtlichen Ereignisse können den Biographieträger/der Biographieträgerin als übermächtige überwältigen und er kann zunächst nur noch auf diese konditionell reagieren, um mühsam einen labilen Gleichgewichtszustand der alltäglichen Lebensgestaltung zurück zu gewinnen.

4. Wandlungsprozesse

Schließlich können die relevanten lebensgeschichtlichen Ereignisse wie im Falle von Handlungsschemata ihren Ursprung in der ‚Innenwelt‘ des Biographieträgers/der Biographieträgerin haben. Ihre Entfaltung ist aber im Gegensatz zu den Handlungsschemata überraschend. Und der Biographieträger/die Biographieträgerin erfährt sie als systematische Veränderung seiner Erlebnis- und Handlungsmöglichkeiten.

Das von Schütze entwickelte methodologische Konzept der biographischen Forschung ist für weite Bereiche der wissenschaftlichen Sozialforschung zur erkenntnistheoretischen Basis geworden und stellt sicherlich einen elementaren Beitrag zur Entwicklung der qualitativen Forschungspraxis dar. Nun muss aber, um dem Ansatz dieser Arbeit, die auf Bourdieuschen theoretischen Konzepten gelagert ist, Rechnung zu tragen darauf hingewiesen werden, dass den methodologischen Überlegungen Schützes ein mit der Bourdieuschen Weltansicht unvereinbares Subjekt- und Gesellschaftsverständnis einhergeht. Wie Engler (2001) herausgearbeitet hat, sucht der Entwurf einer biographischen Analyse, wie Schütze sie versteht, nach der inneren Wirklichkeit des Biographieträgers/der Biographieträgerin, der/die konstruiert ist als ein Subjekt mit ontologischem Kern. Dieser Annahme, die in der sozialwissenschaftlichen Biographieforschung vielfach zu finden ist, tritt Bourdieu mit seinem Aufsatz „*Die biographische Illusion*“ (1998) entgegen. Dass und auf welche Weise dieser Beitrag von Bourdieu in der Welt der Biographieforschenden missverstanden wurde, erfährt durch Engler (2001) eine ausführliche und aufklärende Hervorhebung. Dies soll hier jedoch nicht detaillierter angesprochen werden. Es soll lediglich darauf hingewiesen sein, dass die auf Schütze zurückgehende Biographieforschung aus poststrukturalistischer Sicht zu stark der Konstruktion von Subjekt als Ergebnis herrschender vorbewusst gelagerter sozialer Praxis verhaftet ist. Deshalb gingen Erzählende und Interpretierende biographischer Geschichten eine ‚interpretatorische Komplizenschaft‘ ein, die sich letztlich nicht als produktiv für das Erreichen neuer Erkenntnisse über soziale Zusammenhänge erweist. Die Lebensgeschichte als Geschichte zu erzählen unterliege – wie oben bereits dargestellt – dem Zwang der Sinngebung

und der Relevanzschließung. Genau dabei werde aber übersehen, dass der oder die Interpretierende genau dieses Konstrukt der Relevanzschließungen als Erkenntnis markiere. Somit schließt sich ein selbstreferentieller Kreis, der hinsichtlich der sozialen Praxis kein neues Verständnis ermöglicht (ebd., S. 73 ff).

6.2 Das biographische Interview als Protokoll der sozialen Praxis

In diesem Sinne soll im Rahmen dieser Arbeit zwar das biographische Interview als methodischer Erhebungsschritt zum Tragen kommen. Dennoch ist mit der Kritik Bourdieus an die fehlende Reflexivität dieser Forschungsrichtung ein anders geartetes Forschungsinteresse an dieses methodische Erhebungsverfahren verbunden. Das biographische Material kann als Ausdruck sozialer Praxis verstanden werden. Es wird als ein Produkt gesehen, das hervorgebracht wird aus den Interaktionen gesellschaftlicher Struktur und habituellen Einlagerungen der in der Praxis agierenden Individuen. Insofern kann man die Absicht Schützes, biographische Sinnzusammenhänge zu erkennen, hinter sich lassen und mit dem Material das Ziel verfolgen, habituelle Einlagerungen in ihrer Verbindung mit Mechanismen gesellschaftlicher Strukturierung über das von Habitusträger(inne)n erzeugte Dokument zu explizieren.

Wie eben beschrieben, soll in der Analyse des Materials weniger die einzelfallorientierte Arbeit im Vordergrund stehen. Vielmehr ist die Herausarbeitung der Genese habitueller Strukturen das Anliegen der Untersuchung. Darüber hinaus soll durch die Analyse des empirischen Materials die soziale Praxis beschrieben werden, in welche die Habitus in ihrem berufbiographischen Verlauf eingebunden sind und welche deren Restrukturierung vornimmt. Hierzu ist es in einem ersten Schritt notwendig, unter Zuhilfenahme rekonstruktiver Forschungsmethoden Fallanalysen anzufertigen, die aber ihren Fokus weniger auf das subjektive Moment richten, sondern das Subjekt als Habitusträger verstehen, der in soziale Praxis eingebunden ist. Das biographische Interview ist, formaltheoretisch gesehen, eine Dokumentation gesellschaftlicher sozialer Praxis, in welcher die Genese und die Aktionsformen des Habitus in seiner strukturierten wie auch in seiner strukturierenden Eigenschaft eingeschlossen sind. Über die Analyse von Handlungs- und Deutungsmustern können aus dem biographischen Fallmaterial heraus die Bedingungen und Konsequenzen sozialer Praxis erschlossen werden.

6.3 Rekonstruktive Verfahren: Dokumentarische Methode und Objektive Hermeneutik

Mit dem Anliegen nicht die ‚erlebte Lebensgeschichte‘ der Fälle zu untersuchen, sondern vielmehr die sozialen Praxen bestimmter gesellschaftlicher Kontextbezüge sichtbar zu machen, geht es nun darum ein Auswertungsverfahren zu wählen, das diesem Anliegen auch in seiner methodologischen Fundierung nachkommt.

Zunächst wende ich mich dazu den rekonstruktiven Methoden zu, deren Methodologie sich in der Abgrenzung zur hypothesenprüfenden Forschungsstrategie entwickelt hat, wie sie von Popper begründet wurde, und die sich lange Zeit als dominante allgemeingültige Methode halten konnte²⁴. Rekonstruktive Verfahren haben sich in Anlehnung an die zu den Naturwissenschaften differenten Notwendigkeiten des Untersuchungsgegenstands im Laufe der letzten Jahrzehnte immer mehr etabliert. Die sozialwissenschaftlichen Untersuchungskontexte beinhalten, im Gegensatz zur Naturwissenschaft – deren Fakten und Tatsachen ohne intentionalen Bezug zueinander im Feld ihre Beschaffenheit konstant halten – intersubjektiven Sinngehalt, der im Wesentlichen das Forschungsinteresse bestimmt. Um diese intersubjektiven Symbolgehalte zu explizieren, sind methodologische Überlegungen notwendig, aus denen heraus sich letztlich rekonstruktive Methoden begründen (Bohnsack 2003). Ein zentraler Beitrag zur theoretisch begründeten Methodologie sozialwissenschaftlicher, rekonstruktiver Methoden wurde von Karl Mannheim in der Wissenssoziologie ab den 1960er Jahren (1964a, 1964b; 1980) unternommen. Um Erfahrungen und Symbolgehalte ‚geistiger Gebilde‘ zu rekonstruieren, entwickelte Mannheim (1964a) ein Modell, das sich an zwei verschiedenen Sinnebenen orientiert: Wenn Menschen von ihren Erfahrungen berichten, so lassen sich diese Schilderungen auf ihren wörtlichen, expliziten, d.h. auf ihren ‚immanenten Sinngehalt‘ hin untersuchen. Innerhalb des immanenten Sinngehaltes ist noch einmal zu unterscheiden zwischen dem subjektiv gemeinten, ‚intentionalen Ausdruckssinn‘ und dem ‚Objektsinn‘ (ebd.). Während es sich bei dem ersteren um Absichten und Motive des/der Erzählenden handelt, geht es bei Objektsinn um die allgemeine Bedeutung eines Textinhalts oder einer Handlung.

Vom immanenten Sinngehalt unterscheidet Mannheim den ‚Dokumentsinn‘ (ebd.). Bei diesem dokumentarischen Sinngehalt wird die geschilderte Erfahrung als Dokument einer Orientierung rekonstruiert, die die geschilderte Erfahrung strukturiert. Der Dokumentsinn

²⁴ Auf die Darstellung hypothesenprüfender Verfahren sowie die methodologischen Begründungen derselben wird an dieser Stelle verzichtet. Einen kurzen Überblick hierzu bietet Bohnsack (2003) mit einer knappen Erläuterung der Positionsunterschiede zwischen hypothesenprüfenden und rekonstruktiven Verfahren.

verweist auf die Herstellungsweise, auf den ‚modus operandi‘ (Bohnsack 2003, S. 255) der Schilderung. Es geht hier darum, *wie* der Text und die in ihm berichtete Handlung konstruiert ist, in welchem Rahmen das Thema (etwa eines Interviewtextes) abgehandelt wird, d.h. in welchem ‚Orientierungsrahmen‘ (ebd. S.135) eine Problemstellung bearbeitet wird. Rekonstruktive Verfahren wie die Dokumentarische Methode zeichnen sich *„durch einen Wechsel der Analyseeinstellung vom Was zum Wie“* eines Textes aus (Bohnsack 2005, S.73). Indem auch andere Abschnitte desselben Interviews herangezogen werden, fungiert der Text als Beleg für eine vom Forschenden vorgenommene Synopsis, mit der der *„gesamtgeistige Habitus“* der interviewten Person herausgearbeitet wird (Mannheim 1964, S. 108f).

Die adäquate Rezeption oder Interpretation ‚geistiger Gebilde‘, also von Wirklichkeitskonstruktionen, besteht nach Karl Mannheim nicht darin, *„dass man die Gehalte einfach zur Kenntnis nimmt, sondern darin, dass man sie in der Rezeption auch geistig mit- und neu gestaltet“* (1980, S. 279f). Es geht demnach darum, den schöpferischen Prozess nachzuzeichnen. Dies ist ein Merkmal rekonstruktiver Verfahrensweisen. Die neueren Verfahren, so auch die **Dokumentarische Methode** und **Objektive Hermeneutik**, zeichnen sich dabei durch eine sequentiellen Rekonstruktion von Erzähl- oder Diskursverläufen. Der Sinn rekonstruktiver Vorgehensweisen liegt dabei nicht darin, *„den Wahrheitsgehalt der Faktizität des Dargestellten (auf der Ebene des immanenten Sinngehalts) zu erhöhen. Vielmehr geht es hier darum, dass sich primär in der detaillierten Darstellung handlungspraktischer Vollzüge die Prozessstruktur des Habitus zu dokumentieren vermag“* (Bohnsack 2003, S. 66).

In Anlehnung an die von Mannheim dargestellten Sinnebenen orientiert sich die Dokumentarische Methode zunächst an zwei Arbeitsschritten, die sich auf diese beiden Sinnebenen bezieht (Nohl 2006, S. 9). So entspricht die Unterscheidung von immanentem und dokumentarischem Sinngehalt der forschungsanalytischen Aufteilung der Interpretationsarbeit in **formulierende Interpretation** und **reflektierende Interpretation**.

Es handelt sich bei der **formulierenden Interpretation** um eine Paraphrasierung des Textes, bei der die Interpretin innerhalb des Orientierungsrahmens der Untersuchungsperson bleibt und diesen noch nicht zum Untersuchungsgegenstand macht. Es handelt sich um zusammenfassende Formulierungen (Bohnsack 2003, S. 134) im Sinne von Oberbegriffen und Überschriften sowie Themenbestimmungen. Von Interpretation kann an dieser Stelle

deshalb gesprochen werden, weil „*hier etwas begrifflich-theoretisch expliziert wird, was im Text implizit bleibt*“ (ebd., S. 134). Die Erarbeitung einer thematischen Struktur ist dabei einer der grundlegenden Schritte für eine Interpretation und damit auch Voraussetzung für das weitere Vorgehen. Bohnsack (ebd., S. 135) unterteilt die formulierende Interpretation in mehrere einzelne Arbeitsschritte: Überblick über den thematischen Verlauf; Auswahl der zu interpretierenden Passagen; Auswahl einer zentralen Passage, die sich durch besondere metaphorische und interaktive Dichte auszeichnet; detailliert formulierende Interpretation der zentralen Passage sowie Bezugnahme auf die anderen ausgewählten Passagen.

Zielt die formulierende Interpretation auf die Explizierung der Themenstruktur und deren Inhalte ab, so kann die **reflektierende Interpretation** als die Rekonstruktion und Explikation des Rahmens bezeichnet werden, innerhalb dessen die Themen behandelt werden. Es geht somit also um die Analyse von Orientierungsrahmen und -mustern, die sich in den erzählenden, theoretisierenden oder beschreibenden Darstellungen finden. Die Analyse von Orientierungsmustern vollzieht sich über die Identifizierung von **positiven** und **negativen Gegenhorizonten**, diese bilden den Rahmen des Erfahrungsraumes einer Gruppe oder einer Person. „*Zwischen diesen Komponenten bzw. innerhalb dieses Rahmens ist die von diesem Erfahrungsraum getragene Orientierungsfigur gleichsam aufgespannt*“ (Bohnsack 2003, S. 136). Da nun im diskursiven Geschehen immer mehrere Erfahrungsräume übereinander geschichtet sind, hat man es zugleich immer auch mit verschiedenen Orientierungsfiguren zu tun, die ineinander greifen. Jedoch bildet meist eine Orientierungsfigur den übergreifenden Rahmen für eine Erzählung oder einen Diskurs. Diese Orientierungsfiguren werden am stärksten in jenen Passagen deutlich, die sich durch besondere metaphorische und/oder interaktive Dichte auszeichnen. Diese Passagen werden deshalb auch als **Fokussierungsmetaphern** bezeichnet.

Im nächsten Schritt der Dokumentarischen Methode geht es um den Vergleich der wesentlichen Bezugspunkte eines Falles mit denen der anderen Fälle. Bohnsack spricht hier von **komparativer Analyse**. Praktisch werden die Orientierungsfiguren und Orientierungsrahmen verschiedener Fälle miteinander verglichen, um diese wiederum auf den Rahmen der für die Gruppe spezifischen Bedingungen zu beziehen. Für Bohnsack liegt in diesem Arbeitsschritt die empirisch-methodische Fundierung über den erweiterten Vergleich zwischen mehreren Fällen, womit die Analyse eine erhöhte Validität erreicht.

Die reflektierende Interpretation mündet dann in der Analyse des *Diskursverlaufs*. Die Rekonstruktion des Diskursverlaufs ist vor allem notwendig, um kollektive Deutungsmuster herauszuarbeiten und die der Gruppe zu Grunde liegenden Formen von Sozialität zu explizieren. Der letzte methodische Schritt der Dokumentarischen Methode ist schließlich die *Fallbeschreibung*, in der die Gesamtgestalt des Falles zusammengefasst wird.

Während es bei der Dokumentarischen Methode, wie sie von Bohnsack entwickelt wurde, also vorrangig um die Identifizierung kollektiver Orientierungsmuster geht, so bleibt es bei vorliegender Arbeit von Interesse die Habitus der Untersuchungspersonen im schulischen Feld zu klären und damit Handlungs- und Deutungsmuster im Bezug auf die Strukturen des Feldes zu untersuchen. Die methodische Überlegung bleibt dabei fest den Wurzeln der dokumentarischen Methode verhaftet, wie sie die Überlegungen Mannheims darstellen. In diesem Zusammenhang sei darauf verwiesen, dass Mannheim gegenüber Bourdieu eine soziogenetische Anschauungsweise geprägt hat und die durch Kapitalienkonfiguration entstehenden Habitus nach dem Verständnis Bourdieus als kausalgenetisch und deshalb zu statisch und deterministisch bezeichnet (Mannheim 1964b, S.395). Jedoch ist die Verortung des Habitus als strukturierte und strukturierende Praxis nicht Gegenstand der Kritik. Für Mannheim ist bezüglich der Untersuchung der Genese des Habitus lediglich die „*Seinsverbundtheit des Wissens*“ in unterschiedlicher milieuspezifischer Erlebnis-aufschichtung zentral (ebd.).

In dieser Untersuchung wird das Potential genutzt, das aus den einzelnen von Bohnsack formulierten Interpretationsschritten erwächst, weshalb beim methodischen Vorgehen dieser Untersuchung die Arbeitsschritte formulierender und reflektierende Interpretation sowie das Anfertigen einer *Fallbeschreibung* vorgenommen werden. Hierbei unterscheidet sich die formulierende Interpretation nur wenig von den von Bohnsack aufgeführten Arbeitsschritten. Auf eine *Typenbildung*, wie sie von Bohnsack als vierten und letzten Schritt formuliert wird, wird aus forschungspraktischen Gründen verzichtet.

Im Rahmen der reflektierenden Interpretation wird nun nicht zwingend und nicht ausschließlich auf das Instrumentarium der Dokumentarischen Methode zurückgegriffen. Vielmehr wird hier, um eine empirisch-methodische Fundierung zu erlangen, mit einer

Verschmelzung des Instrumentariums der Objektiven Hermeneutik²⁵ gearbeitet, da es in der fallrekonstruktiven Arbeit gewisse Vorzüge bietet, die dem Fallverstehen und der Explizierung des Habitus entgegenkommt.

Die Objektive Hermeneutik die als rekonstruktive Methode im Wesentlichen auf dieselben methodologischen Prinzipien zurückgeführt werden kann wie die Dokumentarische Methode, ist bemüht durch sequenzlogische Verfahren so genannte *latente Sinnstrukturen* zu explizieren. Latente Sinnstrukturen oder die latente Bedeutungsebene bilden hierbei den Ergänzungspart zur *manifesten Bedeutungsebene*, auf der die Repräsentanzen bewusst wahrnehmbar sind. Die *latente Bedeutungsebene* hingegen beinhaltet vorbewusste, nicht direkt wahrnehmbare Repräsentanzen. So stellt das Verfahren der Rekonstruktion mit der Objektiven Hermeneutik also nicht eine Interpretation aus Sicht der Handelnden dar, sondern zielt auf eine Darstellung der latenten Bedeutungsebene ab, womit sie auch gleichzeitig einen Allgemeinheitsanspruch der Interpretation verbindet, der sich aus den konstitutionstheoretischen Prämissen ableitet: Der zu analysierende Fall enthält immer Allgemeines und Besonderes zugleich. In *„jedem Protokoll sozialer Wirklichkeit ist das Allgemeine ebenso mitprotokolliert wie das Besondere im Sinne der Besonderheit des Falls“* (Wernet 2000, S. 19). Somit stellt sich der konkrete Fall stets schon als mehr als nur ein Einzelfall dar.

Die Objektive Hermeneutik arbeitet im Regelfall mit weniger Dokumentmaterial als die Dokumentarische Methode, da die von Oevermann entwickelte sequentielle Vorgehensweise sehr zeitintensiv ist und aus forschungsökonomischem Grunde für größere Textmengen nicht unbedingt geleistet werden kann. Die Objektive Hermeneutik bildet im Prozess der Fallstrukturanalyse an markanten Stellen, die sich als Schlüsselstellen auszeichnen, sogenannte ‚riskante Fallstrukturhypothesen‘, die das Ziel haben durch gewagte, auch gedankenexperimentelle Vorgehensweise den Sequenzkontext auf Passungen zu prüfen und dadurch auf ein ‚Fallsystem‘ zu stoßen, welches in der Semantik der Objektiven Hermeneutik als *Fallstruktur* bezeichnet wird. Die Ausgangsposition der Objektiven Hermeneutik ist dabei, *„dass sich die sinnstrukturierte Welt durch Sprache konstituiert und in Texten materialisiert“* (Wernet 2000, S. 11). Weiter basiert der Geltungsanspruch der Objektiven Hermeneutik auf der Voraussetzung der Regelgeleitetheit sozialen Handelns: Das *„Konzept der Regelgeleitetheit geht davon aus, dass jede Handlung, jede soziale Praxis sich in einem*

²⁵ Ausführlich zur Methodologie und zum Verfahren der ‚Objektiven Hermeneutik‘ siehe die Beiträge von Oevermann (1981, 1983, 1985, 1986, 1991, 1993, 1996) und Wernet (2000).

Raum regelerzeugter Möglichkeiten bewegt“ (ebd., S. 13). So kann jeder Handlungsträger in dem Maße, wie Optionen der sozialen Praxis zur Verfügung stehen, nach der ihn kennzeichnenden Selektivität Handlungsräume und Handlungsoptionen wählen. Die der Selektivität zu Grunde liegende Charakteristik kann letztlich als Fallstruktur bezeichnet werden (Oevermann 1991, S. 271; nach: Wernet 2000, S.15). Von besonderer Bedeutung ist hier der Strukturbegriff, der dem methodologischen Verständnis der Objektiven Hermeneutik zu Grunde liegt. Er verweist darauf, „*dass die Selektionen, die eine Lebenspraxis vornimmt, nicht beliebig sind und nicht zufällig variieren*“ (Wernet 2000, S. 15). In dieser Strukturiertheit kann die Identität eines Strukturträgers gesehen werden.

Dieser Strukturbegriff ist für die Forschungsfrage dieser Arbeit zentral, da eben gerade die Habitus in ihrer Strukturiertheit und Strukturierung untersucht werden sollen. Oevermann geht allerdings von einer Strukturoffenheit aus, wie sie in der Tradition von George Herbert Mead (1934, 1969; vgl. Oevermann 1991, S. 297-302) steht und konstruiert die jeweilige Entscheidungssituation als offen, also nicht-determiniert. Dieser Haltung wird durch den Bourdieu'schen Ansatz nicht Folge geleistet, insofern als soziale Praxis immer Strukturierungen der Habitus beeinflusst, wie sie nicht der individuellen Wahlpräferenzen entsprechen, sondern vielmehr den gesellschaftlichen (Re-)Strukturierungsprozessen Rechnung tragen. Gleichzeitig distanziert sich Bourdieu von dem Vorwurf, sein Konzept sei deterministisch, da eben im Habitusbegriff gesellschaftlicher Determinismus praktisch seiner Wirksamkeit enthoben wird und der Modus gesellschaftlicher Strukturierung in einen zwischen gelagerten Prozessraum geführt wird.

Vor dem Hintergrund der Annahme einer Regelmäßigkeit sozialer Praxis kann der Habitus-Begriff mit den theoretisch-methodologischen Vorannahmen der Objektiven Hermeneutik verbunden werden, da der Annahme, die Regelmäßigkeit der sozialen Praxis sei ausschlaggebend für die Selektionsmuster des Habituskonzept, nicht widersprochen werden muss. Da ein Text, so die zentrale forschungslogische Ausrichtung der Objektiven Hermeneutik, „*Bedeutungsstrukturen generiert, die jenseits von Selbstverständnis und Selbstbild einer sozialen Praxis liegen und die sich nicht in Meinungen, Intentionen oder Wertorientierungen dieser Praxis erschöpfen*“ (Wernet 2000, S. 18), kann davon ausgegangen werden, dass über die Rekonstruktion der Fallstruktur, die Regelmäßigkeiten des sozialen Feldes geklärt werden können, insofern sich Strukturierungsmuster der angesprochenen Selektivität zeigen. Über die Analyse latenter Sinnstrukturen und Verbindung mit

Selektionsmustern der Fallstrukturen können dann nicht nur intrasubjektive Deutungsmuster expliziert werden, vielmehr können damit auch Reorganisationsformen der Habitus geklärt werden und somit gesellschaftliche Mechanismen von sozialer Öffnung und Schließung herausgearbeitet werden.

Teil E: Fallanalysen

7 Frau Lerch

„... also das war für mich wie chinesisch also die Vorstellung dass Frauen nicht an ihre, Fähigkeiten glauben das war für mich so fern, wie der Mond...“

Kurzbiographie:

Frau Lerch wurde 1946 in einer Kleinstadt geboren. Sie war Einzelkind, was sie gleich zu Anfang betont. Dazu erwähnt sie explizit, dass sie ‚Vatertochter‘ war und sehr ‚gehätschelt‘ wurde. Sie musste als Kind und Jugendliche keinerlei Pflichten im Haushalt übernehmen, so dass sie dieses Arbeitsfeld auch nie wirklich kennen lernte. Da sie nie geheiratet hat und auch keine Kinder bekam, konnte der Bereich Hauswirtschaft bei ihr zeitlebens unterbelichtet bleiben. Frau Lerch beschreibt sich als durchgehend erfolgreich. Ihre Vorlieben galten immer schon den Naturwissenschaften, sie stellt sich als sehr intellektuell dar, sehr kulturinteressiert und äußert belesen. In der Schule war sie immer Primus, egal ob es sich dabei um eine Mädchen- oder Jungenschule handelte (sie hat einmal gewechselt). Auch später setzte sich dieser Erfolg ungebrochen in ihrer schulischen Laufbahn als Lehrerin fort und sie stellt sich immer in einer Wahlsituation dar, sie ist stets souverän und einem ‚biographischen Schicksal‘ damit weitgehend überlegen. Ihre Biographie ist geradlinig und weist kaum Brüche auf. Nach Beendigung der Schule starb ihre Mutter, der Vater heiratete wieder und das Verhältnis zur Stiefmutter kann als wenig innig vermutet werden. Irgendwann zwischen Schulabschluss und Referendariat erfolgte der Bruch mit dem Vater. Möglicherweise lässt sich die Erwähnung einer „persönlichen Krise“ damit in Verbindung bringen. Frau Lerch geht nicht näher darauf ein. Sie ging zum Studieren in eine andere Stadt, in der auch die Herkunftsfamilie der Mutter beheimatet war. Damit wird die Studienortwahl begründet. Zur Studienwahl des gymnasialen Lehramtes gab es für sie keine Alternative. Nach etwa der Hälfte des Studiums wechselte Frau Lerch den Studienort und ging nach X, eine Stadt, die sich weniger stark studentisch ausrichtete, aber durch eine hohe Vielfalt kultureller Angebote auszeichnete. Frau Lerch prägte exzessiv kulturelle Vorlieben aus, die auch später immer primär die Wahl des Berufsortes beeinflussten. Der Einstieg ins Berufsleben gelang ihr problemlos. Nach dem Referendariat unterrichtete sie an einem großen Gymnasium und mit Anfang dreißig hatte sie

bereits zwei Funktionsstellen inne. Angebote des Ministeriums, welche eine steile Karriere hätten ermöglichen könnten, schlägt sie aus, mit der Begründung, „sie wolle nicht im Büro sitzen“ und auch weil sie sich ein weiteres extensives Hobby – das Reisen - angeeignet hatte, das viel Zeit in Anspruch nahm. Von Ende Dreißig bis Mitte fünfzig arbeitete sie mit einer Drittelung ihrer Tätigkeiten (Verwaltung, Unterricht und Referendarausbildung). Sie war mit dieser Kombination sehr zufrieden, da es ihr ausreichend Abwechslung brachte, um so den schulischen Alltag gut wegzustecken und keine Langeweile aufkommen zu lassen. Mit den Fünfzigern begannen dann Überlegungen zur weiteren Ausrichtung des beruflichen Lebens und es stellte sich die Orientierung hin zu einer Schulleitungs-Funktion ein. Die Bewerbungen auf Schulleitungs-Stellen waren für sie unerwarteterweise doch mit einigen Enttäuschungen verbunden, der Aufstieg kam dann aber in Verbindung mit einem Personalwechsel an der Schule: Ein neu an ihre Schule berufener Ministerialbeauftragter enthob Frau Lerch direkt nach seinem Amtsantritt einer ihrer Funktionen. Für Frau Lerch war das ein verletzender Einschnitt und sie entschied sich „aus Trotz“ für die Bewerbung um eine Schulleitungs-Stelle am Gymnasium in F, an dem sie heute Schulleiterin ist. Zum Zeitpunkt des Interviews ist Frau Lerch ca. 5 Jahre Schulleiterin in F.

7.1 Das Relevanzsystem

Nach dem Eingangsimpuls, dem man entnehmen kann, dass es zwischen Interviewter und Interviewerin bereits ein vorausgegangenes Treffen gab, schließt LERCH zunächst mit einer Nachfrage an. Sie möchte wissen welche Details bezüglich ihrer Lebensgeschichte von ihr erwartet werden. Die Interviewerin verweist indirekt darauf, dass dem Interview eine offene Struktur zugrunde liegt, welche LERCH die Gestaltung der Inhalte überlässt. Sinn dieser Vorgehensweise ist es, die Interviewte ein eigenes Relevanzsystem entwerfen zu lassen.

LERCH beginnt darauf hin mit biographischen Daten. Nach einem einstimmenden *Also* erwähnt sie Jahrgang und Geburtsort. Diese Fakten entsprechen zunächst der Berichtsform gehalten und verweisen nicht auf eine sich anschließende biographische Erzählung. In ihrer sachlichen Aufzählungsreihe folgen dann jedoch interpretative Angaben wie *Einzelkind* und *Vatertochter*. In dieser Reihung stehen die beiden Bezeichnungen als Komparation, die gefolgt wird von der Umschreibung, dass LERCH sehr *verwöhnt* wurde und ihr das Leben leicht gemacht wurde, sie möglicherweise sogar von ‚notwendigen Lebenserfahrungen‘ ferngehalten wurde. Bereits zum Begriff *Einzelkind* können verschiedene Lesraten entwickelt werden: (1) Bei einer Einzelkind-Situation handelt es sich um ein Eltern-Kind-Verhältnis, das

zunächst charakterisiert ist durch die Abwesenheit von anderen Geschwistern, so dass sich die Gesamte Aufmerksamkeit der Eltern/Familie auf das eine Kind richtet. Häufig wird damit in Verbindung gebracht, dass das Kind verwöhnt wird und übermäßig auf seine Wünsche und Vorstellungen eingegangen wird. (2) Bei Einzelkindern kumulieren die Vorstellungen der Eltern, familiale Reproduktionsaufträge können nicht auf mehrere Kinder übertragen werden. Daraus entstehen für den Fall einer gescheiterten Primärsozialisation möglicherweise Situationen der Überforderung und Verweigerung. Bei einer gelungenen Sozialisation können jedoch durch das überaus starke Protegieren der Kinder Erfolge in der Statusreproduktion oder –erhöhung erzielt werden. Die Probleme können dabei in unterschiedlichen Facetten auftreten und müssen für die Allgemeinheit nicht unmittelbar wahrnehmbar sein.

Mit der Verwendung des Begriffs *Vatertochter* findet nicht nur eine Komparation in der Beschreibung statt, sondern vielmehr auch eine Verengung, die zum Vater führt. Der Vater scheint also die wesentliche Bezugsperson für LERCH, die Beziehung zu ihm scheint in gewisser Form bedeutend zu sein. An dieser Stelle kann bisher nur die Aussage getroffen werden, dass die von LERCH ‚exponierte‘ Stellung des Vaters für den Identifizierungsrahmen LERCHs an Relevanz besitzt.

Dem Begriff *Vatertochter* folgt eine längere Pause. Dieser sequenzlogische Anschluss unterstreicht die Bedeutung des Begriffs. Man gewinnt den Eindruck, damit wäre bereits alles gesagt. Der Stil, den LERCH für ihre Darstellung wählt, ist die Beschreibung. Im weiteren Verlauf entbehren die Abschnitte häufig des Subjekts, wodurch die Präsentation sehr distanziert wirkt. Sie beschreibt ihren Status zuhause als exponiert und man gewinnt den Eindruck, dass die Situation im Elternhaus für LERCH sehr angenehm war. Enthoben jeglicher Pflichten schienen die Eltern jedem Wunsch der Tochter nachzukommen, was sich in der Formulierung *sehr gehätschelt sehr verwöhnt* ausdrückt, welche LERCH mehrmals verwendet. Sie hatte den ‚Status einer Prinzessin‘ und der natürliche Lern- und Erfahrungsraum konsitiert sich als Ort der maximalen Bedürfnisbefriedigung. Die Familienmitglieder scheinen diesen Zustand als optimal zu interpretieren, um Wünsche und Vorstellungen des Familienlebens und der Interaktion miteinander zu befriedigen. Von pädagogischer Seite betrachtet, die verschiedene Entwicklungsaufgaben ins Zentrum der Sozialisation rückt, kann diese Auffassung eher als suboptimal gehalten werden, da Entwicklungsräume für Lernprozesse vorenthalten werden. Gerade die Übernahme von Verantwortung im familialen Kontext stellt ein wichtiges und vor allem natürliches Lernfeld der Rollenübernahme dar, auf welchem die ersten Erfahrungen des sozialen Miteinanders in

einer Basisgemeinschaft eingeübt werden. Die Frage, die sich an dieser Stelle aufdrängt ist, weshalb LERCH dieser ‚natürliche Erfahrungsraum‘ versagt bleibt und sie stattdessen, in einer künstlichen – im Sinne einer realitätsfernen – Konstruktion gehalten wird? Um damit wieder auf das Prinzessinnen-Bild zurückzukommen: Einer Prinzessin wird ein sozialer Schonraum gewährt, ihr Leben wird quasi entrealisiert, mit dem Ziel der Konzentration auf die zukünftige Rolle einer Statusreproduzentin zu legen. Anders ausgedrückt kann über die Erwartungen in der Familie von LERCH gesagt werden, dass zu vermuten ist, dass sich an die besondere Situation von LERCH bestimmte Erwartungen knüpfen. Diese Vermutung der verdeckten Erwartung wird dann auch indirekt eingeleitet mit „...*aber dafür als Schülerin pflegeleicht...*“. LERCH konstruiert zu ihrer ‚angenehmen Lebenssituation‘ ein Gegengewicht durch die Verwendung des Partikels *aber*: Durch die gute Schulleistung war der häusliche Zustand gerechtfertigt. Müßiggang zu Hause konnte durch entsprechende Noten ‚erkauft‘ werden. Nun ist ‚erkauft‘ hier zunächst falsch gesetzt, denn die Initiative für diese Konstruktion geht ursprünglich nicht von LERCH aus. Sie ist in der Folge der Inversion der Verhältnisse – die mit dieser Schonraum-Konstruktion verbunden ist – und sie schließlich doch zur Leistungserbringerin macht, was wiederum das inzwischen verkehrte Verhältnis bestätigt.

Im weiteren sequentiellen Verlauf deutet Lerch dann auch schon ein Bruch dieses Bündnisses an, in dem sie weiter beschreibt: „...*und die Pubertät hat auch nicht sehr viel an mir angerichtet [mmh] also für meine Eltern war ich, aus meiner Sicht, sagen wir mal 20 Jahre lang gelungen...*“. Hier nimmt sie Bezug auf beide Eltern, also Mutter und Vater, sie bringt - wie sie betont - ihre eigene Sichtweise zur Sprache; d.h. wie ihre Eltern die Situation sahen weiß man nicht, ob sie ihre Tochter tatsächlich für *gelungen* hielten. Auffällig ist der stark evaluative Charakter dieser Textstelle: Lerch bewertet sich als *gelungen* und setzt dem noch den zeitlichen Rahmen von *die ersten 20 Jahre*. Einerseits ist nun klar, dass nach den von ihr erwähnten 20 Jahren eine Veränderung kommt. Der zeitliche Horizont bezieht sich auf die Zufriedenheit der Eltern mit ihrem Kind; mit der Verwendung des Partizips im Passiv *gelungen* kristallisiert LERCH ihren passiven Zustand in der Erziehungssituation heraus. Sie war das Objekt auf welches sich die Wünsche und Bemühungen der Eltern richteten, nach 20 Jahren scheint dieser Zustand abgelöst zu werden.

Im Folgenden bricht sie ihre Beschreibung bezüglich der familialen Situation ab, die mit dem Hinweis auf eine spätere Ablösung endet, und beginnt die Beschreibung ihres formellen

Bildungsganges. In die Darstellung ist dann auch unmittelbar die Bildungsantizipation des Vaters eingelagert. Die Erwartungshaltung die an LERCH herangetragen wurde, drückt sich dann auch explizit aus in der weiteren Erzählung über ihre schulische Laufbahn, die mit einer zielgenauen Orientierung des Vaters verbunden war.

Festzuhalten ist, dass die Kindheit und frühe Jugendphase von LERCH relativ problemlos verlief, da LERCH sich auf den ‚Handel‘ mit ihrem Vater eingelassen hat und ihren Auftrag des schulischen Erfolg erfüllt hat. Offensichtlich fiel ihr das nicht schwer, ganz im Gegenteil sie kam selbst der Genius-Erwartung des Vaters entgegen. Allerdings bleibt bei dieser Interpretation einzuwenden, dass die Erwartungshaltung des Vater durch LERCH nicht narrativ bestätigt wird, also auch nur als Interpretation von LERCH vorliegt.

Vertiefung: Beziehung zum Vater

Einen weiteren Hinweis bringt die folgende Anschlussstelle in der sich LERCH über den Aspekt wundert, dass sich der Vater eine Tochter gewünscht hat: „...*mein Vater wollte immer ne Tochter, komischerweise und ich wurde dann man hat sich sehr um mich bemüht hat mich sehr verhätschelt verwöhnt*“. Mit „*komischerweise*“ deutet Lerch an, dass offensichtlich der normative gesellschaftliche Horizont, ein Vater müsse sich einen Sohn und nicht eine Tochter wünschen, Grundlage ihrer Sichtweise ist. Die bestehende Irritation (*komischerweise*) darüber kann durchaus eine Überangepasstheit von LERCHs Seite hervorgerufen haben, die sich in einer stark übertriebenen Antizipation väterlicher Vorstellungen äußert.

Der Vater als primäre Transferbeziehung

So ergibt sich anscheinend aus den Bemühungen um das Kind dann auch eine intensiv hingewendete Bindung zu dem Vater und er stellt ihr den zu dieser Zeit für weibliche Sozialisation eher „untypischen“ Erfahrungsraum zur Verfügung. Er weckt ihr Interesse für technische Tätigkeiten und eröffnet ihr somit ein Spektrum an Tätigkeitsbereichen, die LERCH in der Entwicklung ihres Selbstkonzeptes vermutlich stark geprägt haben, insofern sie Barrierefreiheit im Zugang zum naturwissenschaftlich-technischen Verstehen erfahren hat.

LERCH dringt in die eher Jungen vorbehaltenen Sozialisationsräume vor und hat daran Teil So kann man davon sprechen, dass ihre Sozialisationserfahrung einerseits durch eine starke Verhäuslichung gekennzeichnet ist, die sich in der Jugend zu verstärken

scheint, andererseits durch die Teilhabe an naturwissenschaftlichen Verstehen Kongruenzräume zu Jungen entstehen und sie somit von der Sozialisation in männlich-konnotierten Erfahrungsräumen profitiert. Die von ihr formulierte Tatsache, eine erwünschte Tochter ihres Vaters zu sein und die damit einhergehende Betreuung und Fruchtbarmachung der Lebenskontexte, scheint für ihre Weiblichkeitskonstruktion von großem Vorteil zu sein. LERCH erkennt erst mit 35 Jahren, dass es im Zusammenhang mit dem weiblichen Geschlecht soziale Ungleichheiten gibt. Den vorangehenden Äußerungen sind zwei wichtige Informationen zu entnehmen: Der Vater hat einen klaren Kinderwunsch und er möchte ein Mädchen. In dem Maße, in dem sich seine Wünsche erfüllen, ist er bereit viel zu investieren, knüpft daran aber auch hohe Erwartungen.

Die Abgrenzung von den Eltern

Die Frage ist, wann beginnt diese Sicht sich zu etablieren, welche Ereignisse waren ausschlaggebend? Bislang hat man den Eindruck wenn man der Darstellung folgt, dass alles recht harmonisch lief. An einer Stelle bezeichnet sie auch *diese Harmoniersucht* als bezeichnend für die Familien-Interaktions-Struktur. Wie sich bereits am Beginn des Interviews andeutete, wird die Harmonie zwischen den Eltern/dem Vater gebrochen, als LERCH beschließt den Auftrag der Eltern zur Statusreproduktion nicht weiter in deren Sinne zu erfüllen. Dieser Zeitpunkt eröffnet das Moratorium LERCHs. Bis dahin hat sie ausreichend Kapitalien angehäuft um mit ihrem Ausbruch erfolgreich zu sein.

In diesem Abschnitt bringt sie ihr Lebensmotto auf den Tisch „...*also da leb ich sicher auch Protest noch aus, also gegen diese, ja und was heißt das war halt normal höhere Tochter...*“. Diese Haltung scheint sie bis heute zu prägen. Ihr *Demonstrationsverzicht der Oberschicht* bestimmt ihre Haltung, die sie auch an einer Stelle als ein wenig snobistisch bezeichnet „...*da hab ich mich natürlich sehr dran gehalten und das macht mir auch Freude...*“ und „...*also so, bisschen Snob hat mir eigentlich immer Spaß gemacht vielleicht so Provokation die nicht auffällt die nichts kostet...*“.

Die Beziehung der Eltern zueinander dient LERCH als Abgrenzungshorizont. Sie selbst hat nie geheiratet, hat keine Kinder und betont, dass das ihrer Idealvorstellung entspricht. Sie drückt aus, dass sie froh ist darüber, in die 68er Jahre hineingeraten zu sein, weil sie – ohne aktive Mitwirkung – davon für ihren Lebensstil profitieren konnte.

Das Beziehungsmodell der Eltern bildet einen Kontrastpunkt zu LERCHs Modell und die Begründung hierfür könnte in der ‚Käfighaltung‘ während der Kinder- und Jugendzeit vermutet werden.

LERCHs Lebensentwurf – und damit die auch die Fallstruktur – ist nicht zurückzuführen auf die Ereignisse und Veränderungen, die durch die politischen Umstände der 1968er Jahre eintraten. Vielmehr sind innerfamiliäre Geschehnisse wie der Tod der Mutter und die darauf folgende Wiederverheiratung des Vaters ausschlaggebend für die Genese biographischer Prozesse. Hierbei wird angenommen, dass es sich bei dem Tod der Mutter in der Kombination mit der Wiederverheiratung des Vaters um ein ‚kritisches Lebensereignis‘ handelt, für welches von LERCH Bearbeitungs- und Transformationsprozesse generiert werden müssen. Die Frage ist an dieser Stelle, wie gut es LERCH gelang, dieses kritische Lebensereignis zu bearbeiten, welche Strategien sie schuf, damit umzugehen.

Die Wende des Lebensstils, die zu Beginn des Studiums einsetzt, bildet die Grundlage für die weitere Lebensgestaltung. Interessanterweise beschreibt sie die Beziehung der Eltern als Gefängnis und die Ausdrucksweise, sie wäre mit 20 Jahren dem goldenen Käfig entflohen, legt nahe, dass eine Rückkehr in eine einschränkende Beziehung für sie nicht denkbar ist. Festzuhalten ist hier, dass in der Beziehung LERCH zu den Eltern die Individualität verloren ging, ebenso wie in dem von den Eltern konstruierten Bild der ‚höheren Tochter‘. Die Antizipation des späteren Erfolgs von LERCH ist der delegierte Auftrag des Vaters im Sinne einer Statuserhöhung und einer Annäherung an ein sozial höher gestelltes Milieu darstellt. Die Motive hierfür sind nicht ganz klar. LERCH stammt aus einer, wie sie sagt, *„relativ bekannten Familie, da musste man sich schon anständig anziehen“*. Statusdemonstration war offensichtlich ein Thema in der Familie. Ob sich diese Demonstrations-Notwendigkeit aber aus einer Gefahr der Statusverkennung durch den gesellschaftlichen Kontext begründet oder durch den Wunsch der Zugehörigkeit zu einem ‚höheren Milieu‘ ist nicht klar zu erkennen.

Zurück zum Textverlauf der Eingangspassage

Die Darstellung elterlicher Erwartung wird immer wieder als sehr massiv beschrieben und es wird deutlich, dass die Forderungen sich eindeutig auf den Leistungsbereich fokussieren. Andere Themen wie Heirat, Familie, Kinder – damit also auch die Generativität der eigenen

Familie – spielten nach Darstellung von LERCH in der elterlichen Vorstellung keine Rolle. Demnach ist auch auszuschließen, dass für die Eltern das persönliche Wohlergehen der Tochter im Vordergrund stand und als Grundlage für ihre Lebensgestaltung und die damit verbundenen Entscheidungen vorrangig war. Vielmehr ist in ihrer Darstellung (evtl. handelt es sich hierbei um eine retrospektive Umdeutung) über den Verlauf Kindheit und Jugend eine Entfremdung in der Beziehung zwischen LERCH und ihren Eltern zu konstatieren, die zur Folge hat, dass die emotionale Bindung sich völlig auflöst und lediglich Interessen von elterlicher Seite als nachdrückliche Handlungsaufträge wirksam bleiben. Anders ausgedrückt kann auch festgehalten werden, dass in der Adoleszenz sich die Motive und Handlungsstruktur der Eltern deutlich herauskristallisieren, da die Autonomiebestrebungen LERCHs die emotionale Einbettung einer Eltern-Kind-Beziehung allmählich auflösen und sich an dieser Stelle die tatsächliche zu Grunde liegende Familienfallstruktur offenbart.

7.2 Statuspassage ‚Übertritt ins Gymnasium‘

Der Übertritt von der Grundschule ins Gymnasium wird von LERCH nicht erwähnt. Die ‚schulische Laufbahn‘ beginnt in ihrer Beschreibung mit dem Gymnasium. Das ist zurückzuführen auf die normalbiographische Konstitution von LERCHs Laufbahn. Der Übertritt auf ein Gymnasium ist insofern keine wirkliche Statuspassage an der sie sich bewähren muss, da sie im Familienkontext bereits festgeschrieben ist. Vielmehr setzt die Bildungsgeschichte, die LERCH erzählt bereits wie selbstverständlich im Gymnasium ein.

Die Schulzeit durchläuft LERCH als *Dauerprimus*. Sie wechselt nach der 10. Klasse am Gymnasium von einer Mädchen- auf eine Jungenschule. Auffälligkeiten gibt es in ihrer Schullaufbahn keine – außer den permanent guten Leistungen.

Die Erzählung über ihre Schulzeit nutzt LERCH als Reflexionsraum für ihre beruflichen Orientierungen. Allerdings wird wenig über die Schulzeit an sich berichtet. Möglicherweise präsentieren sich ihr keine einschneidenden Erfahrungen, außer denjenigen, die für ihre professionelle Orientierung ausschlaggebend waren. Dass LERCH am Anfang *ein bisschen gedacht hat* sie wäre eher humanistisch orientiert deutet eine Unsicherheit an in der Schilderung über die gymnasialen Frühzeit prägt. In dem sie fortfährt *„bin aber heute also in meinem Beruf froh...“* zeigt an dass sie sich in der aktuellen Situation dazu in Beziehung setzen kann, dass sie darüber hinaus gewachsen ist. Sie hat dazu gelernt, sie weiß es nun besser als damals in der Vergangenheit. Diese These manifestiert sich auch im weiteren Verlauf der Sequenz, in der sie sich auf die naturwissenschaftlichen ‚Notwendigkeiten‘

bezieht, die die *moderne Gesellschaft* ausmachen. Naturwissenschaftliches Denken ist als in dieser modernen Gesellschaft nützlicher – es ist von Vorteil - als humanistisches Denken. Humanistisches Denken oder humanistische Bildung gereicht – nach der Interpretation LERCHs - eher zum Nachteil.

Vertiefung: Milieutypische Bildungs- und Moratoriumsstrukturen während der Jugendphase

Wie schon angesprochen, war die spätere Jugendzeit von LERCH restriktiv an das Haus gebunden. Sie berichtet von einer guten Versorgung mit Büchern, was erheblich zu ihrer literarischen Bildung beitrug. Sie besaß bald eine ansehnliche Bibliothek. Auch klassische Musik gehörte zu ihren Freizeitbeschäftigungen. Der von LERCH beschriebene Verlauf der Jugendzeit kann somit als charakteristisch für die weibliche Sozialisation im Bildungsmilieu angesehen werden. Starke Verhäuslichung ist vorherrschend, die genutzt wird, um sich mit Bildungsinhalten beschäftigen. Für die Effekte dieser Situation sind sicherlich die elterlichen Habitus prägend, denn das in der Familie vorhandene Bildungskapital wird auf diese Weise leicht reproduziert. Dem Zufall wird dabei wenig überlassen, die Restriktion ist eher hoch und die Kontrolle spielt nicht nur zum Schutze des Kindes eine Rolle, sondern auch zur Wahrung der gesellschaftlichen Reputation der Familie.

Die von LERCH im letzten Absatz vorgenommene Konstruktion zur Selbstbeschreibung ist typisch für LERCH und wird von ihr häufig verwendet: „...es hieß man muss ein Fest verlassen wenn es am schönsten ist Ergebnis ist ich bin der letzte heute der nach Hause geht, ich darf gar nicht hingehen...“. Gemeint ist die Gegenüberstellung von Erziehungsbemühungen der Eltern und deren Ergebnis. LERCH führt zahlreiche Eigenschaften ihres Charakters in gegenhorizontaler Betrachtung auf die Bemühungen oder Eigenschaften der Eltern zurück. Sie konstruiert sich kontinuierlich als Gegenpart zu ihren Eltern und möglicherweise ist auch die Wahl ihrer Studienfächer auf diese Konstruktion zurückzuführen.

Vertiefung Moratorium/ Adoleszenz:

In ihre Moratoriumszeit, die in etwa nach dem Abitur beginnt, fällt der Tod ihrer Mutter. Die Beziehung zu ihr beschreibt sie als „*Typisch, anfangs gut dann in so genannten Pubertät etwas kritischer...*“. Und um eventuellen Vermutungen über Unstimmigkeiten vorzubeugen fügt sie hinzu: „...äh aber net schlecht also Zoff oder so was hatten wir höchstens wenn ich mal zu spät nach Hause kam...“, jedoch war am Anfang des

Interviews die Rede von „*alles war gelungen in den ersten 20 Jahren*“, was hier doch zumindest ein wenig relativiert wird. Es liegt daran, dass sie hier ihre Sichtweise einbringt, während sie zu Beginn des Interviews, eine hypothetisierte Perspektive ihrer Eltern ausführt. Auch in der retrospektiven Betrachtung ihrer Kindheit kommen ganz andere Einstellungen und Gefühle zu Vorschein, als die anfänglich eingeführten. Hier bringt sie das pädagogische Konzept der Eltern auf den Punkt: „... *verwöhnt und entmündigt ist für mich so das Gefühl...*“ und bestätigt die These des `faulen Erziehungshandels`, der in dieser Familie vorlag. Die Kindheit ist also nicht eine, der LERCH nachtrauert, da mit ihr *grauenvolle* Erinnerungen verbunden sind. Reine Fremdbestimmung und das Gefühl, dass die Eltern sie nicht verstehen prägen diese Zeit.

Am deutlichsten wird die Veränderung in der Beziehung zum Vater, die sich von einer positiven Bindung zu einer negativen Bindung verändert. LERCH beschreibt in einer weiteren Sequenz den Prozess der Beziehungsveränderung mit dem Vater. Wurde die Beziehung während der Kindheit und frühen Jugend positiv bewertet, so führt sie aus, dass dann mit der *ersten Frau* des Vaters die Wende kam. Dabei ist nicht ganz klar, weshalb sie die Bezeichnung ‚*erste Frau*‘ wählt. Vielmehr muss es ja die ‚*zweite Frau*‘ heißen, deshalb ist die Vermutung nahe liegend, dass der Bruch so tief geht, dass die Betrachtung des Lebens nach dem Tod der Mutter quasi in einer ‚*neuen Epoche*‘ stattfindet. Diese Lebensphase scheint nach den Darstellungen LERCHs auch damit einherzugehen, dass der Vater den Eindruck äußert, dass LERCH ein *missratener Mensch* sei, da sie anscheinend die Erwartungen des Vaters nicht erfüllt. Die Bezeichnung *missraten* ist natürlich schwerwiegend und es geht aus der Sequenz nicht hervor, ob der Vater diese Bezeichnung wählt oder ob diese von LERCH selbst benutzt wird, um die Situation zu benennen. In beiden Fällen, kommt durch den Begriff *missraten* allerdings die tiefe Enttäuschung zum Ausdruck, die mit der Entwicklung der Beziehung zwischen Tochter und Vater verbunden ist. Dass diese Enttäuschung deutliche Konsequenzen nach sich zieht, zeigt der weitere Verlauf der Passage.

Das Abwenden vom Vater bedeutet für LERCH zunächst einmal eine befreiende Entwicklung, da die Bestimmungen und Restriktion für sie unerträglich gewesen zu sein scheinen. Nach dem Bruch mit dem Vater besteht dann über den langen Zeitraum von 15 Jahren lediglich Briefkontakt. Da die Bevormundungen durch den Vater zu einer eingeschränkten Pubertätsphase geführt hatten, holt LERCH die Pubertät später nach.

Sie beschreibt ihre aktive Zurückweisung der unaufhörlichen fordernden Vorschriften des Vaters.

7.3 Statuspassage ‚Studienentscheidung‘, ‚Ablösungsprozess vom Elternhaus‘

„...dann begann mein Leben, weg aus dem goldenen Käfig, jetzt begann die Freiheit.“

LERCH berichtet davon, dass sie ein Stipendium erhalten hat, das ihr die Finanzierung des Studiums erleichtert hat. Hierbei verweist sie darauf, dass der Vater zu diesem Zeitpunkt bereits wieder verheiratet war [ihre Mutter ist zwischenzeitlich verstorben, C.S.] und die Frau des Vaters sich möglicherweise gegen die Unterstützung LERCHs ausgesprochen hätte. Zu dem deutet Lerch an, dass sich dieses Stipendium im Lebenslauf positiv auf die berufliche Biographie auswirkt. Sie führt ihren kontinuierlichen Aufstieg auch auf dieses Stipendium zurück.

In der Erzählung führt LERCH das Thema Studienentscheidung selbst ein. Sie beginnt mit der Wahl des Studienortes und begründet die Wahl von H-stadt damit, da dies die Geburtsstadt der Mutter war. Die Mutter war zur Zeit der Aufnahme des Studiums bereits gestorben, hat aber wohl zu ihren Lebzeiten die Studienortentscheidung noch mit beeinflusst, wie Lerch an späterer Stelle ausführt. Zentral für den Studienbeginn ist bei LERCH der Schritt in die ‚Freiheit‘. Verbunden ist damit Selbstbestimmung, der Entzug elterlicher Kontrolle. Die Absicht, das junge Mädchen durch die Verwandtschaft unter Aufsicht zu halten, schlug nach Schilderungen von LERCH fehl, im Gegenteil, die Verwandtschaft in H-stadt schien den Kontrollauftrag nicht zu erfüllen und stellten LERCH eine Art Refugium zur Verfügung, wohin sie kommen konnte, wenn sie *Pflege* brauchte. Für die Studienortwahl von elterlicher Seite stand Kontrolle an erster Stelle.

„...ich hätt bis auf Sport alles machen können, ... ich hätt auch was anderes machen können...“

An der Darstellung der Studienfachwahl fällt besonders auf, dass der Gedanke nach dem Studiengang nicht auftaucht. Gymnasiales Lehramt schien selbstverständlich zu sein, worauf an späterer Stelle noch genauer eingegangen wird. Die Auswahl der Fächer zeichnet sich aus durch die Bemerkung *ich hätt alles machen können*, welche zweimal fällt. Es soll also betont werden, dass diese Festlegung eine Auswahl darstellt, die sich nicht durch Einschränkungen in gewissen Fächern/Fachgebieten ergeben hat, sondern eine willentliche, bewusste Entscheidung hin zur Geisteswissenschaft darstellt. Betont wird diese so, da LERCH an dieser Stelle eine wesentliche Richtung einschlägt, die sie von den Naturwissenschaften zunächst

entfernt, obwohl sie ja eingangs betont, dass Chemie mit Abstand ihr liebstes Fach war. Sie rechtfertigt ihre Entscheidung im Nachhinein damit, dass sie angibt froh zu sein mit der Wahl, da in Chemiesälen die Luft angeblich so schlecht sei, was vor allem für Frauen ein Nachteil wäre. Diese Argumentation durch Pauschalisierung von Lehrräumen und Geschlechterkonnotation ist lediglich im Sinne einer nachträglichen Legitimation des Entschlusses anzusehen und zeigt möglicherweise, dass ihr die Entscheidung nicht leicht fiel, sie einem anderen Entschluss auch nachtrauert. Interessant ist auch die Darstellung an späterer Stelle, an der sie behauptet, es handele sich bei der Studienfachwahl um einen Zufall. Auch hier werden Alternativen zum gymnasialen Lehramt nicht aufgeführt.

Exkurs: Studienentschluss, Berufswahl und professionelles Selbstverständnis

Die Interviewerin erhält von LERCH letztlich keine richtige Antwort auf ihre Frage nach der Berufswahl. Die Studienwahl wird als *Zufall* deklariert, eine Begründung liefert sie mit den seit jeher verankerten Interessen. Diese Art der Antwort lässt bereits darauf schließen, dass der Berufswahl und somit auch die Studienwahl eine gewissen Milieutypik unterliegt. Lehrerin, insbesondere Gymnasiallehrerin, entspricht wohl wie kaum ein anderer Beruf der habituellen Prägung einer bürgerlichen Mittelschicht. Somit war die Berufswahl nicht von großen Entscheidungsprozessen begleitet, weshalb hierzu im Interview auch keine Argumentationen zu finden sind. Nachdem die Frage von Alternativen zum Lehramt von LERCH nicht thematisiert wird, wurde das Thema von außen angestoßen. Die Antwort auf die Frage ist sehr aufschlussreich, da sie die vorherige Annahme stützt und vertieft beschreibt, dass die Entscheidung selbstverständlich war und zwar auf vorbewusster Ebene „*das war so klar, wie es mir schon nicht mehr klar war...*“. Nun begibt man sich auf die Suche nach den Ursachen für diese Selbstverständlichkeit. Verantwortlich zu halten ist die Familiendoxa, die Überzeugung der Familie zur Reproduktionspflicht des Status bzw. dessen Erweiterung. Es ist die Entscheidung gemäß einer Normalbiographie im entsprechenden Milieu. Unterstützend wirkt möglicherweise auch die Homologie des Familienhabitus und des Fachkulturhabitus des Gymnasiallehramtes. Die Berufswahl wird an und für sich nicht diskutiert, nur der Fächerkanon wird zum Gegenstand der Reflexion. LERCH erfüllt ihren Reproduktionsauftrag weiterhin. Auf der Linie der beruflichen Laufbahn bewegt sie sich ohne Bruch. Der Bruch während des Moratoriums bezieht sich nur auf die familialen Beziehungen. Nun können zum einen die sozialen Praktiken des Milieus für die Studienfachwahl verantwortlich sein. Möglicherweise kann man von Entscheidung

an dieser Stelle gar nicht sprechen. Da es sich lehramtsbezogen um eine Nicht-Entscheidung handelt. Inhaltlich, bezüglich der Fächerauswahl, handelt es sich aber sehr wohl um eine Entscheidung. Eine Entscheidung sogar, die LERCH möglicherweise wirklich eine Entscheidung abrang. Will man einen Schritt weitergehen, so kann die Wahl der Fächer als symbolischer Akt gesehen werden in dem sie sich von den harten Fächern des Vaters hin zu den weichen Studienfächern entscheidet und damit ihre innere Trennung von dem Vater unterstreicht, ja, dass sie seinen Vorstellungen ihrer Berufskarriere nicht entgegenkommt (Mathegenie).

Zum Thema Berufswahl macht die folgende Textstelle klar, dass bereits im schulischen Kontext das Lehramt für LERCH antizipiert wurde. Die Äußerung, die Studienwahl wäre Zufall, trifft offenbar so nicht zu. Offenbar war die Berufsperspektive Lehrerin schon während der Gymnasialzeit ein Thema. Ob die Interpretation des Lehrers auf Äußerungen von LERCH während der Schulzeit zurückgeht, ist an dieser Stelle nicht ganz klar. Es kann aber darauf geschlossen werden, da LERCH fortfährt mit der Darstellung des Berufswunsches, die sehr eindeutig zu sein schien „...*aber es stimmt ich konnte mich nur als Lehrerin vorstellen...*“. Inwiefern hier ein Widerspruch – wie sie andeutet – auszumachen ist, in dem was der Lehrerin einem ihrer Zeugnisse schrieb und ihre eigene Überzeugung war, wird nicht deutlich. Im Zusammenhang mit ihrem Berufswunsch kommt die Protagonistin dann auf den professionellen Anspruch des Lehramtes zu sprechen, der in den 1970er Jahren eine pädagogische Wende erfahren hat. Sie betont, anfänglich wollte sie Lehrerin werden und meint damit die Position in der pädagogischen Beziehung, die den Lernenden die Wissensinhalte zu Verfügung stellt und die Aneignung des Wissens bei den Schülern einfordert. Sie verdeutlicht das anhand der *Missionsarbeit in deutscher Literatur*. Die Gleichzeitigkeit einer persönlichen *private Katastrophe* und der Reformwandel im Verständnis des Lehrerbildes *holt* sie von diesem pädagogischen Verständnis *runter* und verhindert, dass sie eine *unerträgliche* Lehrerin wird. Bei tiefer liegender Betrachtung sieht man, dass LERCH hier einen Transformationsprozess beschreibt, der berufliches Selbstverständnis und Identitätskonstituierende Erlebnisse des privaten Raums ineinander verwebt. Mit der Gegenüberstellung von Lehrerin und Erzieherin konstruiert LERCH einen Gegensatz im Berufsverständnis des Lehramtes, der in erster Linie auf Empathievermögen rekurriert. Während bei Lehrerin der Sachbezug zum Lerngegenstand im Vordergrund steht und damit die Beziehung zum Ergebnis, das

signalisiert, wie es um diesen Lerngegenstand steht, verknüpft LERCH mit dem Begriff Erzieherin die Beziehung zu den Schülern, stellt diese in den Vordergrund und damit auch die Ebene des Verstehens oder zunächst auch nur die Bemühung um den Menschen, nicht vorrangig die Bemühung um das Ergebnis. Hier kann auch ein Bezug zum inneren Kontext hergestellt werden. LERCH tradiert hinsichtlich ihres professionellen Selbstverständnisses nicht den elterlichen Habitus der reinen Leistungsorientierung unter Vernachlässigung der persönlichen Beziehung zum Educanden. Vielmehr konzentriert sie sich auf den Beziehungsaspekt im Erziehungsverhältnis.

Zurück zum Textverlauf der Eingangspassage

Die private Katastrophe hilft ihr also in einer Zeit die dafür günstig ist, ein Verhältnis zu ihrem Professionsverständnis zu finden, das sie wohl als grundlegend und befriedigend empfindet. Weiter ist zu anzunehmen, dass mit der Änderung im Verständnis eine innere Veränderung LERCHs verbunden ist, die als das Bewältigen einer Entwicklungsaufgabe zu sehen ist, nämlich die Distanzierung vom eigenen Selbst, das in der Jugendzeit die gesamte Aufmerksamkeit des Menschen einfordert und wenig Spielraum lässt, Empathie für das Umfeld zu empfinden. Gerade die Vorlieben und exzessiven Hobbies von LERCH deuten auf eine starke Selbstfixierung hin, gerade auch wie sie die *Mission der deutschen Literatur* erwähnt, kann man der Annahme sein, dass sie diese Übertragung mit ins schulische Feld hätte nehmen können. Durch die Konstellation von persönlichem Unglück und gesellschaftlichen Diskurs bricht allerdings diese Fixierung teilweise auf und eröffnet ihr relativ unkompliziert ein Verständnis und Handlungshorizont, das für ihr Berufsleben bestimmend bleibt.

Nun ist klar, dass der eingangs erwähnte *Zufall*, in keiner Weise ein Zufall im eigentlichen Sinne war. So kann er denn auch als eine Pflicht gesehen werden, die einem zufällt. Hier ist bezüglich des inneren Kontextes ausgedrückt, dass LERCH eine klare Zuweisung hatte, einen klaren Reproduktionsauftrag, der sich schließlich im letzten Abschnitt als ein transformierter Wunsch darstellt. Die Argumentation, die den Wunsch ausgestaltet, folgt dann einem Unabkömmlichkeits-Modell, das dann in den allgemeinen Kontext des Berufsethos gehoben wird und als generalisiertes Krankheitsbild seine Zuschreibung findet.

Vertiefung Berufswahlmotiv

In dem Berufswahlmotiv, das LERCH generalisiert dem Lehrer/innen-Stand zuschreibt, findet sich die Verkehrung ihres biographischen Leidens-Aspekts, jemand zu sein, der nur eine an Leistung gebundene Zuneigung erfährt dem deshalb eine substantielle Sehnsucht nach bedingungsloser Liebe bleibt. Diese, die Biographie überspannende Wehmut, transformiert sich in ein aktives Gegenstück, das durch ein entsprechendes Berufsverständnis eine gewisse Verarbeitung der eigenen Erfahrung ermöglicht und das erfahrene Leid im Transformationsprozess ein wenig lindern kann.

7.4 Moratoriumsstrukturen im frühen Erwachsenenalter

LERCH bildet in ihrer Jugendzeit den bildungsbürgerlichen Habitus noch stärker aus und kultiviert eine distinktive Lebenspraxis. Mit dieser Lebenspraxis konstruiert sie sich als ‚wirkliches Unikat‘: Dem Studium widmet sie nicht so viel Aufmerksamkeit, vielmehr pflegt sie – *exzessiv*, wie sie sagt – ihre intellektuellen Hobbys. Auch für die aktuelle Jugendbewegung der 1968er Jahre interessiert sie sich nicht. Zwar eröffnen ihr diese gesellschaftlichen und politischen Änderungen den Lebensstil, dessen ist sie sich bewusst; sie selbst jedoch bringt sich nicht aktiv in diese Strömung ein. Während ihres Studiums hatte sie viel Zeit sich ihren Vorlieben mit aller Hingabe zu widmen. Der Hedonismus, der ihrem Lebensstil zu Eigen ist, kann für die postadoleszente Phase noch als ‚natürlich‘ angesehen werden. Jedoch zeichnet sich an ihrer Darstellung bereits ab, dass dieser hedonistische Lebensstil zur Grundlage für ihr weiteres Leben wird. Auch die nachfolgende Textstelle, die eine retrospektive Betrachtung ihrer Lebenspraxis darstellt, unterstreicht noch einmal diese Philosophie der Lebensgestaltung.

Vertiefung Moratoriumsstrukturen

Durch ihre Lebenspraxis ergeben sich in der Beziehung zu ihrem Vater Unstimmigkeiten. Der Sozialisationsraum, den er seiner Tochter während der Jugendphase eingeräumt hatte, sollte seiner Vorstellung nach anders genutzt werden. LERCH hingegen praktiziert auf der Grundlage ihrer sozialisatorischen Voraussetzungen einen konträren Lebensstil der sich weniger an Karriereorientierung ausrichtet, als an privaten Beschäftigungen. Sie berichtet auch, dass sie diese Lebenspraxis so fortführt, bis sie das Schulleitungsamt innehat – also bis in die fünfziger Jahre hinein.

Der vorangehende Abschnitt zeigt die Unvereinbarkeit von gewähltem Lebensstil und normalbiographischer Anforderung. Die Ablehnung eines normalbiographischen Entwurfs, auch hinsichtlich Geschlecht zu leben, geht einher mit der Aufrechterhaltung der Moratoriumsstrukturen. Es tritt an Stelle der normalbiographischen Orientierung kein adäquates Erwachsenenkonzept, vielmehr wird der jugendliche Oberschichtshabitus erweitert und zur weiteren Lebensgrundlage. Die Frage, die sich hier anschließt, bezieht sich auf den Einfluss des Geschlechterhabitus: Inwiefern ist dieser Geschlechterhabitus, der sich bislang an männlich konnotierten Erfahrungsräumen orientiert hat, im Zusammenhang mit der Lebenspraxis verantwortlich zu sehen?

7.5 Karriere und Professionelle Orientierung im beruflichen Feld

LERCH führt ihre leistungsstarke Karriere, die sie in der Schulzeit begonnen hatte, auch während des Studiums fort und schließt 1971 mit einem Einserexamen ab. Zwar hätte man eine derartig gute Note in den 1970er Jahren nicht gebraucht, da jeder Absolvent/jede Absolventin genommen wurde. Sie betont aber in diesem Zusammenhang ihre besonderen Chancen durch ihr Lehrfach Sozialkunde: „...*aber da ich Sozialkunde in Bayern da erstmals im Hauptfach war hätte man mir damals jede Möglichkeit geboten weil das Fach damals neu aufgebaut wurde jede Schule hat das gesucht*“. Auch an dieser Stelle wird deutlich wie sehr sie über ihre berufliche Laufbahn Entscheidungsmacht hatte. Dadurch, dass sie sich stets in Situationen darstellt, die ihr absolut freie Wahl ließen, betont sie ihre Souveränität und Autonomie ihrer Lebensgestaltung. Interessant an ihren Entscheidungen ist dann sicherlich, dass nicht unbedingt die besten Karriereoptionen gewählt wurden, sondern meist die von ihr vorgebrachten Vorlieben ihrer Freizeitbeschäftigungen und die Bedürfnisbefriedigung ihres Privatlebens.

LERCH beginnt ihr Referendariat an einem Gymnasium in P, wo sie wegen der Nähe zur Oper gerne bleiben wollte. Die Schule beschreibt sie als *heftig, damals wie heute*. Dabei bezieht sich das ‚heftig‘ anscheinend auf die anschließende Sequenz in der sie erzählt, dass die Schüler einem Milieu entstammten, das zwar durch ökonomisches Rückhalt ausgezeichnet war – *Kinder so etwa wie hier* – damit bezieht sie sich auf die Schule an der sie heute Rektorin ist – in welchem sich die Eltern aber nicht viel um ihre Kinder zu kümmern schienen. Sie drückt das aus in der Formulierung, die Kinder wären zu wenig erzogen und legt ihre Auffassung der Interviewerin in den Mund: „*Sie würden sagen die so genannten*

ausgesetzten Kinder mit viel Taschengeld“. Trotz der durch die Protagonistin dargestellten Deprivation der Schüler durch die Eltern bot diese Schule LERCH eine gute Startposition für ihren Berufseinstieg. Sie spricht sogar von sehr guten Erinnerungen und führt das darauf zurück, dass sie sehr jung war, was sie rückblickend als Vorteil empfindet. In diesem Zusammenhang kommt sie auch auf ihre private Katastrophe zurück und sie beschreibt, dass ihr das in dem Umgang mit den Schülern *ungemein* geholfen hat. Ihrem Ausdruck zufolge hat man als Rezipient geradezu den Eindruck LERCH müsste über diese private Erfahrung – über die sie im gesamten Interview nichts näheres berichtet – froh sein, da ihr das so *ungemein*, also *außerordentlich*, geholfen hat Verständnis für die Schülerinnen und Schüler zu haben. Ist also die Fähigkeit Verständnis zu haben das zentrale Anliegen in der professionellen Orientierung LERCHs? Und wie steht diese Orientierung im Verhältnis zur eigenen Biographie? Auch in ihrer Lebensgeschichte finden sich die Elemente, die sie an den Schülerinnen beschreibt: „... *weil sie zwar reiche Eltern hatten aber solche die sich nicht um sie kümmern“*.

Und sie behandelt das Thema der Referendariatszeit in einem weiteren Abschnitt, auch wieder in Verbindung mit ihrer privaten Krise, diesmal spitzt sich die Darstellung aber noch zu und LERCH kehrt den Bedeutungsgehalt des beruflichen Kontextes während dieser Zeit heraus. An dieser Stelle verkehrt sich das Verhältnis Lehrer-Schüler in sein Gegenteil. LERCH berichtet, dass die Schüler ihr sehr gut geholfen haben *diese private Krise eigentlich zu bewältigen*. Nicht mehr der Lehrer ist hier Geburtshelfer in biographischen Transformationsprozessen, sondern vielmehr sind es in dieser Beschreibung die Schüler, die der Lehrerin helfen ein biographisches Ereignis zu verwinden. Allmählich fällt die Konstruktion von schwierigen Klientels auf. Auch nach dem Wechsel nach B befindet sich LERCH wieder in einer Schule mit auffällig ‚schwieriger Struktur‘.

7.6 Konstruktion von Karrierechancen

„...dieser glückliche Zufall auf Männer zu stoßen, die einen erlebt haben als hochbegabtes Kind, und dementsprechend positive Vorurteile hatten...“

In der nachfolgenden Textpassage beschreibt LERCH ihren Einstieg am Herder-Gymnasium als gut gelungen. Sie führt das zurück auf das Glück, eine nahe gelegene Wohnung zu finden und einen Kollegenkreis vorzufinden, in welchem offenbar ähnliche Interessen herrschten. Vor allem das Junggesellenleben kehrt sie besonders heraus, einige andere Kollegen waren auch allein stehend, sie nimmt das im Interviewtext zum Anlass diese Lebensart und damit

verbundenen Erfahrungen generalisiert *jedem* zu wünschen. Schlüssel zu dieser ‚Wohlfühl-Situation‘ ist erstrangig der Kontakt zu einem Kollegen ‚*dessen Freundeskreis sie dann auch gleich hat*‘ und der sie dann auch mit zum Junggesellen-Wanderverein nimmt.

Darüber hinaus drückt LERCH explizit aus, dass der Einsatz am Herder-Gymnasium nicht ihren Interessen entsprach und nicht ihre Wahl war. Sie wollte wegen Einführung moderner Technik lieber an das Amalia-Gymnasium. Hätte sie frei wählen können, hätte sie sich – ihrer Darstellung folgend – wohl für das Amalia-Gymnasium entschieden. In ihrer Deutung, ist aber gerade das Versagtsein dieses Wunsches der elementare Knotenpunkt für ihren beruflichen Aufstieg. Denn mit der Festlegung auf das Herder-Gymnasium verbindet sie den *glücklichen Zufall*, dem sie ihre Aufstiegschancen verdankt:

„... kam also ans Herder hat sich aber als großer Vorteil erwiesen weil im Kollegium noch ein paar Lehrer waren die mich in dieser Hochbegabtenprüfung geprüft hatten und ich denke des ist- ich würde sagen wenn sie jetzt fragen was ist der die Initialzündung für den Aufstieg dann würd ich sagen das ist es, also nicht an der Schule zu sein die Möglichkeiten bietet sondern eben aus dieser glückliche Zufall auf Männer zu stoßen die einen erlebt haben als hochbegabtes Kind, und dementsprechend positive Vorurteile hatten [ja] die konnten sich auch erinnern haben auch zuhause nachgeguckt und haben mir das auch gesagt und der eine der mich geprüft hatte war auch stellvertretender Schulleiter, (5) und so würde ich also nie so die ist bloß a Frau sie wissen ja so nur zum heiraten wies damals z.T. noch war oder die ist unsachlich emotional in diese Schublade bin ich nie gefallen obwohl am H. alle höheren Aufgaben in meiner Hand waren [mmh] ähm also Förder- dieser Zufall dass ich da wieder reinkomm obwohl es gar nicht beabsichtigt war und die positiven Vorurteil der Männer und dementsprechend die direkte oder indirekte Förderung.“

Analyseschritt I:

Entfaltung des Sinnhorizonts: Konstruktion des Aufstiegs und Selbstmythos

LERCH beschreibt die Initialzündung ihres Aufstiegs nicht damit, dass sie an einer Schule unterrichten konnte, die ihr viele Möglichkeiten bot, sondern sagt mit ihrer Darstellung aus, dass für die optimale Karrieremöglichkeit *„...dieser glückliche Zufall auf **Männer** zu stoßen, die einen erlebt haben als hochbegabtes Kind“* ausschlaggebend war. Nach ihrer Konstruktion spielt die Schule sowie deren Ausstattung und die eigenen Fähigkeiten eine nachrangige Rolle, um die Karriere zu ermöglichen. Bemühungen und Begabungen werden

allesamt nicht belohnt, wenn nicht das wohlmeinende ‚Labeling‘ von vorgesetzten und in Funktion stehenden Männern aktiviert wird. An dieser Stelle bricht das Bild im inneren Kontext: Ist gerade noch von Lehrern die Rede, die sie in einer Prüfungssituation erlebt haben, so transformiert sich das Bild hin zu einer Beschreibung in der ‚*Männer sie als hochbegabtes Kind erlebt haben*‘. Die Vermischung mit dem Kindheitskontext ist hier offensichtlich und führt uns direkt zu einer erweiterten Formulierung der Fallstrukturhypothese. Wie bereits festgehalten wurde, ist LERCHs Beziehung zu ihrem Vater prägend für die Fallstruktur. LERCH konstruiert hier im äußeren Kontext ein Annerkennungsverhältnis, das dem inneren Kontext als Desiderat der Wiederherstellung des Beziehungsgefüges mit dem Vater notwendig scheint.

Die Anmerkung bleibt, dass LERCH dann doch in dieser konkreten, auf sie bezogenen Situation abstrahiert und die Sequenz in einen allgemeingültigen Zusammenhang hebt. Nicht sie alleine in durch den Zufall betroffen, sondern ein konstruiertes **man, eine abstrakte Person**, befindet sich in der Situation des glücklichen Zufalls von vorgesetzten Männern in seinen Fähigkeiten erkannt und gefördert zu werden. Diese allgemeine und abstrakte Person ist auf *positive Vorurteile* angewiesen oder es helfen positive Vorurteile bei der Gestaltung der Berufskarriere. LERCH berichtet dann im weiteren Verlauf, dass *die* sich *auch* an sie erinnerten, *auch* nachgesehen hatten und *auch das* gesagt hatten. *Auch* war der, der sie geprüft hatte, nun stellvertretender Schulleiter. Sequenzlogisch machen die zahlreichen ‚auchs‘ keinen Sinn.

Der Textanschluss nimmt einen Fokus auf ‚Geschlecht‘ vor und präsentiert nun ein hierarchisches Geschlechterbild, das mit dem Deutungsmuster verbunden ist, Frauen würden sich lediglich zum heiraten eignen. LERCH beruft sich in dieser Sequenz auf eine allgemeine Betrachtungsweise, wie sie in bestimmten Kreisen anscheinend für legitim gehalten wird. Dass sich an dieser Betrachtungsweise im Verlauf der Zeit etwas ändert, also die Legitimität der Verwendung dieser Betrachtungsweise in Frage gestellt wird, zeigt LERCH mit ihrer Beifügung „...*wies damals zum Teil noch war*“ an. Ein weiteres Deutungsmuster, das in dieser Sequenz mit Frauen im beruflichen Feld konnotiert wird, ist die Zuschreibung einer ‚unsachlich emotionale‘ Professionshaltung. Wobei die Adjektive ‚unsachlich‘ und ‚emotional‘ Hand in Hand gehen und somit zur Klassifizierung einer Kategorie aneinander gebunden scheinen. Mit dieser Aneinanderknüpfung von Adjektiven werden zwei Aspekte aufgegriffen, nämlich, dass Emotionalität zwangsläufig als unsachlich

verstanden werden muss und dass Unsachlichkeit in Verbindung mit Emotionalität ein charakteristisches Beschreibungsmerkmal für Frauen im professionellen Verhältnis darstellt. Andere Kategorien wie – phantasievoll gedacht – ‚unsachlich-hegemonial‘ als Beschreibung – insbesondere für Kollegen - nicht vorstellbar und somit diskursiv nicht legitim. ‚Unsachlich-emotional‘ ist hingegen ein legitimes, diskursiv verfügbares Stereotyp, welches Zuweisungen für bestimmte Bereiche von Frauen und Männern mit unterschiedlichen Wertigkeitszuschreibungen regelt.

Der Anschluss mit der Konjunktion *obwohl* an das vorangehende Thema ist sinnlogisch falsch. Zumindest wenn man es für eine gedankenlogische Fortführung der Sequenz hält. Wenn man die Sequenz dem nachfolgenden Textverlauf zuordnet, in der Annahme, es handele sich um die Eröffnung eines neuen Themenbereichs, findet sich auch keine sinnlogische Verbindung. Hier muss angenommen werden, dass es sich um einen Text-Bruchteil handelt, in dem die Bezugnahme zum inneren Kontext gegeben ist. Mit dem Anschluss ist dann eher nach einigen Irritationen eine Art Resümee gegeben, in dem sie noch einmal auf die von ihr mit Relevanz besetzten Punkte kommt, die für ihren Berufsaufstieg von Bedeutung waren. Sie betont hierbei wieder den Zufall und die Unabsichtlichkeit sowie die ‚positiven Vorurteile von Männern‘ und die damit verbundene direkte und indirekte Förderung. Neu ist in der Zusammenfassung, dass die beschriebenen Aspekte sie begünstigen in dem ihr ‚direkte und indirekte Förderung‘ zukommt. Die Frage, die sich hier stellt, ist, wie die Förderung sowohl ‚direkter‘ als auch ‚indirekter‘ Art aussah, was für LERCH darunter fiel. Von konkreten Förderungsmaßnahmen berichtet sie an dieser Stelle nicht.

Analyseschritt II:

Die verschiedenen Kontextebenen der Passage: Die Konstruktion von Geschlecht

Es gibt zwei Erzählstränge: Der eine folgt dem äußeren Kontext (dunkel) der anderem dem inneren Kontext (hell). Die Bezeichnung ‚äußerer Kontext‘ bezieht sich dabei auf die Ebene des Berichtes, den LERCH gibt. Der ‚innerere Kontext‘ stellt eine Art generalisierte Reflexionsebene dar, die sozusagen die habituelle Einlagerung repräsentiert.

„... kam also ans Hohlbein hat sich aber als großer Vorteil erwiesen weil im Kollegium noch ein paar Lehrer waren die mich in dieser Hochbegabtenprüfung geprüft hatten und ich denke des ist- ich würde sagen wenn sie jetzt fragen was ist der die Initialzündung für den Aufstieg dann würd ich sagen das ist es, also nicht an der Schule zu sein die Möglichkeiten bietet

*sondern eben aus dieser glückliche Zufall auf **Männer** zu stoßen, die einen erlebt haben als hochbegabtes Kind, und dementsprechend positive Vorurteile hatten [ja] die konnten sich auch erinnern haben auch zuhause nachgeguckt und haben mir das auch gesagt und der eine der mich geprüft hatte war auch Stellvertretender Schulleiter, (5) und so würde ich also nie so die ist bloß a Frau sie wissen ja so nur zum heiraten wies damals zT noch war oder die ist unsachlich emotional in diese Schublade bin ich nie gefallen obwohl am H. alle höheren Aufgaben in meiner hand waren [mmh] ähm also Förder- dieser Zufall dass ich da wieder reinkomm obwohl es gar nicht beabsichtigt war und die positiven Vorurteil der Männer und dementsprechend die direkte oder indirekte Förderung-...“*

Zunächst fallen die Orientierungsrahmen im inneren Kontext auf, die mit den jeweiligen Geschlechtern verbunden sind. Im Textverlauf, der sich auf Männer bezieht, handelt es sich um positive Gedankenvollzüge, die den Machtaspekt unterstreichen, aber auch um die Gunst und Zuwendung dieser Männer gegenüber der Protagonistin. Bei den weiblichen Bezugspunkten handelt es sich eher um Äußerungen stereotyper Geringschätzung, um negative Konnotationen im Zusammenhang mit Profession und um die Zurückweisung der Konnotationen durch die Protagonistin, für sie als nicht zutreffend gültig. LERCH beschreibt darüber hinaus die von ihr vorgestellte Kategorisierung als ‚gemacht‘ in dem sie das Bild der Schublade verwendet. Eine Schublade als eine Kategorisierungseinheit in einem größeren Ordnungssystem kann als etwas geschaffenes, nichts Natürliches und ebenso auch etwas sehr willkürliches betrachtet werden. Ordnung wird von außen bestimmt, das Prinzip der Zuordnung rekurriert auf Geschlecht. Aufmerksamkeit ist zu richten auf die Korrektur des Bildes von Zuständigkeit bezüglich der Ordnungsausführung. Zuerst ‚wurde sie nie...‘ – ‚...betrachtet als‘, möchte man sinnlogisch ergänzen; wobei es sich um einen eindeutig passiven Akt, einen Verfügungsakt handelt. Sie ändert ihre Vorstellung über die Verfügungsmacht und schließt das Bild ‚in diese Schublade bin ich nie gefallen‘. Das Bild mit ‚in die Schublade fallen‘, lässt dabei offen, ob man in diese Schublade gestoßen wird, oder ob man sich freiwillig oder fügsam dort hineinfallen lässt. Der Grad der Zuordnungsgewalt wird durch die Veränderung des Bildes abgeschwächt.

Bezogen auf den strukturellen Kontext betont LERCH mit ihrer Aussage die Abhängigkeit von Aufstiegschancen durch Hierarchisierung und der damit verbundenen Kontaktbörse, zum anderen weist sie deutlich auf geschlechterabhängige Optionen hin, indem sie weiter ausführt: *...und so würde ich also nie so die ist bloß a Frau sie wissen ja so nur zum heiraten wies*

damals z. T. noch war oder die ist unsachlich emotional in diese Schublade bin ich nie gefallen“. Nur das positive Urteil von entscheidungsmächtigen Männern kann gegen den Stereotypisierungsprozess ankommen, der Frauen zunächst erst einmal diskriminiert, und die Vorurteile gegen das weibliche Geschlecht entkräften oder auflösen.

Ihre außerordentlichen Leistungen in der Schulkarriere, welche sie offiziell durch die Stipendienprüfung ein zweites Mal bestätigt hat (und nur dadurch), scheinen eine Förderung auf dem beruflichen Lebensweg und wohlgefällige Öffnung gleicher Teilhabechancen im beruflichen Feld zu rechtfertigen. LERCH beschreibt in diesem Abschnitt den ungeheuren Legitimationsdruck, der Frauen entgegentritt, wenn sie sich für einen geradlinigen Aufstiegsweg entscheiden.

An dieser Stelle muss gefragt werden, inwieweit es sich bei dieser Beschreibung um eine Feldbeschreibung handelt oder um die Wahrnehmungsweise die sich aus ihrer Biographie begründet. Dabei ist festzuhalten, dass diese Trennung so unter Umständen gar nicht möglich ist, da sie eine Disposition darstellt, wie sie im Habitus verankert ist und in diesem Sinne verankert ist sowohl im Subjekt als auch in der gesellschaftlichen Struktur. Der biographische Horizont des Erlebens eines fordernden Vaters, der wiederum eine Repräsentation gesellschaftlicher Deutungsmuster inkorporiert, die dann wiederum die Handlungsstruktur seines Erziehungsverhaltens prägt, lässt eine trennende Beschreibung von Struktur und subjektiv-biographischer Erfahrung nicht zu. Zwangsläufig verschmelzen diese analytischen Wahrnehmungsfelder im Habitus der Person und strukturieren wiederum eigenes gesellschaftliches Handeln sowie die Generierung von Deutungsmustern.

Für die oben aufgestellte These der Verwobenheit von Struktur- und Subjektbeschreibung bestätigt sich auch in der Tatsache, dass LERCH in diesem Abschnitt Bezüge beider Bereiche vermischt. Sie spricht von dem Kind das diese Männer erlebt haben, hat aber nicht im Blick, dass sie zum Zeitpunkt der Prüfung bereits 19 oder 20 Jahre alt war und die Bezeichnung Kind nicht mehr angemessen ist. Der innere Rückbezug auf die Vater-Kind-Beziehung kann mit dieser Stelle herausgearbeitet werden. Ebenso unterstreicht die Erwähnung von Förderung den regressiven Gedankenvollzug. Förderung ist zwar natürlich auch im Berufsfeld möglich, charakterisiert aber zunächst auch das Eltern-Kind-Verhältnis. Dies kann als das Förderungsverhältnis erster Ordnung angesehen werden – und ist nach Kenntnis von LERCHs Biographie hier auch sicher der Fall – somit kann diese Situation von LERCH auch leicht auf

das schulische Verhältnis übertragen werden und in diesem Definitionskontext als positives Erlebnis präsentiert werden.

Die Frage an dieser Stelle bleibt dann auch, was LERCH mit direkter und indirekter Förderung meint. Männer stellen also in der Genese der Bildungs- und Berufsbiographie von LERCH die Bezugspositionen für Kapitalienwerb (kulturelles Kapital, soziales Kapital) oder Kapitalientransformation dar, insofern sie als ‚gatekeeper‘ die Zugänge zum Feld regeln. Nach der Beschreibung von LERCH unterliegt der Kapitaleinsatz im Feld von Frauen anderen Konditionen als der von Männern. Die Einsätze, die von Frauen erbracht werden müssen sind weitaus höher als die von Männern geleisteten und sind quasi einem Überzeugungsbeitrag geschuldet, den man als Frau zu bringen hat, um mit Geschlecht konnotierte Deutungsmuster zu entkräften. Durch entsprechend hohen Einsatz kann aber eine Legitimation zur Teilnahme am Feld erworben werden. Die Teilnahme berechtigt dann möglicherweise (aber nicht notwendigerweise) zur adäquaten Inanspruchnahme der Teilnahmechancen und Hierarchiepositionen.

Vertiefung: Geschlecht im beruflichen Feld

„...dann hab ich zu ihm gesagt: Wissen sie eine intelligente Frau hat viele natürliche Feinde, alle dummen Männer“

Das Thema Geschlecht wird in LERCHs Interview erst relativ spät Thema, sie schneidet zwar in der Eingangssequenz die Thematik kurz an, belässt es aber bei einem Nebenstrang, da in der Sequenz auch nicht die eigene direkte Betroffenheit angesprochen wird. Vielmehr rekurriert sie hier auf allgemeine Stereotypen, zu denen sie sich als dadurch Nicht-Betroffene in Beziehung setzt. Zwar existieren derartige Vorurteile gegen Frauen, so konstatiert LERCH in ihrer Aussage, sie ist aber dabei außen vor.

Auch im Verlauf ihres biographischen Berichts kommt das Thema Geschlecht erst spät zum Tragen. LERCH hat – nach ihren Schilderungen – lange Zeit ihres Lebens in einer Art Nische verbracht, zu der geschlechterkonnotierte Ungleichheit nur schwer vordrang, obwohl Phasen ihres Berufslebens immer wieder durch Ausnahmesituationen gekennzeichnet waren, die unter anderem auch an Geschlecht gebunden sind. Die Protagonistin untermauert in weiteren Sequenzen die bereits oben angeführte These, dass Frauen für denselben Erfolg mehr Leistung bringen müssen als Männer. Wiederum konstruiert sie sich als Person, auf die das nicht zutrifft. Sie verliert dabei aber aus den

Augen, dass ihr Einsatz eben auch höher ist, als der der anderen Kollegen bei selbem Ergebnis. Zwar führt sie an, dass sich für sie die Situation auch so gestaltet hätte „...aber des hätte ich wahrscheinlich gemusst wenn ich nicht mit diesem bekannten Vorlauf von Noten angetauscht wär“, bringt aber wieder ihr Examen ins Spiel, das ihrem Verständnis nach eine Art Freifahrtschein für ihre Karriere zu sein scheint. Inwieweit diese Auffassung einer realen Einschätzung entspricht und diese Interpretation dem tatsächlichen zu Grunde liegenden sozialen Mechanismus entspricht, muss diskutiert werden, da auch andere soziale Praktiken damit verbunden sein können. Es ist davon auszugehen, dass es sich bei der Einschätzung von LERCH um eine Überbewertung des Sachverhalts ‚Gutes Examen‘ handelt und sie weiter den vorher bereits konstatierten Annerkennungsmythos reproduziert. Sicherlich spielt die Tatsache eines guten Examens auch beim Berufseinstieg eine Rolle und es handelt sich bei dem Examen um eine Art ‚Eintrittskarte‘ ins Berufsleben, aber nach einer gewissen Zeit können Ereignisse nicht mehr auf diesen Punkt rückbezogen werden. Auch die Äußerung „...wenn die nicht alle gewusste hätten erstklassiges Examen blütenreiche Laufbahn“ drückt den gewissermaßen übertriebenen egozentrischen Blick auf die Sache aus und zeigt durch das von ihr in der Selbstwahrnehmung verankerte Aufstiegskontinuums als berufliches Erfolgskonzeptes der Protagonistin. Sie arbeitet mit sehr viel (um nicht zu sagen übertriebener) Selbstüberzeugung und zieht dabei Selbstzweifel überhaupt nicht in Erwägung. Diese Sicherheit gewährleistet ihr den positiven Verlauf ihres Berufsaufstiegs.

Dass die Biographie der Protagonistin nicht frei war von negativen, den Faktor Geschlecht betreffenden Erfahrungen, wie LERCH zuerst behauptet, zeigt dann allerdings eine Stelle, an der sie über ihre Zeit am Kultusministerium berichtet, wo sie in einigen Arbeitskreisen mitgearbeitet hatte. Ihre Aussage zu ihrem Interesse an dieser Arbeit begründet sie mit einer Art ‚politischem Interesse‘, nämlich zu sehen, wie es *im Ministerium läuft*.

Mit Ende 30 bekommt LERCH die Möglichkeit, sich für eine Hilfsreferentenstelle am Kultusministerium zu bewerben. Wie sie sagt, hatte sie schon Interesse an dieser Stelle, was sie auch damit ausdrückt, dass sie sich bewirbt. Noch bevor sie erwähnt, dass sie abgelehnt wurde, räumt sie ein, dass sie keine Chance hatte, die Stelle zu bekommen. Die von ihr gewählte Erzählfolge legt nahe, dass sie Schwierigkeiten hatte die

Ablehnung zu akzeptieren. Diese Schwierigkeit wäre leicht nachzuvollziehen, da sie die vermutlich die erste karrierebezogene Niederlage ihres Lebens darstellt und sie bislang wenige Strategien ausbilden musste Niederlagen zu verarbeiten

Zu dieser Textstelle können nun verschiedene Lesarten entworfen werden. Das ist vor allem notwendig, da die Informationen über den Verlauf des Bewerbungsverfahrens nicht besonders umfangreich sind. (a) Der direkte Bezug auf ein geschlechterbezogenes Auswahlverfahren im Ministerium könnte ihr eine Möglichkeit bieten, der Niederlage mit nur geringer Verletzung zu entkommen, zumindest es im Interview so darzustellen. Die Begründung, dass prinzipiell keine Frauen im Ministerium angenommen werden, würde ihre intellektuelle Kompetenz nicht in Frage stellen, da diese ja aufgrund der Auswahl qua Geschlecht nicht als Eignungsindikator in Betracht gezogen würde. Sie kann sich also durch diese Begründung einer Beurteilung ihrer kognitiven Qualitäten entziehen. Das Erklärungsmuster ist, wie sie angibt ein Gerücht. Informelle Informationen und Informationswege transportieren diese diskriminierenden Inhalte. (b) Erhärtet werden kann ihre Vermutung und somit auch das Gerücht zum einen durch die Tatsache, dass bislang keine Frau den Weg ins Ministerium geschafft hatte und damit anzunehmen ist, dass entsprechende Schließungssysteme diese Praktik stützen bzw. dass die Veränderung hin zu einem geschlechterdurchmischten Mitarbeiterstab sich nur schwer einstellt und Auswahlverfahren durchaus geprägt sind durch Diskriminierung von Anwärtinnen. Zum andern verweist die Frage nach Lebens- und Familienplanung direkt auf entsprechende Auswahlkriterien und untermauert den Verdacht, dass Frauen in Bewerbungsverfahren beim Ministerium misstrauisch betrachtet wurden und durchaus Auswahl zu ihren Ungunsten getroffen werden, was hinsichtlich der grundsätzlichen staatlichen Verantwortung und seiner Schutzfunktion Aufsehen erregend ist. Deshalb ist auch die Aussage LERCHs verständlich in der sie zur Geltung bringt, dass diese Form der Bewerberbeurteilung ‚unter der Gürtellinie‘ ist.

Resümierend ist anzunehmen, dass die Textpassage eine Mischung beider Lesarten darstellt. Sicher ist LERCH durch die Deutung entlastet, nicht aufgrund ihrer kognitiven und leistungsbezogenen Eigenschaften hin abgelehnt worden zu sein (das widerspräche ihrer Konstruktion des Erfolgsmythos), und dass für sie die Möglichkeit besteht sich auf ihr Geschlecht beziehen zu können, welches ja ein biologisches Faktum darstellt und nicht an Eigenleistung gebunden ist. Sicher ist sie aber auch zu Recht verärgert über

diese Methoden der Beurteilung. Darüber hinaus weist die Stelle auf drastische mit Diskriminierung verbundene Ausschlussverfahren hin, die im Kultusministerium Ende der 1970er/Anfang der 1980er Jahre soziale Praxis darstellten, um nach wie vor die Monopolisierung des männlichen Geschlechts auf höchster Führungsebene der Schulverwaltung zu gewährleisten. Da der Weg zur gymnasialen Schulleitungsfunktion gewöhnlich über das Ministerium erfolgt, kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass es sich im Übergang zur Aufnahme ins Ministerium um einen Selektionsmechanismus handelt, der die Funktion hat, Frauen in den unteren Hierarchieebenen des schulischen Verwaltungsapparates zu halten.

LERCH beschreibt, dass sie bis zu ihrem 35. Lebensjahr nicht auf die Geschlechterungleichheit aufmerksam wurde, bis zu dem Moment also in dem sie selbst davon betroffen war. Sie kommt dann noch einmal auf die Bewerbungssituation im Ministerium zurück und erwähnt, dass sie bei ihren vorherigen Ausführungen vergessen hatte, einen weiteren Aspekt zu erwähnen. Zum einen war es nicht vorstellbar, dass Frauen im Ministerium mitarbeiteten, weil dies die innere Ordnung des Ministeriums bedroht hätte. Zum anderen sind Frauen weniger geeignet für die Aufgaben, die im Ministerium anfallen. Hier wird angenommen, dass die Repräsentation des Funktionsträgers von einer Frau weniger gut geleistet werden kann, als von einem Mann. Männer sind per se überzeugender als Frauen. Eine Begründung für diese Annahme wird hier nicht angeführt. Es kann aber ein Rückbezug hergestellt werden zu der Erwähnung *„so die ist bloß a Frau sie wissen ja so nur zum heiraten wies damals z. T. noch war oder die ist unsachlich emotional“*. Die Zuschreibung von Eigenschaften legitimiert quasi die Ausgrenzung der Frauen aus bestimmten Feldern. Frauen werden als geeignet beschrieben, die Reproduktion der dominanten Linie zu gewährleisten, sie werden auf das Familienleben beschränkt, dort ist eine gewisse Emotionalität erwünscht, im beruflichen Feld – vor allem in höherer und verantwortungsvoller Position ist diese Emotionalität als unsachlich zu bewerten.

Bemerkenswert an dieser gesamten Äußerung in der vorliegenden Sequenz ist die Perspektive die der Interviewerin angeboten wird. Das antizipierte Scheitern oder Misslingen einer Organisationssituation wie der im Ministerium durch Beschäftigung von Mitarbeiterinnen, sowie auch die Repräsentation des Ministeriums mit mangelnder Überzeugungsleistung, werden in der sprachlichen und sinnhaften Konstruktion jeweils

der Frau/Mitarbeiterin angelastet. Es werden durch LERCH nicht wahrhaft soziale Situationen beschrieben, die die jeweilige soziale Praktik interpretieren, sondern vielmehr werden Stereotypen transportiert. Auch, wenn man annehmen kann, dass die Stereotypen in LERCHs Augen absurd erscheinen – sie bezeichnet es ja auch entsprechend als Gerücht – so manifestiert sich hier jedoch ein Etikettierungsprozess in Form der Festschreibung von sozial konstruiertem Geschlecht. Der Sachverhalt wird im Sinne der männlichen Interessenslage wiedergegeben, es wird nicht formuliert, dass die männlichen Mitarbeiter Schwierigkeiten haben, die Mitarbeit einer Frau zu akzeptieren, um somit auf die defizitäre Situation gewisser sozialer Kompetenzbereiche in männlichen Kollegenkreisen zu verweisen. Es wird vorgezogen, die Problematik zu verhüllen und dem Unvermögen oder – und damit noch festgeschriebener – den Charaktereigenschaften der potentiellen Mitarbeiterin anzulasten. Dadurch, dass LERCH keine Interpretation ihrer Sichtweise anbietet, löst sie die Perspektive, die männliche Interessen absichert, nicht auf.

LERCH betont, dass ihr zu diesem Zeitpunkt mit der Bewerbung beim Ministerium zum ersten Mal klar wurde, dass eine geschlechterbezogene Ungleich-Behandlung im beruflichen Feld praktisch erfahrbar ist. Bis zu diesem Erlebnis gibt sie an, der Annahme zu sein, dass nur Leistung zählt. Diese Überzeugung scheint für ihre Sozialisation grundlegend, auch dass Leistung und Geschlecht nicht aneinander gebunden sind. Bei genauerem Nachdenken erinnert sie allerdings eine Situation, die sie am Studienende mit einem Kollegen erlebte. Die Äußerung dieses Kollegen nimmt die Erfahrung LERCHs bereits vorweg. Offensichtlich herrscht die Meinung, für Frauen wäre ein sehr guter Studienabschluss wertlos, da er nicht in selbem Maße wie für Männer den Zugang zu beruflichem Aufstieg ermöglicht. Auf die Frage, wie ihre Erlebnisse die Sicht auf die Dinge verändern, antwortet LERCH mit einer ausführlichen Passage, in der sie ihre ‚gesellschaftlichen Erkenntnis‘ beschreibt und sich als eine Person darstellt, die vom Zeitpunkt der Erkenntnis an auch Interesse an dem Phänomen hat, allerdings immer unter dem Aspekt davon selbst nicht wirklich betroffen zu sein. Sie betont auch anhand dieser Darstellung ihre Exklusivposition.

LERCH beschreibt in der weiteren Sequenz zunächst wie sich ihre Sicht auf die Dinge ändert. Und dass sie diese Erfahrung zunächst darüber macht, dass andere Menschen sie auf ihre Exklusivposition hinweisen. Hier ist man wieder bei dem die Fallstruktur

prägenden Anerkennungsmythos angeht, der LERCHs Selbstbewusstsein trägt. Weiter berichtet sie von einer Begegnung mit einer Kollegin/Freundin, die sie wiederum einige Jahre später hat. Diese Frau, die Schulleiterin ist, äußert sich dahingehend, dass sie sagt, sie hielte Männer für geeigneter als Frauen eine Schule zu leiten. LERCH berichtet, dass sie darauf hin *einen Krach* mit ihrer Kollegin anfang. Und hier schildert LERCH eine biographische Erfahrung, nämlich die Tragweite und Verstrickung von sozialer, Geschlechterkonnotierter Ungleichheit im Geneseprozess der Sozialisation. Ob ihr das damals tatsächlich *wie Schuppen von den Augen fiel* oder ob es sich hier um ein Interviewbezogenes Stilmittel handelt, muss eingehend reflektiert werden. Möglicherweise spielt der Überraschungseffekt, den LERCH hier schildert eine Rolle, um ihren Aufstiegsmythos zu pflegen und ihre Exklusivposition zu unterstreichen. Diese Annahme wird vor allem auch dadurch weiter getragen, dass die kontextuelle Verknüpfung doch sehr drastisch ist, wenn sie davon redet, sie hätte *einen Schock gehabt* und für das Phänomen die Bezeichnung des *weiblichen Selbsthasses* wählt und diesen dann wiederum in *die Geschichte des jüdischen Selbsthasses* einbringt. Zudem grenzt sie sich durch ihre abschließende Bemerkung wieder von der Norm ab und konstruiert für sich ein Vakuum der Besonderheiten und der Ausnahmesituation.

Dadurch, dass LERCH sich nie zu den genannten weiblichen Kontexten zuordnet, gelingt es ihr für sich ein soziales Vakuum zu schaffen, welches durch den performativen Akt der Selbstdarstellung eine Distanzminderung zum männlichen Milieu schafft und sie selbst näher an den männlichen Machtkontext bindet. Die Möglichkeit ‚Entsetzten‘ oder ‚Schock‘ auszudrücken über die sozialen Zustände, in denen Frauen sich befinden, stellt ein Instrument dar, um sich von den Weiblichkeitskontexten zu distanzieren und näher an das Potential der Macht im männlichen Kontext zurücken. Der mehrfach konstatierte Anerkennungsmythos enthüllt sich hier als eine Machtstrategie der besonderen Art, zu lesen als ein subtiles Instrument symbolischer Gewalt.

7.7 Orientierungen als Lehrerin

Auf ihre beruflichen Orientierungen kommt LERCH bereits in der Eigangspassage des Interviews zu sprechen, als sie von ihrer eigenen gymnasial Zeit berichtet. Sie beschreibt Zustände von Ungerechtigkeit an den von ihr besuchten Gymnasien und schildert die von ihr daraus gezogenen Konsequenzen.

Exkurs Orientierungen im Beruf

Im Nachfrageteil des Interviews wird der von ihr eingangs erwähnter Aspekt vertieft, in dem die Interviewerin nochmals darauf zurückkommt und sie auffordert noch ausführlicher darüber zu sprechen. Hier nimmt sie am Schluss direkt auf ihre Situation Bezug, in dem sie sich als von den unmenschlichen Verhaltensweisen nicht als betroffen definiert. Folgt man dem äußeren Kontext so ist sie ‚lediglich‘ Beobachterin sozialer Vorgänge. Bezogen auf den inneren Kontext ihrer Geschichte wird im weiteren Verlauf jedoch klar, dass sie durchaus ‚Betroffene‘ ist. Im Folgenden des Interviews wird das Thema ‚Ungerechtigkeit in der Schule‘ weiter bearbeitet – im Wesentlichen mit ihr als Vergleichshorizont. LERCH expliziert in der besprochenen Textstelle den Zusammenhang von Anerkennung und Leistung. Ihrer Meinung nach sollte Leistung nicht als Beurteilungskriterium einer Person im Mittelpunkt stehen. Sie führt weiter aus, dass diejenigen, die gut sind, immer zusätzliche Anerkennung bekommen, während hingegen diejenigen, deren Leistungen weniger gut sind ständig mit Nicht-Anerkennung zu kämpfen haben. Die Verstärkung der jeweiligen Positionen durch soziale Verstärker benennt LERCH als Ungerechtigkeitsinstrument im Sinne ‚Doppelter Distinktion‘. Durch die verstärkte Fokussierung von Leistungserfolgen und Leistungsmisserfolgen, geraten menschliche und soziale Aspekte gänzlich in den Hintergrund. Nachdem sie erwähnt hat, dass sie an ihrer Schule auch *soziale* Preise eingeführt hat, kommt sie auf die Bedeutung von Internalisierungen des Leistungsprinzips zu sprechen. Im äußeren Kontext bindet LERCH ihr Wissen um die mit Leistung verbundene soziale Anerkennung an ihren schulischen Lehrerinnen-Kontext, in dem sie sagt, sie kenne diese Verknüpfung aus Aufsätzen der Schülerinnen und Schuler. Hinsichtlich des inneren Kontextes kann aber mit dieser Beschreibung die Strukturhypothese gestützt werden, in der bezüglich ihrer biographischen Situation eine adäquate emotionale Notlage beschrieben wird. Mit der Äußerung *„du bist nichts wert wenn du nicht das und das (4) niemand mag dich, (2) also grauenvolle Sachen und das ist nicht aus den Köpfen zu kriegen“* mag sie ihre eigene Situation während ihrer Schulzeit beschreiben, die Berührungspunkte von beruflicher Praxis und biographischer Erfahrung sind jedenfalls sehr nah.

7.8 Genese der Motivation zur Übernahme einer Schulleitungs-Funktion

Das Thema Schulleitungsfunktion wird von LERCH im Orientierungsrahmen des Lebensalters als biographische Perspektive eingeführt. LERCH berichtet, dass in ihren Beurteilungen schon *früh* die Verwendungseignung für eine Schulleitungsfunktion erwähnt wurde, und dass auch Vorgesetzte ihr direkt die Empfehlung ausgesprochen hatten. Allerdings bestand für LERCH keine Eile, vielmehr spielen die Vereinbarkeit von privaten Prioritäten und schulischem Leitungsamts im Zentrum ihrer Überlegungen eine Rolle. Als sie sich dann bewirbt stellt sich nicht der unmittelbare Erfolg ein. Zunächst führt LERCH als Grund für ihre Bewerbungsbemühungen an, dass *„man ja ins Gespräch kommen muss“* und weiter, *„dass sie nicht zusammengebrochen ist, als es nix wurde“*. Die Ablehnung war ihrer Darstellung im äußeren Kontext nach kalkulierbar, denn so *„wusste ich dass es nicht geht weil ich noch gar nicht Studiendirektor war daneben diese gedrittelte Arbeit“*. Die Frage ist dann, weshalb sie sich beworben hatte, ob wohl sie wusste, *dass es nicht geht*. Für den inneren Kontext kann angenommen werden, dass ihr Erfolgsmythos die Aussicht auf die Stellung einer Rektorinnenfunktion trug. Sie hätte sich vorstellen können Schulleiterin zu werden, obwohl die formellen Voraussetzungen nicht gegeben waren. Ihr Konstrukt der *blütenreichen Laufbahn* hätte auch diese ‚Erfolgsstory‘ inbegriffen. Stattdessen hat sie nun einen Misserfolg zu verbuchen, wodurch ihr kontinuierlich aufrechterhaltener Anerkennungsmythos ins Wanken gerät und eine sich abzeichnende Dekonstruktion dieses Mythos sie in ihrer Identität existenziell bedroht.

Im Textverlauf kommen wir an eine Stelle, die bereits weiter oben in der Interpretation beim Thema ‚Geschlecht und Profession‘ bearbeitet wurde. In dieser Stelle beschreibt sie ihre erfolglose Bewerbung beim Ministerium um eine Hilfsreferentenstelle. Diese ‚Niederlage‘ reiht sich direkt in eine Kette von Enttäuschungen und Zurückweisung und stellt den ‚Komparativ‘ in einer Reihung von Misserfolgen dar. Den Superlativ und die Zuspitzung der existenziellen Bedrohung entsteht durch ein weiteres berufsbiographisches Erlebnis, das LERCH selbst als *Bruch* bezeichnet: LERCH beginnt die Hinführung zu dem *Bruch* wieder mit der Reproduktion ihres Anerkennungsmythos. Sie wählt allerdings in ihrer Beschreibung seltsame Vergleiche: *Wie die Made im Speck* und *suhlte mich im Wohlwollen der Vorgesetzten*. Beide Vergleiche, die mit eher unangenehmen Tatsachen des Tierlebens konfrontieren, sollen hierbei wohl beschreiben, dass um sie herum nur Anerkennung und Wohlwollen, auch als Förderung zu verstehen, herrschten. Der möglicherweise interessanteste Aspekt an den von ihr gewählten Vergleichen besteht darin, dass sie eine mögliche

Interpretationsgrundlage für das Verhältnis von Selbst- und Fremdwahrnehmung in der Fallstruktur von LERCH bieten. Niemand möchte gerne eine *Made im Speck* haben, das fordert geradezu Ablehnung heraus. Gleichzeitig sieht die *Made im Speck* selbst keine Veranlassung sich über den Speckkontext Gedanken zu machen und schmarotzt in voller Selbsthingabe. Vor allem in Bezug darauf, dass LERCH sich immer als die von außen als bescheiden wahrgenommene beschreibt und die, die niemals von jemandem beneidet wird, obwohl sie immer die ‚besten Voraussetzungen und Kontexte antrifft‘ gibt im Zusammenhang mit dem Maden-Beispiel Grund zum Nachdenken. Der Mythos der Anerkennung bezieht sich nicht nur alleine auf die Vorgesetzten, sondern auch auf die sie jeweils umgebende Gruppe. Dies kann dann zum Beispiel die Mitschülerschaft sein oder aber auch der Kollegenkreis. Anerkennung herrscht nach ihrer Beschreibung immer vor.

Mit Mitte 50 kommt dann der Bruch. Noch ist sie nicht Oberstudiendirektorin, dies gibt den Anlass zur Entlassung durch den neuen Ministerialbeauftragten. Es muss nun geprüft werden, wo der Altersdurchschnitt für die Beförderung zur/m Oberstudiendirektor/in liegt. Möglicherweise könnte in dem Alter dieses Ziel bereits erreicht sein?

Vertiefung Motivation für die Schulleitungsstelle

Sie wird also von ihrem Amt der Seminarverwaltung entlassen, die Art und Weise wie dies geschah beschreibt sie als *heftig*, und LERCH attestiert dem Ministerialbeauftragten ‚Ungeschick‘. Im weiteren Verlauf führt LERCH an, dass sie sich aus Trotz auf diesen Vorfall auf eine Schulleitungsstelle beworben hatte. Und wieder reproduziert sie in der Beschreibung ihren Anerkennungsmythos in dem sie erklärt *„Alle – auch Männer – haben gesagt, toll das ist die richtige Retourkutsche“*. Interessant ist hier wieder der Geschlechterbezug, es wird von ihr explizit betont, dass auch *Männer* ihre Handlungsweise befürworteten. Die Weise, wie sie darüber berichtet, lässt vermuten, dass der Verarbeitungsprozess zu dieser Niederlage zum Zeitpunkt des Interviews noch nicht abgeschlossen ist. Diese Annahme treffe ich vor allem deshalb, weil dieses Argumentieren um den weiteren Verlauf sehr viel Plätze einnimmt. Auch die positive Bewertung dieser Entlassung stützt die Vermutung. Die Argumentation, dass sie aus Trotz gehandelt hätte ist schlichtweg eine Formulierung im äußeren Kontext, die ihre Strategie der Rehabilitation ihrer Identität verhüllt. Von Trotz kann sinnlogisch nicht die Rede sein, denn Trotz widersetzt sich seiner Bedeutung nach den vorfindbaren Gegebenheiten. Hingegen stand es ihr frei sich auf diese Stelle zu

bewerben. Niemand hat gesagt, sie solle diesen Schritt unterlassen. Insofern kann die Trotzreaktion auf den inneren Kontext bezogen werden, in dem man annimmt, dass sie er Anerkennungsverweigerung des Ministerialbeauftragten trotz, in dem sie sich durch einen Statusaufstieg formelle soziale Anerkennung sichert. Die von ihr beschriebene Unterstützung von außen sichert diese Annahme zudem ab. Die Wiederherstellung des Erfolgsmythos gelingt ihr dann mit dem Erfolg der Bewerbung an ein Gymnasium in F. Unter Berufung auf die *blütenreiche Laufbahn* und darauf, dass an ihrem Berufslebenlauf und ihren Noten niemand vorbeikäme, lässt sich der Identitätsstiftende Anerkennungsmythos wiederherstellen. Mit dem Statusaufstieg ist ihr Mythos allumfassender Anerkennung wieder rehabilitiert, der zuletzt immer stärker unter Druck geraten war. Insofern kann man im Falle von LERCH bei dem Aufstieg von einer **Rehabilitations-Funktion** sprechen, welche die Motivation zur Übernahme einer Schulleitungsfunktion auslöst. Diese Rehabilitation hat also den Sinn, ihrem Anerkennungsmythos wieder Gültigkeit zu verleihen und somit ihre Position im Machtgefüge wiederherzustellen, diese sogar in einem erhöhten Status zu manifestieren.

7.9 Resümee der Fallbeschreibung von Frau Lerch

Der Klassenhabitus von Frau Lerch weist über den biographischen Verlauf eine kontinuierliche und hohe Passfähigkeit aus. Die bürgerliche Normalbiographie von Frau Lerch, mit entsprechender Bildungs-Antizipation während der Kindheit und Jugend, wird von ihr so durchlaufen, wie es im Allgemeinen erwartbar ist. Dies zeigt sich vor allem darin, dass Statuspassagen wie Übertritt ins Gymnasium ohne Schwierigkeiten absolviert wurden. Auch die Berufswahl „Gymnasiallehrerin“ ist eine dem bürgerlichen Mittelstand entsprechende. Der Antizipationsgrad von einem Abschluss auf dem Niveau der Hochschulreife ist in die habituelle Konstitution von Frau Lerch eingewoben. Der Statusaufstieg ist typisch für ihr Herkunftsmilieu, das sich am höheren Bildungsbürgertum orientiert (Zinnecker 1994). Eben diese milieuspezifischen Bedingungsfaktoren und Interaktionsstrukturen (Zinnecker 1994) gestalten den Handlungs- und Entwicklungsraum von Lerch. Durch die enge Bindung an den Vater, die sich in erster Linie durch Wissenstransfer und Leistungsanforderung auszeichnet, welche wiederum in Erwartung mit einer statuserhöhenden Reproduktion der Familie verbunden sind, entsteht eine kognitiv anspruchsvolle Entwicklungsumwelt, die Förderungsmöglichkeiten in bestimmten Bereichen (kulturelle Inhalte, technisches Wissen u.ä.) voll ausschöpfen. Knapp bemessen scheinen hingegen eher die psychosozialen Aspekte sowie die emotionale Transferbeziehung.

Die Entwicklungsbedingungen, die sich durch die Gestaltung von Handlungsräumen ergeben, sind bei Frau Lerch eher stark reglementiert. Gewisse Bereiche – kulturell eher weiblich konnotierte Entwicklungsräume – werden ihr vorenthalten. Hierzu zählen zum Beispiel der Bereich häusliche Arbeit und Übernahme von Verantwortung für bestimmte Tätigkeiten im gemeinsamen Haushalt. Diese lebenspraktischen Bereiche werden zu Gunsten des intellektuellen Anspruchs des Vaters ausgespart, dem es wichtig scheint, dass Frau Lerch ihre Ressourcen der Erfüllung des Reproduktionsauftrags widmet. Freigestellt von häuslichen Pflichten bleibt sie aber in ihrer Jugendphase stark an das Haus gebunden, Begegnungen mit anderen Kindern und später mit Jugendlichen sowie Freizeitgestaltung im Allgemeinen unterliegen der letztendlichen Kontrolle der Eltern. Entspricht die Freistellung von häuslichen Pflichten eher weniger der eines weiblichen Sozialisationsmodells, so ist doch die Verhäuslichung von Frau Lerch ein wesentlicher sozialisatorischer Kontrollfaktor, wie er eher für Mädchensozialisation der Fall ist.

So glatt der milieuspezifische Habitus Frau Lerch in ihrer Biographie vorantreibt, so komplex problembeladen ist bei ihr dagegen der Geschlechterhabitus. Frau Lerch berichtet hinsichtlich ihrer Sozialisation, wie bereits angesprochen, von einem eher jungenhaft geprägten Verlauf. Frau Lerch gibt zwar an, dass der Vater sich eine Tochter wünschte, umschreibt diesen Wunsch aber selbst mit dem Adjektiv *komischerweise*. Es darf also durchaus vermutet werden, dass es sich dabei um eine nachträgliche Interpretation der Beziehungssituation handelt. Eher kann angenommen werden, dass der Vater das Geschlecht seiner Tochter ignorierte bzw. nicht anerkannte, und auf Grund der Tatsache, dass sie sein einziges Kind war, den Reproduktionsauftrag an sie delegierte. Dies geschah durch eine unreflektierte, an Bedürfnissen einer Jungensozialisation orientierte Förderung.

Diese sozialisatorischen Voraussetzungen, die den Entstehungskontext des Habitus prägen, führen im Anwendungs- und Organisationskontext des Habitus des Erwachsenenalters zu verschiedenen Spezifikationen. Zum einen verschafft ihr der Habitus ein Gefühl der Überlegenheit. Das männliche Prinzip ihrer Sozialisation lässt durch die Entstehung eines sozial männlichen Geschlechts eine Nähe zur Gruppe der Männer zu. Für Frau Lerch sind wohl auch deshalb während ihrer gesamten biographischen Zeit immer männliche Bezugspersonen von Wichtigkeit. Weiblichkeit wird von ihr implizit abgelehnt. Dies wird auch darin deutlich, dass sie sich immer von weiblichen Kontexten distanziert, in dem sie betont, dass sie an diesen nicht partizipiert. Für Frau Lerch ergibt sich in Zuge dessen eine

geschlechtliche Position, die ihr Zugehörigkeitsschwierigkeiten bereitet: Sozialgeschlechtlich gehört sich eher den männlichen Kontexten an, um deren Anerkennung sie aber immer kämpfen muss bzw. um deren Gunst sie stets wirbt. Körpergeschlechtlich zählt sie offensichtlich zu der Gruppe der Frauen, zu denen sie aber letztlich nicht gehört, weil ihre Habitusprägung nicht den strukturellen Anforderungen des vergeschlechtlichten Gesellschaftskontextes entspricht. Verbunden ist damit zudem, dass ihre Anerkennung und ihre Macht dadurch schwinden, sollte sie sich zu dieser gesellschaftlich unterprivilegierten Gruppe gesellen. Die mit ihrer geschlechtlichen Konstruktion verbundene Machtposition ist für Frau Lerch vorteilhaft, insofern sie durch ihre Distanz zum weiblichen Bezugskreis in gewisser Weise privilegiert ist, am so genannten männlichen Spiel teilzunehmen (Bourdieu 1997a, Dölling/Krais 1997, Zimmermann 2000, Engler 2003). Die Voraussetzungen und Fähigkeiten hat sie während ihrer Sozialisation erworben und ihr Lebensentwurf, der frei ist von generativen Aufgaben, unterstützen die Möglichkeiten ihrer Teilnahme am Spiel.

Die dargestellte geschlechtliche Sozialisation, ihr Geschlechterhabitus, ermöglicht ihr den Übergang zur Übernahme einer weiblichen Erwachsenenrolle nur schwer. In dieser Statuspassage ist Lerch existentiell an Entwicklungsstrategien gebunden, die sie selbst entwirft, um diese Passage zu meistern. Diese nicht-institutionelle Statuspassage konstituiert sich in erster Linie vor dem Hintergrund eines kritischen Lebensereignisses: Zeitlich liegen der Tod der Mutter, die Wiederverheiratung des Vaters und der Bruch mit ihm sehr nah beieinander, sodass angenommen werden kann, dass sich diese Situation zu einem kritischen Lebensereignis formierte. Der Bruch mit dem Vater, der sich über 15 Jahre hinzieht, und der begleitet ist von Deutungen wie „sie [Frau Lerch] enttäuscht den Vater, denn sie ist ein missratenes Kind“, lässt eine tiefe Beeinträchtigung bei Frau Lerch vermuten. Frau Lerchs Entwicklungsaufgabe ist es, an diesem biographischen Punkt Strategien zu entwickeln und somit dieses Erlebnis biographisch zu verarbeiten. Da das kritische Lebensereignis mit der formellen Statuspassage der Ablösung von den Eltern (bzw. vom Vater) zusammenfällt und diese Passage erst relativ spät und abrupt zu Bewältigung ansteht, ist eine sehr hohe Anforderungssituation an Frau Lerch gerichtet. Insbesondere auch dadurch, dass sie mit keiner Unterstützung rechnen kann, da Eltern und Familie für ihre Unterstützung nicht mehr zur Verfügung stehen. Reflektiert man nun die gegebene Situation von Frau Lerch auf die Überlegungen von Friebertshäuser (1992), die hinsichtlich von Statuspassage und Habitus als einem „dialektischen Verhältnis“ spricht, so ergibt sich folgendes Bild: Die gesellschaftliche Anforderung, ihre Wahrnehmungs-, Handlungs-, und Denkmatrix ihres maskulinen

Jugendhabitus in das kulturelle Anforderungsschema einer selbstverantwortlichen Frau zu transformieren, wird von ihr zurückgewiesen. Damit widersetzt sie sich – parallel zu den Anforderungen durch den Vater und dessen Reproduktionsauftrag – auch der gesellschaftlichen Entwicklungsanforderung und bleibt in gewisser Weise der „Periode des Übergangs“ (Erikson 1974, S. 161) als einer Existenzform „zwischen den Welten“ verhaftet. Lerch behält sich einen Zwischenstatus als Lebenskonzept vor. Sie realisiert in ihrer Biographie einen Lebensverlauf, der eher für Männer typisch ist. So lange dieser Lebensverlauf von außen nicht beeinträchtigt wird, kann Frau Lerch ihr Handlungsmuster aufrechterhalten.

Erst als die Konstruktion von außen durch männliche Teilnehmer im Feld in Frage gestellt wird, gerät Frau Lerch in Bedrängnis. Ihr Anerkennungsmythos, der ihre Konstruktion geschlechtlicher Wahrnehmung und Spielbeteiligung im Feld der Macht kontinuierlich aufrechterhält, wird entlegitimiert dadurch, dass Männer, die maßgeblich für die Aufrechterhaltung ihres Status relevant sind, ihre Anerkennung verweigern. Mit 35 Jahren – mit ihrer Bewerbung beim Ministerium – wird ihr die Teilnahme am männlichen Spiel versagt, sie wird in dem Bewerbungsgespräch auf ihr Geschlecht verwiesen. Damit ist ihre Nähe zu den machtvollen männlichen Kreisen in Frage gestellt und ihre Berechtigung zur Teilnahme am Spiel revidiert. Da diese Bewerbungssituation an einen wesentlichen beruflichen Aufstiegschritt gebunden ist, kann hier von einer feldspezifischen Demarkationslinie gesprochen werden. Der Verweis auf die geschlechtliche Zugehörigkeit ist zugleich ein Hinweis auf die fehlende Satisfaktionsfähigkeit (Bourdieu 1997a) von Frau Lerch als einer Vertreterin des durch die Gesellschaft anerkannten weiblichen Geschlechts.

Trotz der mehr als ausreichenden Ausstattung mit kulturellem und sozialem Kapital in Form von Bildungstiteln, Funktionsstellungen und Beziehungen, kann Frau Lerch auf Grund ihrer Weiblichkeit die symbolische Macht im schulischen Feld zunächst nicht manifestieren. Das wiederum bedeutet, dass dieselbe Kapitalienausstattung bei Frauen anders bewertet wird als bei Männern und Frauen beim beruflichen Aufstieg im schulischen Feld somit einem erhöhten Legitimationsdruck ausgesetzt sind. Kapital alleine ermöglicht nicht den rechtmäßigen Zugang zu höheren Positionen, auch das „richtige“ Geschlecht spielt eine Rolle. Gehört man dem „falschen“ Geschlecht an, in diesem Fall dem Weiblichen, sind die Zugangsmöglichkeiten nicht einer allgemeinen Regelmäßigkeit von Zugängen qua Kapital gegeben, sondern den Interessen des Machterhalts der homo-sozialen Männergemeinschaft

unterworfen. Dieser Zusammenhang verweist darauf, dass die symbolische Herrschaft maskulin ist und Frauen auch bei hohem Einsatz „rausgehalten“ werden können, während Männern mit oftmals geringerem Einsatz die Beteiligung an der symbolischen Herrschaft gewährt werden kann.

Es ist gut nachzuvollziehen, dass die Zugehörigkeit zur weiblichen Bezugsgruppe von Lerch im Regelfall abgelehnt wird. Auf diese Weise kann sie sich lange als Frau als satisfaktionsfähig für den männlichen Kontext erweisen. Letztlich muss sie sich dann doch den Feldkräften beugen: Der vergeschlechtliche Habitus kann sich nicht alleine auf seine Prägung berufen, die im Falle von Lerch eher maskulin ist. Vielmehr wird der Habitus darauf verpflichtet, sich im fortlaufenden Spiel um wirksame Kräfte im Feld vergeschlechtlichen zu lassen. Hierzu werden Grenzen gesetzt und Zuschreibungen produziert. Dieser Reorganisationsprozess führt letztlich dazu, die geschlechtliche Trennung im Hierarchieverhältnis weitgehend aufrecht zu erhalten. Selbst wenn einer Frau der Aufstieg gelingt, wird sie mit den herrschenden Vergeschlechtlichungsstrategien zur Reorganisation des Habitus konfrontiert. Daraus entstehen für Männer und Frauen unterschiedliche gesellschaftliche Situationen, auch in den beruflichen Feldern, die sich durch eine immer wieder neu reproduzierende Segmentierung und geschlechtliche Zuordnung manifestieren. Der Zugang zu den höheren Positionen kann Frauen erst dann gelingen, wenn eine vergeschlechtlichende Segmentierung auf dieser Ebene konstituierbar ist.

Dass die vorhin bereits erwähnte Satisfaktionsfähigkeit trügerisch ist und die Beteiligung am feldspezifischen Machtspiel nur aufrechterhalten werden kann, in dem sich Frau Lerch in gewisser Weise geschlechtlich verleugnet, setzt sie gesellschaftlich gesehen auf einen sehr einsamen Posten. Schon aus diesem Aspekt kann vermutet werden, dass die Übernahme einer Schulleitungsfunktion für sie nicht attraktiv war. Sie musste damit ihren kollegialen Freundeskreis, ihre soziale Bezugsgruppe, aufgeben. Die Übernahme einer Funktionsstelle resultierte letztlich nicht aus der professionsgebundenen Motivation zum Aufstieg, sondern eher aus der Notwendigkeit, den verlorenen Machtstatus, der sich für sie im Feld durch die fehlende Anerkennung im männlichen Teilnehmerkreis konstituiert hatte, wieder herzustellen.

Zum einen wird an der Fallanalyse von Frau Lerch deutlich, wie eng primäre geschlechtliche Sozialisation und die spätere Passfähigkeit im gesellschaftlichen und professionellen Feld zusammenhängen. Im Falle von Frau Lerch kann darüber hinaus gezeigt werden, wie die

Demarkationslinien verlaufen: Selbst bei Teilnehmenden, die die Spielregeln des Spiels beherrschen, die hinsichtlich der sozialisatorischen Anforderungen den männlich-homozialen Habitus entsprechen, wird durch den strukturierenden Vergeschlechtlichungsprozess des Habitus die Legitimation zum Aufstieg in die obere Liga des Spiels verwehrt, wenn über das Geschlecht nicht die entsprechende Passfähigkeit hergestellt werden kann. Die Regeln der Ausschließung werden dann aber, wie am Fall Lerch zu sehen ist, erst relativ spät relevant, nämlich in dem Moment, wenn es um Aufstieg und damit um ernsthafte Machtbeteiligung geht, wenn also die Reorganisationsmuster des Feldes in Gefahr geraten.

8 Frau König

„...ich hab einfach kei Lust ghabt immer irgendwo so als die, so wie vom andern Stern betrachtet zu werden...“

Kurzbiographie:

Frau König wurde 1950 in der deutschsprachigen Schweiz geboren. Sie ist die älteste Tochter von drei Schwestern. Ihre Kindheit ist in sofern außergewöhnlich, da sie abgeschieden von „zivilisatorischer Normalität“ mit ihrer Familie auf einem Berg aufwächst. Ihr Vater ist dort in einem Bergwerk tätig. Es wohnen in dieser Berggemeinschaft noch einige wenige andere Familien und einige Arbeiter. Die Gemeinschaft lebt relativ isoliert auf dem Berg. Die Wege „nach unten“ werden von Frau König als beschwerlich beschrieben. Zudem sind die klimatischen Verhältnisse eher hart. Frau König wurde auch 1956/57 auf dem Berg eingeschult – in eine kleine Schule, die klassenübergreifend arbeitete. Die Mutter von Frau König hat offenbar unter diesen Bedingungen gelitten. Über den Vater wird zu dieser Zeit nichts berichtet. Später erwähnt Frau König, dass der Vater nach dem Umzug in die Stadt unglücklich war, weil er ein ‚Bergmensch‘ war. Nachdem das Bergwerk in S. ca. 1957 geschlossen wurde und ungefähr zur gleichen Zeit der Großvater in X gestorben war, entschließt sich die Familie zu einer Umsiedlung nach X in Deutschland - in das Haus der Großmutter. Zunächst kommt Frau König auf die Einschulung in Deutschland zuzusprechen und darauf dass sie diese als ‚Horror‘ erlebt hat. Ihre Sprache war stark durch Dialekt geprägt und sie erzählt, dass man sie nicht verstanden hätte. Der Übergang in das Gymnasium ist für Frau König mit Schwierigkeiten verbunden, die Statuspassage gelingt nur mühsam und zwei Jahre verzögert, weshalb sie dann in der Gymnasialklasse wesentlich älter ist als ihre Klassenkameradinnen. Sie geht auf eine private Mädchenschule. Die Zeit im Gymnasium beschreibt Frau König als so dahinplätschernd. Sie bringt sehr gute Leistungen und überspringt mit ca. 15 Jahren dann die 7. Klasse, um den Altersabstand zwischen sich und den Klassenkameradinnen auszugleichen. Mit 16 Jahren hat sie einen schweren Fahrradunfall, von dem sie Beeinträchtigungen zurückbehält. Bis zu diesem Zeitpunkt war Frau König eher ein zurückhaltendes, ruhiges Mädchen. Durch den Unfall beginnt sie plötzlich viel zu reden, um von ihren körperlichen Beeinträchtigungen abzulenken. Sie beschreibt sich als wenig kontaktfreudig bezüglich ihrer Mitschülerinnen, sie hatte eigentlich während der gesamten Schulzeit nur eine einzige Freundin. Das Leben konzentriert sich bei Frau König eher auf

innerfamiliäre Strukturen, ihre beiden Schwestern sind ihre Hauptbezugspersonen. Räumliche Enge und eine geringe ökonomische Ausstattung der Familie bestimmen die Kindheit und Jugend von Frau König. Sie macht ein sehr gutes Abitur, da sie in ihrer Zurückgezogenheit viel Zeit mit schulischen Aufgaben verbringt. Ihre Berufentscheidung ist zunächst Tontechnikerin. Sie bricht die Ausbildung, die die mittlere Reife voraussetzt, aber nach einem halben Jahr wegen Schwierigkeiten mit einem Dozenten und der allgemeinen Unzufriedenheit mit dem Ausbildungsgang ab und beginnt in direktem Anschluss mit dem Lehramtstudium für Hauptschule an der Pädagogischen Hochschule. 1971 heiratet Frau König, 1973 folgt die Einbürgerung in Deutschland. Sie macht 1974 ihr Staatsexamen und beginnt anschließend ihr Referendariat. Diese Lebensphase ist gekennzeichnet von starker Zufriedenheit. Jeweils 1979 und 1981 bekommt sie eine Tochter, ihre Erziehungszeiten sind sehr kurz, sie bleibt durchgehend berufstätig. Ende der achtziger Jahre (1986/1988) erwacht ihr Interesse für den beruflichen Aufstieg, sie bewirbt sich von da an um Funktionsstellen. 1993 wird sie Schulleiterin einer kleinen Volksschule in einem Vorort von X, an der sie sich aber nicht so sehr wohl fühlt. Nach einem Wechsel ist sie nun schon seit einigen Jahren an einer städtischen Volksschule, an der ihr die Arbeit sehr viel Spaß macht.

8.1 Die Eröffnung, das Relevanzsystem

Das Interview mit KÖNIG beginnt mit einer umfassenden Erzählaufforderung. Da es bereits ein Vortreffen mit KÖNIG gab, beginnt das Interview ohne Umschweife, es fand in ihrem Arbeitszimmer statt. Der Interviewbeginn und die sich anschließende Erzählaufforderung weisen auf das Interesse der Interviewerin an Bildungs- und Berufsbiographien hin. Dabei liegt der Schwerpunkt auf dem biographischen Aspekt, der im Rahmen einer wissenschaftlichen Arbeit eine Rolle spielt. Die Interviewte wird aufgefordert, ihre Lebensgeschichte möglichst ausführlich zu erzählen. Des Weiteren werden die Rahmenbedingungen des Interviews gesetzt. Die Interviewte soll von sich aus erzählen, die Interviewerin will zunächst nur zuhören und sich Notizen machen, um an spätere Stelle nachzufragen. Der zeitliche Rahmen, der für dieses Interview gesetzt wird, ist in gewisser Weise unbegrenzt. Die Länge der Erzählung und die Reihenfolge der Ereignisse unterliegen keiner Rahmenorientierung. Die Aufforderung endet mit der Bitte an die Interviewte, nun zu beginnen.

Der Beginn: Geschwistersituation und Grundschulzeit

KÖNIG beginnt ihre Ausführungen mit dem Thema „Geschwistersituation“, ihrer Sprache ist bereits bei den ersten Worten eine deutliche Dialektprägung anzuhören. Konkreter gibt sie auch Auskunft über das Geschlecht der einzelnen Geschwister, sie weist darauf hin, dass sie die erste der dreigliedrigen Geschwisterfolge ist, in der nur weibliche Kinder geboren wurden. An dem Einstieg, den KÖNIG wählt, fällt zunächst auf, dass mit der Erwähnung der Familiensituation bzw. der Geschwisterreihenfolge ein eher informeller Erzählcharakter verbunden wird. Die Verwendung des Dialektwortes *Mädele* verweist darauf, dass sie den Impuls der Interviewerin annimmt und sich in der Reproduktion lebensgeschichtlicher Erinnerung in ihren Kindheitskontext begibt, aus welchen der Begriff wohl resultiert. Interessant ist, dass die Befragte den Punkt des Eingangsimpulses aufnimmt und ansetzt, ihre Lebensgeschichte zu erzählen und die Interviewerin nach einem etwas zögerlichen Beginn (*Also ich bin, ähm, die, ...*) mit der Mädele-Situation konfrontiert. Ohne große Formalitäten lädt sie die Interviewerin direkt mitten in ihre ‚working-situation‘ ein. Mit der Betonung *Erstgeborene* unterstreicht sie dann die Position, die sie inne hat, und distanziert sich gleichzeitig von der ‚privaten‘ Situation, wie sie sie in der Sequenz gerade eröffnet hatte. Dieser Interview-Beginn weist darauf hin, dass KÖNIG in einer bedeutungsvollen Position im familialen Bezugssystem steht. Die Stellung der Erstgeborenen wird im weiteren biographischen Verlauf auf Relevanzen geprüft werden müssen. Von hier aus startet nun das Betrachtungsfeld: Man hat es also mit einer Erstgeborenen zu tun. Welche Erwartungen und Annahmen verbindet man damit? Erstgeborene finden häufiger anstrengendere Entwicklungsbedingungen vor als die nachfolgenden Geschwisterkinder. Häufiger sind sie mit mehr Verantwortung ausgestattet und die Erwartungshaltung der Eltern im Bezug auf schulische Leistungen und beruflichen Erfolg ist oft auch höher. Zudem sind sie diejenigen, die Maßstäbe für die nachfolgenden Geschwister setzen.

Ein weiterer Schritt der Distanzierung besteht darin, dass KÖNIG als nächstes ihr Geburtsdatum und ihren Geburtsort nennt. Eine lebensgeschichtliche Erzählung wird an dieser Stelle also nun zunächst verwehrt. Stattdessen werden Fakten genannt. KÖNIG kommt dann schnell auf die Auswanderungsthematik zu sprechen. Zum Zeitpunkt der Auswanderung war sie bereits 7 Jahre alt und besuchte die Schule. Die ersten sieben Lebensjahre finden in dieser Sequenz zunächst keine ausführlicheren Erläuterungen. Mit der Auswanderung aus der Schweiz verbindet KÖNIG den Begriff *Wirtschaftsflüchtlinge*. Sie bezeichnet ihre auswandernde Familie mit diesem Begriff. Es ist an dieser Stelle zu fragen, ob der Begriff

nicht etwas drastisch gewählt ist. Eher könnte man den Umzug als Umsiedelung benennen. Schließlich, wie man später erfährt, hat KÖNIGs Mutter das Haus der Großeltern in Deutschland geerbt. An dieser Stelle wählt KÖNIG also eine dramatische Darstellungsform, welche sie dann noch zuspitzt in dem sie „*das erste einschneidende Erlebnis*“ einführt.

„*Das erste einschneidende Erlebnis*“ wird nun aber nicht im Anschluss ausgeführt, sondern es folgt eine explikative Phase, die nun auf die Schulzeit vor dem Umzug rekurriert. KÖNIGs Geschichte wird nicht stabil und die Erklärungen, die nun folgen stehen in keinem klaren Zusammenhang mit dem angekündigten einschneidenden Ereignis. Vielmehr wird eine Parallelgeschichte eröffnet, die nun die schulische Situation in der Schweiz auf dem Berg ausführt. Schließlich kommt KÖNIG wieder zu dem einschneidenden Erlebnis zurück, das sie als „*den ersten Schock der Schullaufbahn*“ bezeichnet. Gemeint ist damit, dass KÖNIG sich in X in einer Situation wieder fand, die sie mit lauter neuen Dingen konfrontierte. Vor allem die neue Schulklasse und ihre auffällige Sprache brachten – nach ihrer subjektiven Betrachtung – Probleme ein. Anscheinend haben sich die andern Kinder über ihre Ausdrucksweise lustig gemacht, denn sie führt an „*...und ämh ich mir dann dachte am besten man sagt nix mehr weil des ja immer nur zu Lacherfolgen führte*“ (56). Mit der Schilderung dieser Situation geht ihre erste Erwähnung von Fremdheitserfahrung und Zurückgezogenheit und Fremdheitserfahrung einher.

Resümiert man an dieser Stelle und benennt das bislang von KÖNIG vorgestellte Relevanzsystem, so zeigen sich die Geschwisterfolge, die Situation der Erstgeborenen, die Auswanderung sowie die wohl prekäre ökonomische Situation ebenso als wesentliche Punkte wie die subjektive Erfahrung des Andersseins und der persönlich Rückzug als Lösung dieser unangenehmen Situation.

8.2 Statuspassage ‚Wechsel auf das Gymnasium‘

KÖNIG leitet über zum Thema „Übertritt ins Gymnasium“ in dem sie auf die damals obligatorische Aufnahmeprüfung zu sprechen kommt. Der Statusübergang gestaltet sich den Ausführungen KÖNIGs nach als problematisch. Ausschlaggebend hierfür war ihrer Meinung nach vor allem das soziale Milieu, der soziale Status, den die Familie von KÖNIG hatte. Auch die fehlende Bildungsaspiration der Eltern macht KÖNIG für den komplizierten Übertritt verantwortlich. Wichtig ist, dass die Ermöglichung des Übertritts nach der Konstruktion KÖNIGs von der Lehrkraft abhängt. Die erste Lehrerin sah keine Veranlassung KÖNIG für die Aufnahmeprüfung des Gymnasiums vorzuschlagen. KÖNIG führt das auf ihre

Zurückgezogenheit zurück, welche sie der Lehrerin als Beurteilungsfokus unterstellt. Über schulische Leistungen macht sie an dieser Stelle keine Angaben. Es ist auch anzunehmen, dass das Geschlecht in Kombination mit Herkunft für die Eröffnung der Übertrittsmöglichkeit durchaus eine Rolle spielen könnte. Für ein Mädchen aus dem Handwerker-Milieu war vermutlich die Berufsantizipation nicht über einen höheren Bildungsweg angedacht. Vielmehr sollten traditionelle Ausbildungsverläufe gewahrt werden. Eine Statusänderung durch die Tochter im Kontext des traditionellen Familienmilieus kann befremdlich oder auch nur ungewohnt sein, sodass Bildungsgänge dieser Art gar nicht erst angedacht werden. KÖNIG bleibt die Möglichkeit auf ein Gymnasium zu gehen zunächst versagt. Unklar ist zunächst, ob sie selbst die Motivation hatte oder ob ihr Gefühl hierzu eher diffus war. Es ist eher zweiteres anzunehmen. Die reflexive Äußerung: *„Ich hab so sGfühl ghabt da gabs so bestimmte Typen von Kindern die au ma aufs Gymnasium geschickt hat“* ist sicher eine, die aus ihrer Erwachsenenposition resultiert und mit ihrer Erfahrung sozialer Benachteiligungen verbunden ist.

KÖNIG thematisiert die Lehrerinnen und Lehrer während dieser Übergangszeit: *„und wenn natürlich der heilige Lehrer sagt ja des hat kein Wert mit dem Kind dann bin ich halt auf der Volksschule geblieben“*. Der Lehrer (oder auch die Lehrerin) wird hier beschrieben als *heilig*. In erster Linie versieht dieses Adjektiv die Lehrkraft mit einer gewissen Unantastbarkeit und Autorität. ‚Lehrer‘ scheinen im familialen Milieu von KÖNIG als eine Art Ikonen betrachtet worden zu sein. Das entspricht der althergebrachten eher dörflichen Wahrnehmung der beiden Dorfautoritäten von Pfarrer und Lehrer. In gewissem Sinne ist dann auch die Akademisierung von Biographien und entsprechenden Berufzielen eine Art Ikonisierungsprozess – dadurch, dass Unerreichbarkeit damit verbunden wird. Dem ‚heiligen‘ Lehrer vertraut man, da er quasi von Gott geweiht ist und er somit mit einer höheren Autorität ausgestattet ist, der Folge zu leisten ist. Andererseits heißt der Gebrauch von religiösen Anlehnungen aber auch, dass das, was sich durch Göttlichkeit begründet, im Wesen und Sinn der Religion nicht hinterfragt werden muss, da höhere Mächte über das Lebensschicksal entscheiden. In dieser Haltung explizieren sich die Milieuspezifika der ‚Schicksalsergebenheit‘ und damit gleichzeitig die Entwicklungsaufgabe für KÖNIG, sich von diesem Milieumuster zu emanzipieren. An dieser Stelle kann die Äußerung von KÖNIG als Anklage an die traditionalistischen Werte der Familie und die damit einhergehende Autoritätsgläubigkeit verstanden werden, insbesondere wenn man das ironisierende Stilmittel des eingefügten *natürlich* mit berücksichtigt.

Die Autoritätsgläubigkeit der Eltern ist zurückzuführen auf die Fremdheit im Umgang mit Bildungsstrukturen und -institutionen. Das Bildungsverhalten ist starr, wenig zu Öffnung hin orientiert und das Wissen über die Nutzbarmachung von Institutionen ist kaum vorhanden. Die fehlende Ausstattung mit kulturellem Kapital in der Familie (vor allem Wissen um die Strukturen und Nutzbarmachung von Bildungsinstitutionen und Bildungsselbstbewußtsein) zwingt die Eltern die Entscheidungskompetenz abzugeben. Zuständig für die Entscheidung scheint dann die Lehrerin zu sein, die aber nicht einem besseren Verständnis folgend im optimalen Bildungsinteresse von KÖNIG entscheiden kann. Ob es sich dabei um echtes Unverständnis oder um Antipathie handelt wird nicht klar. Möglicherweise sind auf Seite der Lehrerin auch Deutungsmuster dafür verantwortlich, die stark konventionell geprägt sind und lediglich familienstatuskonforme Bildungswege antizipieren. Die Elternseite wird von KÖNIG an späterer Textstelle auch so dargestellt, dass sie den Übertritt auf Gymnasium zunächst nicht befürwortet hat. Der unabänderliche Bruch mit dem Herkunftsmilieu, der mit dem Bildungsaufstieg verbunden ist, sollte möglicherweise vermieden werden. Der zwangsläufig einsetzende Entfremdungsprozess zwischen Eltern und Kindern lässt viele Verunsicherungen entstehen, der konventionelle Weg einer milieuentsprechenden Normalbiographie wäre für die Eltern weniger schwierig zu akzeptieren. Im Fall KÖNIG findet die Ablösung von den Eltern bereits mit dem Übertritt zum Gymnasium statt. Diese Ablösung lässt sie in einen diffusen Sozialisationsraum gleiten, der ihr wenig Orientierung und Rückhalt bietet. Die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben ist unter diesen Umständen schwierig zu bewerkstelligen.

Vertiefung Übergang in das Gymnasium

Inwieweit für den zunächst fehlgeschlagenen Übertritt die Tatsache eine Rolle spielt, dass KÖNIG ein Mädchen ist, wird nicht klar. Es könnte sich bei dieser Lehrerentscheidung auch um eine geschlechtsorientierte Affirmation bezüglich Bildungsnotwendigkeiten handeln. An dieser Erzählsequenz zur *Statuspassage Übergang ins Gymnasium* wird besonders deutlich, welche Ohnmacht fehlendes Wissen und fehlende Vertrautheit mit der Bildungsinfrastruktur erzeugen kann und welche Rolle dem Lehrer in so einem Falle zukommt bzw. inwieweit eine derartige Delegation von Entscheidung fatal sein kann. In diesem Fall ist die Eröffnung von Bildungschancen nicht der Schwerpunkt des Lehrerhandelns. Mögliche Gründe dafür, die in der Orientierung des Lehrers wirksam werden könnten, wurden bereits angeführt.

Zurück zum Textverlauf der Eingangspassage

Die weitere Abfolge der Lehrkräfte ist im Folgenden nicht klar. KÖNIG kommt in die 5. Klasse Volksschule und anscheinend hat sie dann mit einer Lehrerin zu tun, die sich deutlicher an ihren Stärken orientiert. Die Parenthese *„dieser Lehrer des war so dieser typische äh aus dem östlichen also irgendwie aus Ostdeutschland war der, und die konnte einfach mit meiner Zurückgezogenheit einfach umgehen“* ist von der Einordnung her nicht ganz klar, bezieht sich aber wahrscheinlich auf die vorhergehende Lehrkraft der Grundschule. KÖNIG erläutert dann weiter, dass die Lehrerin, von der sie in der fünften Klasse unterrichtet wurde, *beschlossen hatte*, dass sie auf Gymnasium gehen müsse. Auch diese Äußerung unterstreicht die Entscheidungsmacht der Lehrenden und betont die unumgängliche Schicksalsergebenheit, mit der Familien aus bildungsfernen Schichten belastet sind. Eine in der Herkunftsfamilie ungenügende Ausstattung mit Kenntnissen über die Bildungsinfrastruktur, geringe Argumentationsfähigkeit aufgrund fehlenden Bildungskapitals sowie die Verankerung im Milieu und die damit einhergehende Befremdung durch Bildungsaufstieg bzw. Akademisierung erschweren Zugänge zum höheren Bildungswesen und bilden den Kontext für KÖNIGs verzögerten Einstieg ins Gymnasium.

KÖNIG beschreibt im folgenden Abschnitt die Bemühungen der Lehrerin sie an einem Gymnasium unterzubringen. Da sie dann bereits in der sechsten Klasse war, vollzog sich der Wechsel relativ schwierig. Es fand sich auf Grund des hohen Engagements der Lehrerin dann aber doch eine Schule, die bereit war KÖNIG aufzunehmen. Ausnahmsweise und probeweise wurde ausgehandelt und mit der Option, eine Klasse zu überspringen, falls sie gut genug war.

An diesem Textabschnitt fallen erneut die häufigen gedanklichen Sprünge auf. Die innere Diffusität KÖNIGs scheint in der Erzählung ihre Repräsentation zu finden. Es ist anzunehmen, dass die sich textual äußernde Brüchigkeit auch für die Lebensphase selbst angenommen werden kann. Die Umstände wie KÖNIG zum Gymnasium kommt, die Verwunderung über den ‚Spätstart‘ so wie die damit verbundenen Verunsicherungen, die sich sicherlich auf die ‚neue Lebenswelt Gymnasium‘ richten sowie die Tatsache, dass sie dann ca. zwei Jahre älter war als ihre Klasskameradinnen. Für KÖNIG bahnt sich wieder eine ‚exponierte Stellung‘ an, sie wird wieder ‚besonders‘ sein. Sowohl in ihrer Familie wie auch in ihrer neuen Klasse wird sie als Exotin betrachtet werden, als die Älteste, die Vorreiterin, nach dem Prinzip der ‚Erstgeborenen‘.

8.3 Die Gymnasialzeit

KÖNIG berichtet wieder in diffusen Gedankengängen und Ausführungen, dass sie die 5. und 6. Klasse an einem Mädchen-Gymnasium besucht hat, dann die 7. Klasse übersprang, um ihren Altersvorsprung auszugleichen: *„dann von der sechsten glei in die 8. weil dann wie gesagt weil's sich des dann doch irgendwie- also halt- war ich halt gut genug bin dann in die 8. gewechselt“*. Als Leserin hat man den Eindruck, dass sie die Tatsache, dass sie gut genug ist, beinahe nicht aussprechen kann bzw. dass KÖNIG mit ihrer inneren Selbst-Überzeugung Schwierigkeiten hat. Die offene geradlinige Darstellung der eigenen positiven Leistung gelingt ihr nicht. Man könnte annehmen, die Formulierung der biographischen Erinnerung KÖNIGs sei direkt verbunden mit dem Prozess der Auflösung alter Muster. Die sprachlichen und grammatikalischen Konstruktionen verlieren sich häufig in diffusen zeitlichen Bezügen, bevor sie in eine mehr oder weniger klare Information münden. KÖNIG berichtet also von dem Überspringen in die 8. Klasse. Ein solcher Wechsel setzt allerdings eine gewisse Leistungsfähigkeit voraus und eine entsprechende Leistung. Die von KÖNIG erbrachte bisherige Leistung fand bislang nur wenig Erwähnung.

Dann leitet KÖNIG ein anderes Thema ein, das im Gymnasium für sie relevant wurde:

„... und ja des war so ganz lustig weil des, es war halt in S. so na, Privatschule mit viel (...) des war so die Quotenfrau für die ärmliche Bevölkerung...“. Der Anfang der Sequenz lässt vermuten, dass KÖNIG nun etwas Lustiges erzählen oder zumindest berichten wird, die Zuhörer*in ist auf eine sich anschließende Anekdote gefasst. Jedoch führt KÖNIG im Folgenden ein ernstes Thema ein: Sie spricht von den Repräsentationspraktiken der Schule, für die sie instrumentalisiert wird. KÖNIG berichtet über die Auszeichnungen, die sie als gute Schülerin erhielt, welche aber wiederum aus repräsentationspolitischen Zwecken mit ihrer sozialen Herkunft aus der einfachen Schicht verbunden waren. Zunächst stellt sich die Frage, weshalb KÖNIG diese Praktik mit dem Adjektiv *lustig* konnotiert. Im Großen und Ganzen beschreibt KÖNIG die Auszeichnungsveranstaltungen als sehr unangenehm. Ihrem nachträglichen Verständnis als Erwachsene könnte sie diese Veranstaltungen bestenfalls ‚absurd‘ finden, ‚lustig‘ hingegen ist an dieser Stelle unpassend. Eine Lesart (1) hierzu kann sein, dass KÖNIG das unpassende Adjektiv verwendet, weil sie verunsichert ist, wie sie das Thema einführen soll und sie zunächst erstmal die für sie damit verbundenen Konsequenzen abschwächt, indem sie angibt es lustig finden zu können. Damit schmälert sie die Tragweite des persönlichen Erlebnisses. Eine weitere Lesart (2) bietet sich an in der Interpretation, dass die Verwendung des Adjektivs ‚lustig‘ darauf verweist, dass die offenbaren Bewertungen, die

KÖNIG gibt, so nicht zutreffend sind. Vielmehr kann sie nicht direkt ansprechen, dass sie insgeheim stolz war auf diese Auszeichnungen, die sie als etwas ‚Besonderes‘ kennzeichneten. Die Sichtweise, etwas ‚Besonderes‘ im positiven Sinne darzustellen, ist im Selbstkonzept von KÖNIG nicht etabliert bzw. legitimiert.

Vertiefung Herkunftsmilieu und Schule

Insgesamt rückt in diesem Abschnitt die soziale Herkunft KÖNIGs besonders in den Vordergrund. Die schichtspezifischen habituellen Einlagerungen geraten hier stark mit den strukturellen Gegebenheiten aneinander. Das ‚hochbegabte Unterschichtskind‘, das die Kinder der mittleren und oberen Gesellschaftsklassen in den Schatten stellt, ist der eine Aspekt des hier gegebenen Habitus-Struktur-Konfliktes und der sozialen Passfähigkeiten. Zum anderen besteht die Schwierigkeit, eine adäquate Selbstüberzeugung in das Selbstkonzept zu integrieren möglicherweise darin, sich nicht allzu weit von dem Herkunftsmilieu, d.h. der Herkunftsfamilie zu distanzieren. Eine explizite Übernahme von Charakteristika des bildungsbürgerlichen Habitus würde möglicherweise den Entfremdungsprozess zur eigenen Familie vorantreiben. Insofern sind der Antizipation von Dazugehörigkeit zum bildungsbürgerlichen Milieu Grenzen gesetzt. Die bestehenden Fremdheitsgefühle bewirken eine verstärkte Zuwendung zu schulischen Inhalten, wodurch wiederum die Qualität der Leistungen gestärkt wird.

Zurück zum Textverlauf der Eingangspassage

Im Weiteren stellt sich die Frage, ob die Auszeichnung tatsächlich in unmittelbarer Verbindung mit der sozialen Herkunft stand und es wirklich diese ‚Quotenkinder‘ gab, wie KÖNIG sie beschreibt. An dieser Stelle müssen nun Lesarten entwickelt werden:

(1) Die schulische Politik basiert darauf, einzelne Schülerinnen aus sozial schwachen Schichten selektiv aufzunehmen und diese Tatsache als profilbildendes Kriterium auch nach außen in die Öffentlichkeit zu tragen. Bemühungen, die einen politisch korrekten Ansatz von Chancengleichheit nach dem Verständnis initiieren, dass auch Kinder aus bildungsferneren Schichten in ihre Begabungen gefördert werden müssen, bestehen nicht. (2) Die Schule nimmt Kinder aller Schichten gleichermaßen auf, jedoch sind die bildungsnahen Schichten verstärkt vertreten. Durch diesen Umstand wird die Wahrnehmung von KÖNIG dahingehend beeinflusst, dass das Phänomen der ‚Quotenkinder‘ zu existieren scheint.

In diesem Zusammenhang kommt dann KÖNIG darauf zu sprechen, dass der ‚Quotenkinderansatz‘ für dieses Mädchengymnasium quasi notwendig war um nicht einen Prestigeverlust zu erleiden: *„...und dann hats gabs pro Klasse immer einer dass ma des S. nicht als Bonzenschule abqualifiziert, hat man immer einen Handwerker also so bissle die untere Schicht mit zugnommen um sagen zu können ist ja au wie gesagt alles in S. vertreten..“*

. Aus der gesellschaftstheoretischen Konstruktion KÖNIGs wird also einer Schule geringere Anerkennung gezollt, wenn lediglich Oberschicht-Kinder vertreten sind. Die Schule wird *abqualifiziert*, wenn Kinder aus einfacheren Schichten nicht ausreichend vertreten sind. Diese Konstruktion lässt auf die milieuspezifischen Sichtweisen schließen, in welchen die Wahrnehmung und Verarbeitung sozialer Distanzen zum Ausdruck kommt. Die soziale Praktik der Abwertung des Fremden (des bürgerlichen Lebensstils) und Unerreichbaren mag eine gängige Form der Realitätsverarbeitung in benachteiligten sozialen Gruppen sein. Status und Kapital werden invers zur gesellschaftlichen Bewertung interpretiert und erhalten für die entsprechende Gruppenzugehörigkeit ‚verkehrte‘ Bewertungen, um die Identifikationsprozesse in der eigenen Gruppe positiv zu gestalten. Nur aus dieser, - durch das Milieu geprägten - Sicht heraus scheint eine Notwendigkeit gegeben die ‚Abqualifikation‘ zu verhindern. Dass KÖNIG ihre Herkunft sehr stark als gesellschaftsprägendes Distinktionskriterium wahrnahm, zeigen die weiteren Äußerungen, die diesen Textabschnitt füllen: *„...des war so im Nachhinein dann bekam man immer, für gute Leistungen wenn man also aus dieser unteren Schicht war dann immer Geldgeschenke i mein so als Kind ähm war des natürlich schön aber im Nachhinein es war immer so ne Prämierung wie ne Preiskuh...“*. Gleichzeitig stützt diese Äußerung die vorangegangene Hypothese, dass KÖNIG ihre eigenen Leistungen nur sehr begrenzt wahrnehmen und in ihr Selbstkonzept integrieren kann. Die Fixierung auf die soziale Herkunft bei der Belohnung ihrer Leistungen steht vielmehr im Vordergrund als ihre Leistung selbst. Als Leserin hat man den Eindruck, dass die Leistung an sich sowieso zweitrangig ist. An erster Stelle scheint die Profilierung der Schule als ‚politisch korrekte Einrichtung‘ zu stehen, an zweiter Stelle scheint sie diese Auszeichnung vor allem deshalb zu verdienen, weil sie aus der Handwerker-Schicht stammt. Somit wird in jeder Hinsicht ein nicht gegebenes Passungsverhältnis zwischen Habitus und Struktur betont. Auch kommt hinzu, dass sie an keiner Stelle kontextfrei betont, wie gut ihre Noten waren. Insgesamt lässt diese Darstellungsweise darauf schließen, dass es KÖNIG bei diesen Ausführungen insbesondere um die Schilderungen der schichtbezogenen Differenzenerfahrungen geht.

Im weiteren Verlauf konkretisiert sich das Fremdheitsgefühl und die fehlende schulbiographische Passung von KÖNIG. Ihre habituelle Prägung scheint nicht kompatibel mit dem Schulhabitus und sie hat das Gefühl Erfüllungsgehilfin für eine von ihr als zweifelhaft betrachtete Sache zu sein. Gleichzeitig scheint sie keine Wahlmöglichkeit für sich zu sehen und ist anscheinend gezwungen ein Spiel mit zuspielden, das ihr zwar einerseits ökonomischen Zugewinn in Form einer Belohnung bringt, sie sich aber auf der anderen Seite dafür verkauft und öffentlich ‚erniedrigt‘ (herkunftsbezogene Symbolik). Auch wenn diese Darstellungsform drastisch gewählt ist, so kann sie doch in gewisser Weise die Situation von KÖNIG verdeutlichen. Für KÖNIG geht mit dieser Preisverleihung keine Anerkennung auf der innerschulischen Ebene einher. Für sie stehen die Distinktionsfunktionen dieser Praxis, die der schulpolitischen Profilierung dienen und in der schulischen Gemeinschaft wirksam werden, im Vordergrund. Ihre Herkunft wird als Label konstant gehalten und sie kann dementsprechend kein Zugehörigkeitsgefühl zum schulischen Milieu entwickeln. Mit dem weiteren Verlauf der Sequenz ist anzunehmen, dass KÖNIG zu dieser schulischen Auszeichnung subjektiv lediglich ein diffuses Gefühl entwickelt hatte. Sie formuliert aus der Retrospektive als Erwachsene: „...also irgendwie- aber ich denk ma es ist so es bleibt einem dann im Nachhinein scho so hängen weil, ja, wie wenn man so als so Pseudofigur von dieser Schule so des Renommee mitträgt dass auch arme Kinder in Anführungszeichen gut sein können...“ KÖNIG bringt zum Ausdruck, dass sie sich als *Pseudofigur* dieser Schule gefühlt hat und den Auftrag hatte das *Renommee* der Schule mit zutragen. Und sie beschreibt dieses Gefühl oder den Eindruck als nachhaltig oder sich als erst im Nachhinein in seiner ganzen Bedeutsamkeit greifbar. An diesem Textabschnitt wird sehr deutlich, dass KÖNIG kein authentisches Gefühl zum schulischen Milieu entwickeln konnte und deshalb mit einer Situation zurecht kommen musste, in der sie sich eher als Außenseiterin wahrnahm. Hierfür verantwortlich sieht KÖNIG vor allem die schulpolitischen Maßnahmen, die sie marginalisierten und ihre exponierte und negativ konnotierte Stellung stets aufs Neue herauskehrten. In der Erinnerung KÖNIGs und wohl deshalb auch – so kann angenommen werden – in der Situation als Kind und Jugendliche selbst bekommen diese Praktiken eine hohe Bedeutung für die Genese ihrer Selbstwahrnehmung.

Vertiefung Fremdheitserfahrung, Milieu und Geschlecht

Bei KÖNIG handelt es sich um einen Habitus-Struktur-Konflikt, der sich - anstatt sich mit der Zeit aufzulösen - zunehmend manifestiert. Dagegen werden zwei Betrachtungsweisen relevant: (1) Die Struktur verschließt sich vor dem Habitus, lässt

ihn außen vor. (2) KÖNIG kann sich mit ihrem Habitus nicht im Zielmilieu integrieren. Die Fremdheitswahrnehmung ist zu ausgeprägt. Die Folge einer Nicht-Integration des Habitus im neuen sozialen Bezugsfeld anzupassen, ist die individuelle Abspaltung und somit eine Verstärkung negativer Selbstwahrnehmung. Weiter kann vermutet werden, dass dies die Fallstruktur von KÖNIG abbildet. Dies muss jedoch im weiteren Vorgehen der Fallanalyse geprüft werden. Darüber hinaus kann angenommen werden, dass die starke negative Wahrnehmungsweise um die sozialen Praktiken der Auszeichnungen in der Schule aus dieser Problematik resultiert.

Der relevante Bezugspunkt bei KÖNIG in diesem Themenabschnitt ist die Herkunft. Da sie sich zu dieser Zeit in einem schulischen monoedukativen Kontext befindet, fällt das Geschlecht weniger ins Auge. Die fehlende Genese der Selbstüberzeugung kann jedoch als ein Ergebnis milieugebundener Vergeschlechtlichungsprozesse betrachtet werden. Die Bewertung von Geschlecht in der Herkunftsfamilie und im traditionellen Milieu sowie der ‚untypische Bildungsgang‘ für ein Mädchen, der jeglicher sozialer Unterstützung und positiver Antizipation entbehrt, sind geschlechtsgebundene Sozialisationsfaktoren, deren Auswirkungen im gymnasialen Zusammenhang wirksam werden und letztlich die habituelle Angleichung an das Umfeld verunmöglichen.

Zurück zum Textverlauf der Eingangspassage

KÖNIG spricht von einer hohen Erwartungshaltung, die mit einem hohen Maß an Leistung verbunden ist. Die Erwartung scheint von der Institution Schule auszugehen und impliziert eine Anforderung der Kinder wie KÖNIG in erster Linie nachzukommen haben. KÖNIG spricht also auf den sozialen Unterschied an, den sie für sich konstruiert hat. Kinder aus sozial schwächeren Verhältnissen müssen die Erwartungen der Schule erfüllen. Oder besser ausgedrückt: Sie müssen beweisen, dass die Aufnahme in das bildungsbürgerliche Milieu gerechtfertigt ist. KÖNIG führt hier an, dass sie unter dem Druck der Beweisspflicht stand, die ihre Daseinsberechtigung an dieser Schule ausweist. Im weiteren Textverlauf begründet sie den gerade eben beschriebenen strukturellen Mechanismus der Beweiserbringung und Daseinsberechtigung mit einer intrinsisch motivierten Konnotation: *„... also und zum Anderen i hab immer des Gefühl ghabt man muss unheimlich viel leisten und bringen um dieser Erwartungshaltung ja auch gerecht zu werden, weil zum einen hat ma sich an des Geld gewohnt ghabt des war scho au klar es war ((lacht)) Zuwendung. Der kausale Anschluss mit ‚weil‘ in der Sequenz irritiert zunächst, da sie hier die strukturelle Praxis mit der persönlichen*

Motivation verbindet. An dieser Stelle öffnen sich nun verschiedene Aspekte, die die entstanden Irritation insofern klären, als deutlich wird, dass die Situation für KÖNIG tatsächlich ambivalent ist. Zum einen führt KÖNIG ein, dass es sich durchaus um eine Auszeichnung und Zuwendung handelt, der gegenüber sie positiv und aufgeschlossen ist, die aber auch in Verbindung mit der institutionellen Erwartung steht, sich als ‚besonderes‘ Kind (um nicht zuzusagen als ‚geduldetes‘ Kind) zu beweisen. Zum anderen muss sie für die Zuwendung in Kauf nehmen, öffentlich vorgeführt und auf ihre Wurzeln verwiesen zu werden, von denen sie sich doch eigentlich zum Zwecke der Anpassung an das schulische Milieu eigentlich distanzieren müsste. Für KÖNIG konstruiert sich also eine paradoxe Situation, die durch Ambivalenzen und Irritationen zwischen Stolz ob der Zuwendung und Abscheu ob der durch schulpolitische Strukturen verhinderten Integration ins Zielmilieu geprägt sind.

Und dann schließlich führt KÖNIG das Thema der Pionierin ein: *„...zu leisten zu leisten um dieses Geld zu kriegen hat dann wieder für St. nach außen dieses Bild da äh weiter zu vervollständigen, ja und dann äh sicher des- aber man gewöhnt sich dran weil halt sag ma so diese ja, diese Begeisterung dass ma so aus meiner Familie die erste die diesen Weg übers Abitur geht i mein des macht natürlich scho auch viel aus.“* KÖNIG berichtet implizit, dass sie stolz war, die erste zu sein, die in ihrer Familie auf Gymnasium gehen konnte. Auch an dieser Textstelle fällt wieder die verzögerte und brüchige Hinführung zu der Thematik auf. Auch ist nicht klar, was ‚des macht scho viel aus‘ bedeuten soll. Wie bereits erwähnt, ist sie anscheinend stolz auf ihre Leistung, sagt es aber nicht explizit. Auch das Vermeiden der Ich-Form deutet eine distanzierte Haltung zur Wahrnehmung des eigenen Selbst hin. Die Zaghaftheit mit der sie diesen Hinweis auf ihren Stolz, bringt stützt die These der Milieuproblematik und dem Versuch keine unnötigen Entfremdungstendenzen aufkommen zu lassen. Für diese Strategie muss sie allerdings in Kauf nehmen, unumwundene Selbstüberzeugungen nicht öffentlich zu machen.

8.4 Der Unfall

KÖNIG hatte einen schlimmen Fahrradunfall von dem sie körperliche Beeinträchtigungen zurückbehielt. Es ist in gewisser Hinsicht erstaunlich, dass sie dieses Ereignis an dieser Stelle zeitlich nicht richtig einordnen kann, denn die 8. Klasse zeichnete sich ja dadurch aus, dass sie gerade nach der übersprungenen 7. Klasse neu dort war. Die zeitliche Verortung müsste also relativ leicht vorzunehmen sein. Diese Probleme bei der zeitlichen Verortung des Unfalls

lassen darauf schließen, dass es sich um ein traumatisches Erlebnis handelt und damit Verdrängung einhergeht. Die Konsequenzen des Unfalls waren, dass KÖNIG nur unzulänglich rehabilitiert wurde und die Übernahme der Operation durch die Krankenkasse lediglich die Wunden heilte, nicht aber die äußerlich sichtbaren Beeinträchtigungen berücksichtigte. KÖNIG lebte fortan mit unaufhörlicher Scham und wagte sich nicht mehr unter Leute. Selbst auf dem Schulweg ging sie „hintenrum“, da sie niemandem begegnen wollte, „*dass mich kein Mensch sieht*“. Die Eltern entschließen sich schließlich zur Aufnahme eines Kredits, um eine weitere Operation bezahlen zu können. KÖNIG markiert mit diesem Unfall eine Wende in ihrem Leben. Durch die Äußerlichkeiten ihres Körpers, dem man den Unfall auch nach der Operation noch ansieht, sieht sie sich veranlasst, ihre schweigsame Art aufzugeben und mit Gesprächigkeit von ihren Beeinträchtigungen abzulenken. Auch beschließt sie abzunehmen, um wenigstens ‚teilweise schön zu sein‘. Die Maßnahmen sind aber eher vordergründig, denn KÖNIG führt an, sich dann noch mehr in die Arbeit vertieft zu haben. Die Schule ‚war ihr einziger Trost‘ und damit meint sie die schulischen Inhalte. Sie erwähnt noch den Tanzkurs, an dem sie mit ihrer Schulklasse teilnahm und der zum Reinfall wurde, weil sie mit dem hässlichsten und kleinsten aus der Jungengruppe übrig blieb. Für sie war das die letzte Lektion, bevor sie beschloss sich der Welt nicht mehr zuzuwenden und nur noch zu arbeiten. Das Ergebnis war ein sehr gutes Abitur.

Durch den Unfall entsteht eine viel weiterreichende Stigmatisierung als bislang durch soziale Schicht gegeben war. Die Merkmale sind äußerlich am Körper wahrnehmbar und deshalb direkt wirksam. KÖNIG wird dadurch noch mehr zur Außenseiterin. Der Unfall manifestiert die Unsicherheiten im doppelten Bezug: Einmal wird durch das fehlende Geld für eine ordentliche Operation der soziale Status der Familie expliziert, zum anderen beeinträchtigt der Unfall mit seinen Folgen die geschlechtliche Identität, die ab diesem Zeitpunkt immer einer Reflexion auf die ‚beeinträchtigte Äußerlichkeit‘ am weiblichen Körper unterzogen wird. Dieser performative Aspekt verstärkt den Konflikt von Habitus und Struktur, gesellschaftliche Grenzen verstärken sich fortan noch mehr.

Vertiefung Freundschaften, Mitschülerinnen und soziale Räume

Die Probleme mit der Kontaktaufnahme lassen sich bei KÖNIG durchgängig beobachten. Zunächst in der Grundschule wegen des Dialektes, im Gymnasium

zunächst wegen des hohen Alters. Dieser Themen-Strang wird im weiteren Verlauf noch fortgeführt. Es handelt sich hier vermutlich um eines ihrer zentralen Themen.

An dieser Freundschaft zu dem Mädchen aus der Parallelklasse macht sich ein weiterer Themenkomplex fest, der im Interview mit KÖNIG an verschiedenen Stellen auftaucht. Hier handelt es sich um die Auseinandersetzung mit stark kontrastiert konstruierten Gegensätzen bezüglich einer Auseinandersetzung mit sozialem Status aufgrund ökonomischer Verhältnisse in den Herkunftsfamilien. Wie bereits oben schon erwähnt wurde, zählte die Familie von KÖNIG zu den eher unteren Einkommensklassen. Der Kontext, in dem sie sich in ihrer Schule bewegt, bildet sich aber eher aus Kindern gut bis sehr gut verdienender Eltern. Das Mädchengymnasium wurde hauptsächlich von Familien gewählt, die der Oberschicht in A. angehörten (oder sich dazu rechneten). Das eröffnete ein weiteres Differenzenerleben von KÖNIG, denn ihre Mitschülerinnen waren in jeder Hinsicht wesentlich besser ausgestattet als sie. Auch das trug zu einer Etablierung unterschiedlicher Lebenswelten bei.

8.5 Statuspassage ‚Berufswahl‘

Für KÖNIG schließt sich nach dem Abitur die Wahl eines Berufes an. In ihrer Formulierung dieser Anforderung fällt in dieser Sequenz zunächst das *na ja* auf welches sie vor dem Begriff Berufswahl platziert. In noch diffusem Zusammenhang wird hier angedeutet, dass der Begriff Berufswahl bei KÖNIG in irgendeiner Weise den tatsächlichen Vorgang der Berufswahl nicht adäquat abbildet. Nur zögerlich verwendet sie den Begriff und scheint auch nicht überzeugt von der Verwendung des Begriffs *Wahl*. Ihre Hinführung wird getragen von „*und dann kam also die Zeit der ...*“. Bedeutsam ist hier die Unterstreichung mit *also*: Es ist nicht davon auszugehen, dass es sich bei dem hier verwendetet *also* um ein Füllwort handelt. Viel eher verweist das *also* hier auf einen konsekutiven Kontext, in welchem die Berufswahl bereits vorher als bedeutungsvoll antizipiert und thematisiert wurde. Ob diese Thematisierung lediglich intrapersoneller Art war oder auch die Familie ‚mitredete‘, ist an dieser Stelle noch nicht klar, deutlich wird hier nur eine diesem Lebensabschnitt inhärente Bedeutsamkeit. In der weiteren Betrachtung ihrer Erzählung folgt dann sequenzlogisch auch ein Hinweis, der mit dem *also* im kontextuellen Zusammenhang steht. Ihre Eltern haben bereits einen Berufswunsch für sie formuliert, sie wollten *schon immer haben*, dass KÖNIG Lehrerin wird. Die Herkunftsfamilie hat offensichtlich die Antizipationsregeln entsprechender Milieus adaptiert und sich ‚naiv‘ eingebracht. Von naiv ist hier deshalb die Rede, da es sich bei dem Berufswunsch um eine relativ einfache Vorstellung der Repräsentation akademischer

Bildungsgänge handelt. Wie bereits oben erwähnt, stellen Pfarrer und Lehrer im traditionalistischen Milieu die akademisierten Figuren schlechthin dar. Nachdem Pfarrerin wiederum mit der traditionellen Geschlechterrolle nicht in Verbindung zu bringen und deshalb zu progressiv wäre, ist Lehrerin natürlich eine im Milieu transformierte Vorstellung, die auch den geschlechtsspezifischen Aspekten von weiblichen Tätigkeitsbereichen sehr gut entspricht. Das fehlende Wissen über akademische Berufe und der Bekanntheitsgrad des Tätigkeitsfeldes von Lehrenden legt diese Berufswahl der Eltern ebenso nahe wie die von ihnen im Zusammenhang mit dem gymnasialen Übertritt von KÖNIG erfahrenen Macht- und Autoritätspotentialen der Lehrkraft. KÖNIG beschrieb ja die ursprüngliche Haltung der Eltern gegenüber den Entscheidungen des *heiligen Lehrers* als sehr autoritätsgläubig. In diesem Zusammenhang stellt natürlich diese Berufswahl auch eine Annäherung an entsprechende gesellschaftliche Gruppen dar und auch die Erwartung, dass KÖNIG in die ‚Weißen‘ dieses Berufsstandes eintritt und damit einen ebenso hohen Status erhält, von dem wiederum auch die Familie profitiert. Der Erwartungshaltung der Eltern tritt KÖNIG dann entgegen, indem sie zunächst den Wunsch der Eltern – aus Protest wie sie sagt – ablehnt.

KÖNIG weigert sich also den Ansprüchen der elterlichen Vorstellung gerecht zu werden und beginnt eine Ausbildung zur Tontechnikerin in N. Ihre Hauptmotiv ist hierbei, dass sie weitgehend unbeobachtet von der *Öffentlichkeit* arbeitet, was mit ihrer körperlichen Beeinträchtigung zusammenhängt. In diesem Kontext erwähnt sie dann auch, dass der Beruf der Lehrerin überhaupt nicht in Frage kam, da man ja ständig von anderen angesehen wird. Der Moment der Scham wird hier sehr deutlich und auch das unbewältigte Moment mit dieser äußerlichen Beeinträchtigung umzugehen.

KÖNIG wählt also den Einstieg in einen Beruf für den lediglich die Mittlere Reife Voraussetzung war. Somit entscheidet sie sich ihren Schulabschluss ‚nicht vollwertig zum Einsatz zu bringen‘ und schöpft ihr kulturelles Kapital nicht in dem Maße aus, wie sie könnte. Gezollt ist diese Entscheidung – wie sie anführt – der Tatsache, dass sie sich mit ihrem ungewöhnlichen Äußeren nicht vor Leute traut. Hierfür ist sie bereit auch in einem statusniedereren Beruf zu arbeiten. Weiter ist zu vermuten, dass die habituellen Voraussetzungen, die KÖNIG mitbringt einen reibungslosen Übergang zum Studium (noch) nicht gewährleisten. Bei ihr besteht keine direkte Antizipation einer akademischen ‚Karriere‘, möglicherweise traut sie sich ein Studium auch (noch) nicht richtig zu. Die fehlende Kenntnis und Nähe zum akademischen Milieu erschwert die Aufnahme eines Studiums. Auch während

der Schulzeit hatte sie für sich kaum die Möglichkeit diese bildungsbürgerlichen Strukturen für sich zu adaptieren.

Ihre Entscheidung für die Ausbildung zur Tontechnikerin widerruft sie dann nach einer unangenehmen Begebenheit mit ihrem Mathematikdozenten. Schon die inhaltlich für Geschlecht getrennten Ausbildungsgänge stimmen sie skeptisch. Als dann sexistische Äußerungen des Dozenten fallen, gelingt KÖNIG ein entscheidender Transformationsprozess: Sie nutzt ihr kulturelles Kapital (den Bildungsabschluss), um ein Distinktionsschema zu entwickeln, das sie vor derartigen Übergriffen schützen und mit dem sie sich zur Wehr setzen kann. Die Konsequenz ist, dass sie die Ausbildung abbricht. Es soll an dieser Stelle nicht diskutiert werden, welche alternativen allgemeinen Handlungsmöglichkeiten denkbar gewesen wären. Die Falltypik und die Rekonstruktion derselben sind an die gegebenen Entscheidungs- und Handlungsprozesse gebunden. KÖNIGS Bewältigungsmuster erfahren an dieser Stelle eine wesentliche Wende. Sie entwickelt auf Grund ihrer erworbenen Kapitalienstruktur eine verbesserte Selbsteinschätzung, die sie zu dem Zweck einsetzen kann, sich diskriminierenden Situationen zu entziehen. Sie gewinnt das Bewusstsein, Handlungsentscheiderin zu sein: *„...jetzt fahr i heim also des hab i einfach net nötig...“*.

Die Reaktion, die KÖNIG hier beschreibt, lässt darauf schließen, dass sie hinsichtlich geschlechtsbezogener Diskriminierung sensibel ist. Dies kann bedeuten, dass bereits Vorerfahrungen existieren. Möglicherweise hat KÖNIG aber ‚auch nur‘ ein ausgeprägtes Gerechtigkeitsempfinden, das geschlechtliche Ungleichheit mit einschließt. Andererseits charakterisieren Benachteiligungen, die aus dem Geschlecht resultieren, auch die Familienstruktur (über den Vater berichtet KÖNIG: *„...weil er eigentlich nie Töchter wollte er wollte eigentlich immer bloß Söhne die ihm halt in seinem Beruf au unterstützen o.k. wir sind ja 3 Mädchen= also mit mir gings dann so grad no weil i war dann so der Herzeigefall mit dem Gymnasium des hat dann no von der Akzeptanz grad no reicht..“*). Im Gegensatz zu anderen Fallgeschichten kann hier wohl davon ausgegangen werden, dass es von KÖNIG als Nachteil empfunden wurde ein Mädchen zu sein. Klar ist dabei, dass das Gefühl zunächst von Außen vermittelt ist, sich dann aber in sensiblen Situationen selbst verstärken kann. Wie im Fall Lerch zu sehen ist, kann entsprechende Vorerfahrung das selektive Wahrnehmen beeinflussen.

KÖNIG kann allerdings zu diesem Zeitpunkt bereits zu ihrem Selbstschutz ihren Bildungsstatus einsetzen. Auch, wenn es ihr noch nicht gelingt, offene Konfrontationen auszutragen, so greift sie nun auf ein von ihr selbst geschaffenes Kapital zurück um ihr Selbst zu retten: „...also ich hab doch net Abitur gmacht und geschuftet um dann irgendwie mir von so am dümmlichen Dozenten sagen zu lassen sie müssen ja nichts können... An dieser Stelle wird ein erwachendes Selbstbewusstsein erkennbar, möglicherweise kann diese Stelle auch als Beginn einer Metamorphose bezeichnet werden, die sich von nun ab entwickelt. Der Schritt im Bewusstsein KÖNIGs durch Bildung auch Anspruch auf Anerkennung und Wertschätzung zu haben, zeigt eine neu gewonnene gesellschaftliche Bezugnahme auf, insofern als Wertigkeiten und Normen an Status geknüpft sind. Der Anspruch auf Anerkennung und Wertschätzung scheint mit sozialem Status zu wachsen – so die implizite Annahme an dieser Stelle; er kann – und das ist der wesentliche Erkenntnissspunkt an dieser Stelle bei KÖNIG – auch eingefordert werden. Die Einforderung gelingt ihr an dieser Stelle zwar noch nicht, da dieses Verständnis/diese Erkenntnis noch zu neu ist und an diesem biographischen Punkt natürlich nicht ausgereift. Vielmehr ist hier ein diffuses Verstehen über gesellschaftliche und biographische Zusammenhänge zu konstatieren, in welchem ihr zukünftiges Entwicklungspotential steckt.

Festgehalten werden kann, dass sich KÖNIG wohl in der Situation damals ohnmächtig empfunden hat. Ihre biographische Schilderung ist sehr von Schicksalhaftigkeit und Fremdbestimmung geprägt, die an dieser Stelle schon ein wenig aufzubrechen scheint. Anstatt sich zu behaupten wählt sie nach dieser biographischen Erfahrung die Alternative ‚Flucht‘ und greift dann – so wie sie beschreibt – bezüglich ihrer Ausbildung auf eine *Notlösung* zurück. Ob ihr die Ausbildung als Tontechnikerin prinzipiell zusagte, wird an keiner Stelle erwähnt, deshalb ist schwer zu beurteilen, welches Opfer sie mit dem Abbruch bringen musste. Interessant ist, dass die Möglichkeit sich zu behaupten anscheinend zu diesem Zeitpunkt für sie noch nicht in Frage kam. Später steht sie in ähnlichen Situationen ‚ihre Frau‘ und greift an. Dies ist sicherlich auf einen Reifeprozess zurückzuführen und mit einer bestimmten (Lebens)erfahrung verbunden.

Im Zusammenhang mit der Tontechnikerausbildung wird zum ersten Mal das Thema ‚Geschlechterkonstruktionen‘ und ‚geschlechterkonnotierte soziale Ungleichheit‘ angesprochen. KÖNIG expliziert zum einen Unterschiede in dem von ihr besuchten Ausbildungsgang. Frauen hatten eine kürzere Ausbildungszeit als Männer, inhaltlich werden

jedoch keine Unterschiede angeführt. Dennoch wird aus diesem Umstand die soziale Ungleichheitsbehandlung abgeleitet: „...und genau so wurde man auch behandelt an dieser Schule für Rundfunktechnik...“ Diese Äußerung verweist im Zusammenhang mit den nach Geschlecht unterschiedlich strukturierten Lerneinheiten auf den Umstand, dass die Unterschiede zwischen Frauen und Männern in diesem Ausbildungsgang als legitim betrachtet wurden. Was KÖNIG nun anführt, ist, dass aufgrund der legitimierten formalen Unterschiede auch Beeinträchtigungen auf der interpersonalen Ebene zwischen Studentinnen und Dozenten erwartbar waren. Der strukturelle Unterschied der Ungleichbehandlung von Frauen in der institutionellen Organisation der Ausbildungssituation ebnet den Weg für eine Ungleichbehandlung von Frauen auf anderen Ebenen wie beispielsweise der des Umgangs im Unterrichtsverhältnis. Diese Verlagerung sozialer Ungleichheit von der strukturellen auf die interpersonale Ebene ist ein Phänomen, das sich hier besonders augenscheinlich darstellt, da die getrennten Ausbildungsgänge einen expliziten strukturellen Unterschied markieren, der nach außen auch mit gewissen Darstellungsformen (Informationen zum Ausbildungsgang etc.) vertreten wird. Hingegen wird bei einem impliziten strukturellen Unterschied, der seine Struktur nach außen zu kaschieren vermag, die Offensichtlichkeit nicht derartig hoch sein, was zur Folge hat, dass die Diskriminierungsmechanismen im Verborgenen operieren. Hierzu werden im schulischen Feld noch genauere Betrachtungen vorzunehmen sein. Die Annahme, Frauen müssten anders (im Ergebnis dann meist auch schlechter) behandelt werden als Männer treffen wir auch dort wieder an – gerade, wenn es um die Vereinbarkeit von Beruf und Familie geht.

Es kann nun Folgendes festgehalten werden: Die Verwobenheit der verschiedenen Benachteiligungsfaktoren werden hier besonders gut sichtbar. Bislang war für KÖNIG eine soziale Benachteiligung immer auf der anderen Seite mit einem Erfolg oder Gewinn verknüpft. So konnte der niedere soziale Status über die Auszeichnungen in der Schule kompensiert werden, die Beeinträchtigung, die aus dem Unfall resultiert, führt zu einer verstärkten Leistungsstärke, die wiederum den Anerkennungsstatus in der Schule sichert. Bei allen konflikthaften Situationen, die die Milieuspezifika betreffen, kann sie es vermeiden, sich zu stark dem ‚anderen Milieu‘ zu zuwenden, um somit ihren familiären Bereich vor allzu großer Entfremdung zu schützen. Die Tatsache, dass KÖNIG eine monoedukative Schule besucht hat, lässt für ihre geschlechtsbezogene Identität vermehrt Spielraum. Sie kann es sich offen halten, inwieweit sie sich den Weiblichkeitsvorstellungen anderer Mitschülerin anschließt. Offensichtlich tut sie dies nicht und grenzt sich davon ab, schon aus finanziellen

Gründen. Denn auch die Weiblichkeitskonzepte der Mitschülerinnen sind mit finanziellem Aufwand verbunden (Hobbys, Kleidung, etc.). Der von KÖNIG adaptierte Geschlechtshabitus ist dann auch ausschlaggebend dafür, dass sie sich für einen Beruf entscheidet, der eher männlich konnotiert ist. Gewisse Prägungen sind bezüglich der Geschlechtskonstruktion auch zu erwarten, da der Vater in seiner expliziten Erwartung von Söhnen, für KÖNIG eine sozialisatorische Ausnahme konstruiert hat. Zwar tritt KÖNIG nicht in seine beruflichen Fußstapfen, aber sie entwickelt in besonderer Weise den familialen Status. Wie KÖNIG betont reichte das ‚grade so aus zur Anerkennung‘ durch den Vater aus. Diese Anerkennung kann auch als Einverständnis mit der Rolle, der Delegierten bzw. des Delegierten der Familie gleichgesetzt werden und ist aufgrund der milieuspezifik eher männlich konnotiert. Das schulische Feld, in welchem ‚männliche‘ Bereiche nicht durch Jungen ausgefüllt werden, bietet KÖNIG die Möglichkeit im Geschlechterhabitus eine gewisse Androgynität auszubilden, die Nähe zu männlich konnotierten Bereichen herstellt.

Die Zurückweisung, die sich an Geschlecht und die Nicht-Anerkennung ihres androgynen Habitus bindet, bei gleichzeitiger Herabsetzung des Weiblichen in Form einer Zuschreibung von Dummheit bzw. einer Reduzierung ihrer Person auf ihren Körper, dessen Instrumentalisierung dem männlichen Geschlecht vorbehalten ist, löst bei KÖNIG eine transformatorische Krise aus. Schließlich gelingt es ihr, ihre biographischen Wünsche in die Realität umzusetzen. KÖNIG gelingt die Transformation ihres kulturellen Kapitals, indem sie den adäquaten biographischen Anschluss wählt und ein Studium aufnimmt.

8.6 Statuspassage ‚Studienentscheidung‘

KÖNIG hat also die Ausbildung nach einem halben Jahr abgebrochen, ist nach Hause zurückgekehrt und nun besteht Handlungsbedarf hinsichtlich der weiteren Berufsausbildung. Der Textcharakter wirkt an dieser Stelle gehetzt argumentativ. KÖNIG berichtet, dass die Situation ihre Entscheidung maßgeblich bestimmt, sie quasi keine andere Wahl hatte, denn die Alternative zum Lehrberuf wäre gewesen ‚wieder normal a halbs ja rumhocken müssen‘. Über konkrete andere Studien- oder Ausbildungsmöglichkeiten wird nicht berichtet und die Informationen über den Zugang zur Pädagogischen Hochschule (PH) waren wohl bereits verfügbar oder nicht schwer zu erhalten. Diese Annahme ist auch deshalb nahe liegend, da der Berufswunsch Lehrerin bereits von den Eltern ins Spiel gebracht wurde, die Informationen eventuell deshalb auch schon einmal eingeholt worden waren und nun in dieser etwas ‚unguten‘ Situation einen sicheren Anker darstellten. Außerdem stellt sich hier wieder die

Frage, ob KÖNIG bereits mit dem Beruf Lehrerin liebäugelte ohne es einzugestehen. Hier sind wir wieder bei der Frage des Protests angekommen. Der verzögerte Einstieg ins Studium kann mehreren situativen Faktoren zugeschrieben werden.

KÖNIG wählt nach ihren Erfahrungen in N. den Weg des geringsten Widerstandes und macht sich nicht viel aus dem Berufswahlkontext sowie ihrer beruflichen Perspektive, zumindest was den Inhalt betrifft. In existentieller Hinsicht argumentiert sie ja sehr realistisch, in dem sie angibt, sie brauche einen Beruf, der sie ernährt. Auch wenn das ‚Ernähren‘ hier sicherlich der retrospektiven Perspektive zuzuschreiben ist, so kann angenommen werden, dass der existentielle Gedanke bei KÖNIG durchaus eine implizite Rolle gespielt hat, da die Herkunftsfamilie für sie keine Grundlagensicherung über einen längeren Zeitraum bieten konnte und die ökonomischen Ressourcen sehr begrenzt waren. Dieser Aspekt begleitet KÖNIG über Kindheit und Adoleszenz und war ausschlaggebend, dass sie häufig von Aktivitäten ihrer Gleichaltrigen ausgeschlossen war. Interessant ist hier, dass die äußere Erscheinung, die für die erste Berufwahl wesentlich ausschlaggebend war, keine Rolle mehr spielt.

Auffällig ist, wie KÖNIG diese Berufsentscheidung herunterspielt und wie sehr sie sich als schicksalsergeben darstellt: *„dann machst halt Lehrer im Gottesnamen“*. Der naiv-überzogen argumentative Charakter der Textstelle *„...und ja und was wollens dann...“* (machen C.S.), der lediglich das ‚Rumhocken‘ als Alternative konstruiert und das Argument *„i brauch ja ein Beruf wovon i mi einfach ernähren kann“* anführt, sind doch eher schwache Fassaden, um glauben zu machen, es handele sich um einen tatsächlichen Handlungsengpass. Viel eher wird versucht die Handlungsentscheidung im Nachhinein zu plausibilisieren, wozu wiederum nur eine Notwendigkeit besteht, wenn man die Entscheidung nicht als legitim und somit Rechtfertigungsdruck empfindet. Bleibt die Frage, weshalb KÖNIG diesen Rechtfertigungsdruck empfindet? Hält sie diesen pragmatischen Weg für nicht angemessen oder konfliktieren Rollenvorstellungen und Rollenanforderungen der Person des Lehrers/der Lehrerin in ihr?

Mit ihrer Berufswahl verweigert KÖNIG sich zunächst den Vorstellungen und Wünschen ihrer Eltern und weist somit den Aufstiegsauftrag zurück. Ob es sich dabei um Protest handelt, wie sie sagt, oder es sich auch um eine Überforderungssituation handelt, ist an dieser Stelle schwer zu konstatieren, obwohl man doch eher den zweiten Aspekt für verantwortlich

halten kann. Von Überforderung kann die Rede sein, da zum einen die habituellen Voraussetzungen Verunsicherung für das neue Feld schaffen, zum anderen auch die Vorstellung, dass ihr Gesicht so sehr der Öffentlichkeit preisgegeben ist und sie Diskriminierung zu erwarten hat.

Die Erschließung des Feldes Hochschule stellt für KÖNIG einen weiteren Aspekt des Habitus-Struktur-Konfliktes dar, der eine weitere Adaption an ein ihr fremdes Milieu einfordert. Diese kann von ihr nicht auf direkte Weise geleistet werden, sie wählt einen Umweg, der ihren Entwicklungsanforderungen zunächst als Zwischenstation dient. Nach der Erfahrung eines Emanzipationsprozesses fühlt sie sich bereit, sich das akademische Feld zu erschließen. Jedoch fällt es ihr schwer, eine direkte Legitimation für diesen Weg zum Ausdruck zu bringen, weshalb sie es mit dem Begriff *Notlösung* umschreibt. Diese von ihr in ihrer Beschreibung als Notlösung konstruierte Situation ebnet ihr den Weg zu ihrem eigentlichen Berufswunsch, zu dem sie sich bislang nicht bekennen kann.

Allmählich drängt sich die Frage auf, weshalb die Berufsentscheidung bei KÖNIG einem derart negativen Kontext unterliegt. KÖNIG präsentiert ihre Entscheidung denkbar unglücklich. Die gewählte Lösung erscheint als struktureller Zwang, die autonome Entscheidungskraft ist nicht vorhanden. Ob Druck von außen besteht (Eltern etc.) wird nicht klar. Möglicherweise wählt KÖNIG diese Darstellung, da sie an vorhergehender Stelle das Lehramt als Berufswunsch ihrer Eltern abgelehnt hatte. Eine Rechtfertigungsstrategie für die Aufnahme des Lehramtsstudiums wäre der dargestellte strukturelle Zwang. Vielleicht handelt es sich bei der Wirtung der Berufsentscheidung aber auch um ein tiefer liegendes Problem, das mit einer bestimmten Selbstüberzeugung verbunden ist. So ist es vorstellbar, dass die Berufswahl Tontechnik zunächst ein Zugeständnis an rationale Überlegungen und vorbewusste Überzeugungen war. Über eine Ausbildung hätte früher die eigene Existenzsicherung erfolgen können, bezüglich ihrer sozialen Herkunft und den milieuspezifischen finanziellen Schwierigkeiten, kann die Aufnahme der Ausbildung dieser Notwendigkeit geschuldet sein. Aber auch die statusinadäquate Wahl eines Berufs, für den lediglich Mittlere Reife Voraussetzung ist, kann auf eine noch unausgereiftes Selbstbewusstsein bezüglich der eigenen Bildungskapitalien hinweisen. Ich habe an der Stelle des Berufsabbruchs ja auch auf ein entstehendes Selbstbewusstsein hingewiesen. Die Aufnahme eines Studiums konnte KÖNIG, möglicherweise nicht problemlos antizipieren und realisieren. Die Institution Hochschule stellt in ihrem Kontext keinen vertrauten Aspekt dar.

Dadurch, dass KÖNIG auch wenig Kontakte außerhalb der Familie pflegte, die diese Antizipation eines Hochschulbesuchs hätte entstehen lassen können – entsprechende Peer-Group am Gymnasium, erweiterte Sozialisationsmöglichkeiten durch den Anschluss an andere Familien beispielsweise – ist anzunehmen, dass die Selbstverständlichkeit zur Aufnahme eines Studiums nicht unbedingt vorhanden war.

Vertiefung Übergang Berufsausbildung, Studium

An dieser Statuspassage werden KÖNIGs Konflikte besonders deutlich, insofern kann man an dieser Stelle die strukturellen Gegebenheiten gut herausarbeiten: Hier werden die Grenzen des Habitus und damit die Einschränkung von Machbarkeits-Vorstellungen deutlich. KÖNIG kann nur über die Strategie entsprechender Legitimationsprozesse das Ziel der akademischen Ausbildung erreichen, obwohl sie die formalen Voraussetzungen zum Eintritt in dieses Feld besitzt. Der Übergang in das akademische Feld scheint für KÖNIG mit ihrer bislang beibehaltenen milieuspezifischen Prägung nur mit Rechtfertigungen möglich zu sein, die den Wechsel in das andere Feld legitimieren können (Es gab ja keine andere Möglichkeit, ich musste ja in diesen Bereich überwechseln etc.). Mit einem derartigen Legitimationsdruck wird es vermutlich schwierig sein, im neuen Feld mit zu spielen, denn man konstruiert sich als nur geduldet ob der gekonnten Rechtfertigung, die man vorgetragen hat. Es steht zu befürchten, dass man wieder hinaus geworfen wird, weil man keine echte Existenzberechtigung hat, die sich habituell manifestiert hat. KÖNIG wird also wahrscheinlich eine ‚Fremde‘ bleiben.

Waren die Schwierigkeiten beim Übertritt ins Gymnasium noch durch den Familienhabitus geprägt, so sind die Komplikationen und Strategien, die hier an dieser Passage zu Tage treten und den Statusaufstieg erschweren, den habituellen Einlagerungen KÖNIGs zu zurechnen. Es ist anzunehmen, dass KÖNIG zwar formell in das Feld eintritt, sich aber den Regeln (Gewinnverteilungsregeln, bei Schmitt 2006, S. 16) des Feldes entziehen wird, soweit dies möglich ist. Der Statusaufstieg erfolgt bei KÖNIG zunächst nur formal, nicht aber habituell.

Zurück zum Textverlauf der Eingangspassage

KÖNIG hält ihre Ausführungen zur Studienzeit sehr kurz. Inhaltlich erfährt man lediglich, dass es sie wenig interessiert habe. KÖNIG schildert in diesem Zusammenhang eine paradoxe Situation. Einerseits interessierte sie das Studium nicht, andererseits hat sie einen

außerordentlichen guten Abschluss gemacht. Zurückzuführen ist es ihrer Meinung nach auf den Ehrgeiz, der sie vor den Prüfungen lernen ließ.

Vertiefung Studienerfolg

Die Sequenz stützt die vorherige Strukturhypothese insofern als KÖNIG sich – wie vermutet – aus dem studentischen Milieu heraushält. Sie erfüllt wieder die formellen Anforderungen, nimmt aber nicht im eigentlichen Sinne am studentischen Feld teil. Diese Tendenzen waren auch schon in der Schule feststellbar, weshalb KÖNIG auch kaum Freundschaften während ihrer Schul- und Studienzeit geschlossen hat. KÖNIG gelingt somit zwar die Akkumulation von kulturellem Kapital (also Bildungskapital), aber nicht die von sozialem Kapital (Netzwerk sozialer Beziehungen). Sie kann somit ihre symbolische Repräsentanz im Feld nicht manifestieren, was zu einer strikten Zurückgezogenheit führt.

Zurück zum Textverlauf der Eingangspassage

Die Rückbezogenheit KÖNIGs an die Auswirkungen ihres Unfalls wird in einer Schilderung deutlich, in welcher sie ihren positiven Zugang zur Unterrichtstätigkeit und den Schülerinnen und Schülern beschreibt. Hier spricht aus KÖNIG das Glück der Anerkennung. Die Kinder verhalten sich nicht wie die Erwachsenen, mit den KÖNIG bislang immer konfrontiert war und von welchen sie immer zu hören bekam, wie arm sie dran sei mit dem erlebten Unfall und ihren Beeinträchtigungen. Die Kinder akzeptieren sie so, wie sie ist. Ob das Hierarchiemodell, das KÖNIG konstruiert, bezüglich der Anerkennung der Kinder zutrifft, bleibt zu diskutieren. Eher handelt es sich hier um ein Überzeugungsmodell, das sie generiert, um Handlungsanforderungen mit nützlichen und funktionalen Strategien zu bestehen. Die Vorstellungen und Deutungsmuster zur Autorität der Lehrperson, wie sie an vorangehender Stelle bereits expliziert wurden, und die Anerkennungserfahrung im Berufspraktikum manifestieren dieses mentale Modell und legen diese Interpretationsweise nahe.

Die Auswirkungen des Unfalls können bei KÖNIG als eine Verstärkung der milieuspezifischen Prägungen gesehen werden, weshalb sich ihre habituellen Strukturen noch stärker verfestigen. Die immer wieder feststellbaren Tendenzen, eine angemessene Adaption zu neuen Feldern nicht leisten zu können, werden unterstützt durch die Gefühle der Scham, die die Adoleszenz und Postadoleszenz massiv beeinträchtigen. Gerade die Entwicklungsphase der Adoleszenz ist geprägt von der Notwendigkeit sozialer

Anerkennungen, weshalb bei einem Defizit an sozialer Anbindungen Zurückgezogenheit eine erwartbare Verhaltensweise darstellt.

8.7 Die ‚Rückkehr‘ ins Herkunftsmilieu

Über die verschiedenen Stationen ihres beruflichen Lebens kehrt KÖNIG in transformierter Form in ‚ihr‘ Milieu zurück. Von transformiert ist hier deshalb die Rede, weil sie ja nun Lehrerin ist und Akademikerin. Doch bleibt ihr im Beruf der Lehrerin die Beziehung zu den Kindern aus bildungsfernen Schichten und auch zu vielen Migrantenhaushalten nicht verwehrt. Ihre jahrelangen Fremdheitserfahrungen und die milieuspezifischen sozialen Praxen verbinden KÖNIG mit ihrer Schülerschaft an bestimmten Orten besonders. Hingegen kann sie mit der Schüler(innen)- und Elternschaft aus den bildungsbürgerlichen Schichten wenig anfangen. Sie erlebt die Probleme der Schülerinnen und Schüler aus Familien mit Migrationshintergrund sowie sozio-ökonomisch schwachen Familien als *„da war immer irgendwas los...“*. Diese Äußerung kann verstanden werden als ein Aspekt der Positionsfindung im Feld. KÖNIG wurde gebraucht, sie konnte Hilfe zur Verfügung stellen. Damit ist natürlich Anerkennung verbunden und der Prozess der Identitätsgewinnung. KÖNIG findet also in ihrer beruflichen Situation einen Platz, der ihr Entfaltungsprozesse über formelle Anforderungen hinaus bietet; es kann vielleicht auch von einem Selbstidentifikationsprozess gesprochen werden, den KÖNIG hier vollzieht. Auf jeden Fall gewinnt man den Eindruck, dass KÖNIG in dieser Situation zum erstenmal seit langem, d.h. seit ihrer Kindheit, authentisch ist und sie diese beruflichen Einsätze als sinnhaft erfährt: *„...und äh so die O.-[Ort] Eltern dann konnt ma sich einfach mal zammsetzen (...) was mach ma jetzt mit dem Ganzen wie geh mas am besten an...“*.

Interessant ist dabei vor allem, dass sie sich in den Zeiten am besten fühlt in denen sie in Vierteln arbeitet, die sich durch einen hohen Migrantenanteil auszeichnen. In den 1970ern zogen türkischstämmige Familien zu. Zudem gab es eine Welle der Rückwanderung von ausgesiedelten Deutschen aus Ostgebieten, sowie die Siedelung von Zigeunern und Jenischen in X. Dieses Milieu der Multikulturalität beschreibt KÖNIG als geradezu fantastisch. Sie gerät beinahe ins Schwärmen, wenn sie über diese Zeit spricht. Sie zieht hier ganz stark Parallelen zu ihrem eigenen Leben. Die Wohnsituation der Migrantenfamilien beispielsweise erinnert sie sehr an die eigene Situation nach dem Umzug nach X. In besonderer Weise stellt sie die Zusammenarbeit mit den Eltern als positive Erlebnisse heraus. Auch hier arbeitet KÖNIG ausgeprägt mit Gegenhorizonten, indem sie andere Einsatzorte als langweilig und

wenig herausfordernd beschreibt. Den Grund dafür sieht sie in der bürgerlichen Prägung dieser Stadtgebiete. Dort wohnt zum Teil die besser situierte Bevölkerungsschicht. Dieses Milieu findet sie eindeutig nicht spannend, dort ist sie fremd.

Vertiefung Berufsverlauf als Selbstversöhnungsprozess

Es wird deutlich, dass KÖNIG erst in ihrer Berufstätigkeit als Lehrerin ein „normales“ Leben führen kann. Verantwortlich für dieses Gefühl der Normalität, die von - ihr artikuliert - über Gleichheit definiert wird, nennt KÖNIG folgende Faktoren: Kontakte schließen, Verheiratet sein bzw. Ehefrau sein, einen deutschen Pass zu besitzen. Die Konsequenz des „Gleichseins“ mit den anderen bedeutet für KÖNIG, dass sie sich nicht mehr verstecken muss, sie ist wie sie sagt „*situiert*“. Mit Erreichen dieses Zustandes ist sie nicht mehr „die von einem anderen Stern“, sondern sie ist „Gleiche unter Gleichen“. Hierzu nimmt sie auf soziale Herkunft (...*deutsch mit deutschem Pass...*) und auf Geschlecht (...*Ehefrau...*) Bezug. Damit kennzeichnet sie die Kategorien des ‚Ungleichseins‘: Durch die Heirat, als formalen Akt, fühlt sie sich als Frau gesellschaftlich anerkannt, die ethnisch-kulturelle Zugehörigkeit kann über die Formalität der Einbürgerung und den Nachweis eines deutschen Passes gewährleistet werden.

8.8 Der Emanzipationsprozess – Die Metamorphose

Mit ihren Erinnerungen an die tolle Zeit, in der sie wieder Verbundenheit zu ihrem Herkunftsmilieu erfährt, indem sie mit Kindern aus dieser entsprechender Schicht arbeitet, schließt sie thematisch ihre berufliche Aufstiegs motivation und die entsprechenden Umstände im schulischen Feld an. Im Zusammenhang von Berufsaufstieg verwendet sie das Wort ‚beschlossen‘, sie zeigt damit eine deutliche Bestimmtheit an. Die Sache des Aufstiegs war als ihrer Deutung nach keine Spielart des Schicksals oder ähnliches, sondern ein Beschluss der – wie es scheint – lediglich von ihrer Entscheidung abhing. Diese Art Deutungsmuster und Handlungsentscheidung sind neu im biographischen Verlauf von KÖNIG. In der retrospektiven Betrachtung der Erzählung oder des Berichts markiert KÖNIG hier einen Wendepunkt ihrer Selbstauffassung. Bislang war die Darstellung ihres biographischen Verlaufs eher unter einem schicksalsergebenen Aspekt erzählt worden. Nun wird sie selbst zur Initiatorin ihrer Biographie. Sie selbst kann ‚beschließen‘, was sie möchte bzw. was sie nicht möchte.

Das Anstreben einer Schulleiterinnen-Position wird von KÖNIG als Beschluss präsentiert. Ein Beschluss impliziert immer eine voraussetzungsvolle Situation im Vorfeld, die letztendlich eines Beschlusses bedarf, um an einem bestimmten biographischen Punkt im Leben eine elementare Veränderungen vorzunehmen. Hierbei ist der analytische Blick auf die strukturellen Verhältnisse unbedingt von Nöten, da die biographischen Prozesse nicht ohne die Bedeutung struktureller Bedingungen als habituelle Genese gedacht werden können.

Die Darstellung, die KÖNIG weiter ausführt, besagt Folgendes: KÖNIG befindet sich in der schulischen Hierarchie als Lehrerin in der Situation einem Mann untergeordnet, den sie als Macho empfindet. Sie sagt, ihr vorgesetzter Chef ‚hat sie so genervt‘ und räumt ein, dass sie mit Männern, dieser Art ‚immer schon ein Problem hatte‘. Zum einen kann der Darstellung entnommen werden, dass ‚Machos‘ öfter in ihrem Leben anzutreffen waren, diese Begegnungen immer problematisch waren, insofern sich KÖNIG als unterlegen empfunden hat und dass es galt eine Lösung zu finden, um der Situation entgegen zu können. Die Lösung scheint für KÖNIG darin zu liegen, sich selbst auf eine Funktionsstelle zu bewerben. Zum einen könnte sie der aktuellen Situation entgegen, zum anderen könnte sie damit ausschließen an einer anderen Schule in genau dieselbe Situation zu geraten, wenn sie ‚nur‘ als Lehrerin - also in einer im Hierarchiegefüge niedriger stehenden Position – wechseln würde. Die Kraft für dieses Vorhaben zieht sie aus der Überzeugung ‚*was der kann des kann i scho lang*‘. Mit dieser Einschätzung attestiert sie ihrem Vorgesetzten auch ein gewisses Defizit und konstruiert sich in eine überlegene Position.

Versucht man das ‚*nerven*‘, das im Zusammenhang mit Machos und ihrem Chef insbesondere verbunden wird, zu konkretisieren, so kann man annehmen, dass es hier um persönliche Beeinträchtigungen geht, um den Eintritt in die Privatsphäre, auch charakterisiert als **wiederkehrende** Erlebnisse, wie Grenzüberschreitungen oder Verletzungen der Intimsphäre. Es ist also zu konstatieren, dass KÖNIGs biographischer Verlauf durchaus geprägt ist von Erfahrungen mit geschlechtskonnotierten Diskriminierungen und Verletzungen der Privatsphäre, die auch im beruflichen Feld vorkamen. Genauere Angaben zu den Verhaltensweisen des Vorgesetzten macht sie hier nicht. Es sei aber an dieser Stelle der Bogen gespannt zu der ersten von ihr berichteten Erfahrung mit sexistischen Äußerungen, die sie in ihrer Ausbildung zur Tontechnikerin machte. Hier manifestiert sich anscheinend erstmals die Erfahrung mit geschlechtsbezogener Diskriminierung im beruflich-öffentlichen Feld. Mögliche Erfahrungen, die sie vor diesem Erlebnis machte, können an dieser Stelle

(noch) nicht expliziert werden. Jedoch gehe ich von der Voraussetzung aus, dass Geschlecht als Sozialisationsfaktor eine wesentliche habituelle Orientierung ausgeprägt hat. Diesen Sozialisationsfaktor des biologischen Geschlechts, der die soziale Geschlechtlichkeit je nach kontextuellen Gegebenheiten konstituiert, gilt es in der weiteren Betrachtung des Interviews vertieft zu untersuchen.

So ist also festzustellen, dass Problematiken, die aus der Symbolik des Geschlechterverhältnisses resultieren, die auslösende Motivation für den beruflichen Aufstieg darstellen. Hierin ist eine Parallele zu ihrem Ausbildungsabbruch und der Aufnahme des Studiums gegeben – auch dort war geschlechtliche Diskriminierung und der Wunsch sich dessen zu entziehen die Motivation zur Veränderung. Die Entscheidung Schulleiterin zu werden, entsteht also nicht aus der reinen Karriereorientierung, auch war diese nicht von vornherein ein Aspekt der Gestaltung von Berufsbiographie – auf die Idee kam sie bis zu diesem Zeitpunkt überhaupt nicht. Vielmehr veranlassen geschlechtsbezogene Ungleichheiten und Diskriminierungen im hierarchischen System den Beschluss zur Aufstiegsorientierung und zur Übernahme höherer Funktionen. Das Ziel ist es, mit Männern auf der gleichen hierarchischen Ebene zu stehen oder sogar eine Position darüber zu erreichen – in erster Linie um sich vor diskriminierenden Übergriffen zu schützen.

Vertiefung: Ausgangs- und Endpunkt im biographischen Entwicklungsprozess

Dieser Absatz beinhaltet den biographischen Entwicklungsbogen von KÖNIG, vereinigt Ausgangs- und Endpunkt, wie er an anderer Stelle der Interpretation bereits hypothetisiert wurde und bestätigt somit die getroffene Annahme zur biographischen Entwicklung. Die Erfahrung mit dem Dozenten bei der Rundfunktechnik ist der Anfang des emanzipatorischen Prozesses, der KÖNIGs Biographie lange begleitet und für sie die zentrale Entwicklungsaufgabe darstellt. Abgeschlossen ist der Prozess mit Erlangung der Schulleitungsfunktion.

Zurück zum Textverlauf der Eingangspassage

Die Protagonistin beschreibt im weiteren Verlauf, dass das Ziel, Schulleiterin zu werden, nicht von Beginn ihrer beruflichen Laufbahn an eine Rolle gespielt hat, sondern vielmehr verhältnismäßig spät einsetzte. Sie war ja auch mit dem Lehrerinnenberuf sehr zufrieden, hat neben zu die Bewertungen erhalten, die sie für die Bewerbung auf eine Schulleiterinnen-Stelle legitimierten. Sie hat aber nicht bewusst beabsichtigt diese Laufbahn eingeschlagen und die

damit notwendigen Qualifikationen zum Zwecke der Funktionsstelle erworben. Vielmehr war sie eine Lehrerin, die große Freude an ihrem Beruf hatte und die sich in diesem Sinne stets weiter qualifiziert hat.

Vertiefung Verortung des Themas Geschlecht in der Gesamterzählung

Im Verlauf über die gesamte Erzählung ihrer Einsatzorte taucht dann auch wieder das Thema ‚Geschlecht‘ auf (...wenn i mir denk was glauben die überhaupt bloß weil sie männlich sind). Dieses Thema, das in allen Lebensphasen von KÖNIG ein emotionales Arbeitsfeld darstellt, ist hier gebunden an männliche Vorgesetzte. Auch während ihrer Ausbildungszeit an der PH erwähnt sie dieses Thema einmal kurz. Es scheint aber an der PH keine größere Rolle gespielt zu haben. Allerdings gibt es im schulischen Berufsfeld wieder mehr Anlass für KÖNIG sich damit auseinander zusetzen und Deutungen dazu zu produzieren. In der Erzählung über Erlebnisse mit vorgesetzten Männern benutzt sie häufig das Wort *Macho*. An einer Stelle unternimmt sie auch den Versuch mir zu beschreiben was damit gemeint ist bzw. an welche Verhaltensweisen von Männern sie diesen Ausdruck bindet. Das Macho-Thema ist im zweiten Teil ihres Interviews das Thema, das am häufigsten angesprochen wird. Die Macho-Konstruktion bestimmt die Erzählung über ihr Erwachsenenalter. Es beginnt mit der Ausbildungszeit zur Tontechnikerin und scheint zu enden, als sie Schullektorin ist. Jedenfalls gewinnt sie durch den Aufstieg zur Rektorin mehr Distanz zu Vorfällen bestimmter Art und sieht sich womöglich nicht mehr ausgeliefert.

Nach der Beschreibung von KÖNIG gründet das Machotum in der Konstruktion verschiedener Hierarchie-Ebenen, denen Frauen und Männer zugeordnet werden. Auffällig an dieser Konstruktion ist der aktive Part auf männlicher Seite: *'Frauen auf ne bestimmte Ebene zu stellen'* meint, dass Frauen gestellt werden/gestellt werden können. Der passive Anteil auf weiblicher Seite oder auch die dargestellte Ohnmacht/Unmündigkeit verweisen über ein subjektives Moment hinaus. KÖNIG spricht hier auf eine ‚legitime Kultur‘ an, auf eine symbolische Ordnung in welcher die Frau passiv den Machthandlungen des Mannes unterliegt. Unterstrichen wird die Hypothese der symbolischen Ordnung durch ihre sprachliche Verwendung einer Verallgemeinerung: *äh dass man sagt...* Das *man* bezeichnet hier das Allgemeingültige, eine Handlungspraxis, die dem männlichen Kontext durch die Form Verallgemeinerung zugeschrieben ist und deshalb einer generellen Legitimität bzw. universellen Objektivität

zugeführt wird. Im weiteren Verlauf der Sequenz *„ok ist halt a Frau* schließt sie mit einem Zugeständnis an (*ok*), das in einer unbestimmten Generalisierung von Weiblichkeit mündet. *„Ist halt a Frau‘* besagt, dass bestimmte Eigenschaften (die hier unbestimmt bleiben) der weiblichen Natur als inhärent angenommen werden. Die Annahme, dass es sich dabei um eine negativ Konnotation handelt, verstärkt sich durch den Sequenzanschluss: *„ok a gscheite au no in Gotts Namen...“*. Die Wiederholung eines konzessiven Ausdrucks eröffnet nun die Ambivalenz einer Einstellung/Sichtweise auf männlicher Seite. KÖNIG beschreibt hier die männliche Sicht auf erfolgreiche oder intelligente Frauen und lässt in gewisser Weise eine verunsicherte Sicht der Männer einfließen.

Der Zusammenhang von Konflikten mit männlichen Vorgesetzten und dem Gefühl ausgeliefert zu sein, wird an einer ausführlichen Erzählung deutlich. Es ist möglicherweise die ausführlichste Erzählung, die sie während des gesamten Interviews bringt. Es handelt sich um die Geschichte, in der der Rektor, ihr damaliger Vorgesetzter, vor ihren Augen die Hose ‚runterlässt‘, um sich umzuziehen. KÖNIG reagiert darauf empört und mit dem Argument, sie wolle sich die Leute aussuchen, die sie in der Unterhose anschaut. Sie spricht ihn am nächsten Tag darauf an und er reagiert abwehrend mit Unverständnis. KÖNIG beschwert sich daraufhin beim Schulamt. Aus der ganzen Situation entsteht ein völliger Eklat, durch den sich KÖNIG schließlich gezwungen sieht ihre Rechte auf eine Funktionsstelle ein zu klagen. Hier werden zentrale Konstruktionen um Geschlecht, schulisches Feld und Professionalisierung gut sichtbar.

Die vorhergehenden Abschnitte zeigen, dass die Alltagserfahrung von Frauen immer wieder an ihre Geschlechtlichkeit zurück gebunden wird, der professionelle Bereich also durchdrungen ist von der Instrumentalisierung geschlechtlicher Zuweisungen und Diskriminierung. Die symbolische Gewalt wirkt in Form von Machtverhalten bzw. männlichen Dominanzgesten. Durch die Sexualisierung der Beziehungen auf Professionsebene werden die Beziehungen absichtsvoll in einen anderen Handlungskontext verlagert: *„ja scho leicht seicht und das ist ja dann oft in so einem Verhältnis wenn man praktisch merkt ähm man hat nicht mehr das sachliche Argument um den anderen zu überzeugen.“* Dieser Kontext bezieht sich auf gänzlich andere Handlungsgrundlagen, die sich an einer universellen Autorisation des männlichen

Selbstverständnisses orientieren, und ermöglicht machtvolle Übergriffe durch symbolische Gewalt.

Zurück zum Textverlauf der Eingangspassage

Die Äußerung „...und da hab ich immer schon ein Problem ghabt mit Machos...“ verweist unter der Verwendung von ‚immer schon‘ auf eine weit zurückreichende Dauerhaftigkeit. ‚Immer schon‘ meint ‚seit jeher‘, ‚seit ich denken kann‘ und konstituiert somit einen Kontext, der bis in die Kindheit KÖNIGs zurückweist. Die Frage, die sich aus dieser Interpretation ergibt, ist, ob wohl KÖNIGs Vater solch machistisches Verhalten an den Tag legte und somit dieses Thema bei KÖNIG sehr tief eingelagert ist, sie also mit derartigen Diskriminierungen von Kindheit an konfrontiert war. Der weitere Verlauf der Sequenz ist dementsprechend vieldeutig und verweist auf verschiedene Kontexte: „...also dachte also des denk i mir des was der kann des kann i scho lang...“ Die mehrfache Andeutung des Denkprozesses, der hier eine Explikation und Darstellungsform eines Handlungszusammenhangs andeutet, wird zunächst in der Vergangenheitsform präsentiert, die - von einer Selbstunterbrechung gefolgt - mit der Gegenwartsform ergänzt wird. Nun ist anzunehmen, dass die vorangegangene These durch die zeitlich abgestufte Verwendung des Handlungsanschlusses gestützt wird, insofern, dass die Vergangenheitsform auf den Kindheitskontext verweist, während die Gegenwartsform das generalisierte Resümee zu derartigen Erlebissen darstellt und insofern auf die Fallstruktur verweist, also ein doppelter Kontextbezug gegeben ist.

Vertiefung Geschlechterverhältnis, soziale Praxis und Feld

Für KÖNIG ergibt sich durch das Schlüsselerlebnis mit ihrem Vorgesetzten die Möglichkeit die Strukturen symbolischer Gewalt im Geschlechterverhältnis zu durchbrechen, die sie seit ihrer Kindheit ihren Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsschemata zu Grunde lagen. Das Selbstverständnis, als Frau auch das zu können, was Männer können, war bislang nicht in ihr verankert. Vielmehr hatte sie die soziale Welt internalisiert als eine Konstruktion, in der Männer stets den Frauen überlegen sind bzw. in der die Frauen den Männern unterlegen sind, insofern als sie von ihnen abhängig sind (hierzu auch der Gegenhorizont des mütterlichen Rollenmodells, das von ihr emotional stark abgelehnt wird). Ihr Ziel sich von Männern (und damit vor allem auch von deren Sichtweisen) nicht abhängig, zu machen gelang ihr bislang lediglich auf der privaten Ebene (ökonomische Eigenständigkeit durch Berufsausübung), die symbolische Diskriminierung öffentlicher sozialer Praxen stützte sie bislang durch

ihre fehlende Selbstüberzeugung. Dieser Aspekt ist möglicherweise zu einem großen Teil auf die Habitus-Struktur-Konflikte zurückzuführen, die an vorangehender Stelle beschrieben wurden. Die Anforderung mit ‚doppelter Benachteiligung‘ gegen die Doxa des Feldes zu Felde zu ziehen, benötigt ein hohes Maß an Reflexivität und Transformationspotential. Die Verschleierung von Macht, die in ihrer Funktionalität gebunden ist an Klassen- und Geschlechtsidentitäten verlagert sich auch in ihrem Fall auf die individuelle Ebene und konstruiert neben geschlechtstypischen Affinitätsbereichen (expressive und instrumentelle Bereiche im schulischen Feld) auch unterschiedliche Professionalisierungsprofile, die sich auch in der (fehlenden) Antizipation von beruflichen Zielen ausdrücken. Die fehlende Passung heterodoxer Habitus zur orthodoxen Ordnung des Bezugsfelds wird in persönliche Neigungen und Berufinteressen verlagert. Das plötzliche Erwachen von Karrierevorstellungen bei Frauen, wie im Fall KÖNIG, ist eine Durchbrechung dieser Individualisierenden Mechanismen, die das Feld vor dem Aufbegehren der Häretikerinnen schützen soll.

8.9 Der Emanzipationsprozess – Die Eröffnung des Kampfplatzes

Ausgehend von der besprochenen doppelten Kontextgebundenheit können folgende Lesarten für den Zusammenhang mit „...*was der kann des kann i scho lang...*“ gebildet werden: Diese Haltung kann von KÖNIG an diesem biographischen Punkt aufgrund der Kontextübertragungen generiert werden, d.h. da sie die diskriminierenden Erfahrungen mit ihrem Vater gemacht und sich vermutlich gegen ihn nicht zu wehren wusste, profitiert sie an diesem Punkt ihrer Biographie von der Überlegenheit durch ihren Bildungsverlauf. Sie kann das Gefühl entwickeln den Vater, der sie zu wenig wertschätzte, weit übertrumpft zu haben. Diese Konstruktion kann von ihr nun als Mechanismus eingesetzt werden auch andere, ähnliche Situationen zu meistern.

Die Sequenz mutet darüber hinaus etwas naiv an, was wahrscheinlich daran liegt, dass die Konstruktion eine ist, die für einen Teenager-Kontext typisch sein kann, um sich Mut zu machen und sich selbst in seinen Vorhaben zu stärken. Wichtig ist, dabei zu beachten, dass diese Äußerung einen sozialen Unterschied oder eine Benachteiligungssituation voraussetzt. Das Gefühl, übervorteilt zu sein, den Kürzeren zu ziehen etc., sich als in der ungünstigeren Situation zu befinden, spielt hier eine Rolle. Es geht darum, im offiziellen Kontext die Fremdwahrnehmung, welche einen selbst gering schätzt, durch die Selbstwahrnehmung, also ein positives Selbstbild, zu ersetzen. Naiv erscheint die Äußerung deshalb, weil sie mit der

Herabsetzung der anderen Person verbunden ist. Das eigene sich höher einschätzen wird erreicht durch die Herabwürdigung der Fähigkeiten u.ä. der Konkurrenzperson. Diese Strategie habe ich deshalb im Teenagerkontext verankert, weil der Eindruck entsteht, dass es sich nicht um die Sicht- und Handlungsweisen eines ‚reifen‘ Charakters handelt und das eigene Selbstbewusstsein noch nicht genügend ausgeprägt ist. Strukturell verweist diese Satzkonstruktion aber wie bereits angedeutet auf einen sozialen Unterschied, der in KÖNIG s Wahrnehmung des Feldes eine Rolle spielt.

Vielleicht ist aber auch die Einordnung mit ‚naiv‘ deshalb verkehrt, weil es KÖNIG an dieser Stelle weniger um tatsächliche Fähigkeiten und Qualifikationen geht als vielmehr um ethische Aspekte wie Normen, die mit bestimmten gesellschaftlichen Positionen verbunden sind. In Zusammenhang mit der Macho-Bezeichnung kann angenommen werden, dass es zu Grenzüberschreitungen kam, weshalb KÖNIG den Respekt vor ihrem Vorgesetzten verliert. In ihren Augen verträgt sich das Bekleiden eines bestimmten Amtes nicht mit diskriminierenden Verhaltensweisen, in diesem Sinne verliert ihr Vorgesetzter an Authentizität, welche ihr – so ihre Selbsteinschätzung – nicht abhanden kommen würde. Aus diesem Grund fühlt sie sich ihrem Vorgesetzten überlegen und bekundet das mit den Worten: „...*was der kann des kann i scho lang...*“.

8.10 Statuspassage zur Schulleiterin: Das Aufstiegsmodell

KÖNIG schließt an die Aussage an, als sie beschließt, sich um eine Funktionsstelle zu bewerben. Sie hebt hervor, dass sie zu diesem Zeitpunkt schon ca. 16 Jahre Lehrerin war. Sie erwähnt noch einmal, dass sie das Erfüllen der Funktionsstelle ‚*ja locker mit links machen*‘ würde. Weiter berichtet sie, dass ihr Einstieg in den Aufstieg dann relativ schnell gelang, da ihre Qualifikation doch recht hoch war. KÖNIG führt an, dass ihr diese hohe Qualifikation bis zu diesem Zeitpunkt gar nicht bewusst war, weil „*wenn man net unbedingt was werden will, nimmt man halt diese Bewertungen mit*“ und sie führt ihre Rede weiter aus „*aber es war also nicht des Anliegen und als ich also anfing mich zu bewerben denk ma hoppala des geht ja schnell, erstaunlicher Weise ((lacht))*“. KÖNIGs Überraschung bezieht sich auf den Sachverhalt, dass der Aufstieg sich relativ rasch vollzieht. Das Modell, das KÖNIG folglich bislang von beruflichem Aufstieg hatte, war verbunden mit der Vorstellung um Unerreichbarkeit und mühevolem Daraufhin arbeiten. Sie schildert die Eröffnung des Aufstiegs mit ihrer Wortverwendung *hoppala* quasi als unvermutet plötzliches ‚Hineinstolpern‘. Sie scheint noch nicht richtig angekommen bei ihrer Vorstellung von

Karriere, als diese schon losgeht. Ihre Ausführungen zum Thema Aufstieg sind eher unkonkret. Auch ist ihre Argumentation und Darstellung nicht klar auf ihren Aufstiegswunsch gerichtet (*aber es war also nicht das Anliegen/Abbruch*), man gewinnt viel eher den Eindruck, dass das Ziel der beginnenden Karriere noch diffus und undefiniert ist und der Aufstieg an sich der Orientierungsprozess mit noch unklaren Zielen ist. Diese Art Aufstiegsmodell ist an die Vorstellung gebunden, durch den hierarchischen Aufstieg eine Position verlassen zu können in der man Diskriminierungen ausgesetzt ist. Insofern kann von einem **Release-Modell** gesprochen werden. Sie ist dann drei Jahre Konrektorin, dann wird sie direkt Schulleiterin. Zum Zeitpunkt des Interviews besetzt sie den Posten bereits zwölf Jahre.

8.11 Berufliches Interesse

Im weiteren Textverlauf beschreibt sie ihre Begeisterung für Ihren Beruf insbesondere für diese Schulform der Klassen 1 - 9 und die Abfolge von Grund- und Hauptschule. Besonderes Augenmerk richtet sie auf den Entwicklungsprozess der Kinder und erwähnt dabei auch den Aspekt ‚was Schule kaputt macht‘. Dieser Aspekt wird nun aber nicht weiter beschrieben, insofern gibt er an dieser Stelle Rätsel auf. Ist sie als Schulleiterin nicht verantwortlich, dass Schule eben nicht kaputt macht, sondern bildet? Inwiefern sieht sie sich verantwortlich für dieses ‚kaputtgehen‘ einiger Kinder? Kann man darin die erneute Reproduktion ihres schicksalhaften Glaubens erkennen, mit dem sie selbst dem System gegenüber ausgestattet war? Die Äußerung wirkt für eine Schulleiterin hier fehl am Platze. Diese Wahrnehmung deutet eher einen Kontextverweis auf eine biographische Erinnerung an als auf den Professionalisierungskontext einer Schulleiterin. In ihrer Darstellung des schulbiographischen Verlaufs (*unbedarft, mit Begeisterung; Lebenserfahrung der Kinder; was Schule kaputt macht; und wie sie dann gehen manchmal nach der 9. Klasse*) ist eher eine schwermütige Version schulischer Laufbahnen. Repräsentiert sich hier das Milieu in doppelter Hinsicht? Zum einen sind die biographischen Selbsterfahrungen von KÖNIG hier zentral – auch wenn sie selbst ein Gymnasium besucht hat. Im Vordergrund scheinen hier milieuspezifische Erfahrungshorizonte zu stehen, zum andern ist das schulische Milieu dem entsprechend, wie KÖNIG es in ihrer Sozialisation erfahren hat. Insofern kann hier davon ausgegangen werden, dass es sich nicht um den tatsächlichen Beschreibungsmodus des professionellen Kontextes handelt, sondern vielmehr um eine Doppelung sozialer Realitätserfahrungen, die hier an unvermuteter und auch unpassender Stelle auftaucht. Auch bei der Verwendung des Partikels *manchmal* weiß man nun nicht, ob es sich um die Begeisterung handelt, die den

Schulabgängern und Schulabgängerinnen mit besonderem schulischen Erfolg gilt oder um die ‚weniger gelungenen Karrieren‘, die KÖNIG in gewisser Hinsicht sehr bewegen.

Die Herausforderung auf der menschlichen Seite scheint KÖNIG zentraler Orientierungspunkt für ihr berufliches Selbstverständnis zu sein. Der *Verwaltungskram* steht hinten an, die Kinder und Jugendlichen haben mit ihren Problemen und Anliegen Priorität. Sie macht auch einen Gegenhorizont auf, den sie mit einer anderen Schule einführt, an der sie tätig war. Dort waren ihr zu wenige Klassen und zuviel *heile Welt*. Die milieuspezifische Problemausrichtung liegt ihr also am Herzen. Sicher war die andere Schule nicht problemfrei, die Problematiken waren anders gelagert und entsprachen somit weniger der Vertrautheit KÖNIGs.

8.12 Abschluss: Das ‘Lehrerbild’

Zum Schluss reflektiert KÖNIG über das Lehrermilieu, in dem sie sich nicht sonderlich wohl zu fühlen scheint. Die Kritik an der Berufsgruppe und speziell an deren Habitus tritt aber in konkreten Einzelheiten nicht klar hervor. Die Argumentation löst sich auf in einer allgemeinen Unzufriedenheit mit der Gruppe ‚Lehrerschaft‘ und sie ist froh, dass sie nicht von allzu vielen Lehrern umgeben ist, die sie einem ‚Einheitsmilieu‘ zurechnet, das auf irgendeine Weise Schwierigkeiten mit dem *Tellerrand* hat. Im Allgemeinen entnimmt man der Kritik von KÖNIG, dass Lehrer gerne über ihren Beruf reden bzw. problematisieren und sich schlecht von dieser Thematik lösen können. KÖNIG zieht die Gesellschaft mit Nicht-Lehrern vor, da sie vieles in dieser Gruppe als zu versteift wahrnimmt und als von Übertreibungen geprägt. Sie bezeichnet die Verhaltensweisen, die wiederum hier nicht klar geäußert werden, als *kindisch*. Dieser Abschnitt bringt sehr deutlich zum Ausdruck, dass KÖNIG sich in ihrer Berufsgruppe nicht heimisch/zugehörig fühlt. Der von ihr dargestellte Gruppenhabitus erscheint in sehr unattraktivem Licht, eine Zugehörigkeit bzw. die Identifikation mit dieser Gruppe wird von KÖNIG abgelehnt. Nun lässt sich sicher trefflich über den Lehrer/innen-Habitus streiten, eine gewisses Alltagswissen oder auch Stereotypisierungen repräsentieren sich in der Darstellung von KÖNIG als Gegenhorizont im Sinne einer Selbstbeschreibung, die sie als *flexibel* beschreibt, wenig versteift auf *typische Lehrerthemen*, als *über den Tellerrand blickend*.

Vertiefung Herkunftsmilieu und ‚Lehrerhabitus‘

Es kann festgehalten werden, dass KÖNIG sich zwar als Lehrerin und Schulleiterin in ihrem Beruf wohl fühlt, weil sie dadurch auf der Ebene der Schüler- und Elternschaft in der Volksschule an der sie arbeitet ihrem Herkunftsmilieu wieder näher rückt. Auf der Ebene der Lehrerschaft hat sie allerdings Schwierigkeiten in den strukturellen Rahmen sozial gängiger Praktiken einzureihen. Dabei ist fraglich, ob sich die Praktiken auch in der realen Zusammenkunft von Lehrerinnen und Lehrern in der Weise bestätigen würden, wie KÖNIG das angibt. Eher dienen die hervorgebrachten Stereotype der Abgrenzung zum Lehrermilieu als Strukturfaktor. Über den Umgang im Kollegium gab es ja auch keine negativen Äußerungen oder derartige Problematisierungen. Es ist vielmehr anzunehmen, dass KÖNIG diese Strategie der Abgrenzung wählt, da ihr das als geeignetes Mittel erscheint, habituell-strukturelle Unstimmigkeiten in ihrem intrasubjektiven Erleben zu beschreiben

8.13 Resümee der Fallbeschreibung von Frau König

In dem Fall von Frau König spielt die Prägung durch das Herkunftsmilieu eine zentrale Rolle, die in ihrer biographischen Darstellung immer wieder problematisiert wird. Frau König entstammt einer Familie, die durch einen Migrationshintergrund geprägt ist. Hiermit sind auch Frau Königs erste Differenzenerfahrungen (Lebensweltliche Erfahrungen und Sprache) etwa im Alter von sechs oder sieben Jahren verbunden. Die Familie charakterisiert sich darüber hinaus durch die Milieuzugehörigkeit zur Arbeiterschaft. Die Ausbildungsvoraussetzung und Antizipationen bezüglich beruflicher Orientierungen waren an dieser Milieustruktur orientiert. So war ein Bildungsaufstieg in ein Gymnasium zunächst nicht vorgesehen. Die Kapitalienausstattung der Eltern von Frau König sowie das fehlende Wissen über Infrastruktur der Bildungsinstitutionen etc. legten einen Aufstieg nicht nahe. Es gab von elterlicher Seite keinen Auftrag zur Stuserhöhung.

Die Entwicklungsbedingungen waren gekennzeichnet durch die beengenden räumlichen Verhältnisse, das niedrige Bildungskapital und die soziale ökonomische Not, welche den Familienkontext prägte. Dem entsprechend gestalteten sich die *Transferbeziehungen* und die *Moratoriumsstrukturen*: Es findet wenig Wissenstransfer statt, die sozialen Räume sind eher entstrukturiert und zeichnen sich durch eine geringe Individualisierungspraxis von Seiten des Herkunftsmilieus aus. Die Normalbiographie, die eine zeitnahe Umsetzung schulischen Lernens in eine Berufspraxis verlangte (Zinnecker 1996) und die noch dazu für Mädchen

sowieso keine höhere Ausbildung antizipierte, erschwerten Frau König den Übergang ins Gymnasium. Diese Statuspassage wird auch von den Eltern nicht angestrebt, vielmehr wird sie zunächst verweigert. Auch die Lehrerin hält trotz der sehr guten Schulleistungen einen Übergang in die höhere Schule nicht für notwendig. Erst mit dem Lehrerinnenwechsel Im Übergang zur Hauptschule werden Frau Königs Potentiale erkannt und in einen Aufstiegsmodus transformiert.

Frau König beschreibt ihre Schullaufbahn als *so unbedarft* und bringt damit zum Ausdruck, dass für sie damit keine Antizipationen verbunden waren. Die Schulzeit war an der Gegenwart orientiert und hatte keine Erfüllungsfunktion im Sinne einer von ihr erwarteten Bildungskarriere. Frau König hat mit ihrer gymnasialen Laufbahn die Erwartungen ihres Herkunftsmilieus übertroffen und wechselt durch ihre akademische Ausbildung in eine andere gesellschaftliche Ordnung. Die sich daraus ergebende Perspektive auf diese Laufbahn ist die des Bruches mit dem Herkunftsmilieu. Bildungsaufsteigende und Statussuchende wie Frau König entfernen sich zwangsläufig durch den Bruch der Traditionen von ihrer Herkunftsordnung und sind vor die Aufgabe gestellt, ihre gesellschaftliche Position neu zu definieren und zu legitimieren. In der Gesamtbetrachtung des Falles kann gesagt werden, dass diese Aufgabe die Biographie von Frau König vornehmlich prägt. In ihrer Geschichte treffen Abgrenzungen zum Herkunfts- und zum Aufstiegskontext aufeinander (beide wirken befremdlich) und verursachen eine Identifikations-Diffusion, welche von ihr in einem emanzipatorischen Prozess gelöst wird. Diese Emanzipation operiert in Form einer sehr aktiven Auseinandersetzung mit den in den verschiedenen Milieus vorherrschenden Deutungsmustern. Phasen ihrer Biographie sind gekennzeichnet durch Unsicherheiten im Selbstkonzept. Erst durch den zunehmenden bewussten Einsatz vom im Laufe der Zeit akkumulierten Bildungskapital können diese Unsicherheiten aufgelöst werden. Dabei bewegt sich Frau König über zwei Entwicklungsabschnitte. Der erste endet in der Berufsaufnahme als Lehrerin, der zweite in der Übernahme einer Schulleitungsfunktion. Mit dem Erlangen der Schulleitungsfunktion scheint sie ihre Aufgabe gelöst und sich gesellschaftlich verortet zu haben.

Frau Königs biographischer Beschreibung liegt die Basis-Konstruktion von „Fremdheit“ zu Grunde. Frau König, die zwei jüngere Schwestern hat, schert – vermutlich aufgrund ihrer frühen Fremdheits- oder Differenzenerfahrungen – bald aus den Milieustrukturen aus. Bereits die ersten Differenzenerfahrungen, die sie nach der Umsiedelung macht, veranlassen den

persönlichen Rückzug, so dass sie viel Zeit mit sich selbst verbringt, die sie auf das Lernen schulischer Inhalte verwendet. Die zeitliche Investition in das Lernen führt letztendlich zu hohem schulischem Erfolg. Hierin deutet sich eine Verknüpfung von Diskriminierungserfahrung und einer effektiv-positiven Bewältigungsstrategie an, die für Frau König auch später funktional ist, indem die biographieüberdauernde Konstruktion der ‚eigenen Fremdheit‘ auf dieser Verknüpfung basiert.

Während ihrer Schulzeit wird ihre Herkunft, die ja einerseits für ihren Milieuwechsel ein Stigma bedeutet, immer wieder positiv besetzt. Durch die Auszeichnungen, die sie als sehr gute Schülerin aus einem sozial schwachen Milieu erhält, rückt sie stets positiv in den Mittelpunkt. Auch wenn sie die Konstruktion kontinuierlich aufrechterhält, dass diese Auszeichnungen schrecklich waren und sie sich als *Preiskuh* dargestellt sah, so enthielt diese wiederkehrende Erfahrung doch auch eine Bestätigung ihrer ausgezeichneten Fähigkeiten und einer positiv Bewertung ihrer Rolle als Pionierin. Es wird auch diese Fremdheitserfahrung wieder positiv verstärkt, so dass das Distinktionskriterium ‚Herkunft‘ für sie zwar markanter Unterscheidungspunkt zwischen ihr und ihren Mitschülerinnen bleibt, sie aber durch die damit aufrechterhaltene Trennung immer wieder positive Effekt erfährt.

Resümierend kann festgehalten werden, dass es sich bei Frau König um einen Habitus-Struktur-Konflikt handelt, der sich – anstatt sich mit der Zeit aufzulösen – zunehmend manifestiert. Die Folge ist die Unmöglichkeit, den Habitus dem neuen sozialen Bezugsfeld anzupassen, was wiederum zu einer Abspaltung und Verstärkung der Fremdheitswahrnehmung führt. Diese Unmöglichkeit konstituiert sich in zweierlei Hinsicht: Einmal durch das Distinktionsschema, welches im schulischen Habitus und in der Milieustruktur der Mitschülerinnen eingelagert ist. Zum anderen durch die Differenzenerfahrung von Frau König selbst, die sowohl bezüglich der Herkunftsfamilie als auch der Mitschülerinnenschaft ambivalent in Zugehörigkeits- und Ausgrenzungsgefühle verstrickt ist.

Hinsichtlich der Statuspassage ‚Studienübergang‘ werden die Konflikte von Frau König besonders deutlich. Insofern kann man an dieser Stelle die strukturellen Gegebenheiten gut herausarbeiten: Die Grenzen des Habitus und damit die Einschränkung von Machbarkeitsvorstellungen werden sehr deutlich. Frau König kann nur über eine Strategie entsprechender Legitimationsprozesse das Ziel der akademischen Ausbildung erreichen, obwohl sie die formalen Voraussetzungen zum Eintritt in dieses Feld besitzt. Der Übergang in das

akademische Feld scheint für Frau König mit ihrer bislang beibehaltenen milieuspezifischen Prägung nur mit Rechtfertigungen möglich zu sein, die den Wechsel in das andere Feld legitimieren können (*„Es gab ja keine andere Möglichkeit, ich musste ja in diesen Bereich überwechseln“* etc.). Mit einem derartigen Legitimationsdruck wird es vermutlich schwierig sein, im neuen Feld mitzuspielen, denn man konstruiert sich als nur „geduldet“ ob der gekonnten Rechtfertigung, die man vorgetragen hat. Es steht zu befürchten, dass man wieder hinausgeworfen wird, also die Position verliert, weil man keine echte Existenzberechtigung hat, die sich habituell manifestiert hat. Frau König wird also (wahrscheinlich) eine ‚Fremde‘ bleiben. Diese Konstruktion als ‚Fremde‘ hat sich bei Frau König bewährt und manifestiert.

Waren die Schwierigkeiten beim Übertritt ins Gymnasium noch durch den Familienhabitus geprägt, so sind die Komplikationen und Strategien, die hier an dieser Passage zu Tage treten und den Statusaufstieg erschweren, Frau Königs habituellen Einlagerungen zuzurechnen. Es ist anzunehmen, dass Frau König zwar formell in das Feld eintritt, sich aber den Regeln (*„Gewinnverteilungsregeln“*, vgl. Schmitt 2006, S. 16) des Feldes entziehen wird, soweit ihr dies möglich ist. Der Statusaufstieg erfolgt bei Frau König zunächst nur formal, nicht aber habituell.

Hinsichtlich des Geschlechterhabitus lässt sich feststellen, dass Geschlecht lange durch den Unfall und die monoedukative Situation in der Schule im Hintergrund gehalten wurde. Abgesehen von der Kritik am Rollenmodell der Eltern und ihrem damit einhergehenden Gegenentwurf der Weiblichkeitsrolle, macht Frau König bis zur Berufswahl keine Anmerkungen dazu. Die geschlechtlich-gesellschaftliche Initiation berichtet Frau König dann bei ihrer ersten Berufsausbildung. Diese Erfahrung ist an ein diskriminierendes Erlebnis mit einem Dozenten gebunden, welche sie so stark aufbringt, dass sie die Ausbildung abbricht. Die ‚Anerkennung als Frau‘ auf gesellschaftlicher Ebene markiert einen Schlüsselpunkt in ihrer Biographie. Es kann vermutet werden, dass Frau König sich während ihrer Schulzeit weniger mit ihrer Weiblichkeit auseinandersetzen musste, als nach der diskriminierenden Erfahrung mit dem Dozenten. Hier schließt auch das Thema aus der Kindheit mit dem Vater wieder an, der lieber Söhne gehabt hätte. Eine weitere Diskriminierungserfahrung, die Geschlecht als Diskriminierungsfaktor instrumentalisiert.

Die Diskriminierung qua Geschlecht hat – im Gegensatz zu den anderen Diskriminierungserfahrungen, die an Herkunft gebunden sind – keine positiven Effekte auf Frau König. Sie

bedeutet nur Zuweisung von Dummheit und entwertet all ihre anderen positiven Eigenschaften. Auch hier zeigt sich Zuweisung zu Geschlecht als Instrument definitiver Entwertung, die bei angestrebten Beteiligungen im Spiel greifen. Dies konnte am Fall von Frau Lerch bereits deutlich herausgearbeitet werden. Der Verweis auf das ‚falsche‘ Geschlecht im Hierarchieverhältnis entwertet alle anderen legitimierenden Berechtigungen wie Kapitalien. Geschlecht wird somit zum Joker im Spiel um die Besetzung der Positionen, der alle anderen Spieleinsätze für nichtig erklärt, sie löscht.

Hinsichtlich der Berufswahl stellen sich bei Frau König bestimmte Fragen, die auf Geschlecht und Herkunft verweisen: Für die Berufswahl Tontechnik spielt ihren Angaben nach das Stigma Aussehen die wesentliche Rolle. Es kann darüber hinaus angenommen werden, dass auch Schichtzugehörigkeit ein Strukturierungsmerkmal sein kann. Die Statuspassage „Studienbeginn“ kann zunächst nicht vollwertig absolviert werden, da der Milieuaufstieg von ihr noch nicht im praktischen Lebensvollzug möglich scheint (damit ist ein Aspekt des Habitus-Struktur-Konflikts angesprochen). Auch kann sie die familiäre Struktur hemmen, da sie die einzige Tochter ist, die Abitur hat und damit eine akademische Ausbildung erhalten kann. Möglicherweise verbindet sich damit eine (letztendliche) Entfremdung vom familialen Kontext. Es ist aber auch denkbar, dass Geschlecht den Ausschlag für die Tontechnikausbildung gibt. Die Zurückweisung von traditionellen Geschlechterbildern würde dafür ebenso sprechen, wie die Situation an der Mädchenschule, die durch die Fremdheitskonstruktion geprägt war. Diese Fremdheits-Konstruktion kann auf die Wahrnehmung als Mädchen beziehen (Nicht nur: ‚*Ich bin anders als die Anderen*‘, sondern ‚*Ich bin anders als die anderen Mädchen*‘). Dies wird insbesondere durch den Unfall und die damit einhergehenden Folgen brisant. Die Selbstverortung von Weiblichkeit in einem Kontext, der nur Mädchen umschließt, muss vor dem Hintergrund der Konstruktion von Andersartigkeit auch das Konzept von Weiblichkeit mit beeinflussen. Die massive Bedrohung des „Fremdseins“ wird im Interview erst durch ihre teilweise Auflösung richtig klar, als sie sagt „*und endlich war ich gleich*“.

Vor diesem Hintergrund sind für die Auswahl des Berufs zwei Möglichkeiten zu sehen: Zum ersten fühlt man sich ungleich und geht deshalb den Weg, den man für den charakteristisch fremden hält, in diesem Fall also Tontechnik. Oder man entscheidet sich, den Weg zu gehen, mit dem man am Ende möglicherweise die Ungleichheit überwinden könnte. In der letztendlichen Realisierung des Berufswunsches „Lehrerin“ spielt dann plötzlich das Stigma

Aussehen keine Rolle mehr. Der Faktor Milieu wird wieder zum positiven Trajektor, indem sich in ihr die Erfüllung milieuspezifischer Symbolik manifestiert und durch Statusaufstieg der Mythos des „heiligen Lehrers“ inkorporiert. Als Lehrerin will sie helfen, als Schulleiterin will sie schützen. Wachsendes Bewusstsein und Selbstwertgefühl sowie Recht auf Anerkennung und Wertschätzung werden von Frau König nun immer mehr in Form von Bildungskapital zum Einsatz gebracht und schließlich kann sie sich am Beginn ihrer Berufskarriere als ‚Gleiche unter Gleichen‘ fühlen.

An diesem Lebensabschnitt scheinen die Ungleichheitsbedingungen bereinigt zu sein: Sie ist mit ihrem Pass als Deutsche anerkannt, wodurch ihre Herkunft legitimiert wird. Ebenso ist sie verheiratet, was sie als Frau anerkennt und sie hat eine akademische Laufbahn hinter sich, was ihr offiziell hohes Bildungskapital attestiert. Jedoch stößt sie im beruflichen Feld weiterhin auf Strukturen von Ungleichheit, welche auf Geschlecht basieren. Schließlich stellen diese Problematiken, die aus der Symbolik des Geschlechterverhältnisses resultieren, die auslösende Motivation für den beruflichen Aufstieg dar. Die Erfahrung der Nicht-Anerkennung von ‚Eintrittskarten‘ zeigt das Misstrauen gegenüber der homosozialen Geschlossenheit in der Machtstruktur des Feldes. Frau König setzt sich deshalb am Schluss mit gesetzlicher Hilfe durch und erstreitet gerichtlich eine Schulleitungsposition, da ihr der Glaube an die Gerechtigkeit des Systems fehlt und sie durch Differenzenerfahrungen gelernt hat, dass es schwierig ist, auf die Realisierung von Chancengleichheit zu hoffen.

Für Frau König ergibt sich durch das Schlüsselerlebnis mit ihrem Vorgesetzten die Möglichkeit, die Strukturen symbolischer Gewalt im Geschlechterverhältnis zu durchbrechen, die seit ihrer Kindheit ihren Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsschemata zu Grunde lagen. Das Selbstverständnis, als Frau auch das zu können, was Männer können, war bislang nicht in ihr verankert. Vielmehr hatte sie die soziale Welt internalisiert als eine Konstruktion, in der Männer stets den Frauen überlegen bzw. in der die Frauen den Männern unterlegen sind, insofern als sie von ihnen abhängig sind (hierzu auch der Gegenhorizont des mütterlichen Rollenmodells, das von ihr emotional stark abgelehnt wird). Ihr Ziel, sich von Männern (und damit vor allem auch von deren Sichtweisen) nicht abhängig zu machen, gelang ihr bislang lediglich auf der privaten Ebene (ökonomische Eigenständigkeit durch Berufsausübung). Die symbolische Diskriminierung öffentlicher sozialer Praxen stützte sie bislang durch ihre fehlende Selbstüberzeugung. Dieser Aspekt ist möglicherweise zu einem großen Teil auf jene Habitus-Struktur-Konflikte zurückzuführen, die an vorangehender Stelle

beschrieben wurden. Die Anforderung mit ‚doppelter Benachteiligung‘ gegen die Doxa des Feldes zu Felde zu ziehen, benötigt ein hohes Maß an Reflexivität und Transformationspotential. Die Verschleierung von Macht, die in ihrer Funktionalität an Klassen- und Geschlechtsidentitäten gebunden ist, verlagert sich auch in ihrem Fall auf die individuelle Ebene und konstruiert neben geschlechtstypischen Affinitätsbereichen (expressive und instrumentelle Bereiche im schulischen Feld) auch unterschiedliche Professionalisierungsprofile, die sich auch in der (fehlenden) Antizipation von beruflichen Zielen ausdrücken. Die fehlende Passung heterodoxer Habitus zur orthodoxen Ordnung des Bezugsfelds wird in persönliche Neigungen und Berufsinteressen verlagert. Das plötzliche Erwachen von Karrierevorstellungen bei Frauen, wie im Fall von Frau König, ist eine Durchbrechung dieser individualisierenden Mechanismen, die das Feld vor dem Aufbegehren der Häretikerinnen schützen soll.

Teil F: Zusammenführung der Perspektiven

9 Feld, Habitus und beruflicher Aufstieg: Laufbahnen im Wirkungszusammenhang verschiedener Kräfteverhältnisse

Im nun folgenden Teil steht die Bemühung im Mittelpunkt, vor dem Hintergrund der Regeln symbolischer Machtverteilung in der sozialen Praxis des schulischen Feldes, soziale Bedingungen berufsbiographischer Verläufe mit Hilfe des empirischen Materials fokussiert darzustellen und auf Strukturierungen sozialer Ungleichheit im schulischen Feld zu verweisen. Hierzu wird immer wieder Rückbezug auf die theoretischen Aussagen genommen, die bereits im ersten Teil der Arbeit dargelegt wurden.

Der Betrachtungsrahmen definiert sich als ein bestimmter zeitlicher Abschnitt in der Geschichte der Entwicklung des professionellen Feldes schulischer Institution sowie den darin gegebenen schulischen Verwaltungsstrukturen im Bundesland Bayern/Bundesrepublik Deutschland. Die in dieser Untersuchung befragten Schulleiterinnen und Schulleiter wurden alle in den 1950er Jahre geboren, so dass ihre beruflichen Anfänge Mitte der 1970er Jahre zu verorten sind. Somit liegen der Konstruktion der beruflichen Biographien die gesellschaftlichen Entwicklungen und Veränderungen zu Grunde, wie sie durch die ‚soziale Revolution‘ Ende der 1960er Jahre ausgelöst wurden, insbesondere der Frage der Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern sowie des wachsenden Bewusstseins ungleicher Bildungschancen auf Grund von sozialer Herkunft.

Der Gegenstand der Untersuchung ist die Konstruktion von berufsbiographischen Verläufen, wobei das Untersuchungsschema so angelegt ist, dass biographische Entwicklungen – unter besonderer Berücksichtigung von Geschlechtersozialisation und Milieu-Prägung – auf die Strukturzusammenhänge des Feldes und der sich daraus ergebenden Situationen reflektiert werden. Der Sinn dieser Vorgehensweise liegt darin, die Komplexität von Entstehungskontext des Habitus und Änderungsschemata im beruflichen Feld sichtbar zu machen und eben dadurch die Mechanismen struktureller Ungleichheit herauszustellen.

In einem ersten Schritt geht es in diesem fokussierenden Ergebnisteil darum, zu zeigen, in welcher Wirkungsmächtigkeit die Deutungs- und Strukturierungsmuster im Hintergrund gesellschaftlichen Bewusstseins agieren und wie auf diese Weise Hierarchisierungen im Interesse verschiedener privilegierter Gruppen aufrechterhalten werden. In einem zweiten Schritt wird es dann darum gehen zu zeigen, wie sich die einzelnen Habitus auf vorbewusster Ebene mit diesen Dominanzmustern auseinandersetzen und sie letztendlich auch immer wieder unterstützen. Zum einen ist die Deutungsmächtigkeit der Herrschenden übergegangen in die Deutungsmuster der Beherrschten und macht sie auf diese Weise unwillentlich zu Komplizen und Komplizinnen der Mächtigen. Zum anderen sorgen restrukturierende Prozesse stets für den Erhalt der dominanten Struktur.

In dieser Arbeit soll gezeigt werden, wie in der Genese des Habitus die Deutungsmuster angelegt werden, welche Wirkungen sie haben und wie sie für die Agierenden undurchschaubar bleiben, obwohl sie sich damit in der alltäglichen Anwendung von Deutungs- und Handlungsmustern gegen sich selbst richten.

9.1 Geschlechts- und herkunftsbezogene Aspekte sozialer Ungleichheit im schulischen Feld

9.1.1 Die Etablierung einer legitimen Kultur ‚expressiver‘ und ‚instrumenteller‘ Feldbereiche im schulischen Feld

Wie wir bereits im ersten Kapitel gesehen haben, besteht eine Strategie, Lehrerinnen aus den prestigeträchtigen Ebenen professioneller Felder herauszuhalten, darin, die stratifizierenden Mechanismen als persönliche Interessenslagen zu definieren. So ist im Hinblick auf berufliche Orientierung häufig davon die Rede, dass Lehrerinnen sich bestimmte Funktionen ‚nicht zutrauen‘, es gibt die vielfach verwendete Floskel des ‚Karriereverzichts‘, oder der ‚Karieredistanz‘ u. ä. Diese Deutungsmuster legen die aktive Ablehnung von hierarchisch höher stehenden Positionen durch die Frauen selbst nahe. Sie sollen glaubhaft machen, dass sich Frauen selbst ‚heraushalten‘ und verschleiern damit die Tatsache, dass Frauen ‚herausgehalten werden‘. Lehrerinnen sind dieser Deutung zu Folge nicht an verantwortungsvollen prestigeträchtigen Aufgaben interessiert, vielmehr steht bei der Ausrichtung ihres professionellen Handelns im schulischen Feld das (eher selbstlose) Interesse an der Beziehung zu den Educanden im Vordergrund, so Hänsel (1996). Mit dieser Deutungsstrategie werden Schließungsmechanismen ausgeblendet, die Verantwortung für die fehlenden Positionierungen von Frauen im beruflichen Feld wird den Frauen selbst

zugeschrieben und auf diese Weise können sich männliche Entscheidungsträger im Kontext einer politisch geforderten Geschlechtergleichheit der Illusion politisch korrekten Verhaltens hingeben und dies auch in der Öffentlichkeit vertreten.

Eine andere Strategie der sozialen Praxis in der symbolischen Auseinandersetzung und den Kämpfen um die begehrten sozialen Positionen in einem bestimmten Feld ist die Segregierung des Feldes in unterschiedliche Bereiche. Wobei im männlichen Dominanzsystem dann die Bereiche den Frauen zufallen, die für Männer unattraktiv sind und somit von ihnen ‚übrig gelassen‘ werden. Die soziale Anerkennung, das Prestige dieser Professionsbereiche ist nicht sehr hoch, weshalb über Deutungsmuster und andere Zuschreibungen eine Wertigkeit für Frauen konstruiert werden muss. Hänsel (1996) beschreibt in ihrem Beitrag zur Segregierung der Geschlechter im schulischen Feld die Entwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung über den Zeitraum des letzten Jahrhunderts hinweg und konstatiert in der vormaligen Trennung der formalen Ausbildung nach Geschlecht die Organisation der Geschlechterkonstruktion zum Vorteil des männlichen Kollegenkreises. Der Berufsbereich wurde durch die nachfolgenden Entwicklungsepochen hindurch *„immer wieder neu in zwei ungleichwertige Teile geteilt, deren formal geringwertiger den Frauen überlassen blieb“* (ebd., S. 133). Das zeigt sich vor allem darin, dass trotz des Abbaus der formalen Geschlechterungleichheit die segregierten Bereiche nach wie vor bestehen bleiben und die Durchmischung von Geschlecht auf den unterschiedlichen Hierarchiestufen ausbleibt. Eine Auflösung der hierarchisierenden Geschlechterordnung hieße ja nicht nur eine anteilige Zunahme von Frauen in prestigeträchtigeren Sphären, sondern auch eine Auflösung der Wertigkeit der unterschiedlichen Berufsbereiche und somit ein Zuwachs beispielsweise von lehrenden Männern im Grundschulbereich.

Die in Kapitel 4 dargestellten Daten untermauern die beschriebenen Mechanismen sehr deutlich. Bemerkenswert an dem Daten-Kontext ist, dass er ursprünglich dazu aufbereitet wurde, um die Fortschritte der Geschlechtergleichheitspolitik aufzuzeigen, so trifft es zumindest für den bayerischen Gleichstellungsbericht zu²⁶. Liest man den Bericht jedoch durch die Brille der dargestellten Deutungsmuster, so ändert sich das Dargestellte und man kann unschwer eine nach wie vor bestehende Ungleichheit nach Geschlecht erkennen. Da ‚Geschlecht‘ in unserer Zeit vielfach in der Politik verhandelt wird, ergeben sich explizit Untersuchungen zu diesem Ungleichheitsfaktor. Hinsichtlich ‚sozialer Herkunft‘ kann noch

²⁶ Auf den bayerischen Gleichstellungsbericht (Bayerisches Staatsministeriums für Unterricht und Kultus 2007) wird weiter unten ausführlich Bezug genommen.

nicht auf eine derartige Publicity verwiesen werden, deshalb werden zu diesem Strukturfaktor auch nicht derartig explizit Daten erhoben. Die habituellen, milieuspezifischen Prägungen und ihre Wirkung sozialer Ungleichheit spielen deshalb im Fallvergleich eine wichtige Rolle.

9.1.2 Von der Notwendigkeit der weiblichen Normalbiographie

Die *Konstruktion einer weiblichen Normalbiographie* spielt für die Fruchtbarmachung von Deutungsmustern und letztlich für die Segregierung professioneller Felder nach Geschlecht eine zentrale Rolle. Der Nutzen einer normalbiographischen Vorstellung, die normativ wirksam ist, kommt direkt der gegengeschlechtlichen Interessensgruppe zu Gute, deren Privilegien durch die Definition und Abgrenzung stärkeren Schutz erfahren. Beschreibbar anhand „*mystischer Demarkationslinien*“ – wie Virginia Woolf²⁷ sie bezeichnet hat – verlaufen zwischen Kultur und Natur sowie Öffentlichkeit und Privatheit Grenzen, die das Ziel haben, eine Vermischung der Geschlechter in bestimmten Bereichen zu verhindern. Entlang derartiger Dichotomien werden Geschlechterunterschiede konstruiert und in normativen vorbewussten Deutungsmustern manifestiert. Hierbei fällt den Männern das Monopol auf Kultur und Öffentlichkeit sowie alle weiteren machtvollen Bereiche und Eigenschaften zu. Frauen hingegen sind von der Welt des Öffentlichen ausgeschlossen und ins Private verwiesen, damit werden sie zu Instrumenten der Reproduktion des sozialen und symbolischen Kapitals²⁸ und bleiben somit den weniger machtvollen Bereichen verhaftet.

Die Wirksamkeit dieser Deutungsmuster können an dem bereits aufgeführten Beispiel (Kapitel 4.2.2) aufgezeigt werden, das dem „*Gleichstellungskonzept für das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus*“ (2007) entnommen ist: An dem Beispiel²⁹ wird sichtbar, wie stark diese normalbiographischen Deutungsmuster die Strukturierung professioneller Bereiche beeinflussen. Nahezu unauffällig schleichen sich spezifische Hierarchisierungsperspektiven in die Wahrnehmungs- und Handlungsmuster ein und prägen die Habitus sowohl der Herrschenden als auch der Beherrschten, denen damit einhergehend eine alternative Vorstellung zur weiblichen Normalbiographie gar nicht mehr zugänglich

²⁷ Bourdieu verwendet diese Formulierung von Virginia Woolf zur Veranschaulichung seiner Überlegungen (Bourdieu 1997a)

²⁸ Pierre Bourdieu 1997a

²⁹ *Die Tatsache [dass seit Jahren mehr Frauen als Männer eingestellt werden (C.S.)] zeigt, dass der Beruf des Gymnasiallehrers für Frauen in besonderer Weise attraktiv ist, wobei neben der Möglichkeit variabler Arbeitszeiten, wie in anderen Lehrberufen auch, die sehr weitreichenden Möglichkeiten von Teilzeit und Beurlaubung ins Gewicht fallen dürften, die den Frauen die Vereinbarkeit von Familie und Beruf als gewährleistet erscheinen lassen.* (Bayerisches Staatsministeriums für Unterricht und Kultus 2007, S: 103).

wird. Die normalbiographische Konstruktion bindet häufig, wie auch hier in dem Beispiel zu sehen ist, die biographiekonstituierenden Segmente von Privatheit und Öffentlichkeit aneinander und rückt professionelle Tätigkeiten und Kompetenzen von Frauen in die Nähe von häuslichen Tätigkeitsbereichen wie Hausarbeit und Mutterschaft. Zudem stellt das oben angeführte Beispiel die alleinige Zuständigkeit der Frau für die Familie nicht in Frage, womit sich der normalbiographische Entwurf als primäre Bindung an familiäre Pflichten lesen lässt, die dem weiblichen biographischen Verlauf lediglich in Zeiten der geringen Anforderungen im Familienbereich erlaubt, berufliche Interessen wahrzunehmen. Der weibliche Lebensentwurf ist also dementsprechend nicht nur in Privatheit und Öffentlichkeit segmentiert, ihm liegt auch eine Prioritätenvorgabe zu Grunde, die eine vorrangige Zuweisung zur Privatsphäre enthält. Diese Muster in Handlung und Wahrnehmung sind habituell verankert und restrukturieren sich dementsprechend durch gesellschaftliche soziale Praxis, die wiederum das Ergebnis der Sicherung von kollektiven Interessenlagen ist. Wenn es die herrschende Klasse versteht, ihre Strategien der Machtsicherung gegenüber den Beherrschten als Begünstigungsschema zu interpretieren und somit die Interpretation zu legitimieren, wird es für die weniger Privilegierten unmöglich, die Vorteilsnahme der Mächtigen zu durchblicken. Somit sind sie dem Machtmechanismus unterworfen, in dem sie die Perspektive der Herrschenden übernehmen und damit zu ihrer eigenen Entprivilegierung beitragen. Auch das lässt sich aus dem oben angeführten Beispiel ablesen: Der verbale Kontext, der das Deutungsmuster durch positive Beschreibungen wie „*in besonderer Weise attraktiv*“, „*Möglichkeit variabler Arbeitszeiten*“ oder „*weit reichenden Möglichkeiten von Teilzeit und Beurlaubung*“ begleitet, legt nahe, dass es sich bei den durch die staatliche Hand erwirkten Optionen um positive und unterstützende Infrastrukturen handele.

Die soziale Ungleichheit und die Manifestierung geschlechts- und herkunftsbezogener Chancenungleichheit lässt sich – wie eben beschrieben – auf der Ebene der sozialstrukturellen Voraussetzungen beobachten, die letztendlich als ein Ergebnis sozialer Mechanismen gesehen werden kann, in der die Verfestigung von Langzeit-Handlungsstrategien und überdauernden Haltungen eine Rolle spielt. Die Beschäftigungsverhältnisse im schulischen Kontext sind ein gutes Beispiel für die soziale Genese von Ungleichheitsverhältnissen. Die Wirksamkeit der so geprägten gesellschaftlichen Strukturen wird in der Regel nicht als von subjektiven Interessen bestimmt wahrgenommen. Vielmehr kommt diese Wirksamkeit im Gewand einer – von der formellen Anwendung bürokratischer Zuständigkeit geprägten – Objektivität daher und scheint im Anspruch der Neutralität und Gerechtigkeit Anwendung in der alltäglichen Praxis

zu finden. Richtet man aber den Blick über die aktuellen Gegebenheiten dieser momentanen bürokratischen Regelung hinaus, so wird klar, dass sich hinter diesen bürokratischen Prozessen historische Entwicklungen verbergen, die nichts anderes als das Resultat von Interessensmanifestationen sind. Der bürokratische Vollzug oder gar die Staatshandlung liefern die notwendige Basis an Autorität, um über lange Zeiträume hinweg verschleierte Interessen immer wieder erneut durchzusetzen und zu verfestigen.

9.1.3 Der Schließungsmechanismus habitueller Passung im Hierarchiesystem des Feldes

Durch die Fruchtbarmachung ‚weiblicher Normalbiographien‘ bilden die institutionalisierten Segmente von ‚Öffentlichkeit‘ und ‚Privatheit‘ auch im Feld schulischer Beschäftigung eine unsichtbare Matrix als Grundlage für die Verteilung symbolischer Macht. Ein weiterer Mechanismus, der Ausschließungen und Einschließungen verstärkt, indem er auf dem Prinzip der Normalbiographie aufbaut, besteht in den verschiedenen Modi von Passungsverhältnissen zwischen habituellen Prägungen und strukturellen Anforderungen der gesellschaftlichen Ordnung.

Geht Bourdieu noch davon aus, dass der Geschlechterhabitus Frauen selbst dazu veranlasst, sich aus dem Feld der ‚höheren Liga‘ auszuschließen, so kommt in neueren Arbeiten, denen die Bourdieu’sche Theorie zu Grunde liegt, eher das Feld zum Tragen und die darin enthaltene Illusio, die den Glauben an das ‚Spiel‘ trägt. So formuliert Rademacher für das Feld der Wissenschaft: *„Vielmehr treffen vergeschlechtlichte Habitus immer schon auf vergeschlechtlichte Strukturen im Feld der Wissenschaft. Frauen schließen sich nicht selbst von diesen wissenschaftlichen Spitzenpositionen aus, wie Bourdieu meint. Sie investieren ebensoviel Arbeit, Zeit und Energie wie Männer, kennen die Einsätze, beherrschen die Spielregeln und werden dennoch nicht als ebenbürtige Spielerinnen anerkannt. Der Status einer ‚Person im wissenschaftlichen Feld, einer Mitspielerin, wird ihnen nicht zuerkannt‘* (Rademacher 2002, S: 133f.).

Nun kann vor dem Hintergrund der Fallanalysen konstatiert werden, dass symbolische Gewalt sowohl von Seiten der Ausschließenden bzw. deren sozialer Praxis ausgeht, als auch die privilegienarme Gruppe selbst sich diese sozialen Praktiken zu eigen gemacht hat und sich auf diese Weise selbst marginalisiert. Der Mechanismus, der diese Ausschließung vorantreibt, ist in den Gebundenheiten des Habitus zu sehen: Während der Sozialisation werden vergeschlechtlichte, milieutypische Habitus angelegt, welche sich im späteren Lebensverlauf

der Habitusträger/innen im gesellschaftlichen Kontext bewähren müssen. Sind diese Habitus adaptierbar zu den gesellschaftlichen Anforderungen, werden die verschiedenen institutionellen und privaten Statuspassagen in der Regel problemlos durchlaufen. Passen die Habitus nicht zu den strukturellen Anforderungen der gesellschaftlichen Ordnung, liegt ein Konflikt zwischen Habitus und gesellschaftlicher Struktur vor. Dieser Konflikt wird auf Grund der Charakteristik von Statuspassagen (siehe Kapitel 2.3.2) an diesen besonders gut sichtbar, begleitet Habitusträger/innen aber auch über ganze Lebensphasen hinweg.

In Verbindung mit dem Konflikt setzt sich der Prozess segmentierender Verläufe fort in einer Art selbstreferentieller Bezugnahme des Verhältnisses zwischen Habitus und gesellschaftlicher Struktur. So geht mit der Konstatierung eines Habitus-Struktur-Konflikts hinsichtlich des vergeschlechtlichten Habitus eine Anforderung von gesellschaftlicher Struktur zur Habitusanpassung an die strukturelle Ordnung einher. Diese Aufforderung manifestiert sich häufig in konkreten Differenzerfahrungen oder auch diskriminierenden Erlebnissen. Sowohl Frau König als auch Frau Lerch verfügen über derartige Erfahrungen, in denen sie qua Geschlecht diskriminiert wurden.

Es erfolgt also eine Aufforderung an den/die Habitusträger/innen, den Habitus erneut zu vergeschlechtlichen, um mögliche Störungen in der sozialen Praxis zu bereinigen. Das heißt, der geschlechtliche Habitus kann sich nicht alleine auf seine Prägung berufen, er wird vielmehr darauf verpflichtet, sich im fortlaufenden Spiel um die wirksamen Kräfte im Feld stets auf Neue vergeschlechtlichen zu lassen. Nun treffen unterschiedlich geprägte Habitus auf die strukturierten Felder und gehen somit durch Kompatibilität gekennzeichnete Verbindungen ein, oder aber es entstehen Konflikte zwischen den Habitus und den Feldstrukturen. Offensichtlich ist, dass sozialisatorische Prägungen, die den dominanten Strukturen des Feldes entsprechen, den Einstieg in das Feld erleichtern, während hingegen die unpassenden, non-konformen oder heterodoxen Habitus auf Konflikte stoßen. Im Zusammenhang mit Geschlecht und sozialer Herkunft sind zwei Aspekte angesprochen, hinsichtlich derer sich Konfliktpotentiale bilden können und die reibungslose Bewegung im Feld stören können.

Hinsichtlich des Faktors Geschlecht bleibt hinzuzufügen, dass die vergeschlechtlichten Gesellschaftsstrukturen in ihrer historischen Genese meist von einer maskulinen Domianzstruktur geprägt sind, dies gilt auch für das schulische Feld. An verschiedenen

Stellen der Fallbeschreibungen wird die Konstruktion offenbar, dass Aufstieg männlich konnotiert wird, während hingegen das Verbleiben auf unterem Niveau weiblich konnotiert ist. In dieser Dominanzstruktur, die sich in den Zusammenhängen des Feldes organisiert und legitime soziale Praxen generiert und aufrecht erhält, reproduzieren sich diese performativen Konstruktionen von Weiblichkeit und Männlichkeit im Zusammenhang mit beruflicher Mobilität. Die historische Genese dieser Prozesse und die Zusammenhänge zu dominierenden Kontexten werden jedoch häufig nur oberflächlich ausgeleuchtet (siehe den Forschungsüberblick in Kapitel 5).

Wie Bourdieu (1998a) konstatiert, stellt jedoch die ‚männliche Herrschaft‘ nur einen besonderen Fall von allgemeiner symbolischer Herrschaft dar, welche moderne Herrschaftsformen anschaulich begreifbar macht. Dass nicht allein das ‚Geschlecht‘ für die Konstitution der Karrierechancen ausschlaggebend ist, sondern eine Verwobenheit von makrosoziologischen Herrschafts- und Interessenslagen der unterschiedlichen Milieus den Ausgangspunkt für soziale Ungleichheit bildet, ist eine These, wie sie den Annahmen Bourdieus zu Grunde liegt:

*„...als Klasse, von identischen oder ähnlichen Existenzbedingungen oder Konditionierungen ist die gesellschaftliche Klasse (an sich) untrennbar zugleich eine Klasse von biologischen Individuen mit dem selben Habitus als einem System von Dispositionen, das alle miteinander gemein haben, die dieselben Konditionierungen durchgemacht haben. Zwar ist ausgeschlossen, dass alle Mitglieder der selben Klasse (oder auch nur zwei davon) dieselben Erfahrungen gemacht haben, und dazu noch in der selben Reihenfolge, doch ist gewiß, dass jedes Mitglied einer Klasse sehr viel größere Aussichten als ein Mitglied irgendeiner anderen Klasse hat, mit den für seine Klassengenossen häufigsten Situationen konfrontiert zu werden: die objektiven Strukturen, von der Wissenschaft in Form der Wahrscheinlichkeit des Zugangs zu Gütern, Dienstleistungen und zur Macht erfasst, prägen über stets konvergente Erfahrungen, die einem sozialen Milieu mit seinen >geschlossenen< Laufbahnen, unerreichbaren >Positionen< und >verbauten Aussichten< das **Gesicht** geben“*
(Bourdieu 1987, S. 112).

Im ungleichen Zugang zu Gütern, Dienstleistungen und Macht, der durch die Konkurrenz der sozialen Akteure hervorgerufen wird, liegt also die eigentliche Ursache der Chancenungleichheit begründet (Bourdieu 1987). Diese Zugänge regeln sich über die Zugehörigkeit zu gesellschaftlichen Klassen. Im gegebenen Zusammenhang ist der mögliche Konflikt interessant, der bei Statusaufsteigern entsteht, wenn sie das Herkunftsmilieu verlassen und in ein höheres Milieu wechseln. Welche Strategien der Anpassung werden verfolgt? Gelingt der Loslösungsprozess? Wie sieht der Übergang aus?

Auffällig an den beiden vorliegenden Fallbeispielen ist in erster Line, dass sie beide nicht den Status ihres Herkunftsmilieus reproduzieren, sondern einen sozialen Aufstieg vollziehen. Die Art und Weise der beiden Aufstiege ist allerdings sehr unterschiedlich und repräsentiert die Charakteristika der sozialen Herkunftsmilieus. So ist bei Frau Lerch die Antizipation des Bildungsaufstiegs typisch für den bürgerlichen Mittelstand, die Orientierung am gehobenen bildungsbürgerlichen Milieu ist ‚üblich‘. Auf Grund der nahezu vehement zu nennenden antizipatorischen Haltung der Eltern (vor allem des Vaters) und sicher auch wegen einer relativen Nähe zum höheren Milieu gelingt Frau Lerch der Einstieg in den akademischen Kreis ohne große Schwierigkeiten – auch wenn sie letztlich die vom Vater gewünschten Vorstellungen nicht erfüllt. Ihre ausgezeichneten Leistungen tragen ebenfalls dazu bei, die soziale Anerkennung zu sichern. Im Hinblick auf das transformatorische Geschehen ihres herkunftsgebundenen Habitus ergeben sich keine Konflikte mit der Struktur des Milieus, da die ‚habituelle Programmierung‘ durch ihre Eltern erfolgreich war.

Anders verhält sich die Sache bei Frau König: Sie stammt aus einer Handwerkerfamilie, ihre Mutter, die keine Ausbildung hat, ist später als Aushilfsverkäuferin angestellt. Die Bildungs- und Berufsvorstellungen sind eher milieunah gehalten, die Möglichkeiten zum Bildungsaufstieg bleiben zunächst ungenutzt. Dennoch findet der Aufstieg mit einem verspäteten Eintritt in ein Gymnasium statt und für König stellt sich damit die Entwicklungsaufgabe der Ablösung aus ihrem Herkunftsmilieu schon relativ früh. Diese Statuspassage, die Bildungsaufstieg und Ablösung vom elterlichen Herkunftsmilieu aneinander bindet, ist zentral in ihrer Biographie. Eine vergleichbare Anforderung ergibt sich für Frau König erst mit dem Eintritt in das Studium, also in einem sehr viel späteren biographischen Kontext.

Wie bei König zu sehen ist, unterstützt das Distinktionsverhalten der Mitglieder der Institution Schule bzw. des Gymnasiums, als Ort der sozialen Reproduktion, die Differenzerfahrung von Frau König, da klar ist, dass ihre habituelle Prägung nicht zum schulischen Habitus passt. Für sie wird durch die auftretenden Distinktionspraktiken auf institutioneller Ebene, die sich wie selbstverständlich auf der Ebene persönlicher Beziehungen im schulischen Kontext reproduzieren, eine Adaption verunmöglicht. Der Umgang mit den eigenen Fremdheitserfahrungen wird zum zentralen Ausgangspunkt über Anpassung und Zugehörigkeit. Im Fall König kann beobachtet werden, wie das eigene Fremdheitserleben instrumentalisiert wird, um positive Effekte und ein positives Erleben dieser Differenz zu ermöglichen (Auszeichnungen wegen sehr guter Leistungen). Gemessen an den schulischen Leistungen gelingt die Statuspassage ‚Übertritt ins Gymnasium‘ auf formeller Ebene. Auf informeller Seite gelingt der Übergang nicht, König bleibt ihrem Herkunftsmilieu weitgehend verhaftet. Obwohl sich sicherlich Entfremdungstendenzen einstellen, gelingt es ihr anscheinend relativ gut, die Nähe zum Milieu, sprich zu ihrer Familie zu halten.

Bei Frau König ist auch interessant, dass sie den milieuspezifisch nahe liegenden Aufstieg einer ‚Lehrerinnenkarriere‘ absolviert. Der Mythos ‚Lehrer‘ spielt in ihrer Geschichte eine Schlüssel-Rolle, da er in ihrem Herkunftsmilieu bereits in ihrer Kindheit als überhöht wahrgenommen und dargestellt wird. In Anbetracht dieser Tatsache, realisiert und verkörpert König mit der Umsetzung ihrer Berufskarriere einen ‚Milieumythos‘, der ihr letztlich ermöglicht, sich ihr Herkunftsmilieu zurück zu erschließen. Frau Lerch hingegen bemüht sich nicht, einen milieuentgrenzenden Karriereverlauf zu bewerkstelligen. Sie bleibt mit ihrem Aufstieg relativ ‚milieutreu‘.

9.2 Geschlechts- und herkunftsbezogene Karriereverläufe im schulischen Feld: Symbolische Machtverhältnisse und die Genese des Aufstiegsgedankens

Im vorhergehenden Kapitel wurden die im Feld eingelagerten Bedingungen zur sich stets erneuernden Reorganisation der geschlechtsspezifischen Arbeitsräume ausgeführt. Es war die Rede von ‚weiblicher Normalbiographie‘, der ‚Segmentierung des Feldes‘ sowie Deutungsmustern, die eine legitime Weltsicht der herrschenden Strukturierungen im Kontext schulischer Berufsbiographien tragen. Dieser Ausgangssituation lässt sich die Frage anschließen: Mit welchen Umständen ist der Aufstieg in das Schulleitungsamt für Frauen verbunden? Wie gelingen die Karriereverläufe? Welche Besonderheiten gibt es?

Anzumerken ist, dass die Betrachtung des Gelingens oder Misslingens des Karriereverlaufs eine falsch gewählte Perspektive darstellt, da nicht anzunehmen ist, dass der Wunsch bzw. die Antizipation des Erreichens einer Schulleitungsstelle die ‚Normal-Konstruktion‘ berufsbiographischer Prozesse darstellt. Viel mehr bedingen die Reorganisationskräfte eines Feldes und die habituellen Prägungen den Verlauf im berufsbiographischen Prozess.

Ausgehend von dieser Anschauung sollen folgende Fragen geklärt werden: Weshalb verlief der Weg der beiden Untersuchungspersonen nicht nach dem Muster der für die Geschlechter ‚typischen‘ Strukturierungen im schulischen Beschäftigungsverhältnis? Welche Schwierigkeiten oder Probleme ergaben sich daraus? Und letztlich: Was ist aus den Schwierigkeiten und Strukturen für den gesamten Zusammenhang des Feldes zu schließen?

9.2.1 Geschlechtliche Demarkationslinien und habituelle Passung

An beiden Fallbeschreibungen können die Faktoren ‚Geschlecht‘ und ‚Herkunft‘ gut hinsichtlich ihrer sozialen Konflikthaftigkeit deutlich gemacht werden. Im Falle Lerch gibt es vorrangig Schwierigkeiten mit den Einlagerungen im Geschlechterhabitus. Der Sozialisationsverlauf, die dadurch gewonnenen habituellen Strukturen, passen letztlich nicht mit den Anforderungen des Feldes zusammen. Das macht sich zunächst auf individueller Ebene bemerkbar, als die geschlechtergeprägte Rollenübernahme von der Adoleszenz in den Erwachsenenstatus nicht wie gesellschaftlich erforderlich erfolgt. Die an ‚maskulinen‘ Orientierungsrahmen initiierte Sozialisation Lerchs kann die Entwicklungsaufgabe der Übernahme der geschlechtergebundenen Erwachsenenrolle nicht vorbereiten. Hier ist der erste Aspekt eines Habitus-Struktur-Konfliktes aufgezeigt. Individueller Habitus und gesellschaftliche Struktur vergeschlechtlichter Dynamiken passen nicht zueinander. Da die Konflikthaftigkeit noch auf der individuellen Ebene gehalten werden kann, treten zu diesem Zeitpunkt für Lerch noch keine strukturellen Benachteiligungen auf. Hingegen versteht sie es, ihre habituelle Einlagerungen in ihrem Sinne im männlichen Dominanzsystem vorteilhaft einzusetzen und kann verhältnismäßig lange am Spiel um Prestigegewinn teilnehmen. Die Zugehörigkeit zum biologisch-weiblichen Geschlecht gereicht ihr dann aber doch zum Nachteil, als sie einen Aufstieg anstrebt, der gegen die Regelhaftigkeit des Spieles verstößt. Die Beteiligung an strukturierenden Tätigkeitsbereichen des schulischen Feldes, nämlich Tätigkeiten im Ministerium, bleibt ihr verwehrt. Ihr Aufstieg im ‚expressiven‘ Segment wird geduldet, ja gefördert. Der Wechsel in die ‚instrumentellen‘ Bereiche der Machtzentrale wird ihr verweigert. Erst an dieser Stelle wird sie auf ihr Geschlecht verwiesen. Die

Aufrechterhaltung ihres biographiekonstituierenden Anerkennungsmythos eines ‚geschlechtsneutralen‘ Wesens gelingt ihr unter diesen Umständen nicht mehr. Sie kann sich der Zugehörigkeit zur gesellschaftlich bestimmten Weiblichkeit nicht weiter entziehen. Mit dieser Situation geht der bedeutende Schritt ihrer ‚Initiation‘ und gesellschaftlichen Annerkennung als Frau im öffentlichen Kontext einher. Unter Zuhilfenahme dieser Initiation wird das Ministerium als Verkörperung des Männlichen konstruiert.

Diese Reorganisierungsobligation des Habitus, die mit Ausschließung und Diskriminierung operiert, ist grundlegend für die Aufrechterhaltung des Feldsystems. Auch im Fall König lässt sich dieser Mechanismus nachzeichnen und es fällt dabei besonders auf, dass sich bei beiden Untersuchungspersonen die Habitus nicht an den geschlechterbezogenen, gesellschaftlichen Vorgaben orientieren. Vielmehr charakterisieren die beiden Habitus eine für ihre Geschlechtszugehörigkeit untypische Sozialisation, weshalb davon ausgegangen werden kann, dass die gesellschaftliche Praxis von vornherein nicht als soziale Praxis für den jeweiligen Habitus inhärent wurde. Kamen bei Frau Lerch die maskulinen Ausprägungen im Sozialisationsprozess deutlich zum Tragen, so war die Sozialisationsorganisation von Frau König von dem Muster getragen *‚Ich bin nicht, wie die anderen Mädchen‘*, was letztlich dazu führte, dass König sich auch nicht mit dem gesellschaftlichen, normalbiographischen Modell identifizierte.

In beiden Fallbeispielen findet eine geschlechteradäquate Übernahme gesellschaftlich vorgesehener Verhaltensmuster nicht statt. Nun sucht die habituelle Prägung, die sich immer auf Kontext geschlechtersegregierter Arbeitsteilung im Feld konzentriert, ihre Erfüllung in der gesellschaftlich passenden Weise ihren Orientierungsrahmen und hier beginnen Schwierigkeiten, wenn das zum Habitus passende, gesellschaftlich interpretierte Geschlecht nicht gegeben ist. An dieser Stelle werden die zum Aufstieg legitimierenden Nachweise (Bildungstitel, Funktionsstellen, etc) nicht mehr unabhängig von Geschlecht betrachtet, was dazu führt, dass für Teilnehmerinnen im Feld die Legitimationspflicht höher wird. Dieser Umstand ist darauf zurückzuführen, dass die Kombination von Geschlecht und habitueller Prägung auf eine Passfähigkeit verweist, die in der vorliegenden Weise nicht vorgesehen und gesellschaftlich nicht anerkannt ist.

Es ist in den Fallbeschreibungen zu sehen, dass der Verweis auf Geschlecht eine Restrukturierungsanforderung an den Habitus darstellt, um die gesellschaftlichen Strukturlagen

entsprechend der Aufrechterhaltung der Verhältnisse zu sichern. Es geht dabei um die Bindung an entsprechende gesellschaftliche Positionen (Tontechnik, Ministerium), die mit einem bestimmten Geschlecht Verbindungen eingehen können oder nicht.

Ein Rückweisungsmodus auf Grund fehlender Passfähigkeit, der sich im Zusammenhang mit homo-sozialen Kontexten manifestiert, ergibt sich aus der ‚fehlenden Satisfaktionsfähigkeit‘ (Rademacher 2002) von Frauen für die entsprechenden homo-sozialen Kontexte. Nach dem Prinzip der ‚männlichen Ehre‘ kann eine Frau dem Mann in der Ablösung einer Position nicht ebenbürtig sein, da sie über das ungleichwertige Geschlecht verfügt. Diese Konstruktion, die in dieser Art der Darstellung etwas ‚altertümlich‘ anmutet, liegt jedoch auch den modernen Herrschaftsstrukturen zu Grunde und eben daraus begründet sich die Ausschließung von Frauen aus bestimmten Bereichen. Im Falle Lerch kann dieser Modus der Zurückweisung mit der Situation bei der Bewerbung im Ministerium verifiziert werden. Symbolisches Kapital als Transformation anderer Kapitalsorten kann in diesem Kontext lediglich auf einen Mann vereinigt werden.

Weiter konstituiert sich der Rückweisungsmodus hinsichtlich der strukturellen Lage, insofern die Bereiche des Feldes, die bislang nur Männern zugänglich waren, noch über keine zweigeschlechtliche (und insofern auch segmentierende) Infrastruktur verfügen, die die Grenzen der Hierarchie klar abstecken könnten. Somit ist das Feld geschlossen und für Frauen ‚noch nicht‘ zugänglich. Mit der Zeit verändern sich diese infrastrukturellen Segmentierungen und der entsprechende Feldbereich öffnet sich für beide Geschlechter. Diese Entwicklungen kann man für das schulische Feld sehr gut an der historischen Genese des Lehrerinnenberufs ablesen. An dieser Stelle erliegt der Betrachter/die Betrachterin häufig der Illusion, dass eine geschlechtliche Gleichbehandlung erreicht worden sei, jedoch lässt man sich damit über neu etablierte, nicht-sichtbare Ungleichheitsstrukturen hinwegtäuschen.

9.2.2 Soziale Herkunft als Regulierungsfaktor für sozialen Aufstieg

So markant auf konkrete Ausschluss-Situationen gerichtet wie bei Geschlecht sind die Benachteiligungen durch Herkunft in den Fallbeschreibungen nicht dokumentiert. An der Fallbeschreibung von Frau König wird jedoch sehr deutlich, wie schwierig der Zugang zu einem anderen Milieu ist und dass die habituellen Einlagerungen die Habitusträgerin über den biographischen Verlauf kontinuierlich an das Herkunftsmilieu binden. Auch wenn König sich von ihrem Herkunftsmilieu schon in sehr jungen Jahren mit der Statuspassage zum

Gymnasium lösen muss, gelingt ihr eine zufrieden stellende Adaption an das Milieu ihrer Berufsgruppe nicht. Ihren professionellen Bezugsrahmen bildet vor allem die ihr unterstehende Schüler- und Elternschaft. Mit der Berufsentscheidung zur Hauptschullehrerin realisiert sie die Aufstiegsphantasien ihres Milieus und schafft sich eine transformative Rückbindung an dieses Milieu. Insbesondere ihre Situation als Schülerin am Gymnasium begünstigte die Entwicklung, dass Frau König sich dem Schulumilieu nur schwer nähern konnte. Ihre herkunftsbezogenen Differenzerfahrungen, die durch das Distinktionsverhalten des Schulkontextes immer wieder verstärkt und gleichsam mit Belohnung in Form von materieller Anerkennung und Anerkennung im Herkunftsmilieu unterstützt wurden, konnten so über einen langen Zeitraum beständig aufrechterhalten werden.

Bei Frau Lerch hingegen zeigt sich von je her eine Nähe zum Aufstiegsmilieu. Vermutlich konnte durch vorhandenes ökonomisches Kapital eine Differenzminimierung zum antizipierten Milieu erreicht und aufrechterhalten werden, welche ihr den Einstieg erleichterte. Der während der Sozialisation erworbene Habitus, der sich von Anfang an auf die Zugehörigkeit zu einem bestimmten gesellschaftlichen Kontext orientierte, konnte vorausgreifend entsprechende Prägungen einlagern, die eine Adaption letztendlich wahrscheinlich machen.

9.2.3 Die Verwobenheit von Geschlecht und Herkunft als Aufstiegseffekt

Die konstituierenden Faktoren von Geschlecht und sozialer Herkunft können nicht jeweils isoliert betrachtet werden. Vielmehr besteht in der Verwobenheit der beiden Faktoren der besondere Effekt für biographische Verläufe. Das wechselseitige in den Vordergrund treten der beiden Faktoren konstituiert die Handlungskontexte der Personen.

Für Frau König hat die Differenzerfahrungen ‚Fremd zu sein‘ eine große biographische Bedeutung. Dieses ‚anders sein‘, also ‚Fremde zu sein‘, liegt bei ihr in einer Konstruktion vor, die sie zum Vergleichskontext, in den sie sich eingebunden sieht, abwertet. Hierbei bezieht sie sich sowohl auf den Aspekt der Herkunft als auch den des Geschlechts. In ihrer Grundschulzeit steht das ‚anders sein‘ aufgrund ihrer Herkunft im Mittelpunkt. Sie spricht anders als die übrigen Kinder in ihrer Klasse, auch hat sie durch ihr Leben vor der Migration andere Realitätserfahrungen, die nicht mit denen der übrigen Kinder kongruent sind. Aus diesen Gründen schafft sich König einen Rückzugsort, sowohl eng in die Familie als auch in das Erfüllen schulischer Pflichten. Dies hat zur Folge, dass sie sehr an die Familie gebunden

ist und dass sie sehr gute Ergebnisse in der Schule erzielt. Als sie auf das Gymnasium wechselt, kommt der Milieueffekt noch stärker zum Tragen, eine Zugehörigkeit zur bildungsbürgerlichen Schicht lässt sich nicht herstellen. Hinzu kommt, dass die Weiblichkeitsentwürfe, die den monoedukativen Kontext dieser Privatschule kennzeichnen, für König nicht zugänglich sind. Fehlendes ökonomisches Kapital und die Fremdheit der Kultur des Milieus schaffen die Voraussetzungen dafür, dass sie sich immer weiter distanziert und für sich eine ‚andersartige Weiblichkeit‘ entwirft.

Für König scheint die erste Angleichung nach ihrem Fremdheitserleben in der Berufsaufnahme zu liegen. Zumindest hinsichtlich ihrer Herkunft stellt sich mit dem Eintritt in das Berufsleben das Gefühl von Gleichheit ein („*endlich war ich gleich*“). Sie bezieht sich damit auf den Aspekt der sozialen Herkunft und meint, dass sie sich im gesellschaftlichen Kreis des bürgerlichen Milieus als Mitglied weitgehend anerkannt fühlt. Dieses Gefühl ist aber nicht von Bestand. Als die Geschlechterkämpfe des professionellen Feldes ihren Lauf nehmen, tauchen Diskriminierungen auf, die sich auf Geschlecht beziehen. Wieder erfährt sie Ausgrenzung und ‚zugeschriebene Andersartigkeit‘. Doch diesmal kann sie von ihrem akkumulierten Bildungskapital insofern profitieren, als sie sich auf den Kampf im beruflichen Feld einlässt und ihn schließlich gewinnt. Letztlich ist ihre Berufswahl als Wiedereingliederungsprozess zu sehen, die sie wieder ihrem Herkunftsmilieu nach einer gewissermaßen ‚heimatlosen‘ Zeit während der Ausbildung annähert. Ein Aufstieg in eine Schulleitungsposition wäre demzufolge für König nicht notwendig gewesen. Der Aufstieg resultiert – wie verschiedentlich bereits dargelegt wurde – aus geschlechterhierarchischen Gründen, um sich geschlechtsgebundenen Diskriminierungen zu entziehen.

Lerch macht ebenfalls früh die Differenzenerfahrung anders zu sein. Bei ihr geht das Differenzenerleben aber einher mit einer positiven Konstruktion. Sie entwickelt einen Distinktionsmodus wie er eigentlich für die Oberschicht charakteristisch ist. Es kann vermutet werden, dass die Getragenheit durch das Milieu und die Antizipation des kulturellen Kontextes von Anfang an einen privilegierten Status heranzog und somit die Distinktionsmerkmale auf diese Weise ausgeprägt wurden. Damit ergibt sich ein gesamter positiver Bewertungsrahmen für den eigenen biographischen Kontext sowie für die gesamte Biographie. Hinzu kommt bei Lerch ein Sozialisationkontext der vornehmlich an männlich konnotierten Erfahrungsräumen ausgerichtet war, was zur Folge hatte, dass der Weiblichkeitsentwurf, über den Lerch verfügte, nicht der gesellschaftlichen Anforderung

entsprach und somit eine Kompatibilität am Übergang zum Erwachsenenalter Schwierigkeiten bereitete. Die Antistruktur von Geschlecht, die sich bei Lerch ausmachen lässt, bindet sich an das Aufrechterhalten eines Schwellenzustandes, der die Phase der Postadoleszenz ungeschlossen lässt. Das ermöglicht es Lerch, für sich stets aufs Neue einen Ausnahmezustand zu reproduzieren, im männlichen Machtbereich mitzuspielen und die gesellschaftliche Aufforderung zur Übernahme einer weiblich konnotierten Rolle von sich zu weisen. Damit stellt sie die gesellschaftliche Ordnung in Frage und adaptiert für ihre eigenen Vorstellungen einen geschlechtlichen Zwischenzustand, der sie lange Zeit trägt und es ihr ermöglicht, den normalbiographischen Verlauf zurückzuweisen. Der von ihr produzierte ‚Anerkennungsmythos‘ erlaubt ihr, sich über geschlechter- und statuskonstituierende Grenzen hinweg zu setzen. Dabei ist allerdings festzuhalten, dass durch die Aufrechterhaltung des Mythos die Entwicklungsaufgabe nicht zu Ende gebracht werden kann, da das Anerkennungsverständnis, das ihre mentale, habituelle Einlagerung bildet, an die Adoleszenz-Phase gebunden ist.

In milieutheoretischer Hinsicht hat Lerch keine Schwierigkeiten, da sie sich sowieso schon immer der ‚upper-class‘ zurechnet und einen eher entgrenzten Mythos der Intellektuellen pflegte.

Die Darstellung der Ergebnisse ist stets vor dem Hintergrund zusehen, dass hier die Umstände des betrachteten Zeitraumes abgebildet werden. Es ist anzunehmen, dass das Feld im Laufe der Zeit Änderungen unterliegt. Jedoch soll deshalb nicht – wie bereits angekündigt – angenommen werden, dass sich die sozialen Ungleichheiten auflösen. Vielmehr kann davon ausgegangen werden, dass die Strukturierungen sich im Sinne der öffentlichen und politischen Diskussionen weiterhin in subtiler Weise ausformen, um die Segregierung und die machtpolitischen Interessen aufrecht zu erhalten.

9.2.4 Symbolische Macht manifestieren

In den beiden vorliegenden Fallanalysen wird deutlich, wie stark die habituelle Gebundenheit an Herkunft und Geschlecht eine Rolle für die berufsbiographische Gestaltung spielt. Darüber hinaus wird klar, dass Verortungen im Feld von diesen Kategorien abhängig sind und die Modi der Zugänge zu Feldpositionen durch diese Faktoren weitgehend bestimmt werden. Konkret macht sich der Aufstiegsprozess daran fest, wie die symbolische Macht im Feld durch eine soziale Position gefestigt werden kann. Die Voraussetzung, die in einem im

(berufs)biographischen Verlauf gesammelten Portfolio in Form anderer Kapitalsorten (soziales, kulturelles, ökonomisches Kapital) vorliegt, kann transformiert werden in symbolisches Kapital und damit einhergehende soziale Positionierungen. Die Transformation des Kapitalien-Portfolios ist aber abhängig von der gesellschaftlichen Wahrnehmung und Anerkennung, d.h. für eine Kapitalientransformation sind auf gesellschaftlicher Seite Wahrnehmungskategorien notwendig, durch welche diese Transformation gesellschaftlich wirksam werden kann. So schreibt Bourdieu über das *symbolische Kapital*:

„Es ist genauer gesagt, die Form, die jede Kapitalsorte annimmt, wenn sie über Wahrnehmungskategorien wahrgenommen wird, die das Produkt der Inkorporierung der in die Struktur der Distribution dieser Kapitalsorte eingegangenen Gliederungen oder Gegensatzpaare sind (z.B. stark/schwach, groß/klein, reich/arm, gebildet/ungebildet (usw.)“ (Bourdieu 1998b, S. 108 f.)

Die Wahrnehmungskategorien sind also geprägt durch die Organisationsstrukturen, die diesem Wahrnehmungsinstrument vorbewusst eingelagert sind. Und nur entlang dieser Kategorien werden die Kapitalienstruktur als wirkmächtig wahrgenommen und den Prozess der Transformation in symbolische Macht erreichen. Diese definitorischen Zuordnungen, die auf einer vorbewussten Privilegienstruktur gewachsen sind, bilden letztlich die Zugangsmodi für die Teilnehmenden im Feld zu bestimmten sozialen Positionen aus.

Gerade für den Bereich Schule mit ihrer staatlichen Kontrolle ist dieser Aspekt der Zugangsmodi und das Erreichen symbolischer Macht ein wesentlicher Punkt, da auf diese Weise beschrieben wird, wie die Staatsmacht direkten – wenn auch nicht sichtbaren – Einfluss auf die Prozesse sozialer Schließung hat und die Wirksamkeiten der Organe direkt an diese staatliche Handlungsstruktur gebunden sind. Die Strukturen schulischer Verhältnisse, insbesondere der Beschäftigungsverhältnisse, können somit als Repräsentation staatlicher Dominanzstrukturen gesehen werden. Damit ist die Festschreibung dichotomer Kategorisierungen für die Bewertung der im Feld Beteiligten im Staatskorpus verankert. Dieser Aspekt führt hin zu dem aus dieser Studie hervorgehenden Untersuchungsergebnis, welches darauf hinweist, dass die im öffentlichen Diskurs wirksamen Deutungsmuster auf struktureller Ebene eingelagert sind und somit die Basis bieten, auch auf der inter-individuellen Ebene eines schulischen Verbundes soziale Ungleichheit und Diskriminierung zu dulden und zu rechtfertigen.

In beiden Fallanalysen ist zu sehen, wie schwierig es für die beiden Frauen ist, ihre symbolische Macht in bestimmten machtvollen Bereichen des Feldes zu manifestieren. Solange die Reorganisationsmuster symbolischer Ordnung im Feld nicht in Gefahr geraten, können sie an den Räumen des Feldes partizipieren. Beginnt aber die Reorganisation des Feldes und die Auflösung der die Macht sichernden Strukturen in Gefahr zu geraten, werden die Teilnahmen verwehrt. Mit der Semantik Bourdieus kann gesagt werden, dass die Transformation von sozialen und kulturellen Kapitalien in symbolisches Kapital erschwert wird, da diese Transformation mit der Einnahme einer bestimmten Feldposition einhergeht. Diese Feldpositionen sind aber für Frauen nicht ohne weiteres zugänglich, jedenfalls unterscheidet sich der Zugangsmodus der Männer von dem der Frauen.

Das systematische Aufsteigen, der selbstverständliche Ablauf des Passierens institutioneller Positionen ist für Frauen aufgrund der beschriebenen normalbiographischen Muster und feldspezifischen Kräftegewichtung nicht ebenso selbstverständlich wie für Männer. Aber auch die milieuspezifische Prägung begünstigt oder hemmt die Aufstiegswahrscheinlichkeit. Der Aufstieg von Frau König bringt in zweifacher Hinsicht positive Effekte mit sich: Sie ist als Frau nicht weiterhin den Diskriminierungen männlicher Vorgesetzter ausgesetzt. Und sie ist aufgrund des Schutzraumes sicherer in der Wahrnehmung ihrer sozialen Herkunft. Bei Frau König fällt auf, dass die Manifestierung der symbolischen Macht mit einer sehr unkonventionellen und sehr drastischen Methode herbeigeführt wird. König hat damit gezeigt, wie hart und unerbittlich sich die Kämpfe im Feld gestalten können.

In den vorliegenden Fallgeschichten ist der Wunsch oder die Motivation zum Aufstieg in eine Schulleitungsposition nicht auf die Weise ‚intrinsisch‘ gelagert, dass der Aufstieg eine natürliche Konsequenz einer Karrierevorstellung darstellt. Sowohl bei Frau König als auch bei Frau Lerch ergab sich die Motivation zum Aufstieg aus einem strukturellen Zusammenhang, der mit der Unzufriedenheit persönlicher Lagen zusammenhing. Daran wird deutlich, dass in den Feldern Dynamiken wirksam sind, die Aufstiegsprozesse regulieren. Diese Regulierungsprozesse beschränken sich selbstverständlich nicht auf Frauen, auch wenn lediglich Frauen in die Fallanalysen einbezogen wurden. Vielmehr kann hierbei gezeigt werden, dass diese Regulierungsprozesse auf der Basis der Faktoren ‚Geschlecht‘ und ‚Herkunft‘ operieren. Da sich für die weibliche Gruppe andere Wirkungsfaktoren ergeben als für die männliche Gruppe, sind die Schwierigkeiten in den beiden Gruppen auch unterschiedlicher Art. Bei Frauen sind Diskriminierungen qua Geschlecht häufig zu finden.

Dafür stehen auch die beiden untersuchten Fälle. Es darf aber nicht – nur weil es im Schwerpunkt dieser Arbeit nicht verankert ist – vergessen werden, dass die Kämpfe innerhalb der jeweiligen homo-sozialen Gruppe ebenso mit Diskriminierungserfahrungen einhergehen. In jedem der beiden Fälle sind Diskriminierungserfahrungen ausschlaggebend dafür, dass die Untersuchungspersonen sich für die Schulleitungsfunktion entschieden haben. Und letztlich bedeutet dies, dass die Motivation aus dem reinen Machtinteresse heraus entsteht nicht unterlegen zu sein, anerkannt zu sein, mächtiger zu sein, als (bestimmte) Mitglieder der Männergemeinschaft.

Wie bereits gesagt, trifft es für beide Fälle in gewisser Hinsicht zu, dass der Aufstieg deshalb angestrebt wird, um sich als Frau gegen Diskriminierungserfahrungen abzusichern. Voraussetzung für die Diskriminierungserfahrung ist eine Sensibilität, die sich durch die Sozialisation manifestiert: Orientiert sich Sozialisation nicht an normalbiographischen Mustern, so können männlich konnotierte Erfahrungsräume ebenso zur Entwicklung von Identität herangezogen werden wie weiblich konnotierte Räume. Dadurch lagert sich im Habitus ein entsprechendes Geschlechterselbstverständnis als geschlechtliche Identität ein, das sowohl weibliche als auch männlich konnotierte Anteile in unterschiedlichem Maße integriert. Wird diese geschlechtliche Identität nun durch ein an Geschlecht orientiertes Hierarchiesystem in Frage gestellt, d.h. wird man auf bestimmte Grenzen verwiesen, ist diese Diskriminierung für die Identitätsträgerinnen deutlich wahrnehmbar. Wichtig ist dabei anzumerken, dass diese Diskriminierung qua Geschlecht in dieser Form nur für Frauen wirksam wird, da der gesellschaftlich gesetzte Orientierungsrahmen/Bezugskontext immer männlich ist, d. h. männliche Diskriminierungserfahrungen sind im gesamtgesellschaftlichen Kontext weniger existent und dies verweist eindeutig auf eine „*Ideologie männlicher Suprematie*“ (s.o.) als inhärentes und wirksames Deutungsmuster. Das heißt nun wiederum nicht, dass Männern dieser Gesellschaft Diskriminierungserfahrungen vorenthalten bleiben. Aber Entwertungen und Diskriminierungen, die Männer betreffen, sind auf andere soziale Segmentierungsprozesse verlagert. Diskriminierungen, unter den Männern zu leiden haben, konstituieren sich in homo-sozialen Kontexten und stützen sich auf verschiedene Konstruktionen von Männlichkeit, bei gleichzeitiger Bewertung und Hierarchisierung derselben.

Abschließend bleibt darauf hinzuweisen, dass die Verschleierung der Macht im schulischen Feld die Sichtweise zulässt, dass es sich bei beruflichen Aufstiegen lediglich um

professionsorientierte Ambitionen handele. Wie aber an den beiden Fallbeispielen gezeigt werden konnte, tritt unter bestimmten strukturellen Voraussetzungen der professionelle Aspekt eines Aufstiegsgedankens gänzlich hinter anders gelagerten, nämlich machtorientierten Interessen zurück. Die Schwierigkeiten um eine Manifestierung symbolischer Macht im Feld, die sich für Menschen unterschiedlichen Geschlechts und verschiedenartiger Herkunft divergent gestaltet, scheint ein geeignetes Bild für die Beschreibung von Feldprozessen zu sein, wie sie soziale Realität prägen können.

Teil: Fazit und Forschungsperspektiven

Die Ergebnisse und Resultate dieser Arbeit zeigen, dass die Zusammenhänge über berufsbiographische Verläufe von Frauen im professionellen Feld Schule weit komplexer sind, als in den bisherigen Forschungsarbeiten abgebildet werden konnte. Zum einen gelingt es mit dem poststrukturalistischen Ansatz die sozialen Deutungsmuster zu überwinden, die älteren Arbeiten noch zu Grunde lagen. Wie bereits angesprochen, handelt es sich bei diesen Deutungsmustern (Karriereverzicht, Angst vor sozialen Verlusten etc.), die bislang zur Erklärung von sozialer Ungleichheit herangezogen wurden, um sozial wirksame Instrumente zur Erhaltung homo-sozialer Privilegien, die zwar lediglich auf der intra-individuellen Ebene angelegt sind, aber dennoch zur Sicherung der allgemeinen Ordnung des gesellschaftlichen Systems führen. Eben diese Machtmechanismen können mit dem in dieser Arbeit gewählten theoretischen Blick entschlüsselt werden, so dass der Horizont hinsichtlich sozialer Strukturierungsprozesse erweitert werden kann.

Die Aussage, dass männliche und weibliche Karriereverläufe sich angleichen, muss nun mit Hinblick auf diese Untersuchung eingeschränkt werden. Es sind zwar vermehrt Frauen in Führungspositionen zu vermerken, das alleine darf jedoch nicht zu der Annahme führen, dass dies eine Angleichung bedeutet. Das wäre ein verkürzter Blick auf die sozialen Tatsachen. Ein Hinweis dafür, dass keine Angleichung der Karrieremuster beider Geschlechtergruppen stattfindet, ist alleine schon die Tatsache, dass in weniger anerkannten Professionsbereichen häufig ‚nur‘ Frauen beschäftigt sind und eine Geschlechterdurchmischung nicht stattfindet (angesprochen sind hier im Bereich des Bildungssystems all die Bereiche, die nahe an der Erziehungsarbeit liegen, Krippe, Kindergarten und Grundschule). Ein weiterer Hinweis findet sich in den vorliegenden Fallbeispielen, die zeigen, wie die Vergeschlechtlichungsprozesse mit den berufbiographischen Entwicklungen verwoben sind. Diese Fallanalysen zeigen vor allem auch, dass für Frauen die Konstruktion von Berufsbiographie viel belasteter ist, insofern als während ihrer Sozialisationsprozesse nicht die normalbiographische Passung hergestellt wurde. Derartige Feststellungen zeigen uns vielmehr, wie wenig wir bislang verstehen von gesellschaftlichen Prozessen, die stets umschlossen sind von sozialen Bedingungsvariablen und subtilen Strukturierungsabläufen.

Gleichzeitig kann anhand der untersuchten Fälle auch darauf hingewiesen werden, dass die These der ‚doppelten Vergesellschaftung‘ nicht weit genug greift. Höchstens in der mentalen, habituellen Einlagerung über die Zuständigkeiten der beiden Geschlechter kann ein der professionellen Orientierung unterliegender Entscheidungsprozess angenommen werden. Ist auch die Praxis der Zuständigkeiten bei Frauen mit Familie für diese Aussage treffend, so kann daraus nicht notwendigerweise der Umkehrschluss gezogen werden, dass Frauen ohne Familie oder gleich gelagerte Verpflichtungen keinen an das weibliche Geschlecht angelagerten strukturellen Problemen begegnen. Die Situation kann so beschrieben werden, dass die ‚doppelte Vergesellschaftung‘ von Frauen durchaus ein wirkungsvolles Instrument ist, die Interessen der homo-sozialen Männergruppen zu schützen, es ist aber bei weitem nicht das Einzige.

Hinsichtlich der formulierten Arbeitshypothesen kann weiter resümierend festgehalten werden, dass die *symbolische Ordnung* einen wesentlichen Konstitutionsfaktor für die Gestaltung von Berufsbiographien im Feld bedeutet. Zugänge zu Positionen regeln sich für Männer und Frauen in unterschiedlicher Weise. Auffällig ist, dass die Manifestierung von symbolischer Macht für Frauen im ‚männlich‘ konnotierten Bereich schwierig ist und von strukturellen und habituellen Diskontinuitäten und Inkonsistenzen geprägt ist. Wie bereits vorab angenommen wurde, handelt es sich bei Statuspassagen um zentrale Transformationspunkte der gesellschaftlichen symbolischen Ordnung, an denen sich emanzipative Prozesse etablieren, in dem auf eine entsprechende Kapitalienstruktur rekurriert wird oder aber es werden Biographien im normalbiographischen Verlauf der Strukturierung nach sozialer Herkunft und/oder Geschlecht reproduziert.

Wie gezeigt werden konnte, verläuft die Segmentierung des Feldes über mehrere Ebenen, wobei Deutungsmuster in verschiedene strukturelle Kontexte eingelagert sind. Sowohl staatliche Regulierungsmaßnahmen als auch Prozesse der personalen Sozialisation sind entsprechend, d.h. im Sinne des Privilegienerhalts, mit latenten Deutungsmustern ausgestattet. Die habituelle Prägung spielt in ihrer Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Strukturiertheit und deren Reorganisationsobligationen eine besondere Rolle, da auf Grund dieses Passungsverhältnisses Kontinuitäten bzw. Diskontinuitäten produziert werden, die den berufsbiographischen Verlauf bestimmen.

Ausgehend von der aktuellen Forschungssituation und von der Tatsache, dass diese Arbeit exemplarisch aufzeigt wie verwoben Feld, Habitus und (Berufs)biographie sind, wäre es notwendig, weitere Forschungsdesigns auf einen erweiterten, möglichst heterogen gehaltenen Kreis mit Untersuchungspersonen auszurichten, um somit die hier beschriebenen Konturen der Prozesse hinsichtlich der faktorengelunden sozialen Ungleichheit zu schärfen. Zudem könnte ein Generationenvergleich zeigen, wie die Entwicklung von Segmentierungsprozessen weiterhin verläuft. In Ergänzung zu den Schulleiterinnen und Schulleitern wäre es durchaus interessant, Lehrerinnen und Lehrer zu untersuchen, denen ein gewünschter Aufstieg in die Schulleitungsposition nicht gelungen ist. Deren Aufstiegsmotive sowie die strukturellen Unterschiede des Scheiterns könnten für ein vertieftes Verstehen der Wirkungszusammenhänge von Feldstruktur und habitueller Prägung sehr aufschlussreich sein.

Literaturverzeichnis

Allmendinger, J.; Ludwig-Mayerhofer, W. (1998): Lebensverläufe, Organisationen und die Integration von Frauen. In: Walter Heinz et al. (Hrsg.): Was prägt Berufsbiographien? Lebenslaufdynamik und Institutionenpolitik. Nürnberg.

Allmendinger, J.; Podsiadlowski, A. (2001): Segregation und Diversität in Organisationen. In B. Heintz (Hrsg.): Geschlechtersoziologie. Sonderband Nr. 41 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Opladen, S. 276 -307.

Aschaffenburg, K; Maas, I. (1997): Cultural and Educational Careers: The Dynamics of Social Reproduction. In: American Sociological Review, 62, S. 573-578.

Balog, A.; Cyba, E. (1990): Geschlecht als Ursache von Ungleichheiten. Frauendiskriminierung und soziale Schließung. Wien.

Bateson, G. (1982): Geist und Natur: Eine notwendige Einheit. Frankfurt am Main.

Baumert, J. (1989): Wodurch wirken Schulleiter? Forschungsergebnisse zu Schulleitung und Schulkultur. In: Pädagogik, 41, S. 26-30.

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2007): Drittes Gleichstellungskonzept für das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus. München.

<http://www.stmuk.bayern.de/imperia/md/content/pdf/lehrerinfo/gleichstellungskonzept.pdf>
(30.1.2008, 14.02h)

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2006): Schule und Bildung in Bayern. München.

Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main.

Beck, U.; Beck-Gernsheim, E. (1994): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt am Main.

Becker, R. (2000): Klassenlage und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 52, S. 450-475.

Becker, R.; Lauterbach, W. (Hrsg.) (2004): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden.

Becker, R.; Nietfeld, M. (1999): Arbeitslosigkeit und Bildungschancen von Kindern im Transformationsprozeß. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 51, S. 55-79.

Becker-Schmidt, R. (1987): Die doppelte Vergesellschaftung - die doppelte Unterdrückung: Besonderheiten der Frauenforschung in den Sozialwissenschaften. In: L. Unterkircher; I. Wagner (Hrsg.): Die andere Hälfte der Gesellschaft. Soziologische Befunde zu geschlechtsspezifischen Formen der Lebensbewältigung. Wien, S. 10 – 27.

Becker-Schmidt, R. (1993): Geschlechterdifferenz - Geschlechterverhältnis: Soziale Dimensionen des Begriffs „Geschlecht“. In: Zeitschrift für Frauenforschung, 11, 1/2, S. 37-46.

Becker-Schmidt, R.; Knapp, G.-A. (Hrsg.) (1987): Geschlechtertrennung - Geschlechterdifferenz: Suchbewegungen sozialen Lernens. Bonn.

Becker-Schmidt, R.; Knapp, G.-A. (Hrsg.) (1995): Das Geschlechterverhältnis als Gegenstand der Sozialwissenschaften. Frankfurt am Main/New York.

Becker-Schmidt, R.; Knapp, G.-A. (2000): Feministische Theorien - Zur Einführung, Hamburg.

Beck-Gernsheim, E. (1981): Der geschlechtsspezifische Arbeitsmarkt, zur Ideologie und Realität in Frauenberufen. Frankfurt am Main.

Beck-Gernsheim, E.; Ostner, I. (1979): Mitmenschlichkeit als Beruf. Eine Analyse des Alltags in der Krankenpflege. Frankfurt am Main.

Beer, U. (1984): Theorien geschlechtlicher Arbeitsteilung. Frankfurt am Main/ New York.

Bellenberg, G.; Krauss, P. (1998): Veränderungen in der Berufsbiographie von Lehrerinnen und Lehrern. In: Friedrich-Jahresheft XVIII: Arbeitsplatz Schule. Velber, 1998, S. 23-25.

Berger, P.; Hradil, S. (1990): Die Modernisierung sozialer Ungleichheit – und die neuen Konturen ihrer Erforschung. In: P. Berger; S. Hradil (Hrsg.): Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensziele. Soziale Welt, Sonderband 7. Göttingen, S. 3-24.

Blossfeld, H.-P. (1988): Bildungsverläufe im historischen Wandel. Eine Längsschnittanalyse über die Veränderung der Bildungsbeteiligung im Lebenslauf dreier Geburtskohorten. In: H. J. Bodenhöfer (Hrsg.): Bildung, Beruf und Arbeitsmarkt. Schriften des Vereins für Sozialpolitik 174. Berlin/München, S. 259–302.

Bohnsack, R. (2001): Dokumentarische Methode: Theorie und Praxis wissenssoziologischer Interpretation In: T. Hug (Hg.): Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? – Band 3: Einführung in die Methodologie der Sozial- und Kulturwissenschaften. Baltmannsweiler, S. 326-345.

Bohnsack, R. (2003): Rekonstruktive Sozialforschung. Opladen.

Bohnsack, R. (2005): Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 7.Jg. Beiheft 4 (Standards und Standardisierung in der Erziehungswissenschaft), S. 65-83.

Bonsen, M.; Pfeiffer, H. (1998): Schulleitungsforschung in Deutschland. In: H. Buchen; L. Hoster; H-G Rolff (Hrsg.): Schulleitungs- und Schulentwicklung. Stuttgart.

- Bourdieu, P. (1974): Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt am Main.
- Bourdieu, P. (1979): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft.. Frankfurt am Main.
- Bourdieu, P. (1982, 1999): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main.
- Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Reinhard Kreckel (Hrg.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband 2. Göttingen.
- Bourdieu, P. (1985): Sozialer Raum und "Klassen". Leçon sur la leçon. Zwei Vorlesungen. Frankfurt am Main.
- Bourdieu, P. (1987): Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt am Main.
- Bourdieu, P. (1990a): La domination masculine. In: Actes de la recherche en sciences sociales, 84, S. 2-31.
- Bourdieu, P. (1990b): Die biographische Illusion. In: BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History (Leverkusen), 1, S. 75-81.
- Bourdieu, P. (1990c): Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches. Wien.
- Bourdieu, P. (1992): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik & Kultur 1. Hamburg.
- Bourdieu, P. (1997a): Die männliche Herrschaft. In: I. Dölling; B. Kraus (Hrsg.): Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis. Frankfurt am Main/ New York.
- Bourdieu, P. (1997b): Eine sanfte Gewalt. Pierre Bourdieu im Gespräch mit Irene Dölling und Margareta Steinbrücke. In: I. Dölling, B. Kraus (Hrsg.): Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis. Frankfurt am Main.
- Bourdieu, P. (1998): Die biographische Illusion. In: P. Bourdieu: Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns. Frankfurt am Main.
- Bourdieu, P. (1998a): La domination masculine. Paris.
- Bourdieu, P.(1998b): Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns. Frankfurt am Main.
- Bourdieu, P.(2005): „Die männliche Herrschaft“. Frankfurt am Main
- Bourdieu,P.; Passeron, J.-C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart.
- Bourdieu, P.; Wacquant, L. J. D. (1996): Die Ziele der reflexiven Soziologie. In: Dies.: Reflexive Anthropologie. Frankfurt am Main.
- Brehmer, I. (1987): Der widersprüchliche Alltag: Probleme von Frauen im Lehrberuf. Berlin.

- Brose, H.-G. (1986): Biographien im Wandel. In: H.-G. Brose (Hrsg.): Berufsbiographien im Wandel. Opladen, S. 3-17.
- Brumlik, M. (1998): Zeitgenossenschaft. Eine Ethik für die Generationen. In: J. Ecarius (Hrsg.): Was will die jüngere mit der älteren Generation? Generationsbeziehungen in der Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 139-158.
- Bublitz, H. (1980): Ich gehörte irgendwie so nirgends hin: Arbeitertöchter an der Hochschule. Gießen.
- Büchner, P.; Brake, A. (2006): Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien. Wiesbaden.
- Bundesministeriums für Bildung und Forschung (2005): Grund- und Strukturdaten 2005. Berlin.
- Clephas-Möcker, P.; Krallmann, K. (1988): Akademische Bildung - Eine Chance zur Selbstverwirklichung für Frauen? Lebensgeschichtlich orientierte Interviews mit Gymnasiallehrerinnen und Ärztinnen der Geburtsjahrgänge 1909-1923. Weinheim.
- Collins, R. (1971): Functional and Conflict Theories of Educational Stratification. In: American Sociological Review, 36, S. 1002-1019.
- Collins, R. (1979): The Credential society: An historical sociology of education and stratification. New York.
- Crompton, R.; Mann, M. (1986): Gender and Stratification. Oxford.
- Danz, G. (1990): Berufsbiographien zwischen gestern und heute. Volksschullehrerinnen, geboren um die Jahrhundertwende, berichten. Weinheim.
- Dölling, I. (1989): Marxismus und Frauenfrage in der DDR. Bemerkungen zu einer notwendigen Debatte. In: Das Argument Nr. 177, H.5/89.
- Dölling, I. (1996): Das Veralten der Frauenforschung. In: MKF Nr. 37, 1996, S. 601-619.
- Dölling, I. (1999): Geschlecht – eine analytische Kategorie mit Perspektive in den Sozialwissenschaften? Potsdamer Studien zur Frauen- und Geschlechterforschung 3, S. 17-26.
- Dölling, I.; Krais, B. (Hrsg.) (1997): Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis. Frankfurt am Main.
- Eliade, M. (1988): Das Mysterium Wiedergeburt. Versuch über eigene Initiationsriten. Frankfurt am Main.
- Elias, N. (1976): Über den Prozess der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Band 1, Frankfurt am Main.
- Engler, S. (1993): Fachkultur, Geschlecht und soziale Reproduktion. Weinheim.
- Engler, S. (2001): In Einsamkeit und Freiheit. Zur Konstruktion der wissenschaftlichen Persönlichkeit auf dem Weg zur Professur. Konstanz.

- Engler, S. (2003): „Habitus, Feld, Sozialer Raum – Zur Nutzung der Konzepte Pierre Bourdieus in der Frauen- und Geschlechterforschung“. In: B. Rehbein; G. Saalman; H. Schwengel (Hrsg.): Pierre Bourdieus Theorie des Sozialen. Probleme und Perspektiven. Konstanz.
- Enzelberger, S. (2001): Sozialgeschichte des Lehrerberufs. Weinheim.
- Erickson, R.; Jonsson, J.O. (1996): Explaining Class Inequality in Education: The Swedish Test Case. In: R. Erikson; J.O. Jonsson (Ed.): Can Education be Equalized? Boulder, S. 1-63.
- Erikson, E. (1974): Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel. Stuttgart.
- Evetts, J. (1990): Women in primary teaching: Career contents and strategies. London.
- Falk, S. (2005): Geschlechtsspezifische Ungleichheit im Erwerbsverlauf. Wiesbaden.
- Faulstich-Wieland, H. (1996): Kurz vor dem dritten Jahrtausend: Stellenwert feministischer Bildungsforschung – Analysen und Perspektiven. Vortrag auf der Tagung: „Utopie, Alibi oder Realität? Funktionen und Perspektiven für Frauen in der Bildungsverwaltung der 90er Jahre“ am 12.01.1996 . In: Zeitschrift für Bildungsverwaltung 11, 2, S. 11-30.
- Feiman-Nemser, S.; Floden, R.E. (1996): The cultures of teaching. In: M.C. Wittrock (Ed.): Handbook of Research on Teaching. New York. S. 505-526.
- Flaake, K. (1989): Berufliche Orientierung von Lehrerinnen und Lehrern. Eine empirische Untersuchung. Frankfurt am Main/New York.
- Flaake, K. (1990): Geschlechterdifferenz und Institution Schule. Das unterschiedliche Verhältnis von Lehrerinnen und Lehrern zu ihrem Beruf. In: Die deutsche Schule 82, 1. Beiheft, S. 160 – 171.
- Forberg, A. (1997): Rollen- und Führungsverständnis von Schulleiterinnen beruflicher Schulen. Eine berufsbiographisch-orientierte Untersuchung zum Karriereverlauf und zur beruflichen Situation von Frauen in Führungspositionen des beruflichen Schulwesens. Weinheim.
- Frerichs, P. (1997): Klasse und Geschlecht 1. Arbeit. Macht. Anerkennung. Interessen. Opladen.
- Frerichs, P.; Steinrücke, M. (1993): Soziale Ungleichheit und Geschlechterverhältnisse. Opladen.
- Friebertshäuser, B. (1992): Übergangsphase Studienbeginn. Eine Feldstudie über Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur. Weinheim/München.
- Fuchs, M; Sixt, M. (2007): Zur Nachhaltigkeit von Bildungsaufstiegen. Soziale Vererbung von Bildungserfolgen über mehrere Generationen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 59, 1, S. 1-29.
- Gahlings, I.; Möhring, E. (1961): Die Volksschullehrerin. Sozialgeschichte und Gegenwartslage. Heidelberg.

- van Gennep, A. (1986): Übergangsriten (Les rites de passage). Frankfurt am Main.
- Georg, W. (2006): Kulturelles Kapital und Statusvererbung. In: W. Georg (Hrsg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. Konstanz. S: 123-146.
- Gildemeister, R.; Wetterer, A. (1992): Wie Geschlechter gemacht werden. In: G.-A. Knapp, A. Wetterer: TraditionsBrüche. Entwicklungen feministischer Theorie. Forum Frauenforschung. (Schriftenreihe der Sektion Frauenforschung in der Deutschen Gesellschaft für Soziologie). Freiburg i. Breisgau, S. 201-254.
- Glaser, G. B.; Strauss, A. (1971): Status Passage. London.
- Gottschall, K. (2000): Soziale Ungleichheit und Geschlecht. Kontinuitäten und Brüche, Sackgassen und Erkenntnispotentiale im deutschen soziologischen Diskurs. Reihe „Sozialstrukturanalyse“, Bd. 13. Opladen.
- de Graaf, P.M. (1988): Parent's Financial and Cultural Resources, Grades, and Transition to Secondary School in the Federal Republik of Germany. In: European Sociological Review, 4, S. 209-221.
- de Graaf, P.M.; de Graaf, N.D. (2006): Hoch- und Populärkulturelle Dimensionen kulturellen Kapitals: Auswirkungen auf den Bildungsstand der Kinder. In: G. Werner (Hrsg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. Konstanz, S. 147-173.
- Gümen, S. (1997): Durchlässigkeit und Prozesshaftigkeit sozialer Strukturierungen. In: P. Frerichs, M. Steinrücke (Hrsg.): Klasse, Geschlecht, Kultur. Dokumentation eines Workshops anlässlich des 25jährigen Bestehens des Instituts zur Erforschung sozialer Chancen (ISO) am 8.11.1996 in Köln. Berichte des ISO 54. Köln, S. 60-62.
- Haas, E. (1999): Arbeiter- und Akademikerkinder an der Universität. Eine geschlechts- und schichtspezifische Analyse. Frankfurt am Main.
- Hagemann-White, C. (1984): Sozialisation: Weiblich-männlich? Opladen.
- Hagemann-White, C. (1988): Wir werden nicht zweigeschlechtlich geboren. In: C. Hagemann-White; M. S. Rerrich (Hrsg.): FrauenMännerBilder. Männer und Männlichkeit in der feministischen Diskussion. Bielefeld.
- Hagemann-White, C. (1993): Die Konstrukteure des Geschlechts auf frischer Tat ertappen? Methodische Konsequenzen einer theoretischen Einsicht. In: Feministische Studien 11, Heft 2, S. 68-78.
- Handl, J. (1985): Mehr Chancengleichheit im Bildungssystem. Erfolg der Bildungsreform oder statistisches Artefakt? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 37, S. 698-729.
- Hänsel, D. (1995): Die Segregation der Geschlechter. Das Geschlecht bei der Arbeit. In: U. Pasero; F. Braun (Hrsg.): Konstruktion von Geschlecht. Pfaffenweiler.
- Hänsel, D. (1996): Die Segregierung der Geschlechter. In: D. Hänsel und L. Huber: Lehrerbildung neu denken und gestalten. Neue Lehrerbildung und Schulentwicklung. Weinheim/Basel.

Hänsel, D.(1997): Frauen und Männer im Lehrberuf. In: Pädagogik 49 (1997) 4, S. 16-22.

Hänsel, D.; Huber, L. (Hrsg.) (1996b): *Lehrerbildung neu denken und gestalten. Neue Lehrerbildung und Schulentwicklung.* Weinheim/Basel.

Hasenjürgen, B. (1996): *Soziale Macht im Wissenschaftsspiel. SozialwissenschaftlerInnen an der Hochschule.* Münster.

Hempel, M. (1996): Vom Mythos „Gleichberechtigung“ und seinen Folgen. Schule und Geschlechterverhältnisse in der DDR. In: *Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis*, 43/44, S. 31-37.

Hentz, U.; Maas, I. (1995): Chancengleichheit durch Bildungsexpansion? In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 47, S. 605-633.

Herwartz-Emden, L. (1995): *Mutterschaft und weibliches Selbstkonzept. Eine interkulturell vergleichende Untersuchung.* Weinheim/München.

Herwartz-Emden, L. (2000): Konzepte von Mutterschaft und Weiblichkeit. In: L. Herwartz-Emden (Hrsg.): *Einwandererfamilien: Geschlechterverhältnisse, Erziehung und Akkulturation.* Osnabrück, S. 85-98.

Hodel, G. (2003): Vom Lehrerinnenzölibat zum Kampf gegen das Doppelverdienertum. In: *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*, 9, 1, S. 21–30.

Hoff, W. (2005): *Schulleitung als Bewährung. Ein fallrekonstruktiver Generationen- und Geschlechtervergleich.* Opladen.

Horstkemper, M (2000): *Lehrerinnen und Lehrer. Über die Bedeutung der Geschlechterdifferenz.* In: *Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts. Gesellschaftliche Ungleichheit, Modernisierung und Steuerungsprobleme im Prozess der Schulentwicklung.* Festschrift für Hans-Günter Rolff zum 60. Geburtstag. Weinheim/München, 2000.

Hradil, S. (1983): Die Ungleichheit der „sozialen Lage“. Eine Alternative zu schichtungssoziologischen Modellen sozialer Ungleichheit. In: R. Kreckel (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten. Sonderband 2, Soziale Welt.* Göttingen, S. 101-120.

Hradil, S. (1987): *Sozialstrukturanalyse in einer fortgeschrittenen Gesellschaft.* Opladen.

Huber, S. G. (1999): *School Improvement: Wie kann Schule verbessert werden? Internationale Schulentwicklungsforschung(II).* In: *schul-management*, 3, S. 7-18.

Huerkamp, C. (1999): *Die Lehrerin.* In: Ute Frevert (Hrsg.): *Der Mensch des 19. Jahrhunderts.* Frankfurt am Main, S. 176–200.

Kaiser, A. (1985): Aufstieg nach Eignung und Leistung? In: *Grundschule*17, 2, S. 42-43.

Kallmeyer, W.; Schütze, F. (1977): Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung. In: D. Wegner (Hrsg.): *Gesprächsanalysen.* Hamburg, S. 159-274.

Kansteiner-Schänzlin, K. (2002): Personalführung in der Schule. Übereinstimmungen und Unterschiede im Führungsverhalten von Schulleiterinnen und Schulleitern. Bad Heilbrunn/OBB.

Kessler, S.; McKenna, W. (1978): Gender. An Ethnomethodological Approach. New York.

Klocke, A. (1998): Reproduktion sozialer Ungleichheit in der Generationenfolge. In: P.A. Berger; M. Vester (Hrsg.): Alte Ungleichheiten und Neue Spaltungen. Opladen, S. 211-229.

Knapp, G.-A. (1990): Zur widersprüchlichen Vergesellschaftung von Frauen. In: E.-H. Hoff (Hrsg.): Die doppelte Sozialisation Erwachsener. Zum Verhältnis von beruflichem und privatem Lebensstrang. München.

Kohli, M. (1985): Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 37, 1, S. 1-29.

Koring, B.; Harney, K.; Jütting, D. (1990): Der Dozentenhabitus in Erwachsenenbildung und Weiterbildung. In: Unterrichtswissenschaft, 18, 3, S. 259-268.

Krais, B. (1993): Geschlechterverhältnis und symbolische Gewalt. In: G. Gebauer; C. Wulf: Praxis und Ästhetik. Neue Perspektiven im Denken Pierre Bourdieus. Frankfurt am Main.

Krais, B. (2000): Wissenschaftskultur und Geschlechterordnung über die verborgenen Mechanismen männlicher Dominanz in der akademischen Welt. Frankfurt am Main/New York.

Krais, B. (2001): Frauenarbeit – Männerarbeit: neue Muster der Ungleichheit auf dem europäischen Arbeitsmarkt. Frankfurt am Main/New York.

Krais, B.; Gebauer, G. (2002): Habitus. Bielefeld.

Kraul, M.; Wirrer, R. (1996): Koedukation gegen Lehrerinnen? Die Berufschancen von Lehrerinnen an Gymnasien des Landes Rheinland-Pfalz. In: Die deutsche Schule, 88, 3, S. 313-327.

Kreckel, R. (1983): Die Theorie sozialer Ungleichheiten im Übergang. In: R. Kreckel (Hrsg.) Ungleichheiten. Sonderband 2, Soziale Welt. Göttingen, S. 3-14.

Kreckel, R. (1983): Soziale Ungleichheiten. Sonderband 2, Soziale Welt. Göttingen.

Kreckel, R. (1989): Klasse und Geschlecht. Die Geschlechtsdifferenz der soziologischen Ungleichheitsforschung und ihre theoretischen Implikationen. In: Leviathan, 17 (1989) 3, S. 305-321.

Kreckel, R. (1993): Doppelte Vergesellschaftung und geschlechtsspezifische Arbeitsmarktstrukturierung. In: P. Frerichs; M. Steinrücke (Hrsg.): Soziale Ungleichheit und Geschlechterverhältnis. Schriftenreihe „Sozialstrukturanalyse“. Bd. 3. Opladen. S. 51-64.

Kreienbaum, M.A.; Metz-Goeckel, S. (Hrsg.) (1992): Koedukation und Technikkompetenz von Mädchen. Weinheim/München.

Krüger, H. (1995): Dominanzen im Geschlechterverhältnis. Zur Institutionalisierung von Lebensläufen. In: R. Becker-Schmidt, G.-A. Knapp (Hrsg.): Das Geschlechterverhältnis als Gegenstand der Sozialwissenschaften. Frankfurt am Main/New York, S. 195-219.

Lenz, I. (1995): Geschlecht, Herrschaft und internationale Ungleichheit. In: R. Becker-Schmidt, G.-A. Knapp (Hrsg.): Das Geschlechterverhältnis als Gegenstand der Sozialwissenschaften. Frankfurt am Main/New York, S. 19-46.

Lenz, I. (1997): Klassen-Ethnien-Geschlechter? Zur sozialen Ungleichheit in Zeiten der Globalisierung. In: P. Frerichs, M. Steinrücke (Hrsg.): Klasse, Geschlecht, Kultur. Dokumentation eines Workshops anlässlich des 25jährigen Bestehens des Instituts zur Erforschung sozialer Chancen (ISO) am 8.11.1996 in Köln. Berichte des ISO 54, Köln, S. 63-79

Lenzen, D. (1985): Mythologie der Kindheit. Die Verewigung des Kindlichen in der Erwachsenenkultur. Reinbeck bei Hamburg.

Lührig, M. (1990): Karrierehindernisse auf dem Weg zur pädagogischen Führungskraft. In: Die deutsche Schule, 82, 1, S. 172-184.

Lutzau, M.; Metz-Göckel, S. (1996): Wie ein Fisch im Wasser. Zum Selbstverständnis von Schulleiterinnen und Hochschullehrerinnen. In: S. Metz-Göckel, A. Wetterer (Hrsg.): Vorausdenken, Querdenken, Nachdenken. Frankfurt am Main, S. 212-236.

Mannheim, K. (1964a): Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In: K. Mannheim: Wissenssoziologie. Neuwied. S. 91-154.

Mannheim, K. (1964b): Ideologische und soziologische Interpretation geistiger Gebilde. In: Ders.: Wissenssoziologie. Neuwied. S. 388-407 (Original 1926 in Jahrbuch für Soziologie, 2).

Mannheim, K. (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt am Main. Original (1922-1925 unveröffentlichte Manuskripte).

Mead, G. H. (1934): Mind, Self and Society from the Standpoint of a social Behaviorist. Works of George Herbert Mead. Edited by Charles W. Morris. Volume 1. Chicago/London.

Mead, G. H. (1969): Philosophie der Sozialität. Aufsätze zur Erkenntnisanthropologie. Vorwort von Hansfried Kellner. Frankfurt am Main.

Mead, M. (1949): Male and Female: A Study of the Sexes in a Changing World. New York.
Merkens, H.; Wessel, A.; Dohle, K.; Classen, G. (1997): Einflüsse des Elternhauses auf die Schulwahl der Kinder in Berlin und Brandenburg. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 37, S. 255-276.

Metz-Göckel, S.; Lünenborg, M. (1988): Dramatischer Rückgang bei Gymnasialdirektorinnen. In: Zweiwochendienst – Frauen und Politik, Heft 27 v. 30.12.1988.

Meulenbelt, A. (1988): Scheidelinien. Über Sexismus, Rassismus und Klassismus. Reinbeck bei Hamburg.

- Miller, S. (2001): Schulleiterinnen und Schulleiter. Eine empirische Untersuchung an Grundschulen Nordrhein-Westfalens. Baltmannsweiler.
- Miller, S. (2002): Der berufliche Werdegang von Schulleiterinnen – Ausgewählte Ergebnisse einer Untersuchung an Grundschulen in Nordrhein-Westfalen. In: J. Wissinger; S. G. Huber (Hrsg.): Schulleitung – Forschung und Qualifizierung. Opladen.
- Mohr, J.; Di Maggio, P. (1985): Cultural Capital Educational Attainment, and Marital Selection. In: American Journal of Sociology, 90, S. 1231-1261.
- Mohr, J.; Di Maggio, P. (1995): The Intergenerational Transmission of Cultural Capital. In: Research in Social Stratification and Mobility, 14, S. 167-199.
- Müller, W.; Haun, D. (1994): Bildungsungleichheit im sozialen Wandel. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 46, S. 1-42.
- Neulinger (1990): Schulleiter – Lehrerelite zwischen Job und Profession. Herkunft, Motive und Einstellungen einer Berufsgruppe. Frankfurt am Main.
- Nohl, A.-M. (2006): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden.
- O'Brien, M. (1981): The politics of reproduction. London.
- OECD (1990): The Teacher Today. Tasks, Conditions, Policies. Paris.
- OECD (1999): Classifying Educational Programmes. Manual for ISCED-97 Implementation in OECD Countries. Online-Ressource: <http://www.oecd.org/dataoecd/7/2/1962350.pdf> (6.1.2008, 20.59h)
- Oevermann, U. (1981): Fallrekonstruktionen und Strukturgeneralisierung als Beitrag der objektiven Hermeneutik zur soziologisch-strukturtheoretischen Analyse. Unveröff. Manuskript, Frankfurt am Main.
- Oevermann, U. (1983): Zur Sache. Die Bedeutung von Adornos methodologischem Selbstverständnis für die Begründung einer materialen soziologischen Strukturanalyse. In: L. von Friedeburg, J. Habermas (Hrsg.): Adorno-Konferenz 1983. Frankfurt am Main, S. 234-289
- Oevermann, U. (1985): Il n'y a pas de problème de description dans les sciences sociales. In: Ackermann et al. (Hrsg.), Décrire: Un impératif? Description, explication, interpretation en sciences sociales. Paris, S. 12-34.
- Oevermann, U. (1986): Kontroversen über sinnverstehende Soziologie. Einige wiederkehrende Probleme und Mißverständnisse in der Rezeption der 'objektiven Hermeneutik'. In: S. Aufenanger, M. Lenssen (Hrsg.): Handlung und Sinnstruktur: Bedeutung und Anwendung der objektiven Hermeneutik. München, S. 19-83.
- Oevermann, U. (1991): Genetischer Strukturalismus und das sozialwissenschaftliche Problem der Erklärung des Neuen. In: S. Müller-Dohm (Hrsg.): Jenseits der Utopie: Theoriekritik der Gegenwart. Frankfurt am Main, S. 267-336.

Oevermann, U. (1993): Die objektive Hermeneutik als unverzichtbare methodologische Grundlage für die Analyse von Subjektivität. Zugleich eine Kritik der Tiefenhermeneutik. In: T. Jung, S. Müller-Doohm (Hrsg.): "Wirklichkeit" im Deutungsprozess: Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 1048, Frankfurt am Main, S. 106-189.

Oevermann, U. (1996): Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: A. Combe, W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 70-182.

Oevermann, U. (2000): Bewährungsdynamik und Jenseitskonzepte. Konstitutionsbedingungen und Lebenspraxis. In: W. Schweidler (Hrsg.): Wiedergeburt und kulturelles Erbe. Sankt Augustin: Academia. Frankfurt am Main, S. 289-338.

Ostner, I. (1979): Mitmenschlichkeit als Beruf. Eine Analyse des Alltags in der Krankenpflege. Frankfurt am Main, New York.

Pfeiffer, H. (2002): Forschung zur Schulleitung – Schwerpunkte und Perspektiven. In: J. Wissinger; S. G. Huber (Hrsg.): Schulleitung als Gegenstand von Forschung und Qualifizierung – Eine Einführung. Opladen, S. 21-32

Preißer, R. (2003): „Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit durch Bildungsentscheidungen. Ein Beitrag zum Verhältnis von Sozialstruktur und individuellem Handeln“. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Online-Ressource: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1997/preisser97_01.pdf (6.1.2008, 21.05h).

Rademacher, C. (2002): Jenseits männlicher Herrschaft. In: J. Ebrecht; F. Hillebrandt (Hrsg.): Bourdieus Theorie der Praxis. Erklärungskraft-Anwendung-Perspektiven. Opladen.

Rohleder, C. (1997): Zwischen Integration und Heimatlosigkeit: Arbeitertöchter in Lehramt und Arztberuf. Münster.

Rössel, J.; Beckert-Zieglschmid, C. (2002): Die Reproduktion kulturellen Kapitals. In: Zeitschrift für Soziologie, 31, 6, S. 497 – 513.

Rustemeyer, R. (1998): Lehrberuf und Aufstiegsorientierung: Eine empirische Untersuchung mit Schulleiter/innen, Lehrer/innen und Lehramtsstudierenden. Münster.

Rustemeyer, R. (1999): Geschlechtstypische Erwartungen zukünftiger Lehrkräfte bezüglich des Unterrichtsfaches Mathematik und korrespondierende (Selbst-)Einschätzungen von Schülerinnen und Schülern. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 46, 187-200.

Schimpl-Neimanns, B. (2000): Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung. Empirische Analysen zu herkunftsspezifischen Bildungsungleichheiten zwischen 1950 und 1989. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 52, S. 636-669.

Schlüter, A. (1992): Arbeitertöchter und ihr sozialer Aufstieg. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und sozialer Mobilität. Weinheim.

Schlüter, A. (1999): Bildungserfolge. Eine Analyse der Wahrnehmungs- und Deutungsmuster und der Mechanismen für Mobilität in Bildungsbiographien. Opladen.

Schlüter, A.; Metz-Göckel, S. (1989): "Die Gymnasiallehrer, sie haben uns nie richtig begriffen". - Bildungsbarrieren und Bildungskarrieren von Arbeitertöchtern. In: M. A. Kreienbaum (Hrsg.): Frauen bilden Macht. Dokumentation des 7. Fachkongresses FRAUEN UND SCHULE. Dortmund, S.192-210.

Schmidt, L. (2006): Symbolische Gewalt und Habitus-Struktur-Konflikte. Entwurf einer Heuristik zur Analyse und Bearbeitung von Konflikten. Working Paper No. 2, Zentrum für Konfliktforschung der Philipps-Universität-Marburg. Online-Ressource: www.uni-marburg.de/konfliktforschung/working-papers/

Schulze, G. (1992): Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt am Main.

Schümer, G. (1996): Viel hat sich nicht geändert – Daten zu Frauen im Lehrberuf. In: R. Valtin; U. Warm (Hrsg.): Frauen machen Schule. Probleme von Mädchen und Lehrerinnen in der Grundschule. Frankfurt am Main.

Schütze, F. (1981): Prozessstrukturen des Lebensablaufs. In: J. Matthes; A. Pfeifenberger; M. Stoßberg, (Hrsg.): Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Kolloquium am Sozialwissenschaftlichen Forschungszentrum der Universität Erlangen-Nürnberg. Nürnberg, S. 67-156.

Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, 13, 3, S.283-293.

Schütze, F. (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens[1]. In: M. Kohli; R. Günther (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Stuttgart, S. 78-117.

Schütze, F. (1987a): Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien: Erzähltheoretische Grundlagen. Studienbrief der Fernuniversität Hagen, Teil I, Merkmale von Alltagserzählungen und was wir mit ihrer Hilfe erkennen können. Hagen.

Schütze, F. (1987b): Symbolischer Interaktionismus. In: U. Ammon u.a. (Hrsg.): Soziolinguistik. Berlin/New York, S. 520-553.

Schwingel, M. (2003): Pierre Bourdieu zur Einführung. Hamburg.

Shavit, Y.; Blossfeld, H.P. (1993): Persistent Inequalities: a Comparative Study of Educational Attainment in Thirteen Countries. Boulder, Colorado.

Sörensen, B.; Ramseger, J. (1997): Erster Bericht zur Situation der Grundschule in der Bundesrepublik Deutschland. Ein vergleichender Überblick. Berlin.

Stecher, L. (2000): Soziales Kapital und Habitusentwicklung : eine empirische Untersuchung zur Bedeutung sozialer Beziehungen für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Siegen. Online-Ressource: <http://www.ub.uni-siegen.de/pub/diss/fb2/2000/stecher/stecher.pdf> (29.01.2008, 12.53h)

Steffens, U. (1988): Empirische Erkundungen zur Effektivität und Qualität von Schule. In: H.C. Berg; U. Steffens (Hrsg.): Schulqualität und Schulvielfalt. Das Saarbrücker Schulgütesymposium 88. Wiesbaden. S. 51-72.

Storath (1995): Praxisschock bei Schulleitern? Eine Untersuchung zur Rollenfindung neu ernannter Schulleiter. Neuwied/Kriftel/Berlin.

Strauss, A. (1974). Spiegel und Masken. Die Suche nach Identität. Frankfurt am Main.

Terhart, E. (1997): Professionsforschung im Primarbereich. In: E. Glumpler; S. Luchtenberg (Hrsg.): Jahrbuch Grundschulforschung. Band I. Weinheim. S. 44-61.

Terhart, E.; Czerwenka, K. u.a. (1994): Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern. Ffm./Zürich.

Theling, G. (1986): Vielleicht wäre ich als Verkäuferin glücklicher geworden. Arbeitertöchter und Hochschule. Muenster.

Treptow, E. (2006): Bildungsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern. Eine empirische Untersuchung unter Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Unterschiede. Münster.

Turner, V. (1989). Das Ritual: Struktur und Anti-Struktur. Frankfurt am Main/ New York.

Ulich; K. (1996): Beruf: Lehrer/in. Weinheim.

Vester, M. (1995): Deutschlands feine Unterschiede. Mentalitäten und Modernisierung in Ost- und Westdeutschland. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B 20/95, S. 16-30.

Vester, M. u.a. (1993): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung. Köln.

Wernet, A. (2000): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. Opladen.

Wetterer, A. (1995): Dekonstruktion und Alltagshandeln. Die (möglichen) Grenzen der Vergeschlechtlichung von Berufsarbeit. In: A. Wetterer (Hrsg.): Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Professionalisierungsprozessen. Frankfurt am Main/New York, S. 223-246.

Wetterer, A. (1995a): Das Geschlecht (bei) der Arbeit. Zur Logik der Vergeschlechtlichung von Berufarbeit. In: U. Pasero; F. Braun (Hrsg.): Konstruktion von Geschlecht. Pfaffenweiler, S. 199-223.

Wetterer, A. (1999): Ausschließende Einschließung – marginalisierende Integration: Geschlechterkonstruktionen in Professionalisierungsprozessen. In: A. Neusel, A. Wetterer (Hrsg.): Vielfältige Verschiedenheiten. Geschlechterverhältnisse in Studium, Hochschule und Beruf. Frankfurt am Main/New York.

Wiese, W. (1986): Schulische Umwelt und Chancenverteilung. Eine Kontextanalyse schulischer Umwelteinflüsse auf die statusspezifischen Erfolgsquoten in der Klasse 10 und der Oberstufe des Gymnasiums. In: Zeitschrift für Soziologie, 15, S.188-209.

Willis, P. E. (1977): Learning to labour: how working class kids get working class jobs. Franborough, Hants.

Winterhager-Schmid, L. (1997): Berufsziel Schulleiterin. Professionalität und weibliche Ambition. Weinheim und München.

Wirris, I. (1985): Viele Lehrerinnen wenige Schulleiterinnen. Anmerkungen zu einem Pradoxon im deutschen Bildungswesen. In: Schulmanagement, 16, 4, S. 12-19.

Wissinger, J. (1996): Perspektiven schulischen Führungshandelns. Eine Untersuchung über das Selbstverständnis von SchulleiterInnen. Weinheim/München

Wissinger, J.; Huber, S. G. (2002): Schulleitung als Gegenstand von Forschung und Qualifizierung – Eine Einführung. In: J. Wissinger; S.G. Huber: Schulleitung – Forschung und Qualifizierung. Opladen.

Zimmermann, K. (2000): Spiele mit der Macht in der Wissenschaft. Passfähigkeit und Geschlecht als Kriterien für Berufungen. Berlin.

Zimmermann, K. (2002): Berufungsspiele des wissenschaftlichen Feldes im Lichte des Konzepts symbolische Gewalt. In: J. Ebrecht; F. Hillebrandt (Hrsg.): Bourdieus Theorie der Praxis. Erklärungskraft, Anwendung, Perspektiven. Opladen, S. 139-151.

Zinnecker, J. (1985): Jugend der Gegenwart – Beginn oder Ende einer historischen Epoche? In: D. Baacke, W. Heitmeyer (Hrsg.): Neue Widersprüche: Jugendliche in den 80er Jahren. Weinheim/München, S. 24-45.

Zinnecker, J. (1986): Jugend im Raum gesellschaftlicher Klassen. Neue Überlegungen zu einem alten Thema. In: W. Heitmeyer (Hrsg.): Interdisziplinäre Jugendforschung. Fragestellungen, Problemlagen, Neuorientierungen. Weinheim/München, S. 99-132.

Zinnecker, J. (1994): Kinder als soziale Akteure oder: Bourdieu für Kinder (unveröff. Manuskript).

Zinnecker, J. (1996): Kindersurveys. Ein neues Kapitel Kindheit und Kindheitsforschung. In L. Clausen (Hrsg.): Gesellschaften im Umbruch. Verhandlungen des 27. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Halle 1995 (S. 783-795). Frankfurt am Main/New York.

Corinna-Susanne Steber, geb. 27.11.1971

Wissenschaftlicher Werdegang

- SS 2008 Promotion in Erziehungswissenschaft („magna cum laude“)
- 02/2008 – 02/2009 Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentralinstitut für didaktische
Forschung und Lehre (ZdFL) der Universität Augsburg
- 01/2007 – 01/2008 Fertigstellung der Dissertation
- 04/2004 – 12/2006 Wissenschaftliche Mitarbeiterin im BLK-Projekt „*Wissenschaftliche
Weiterbildung für Lehrende als Instrument der Qualitätssicherung an
Schulen*“, Zentralinstitut für didaktische Forschung und Lehre (ZdFL),
Universität Augsburg
- 05/2003 – 04/2004 Wissenschaftliche Hilfskraft im HWP - Projekt: „*Orientierungen und
Akkulturationserfahrungen jugendlicher Aussiedler und Migranten im
Geschlechtervergleich*“ (ORAKK); Professur für Elementarpädagogik,
Universität Augsburg