

„Aber wir finden das doch einfach immer wieder!“

Fremdheit und Passungsprobleme von Bildungsaufsteiger*innen als methodisches Problem

Ingrid Mieth

1. Das Ausgangsproblem

„Aber wir finden das doch einfach immer wieder!“ ist eine häufige Reaktion von Kolleg*innen auf meine inzwischen öfter vorgebrachte These der Relativierung von Fremdheitserfahrung bei Bildungsaufsteiger*innen (Mieth 2017; Käpplinger/Mieth/Kleber 2019). „Ja. Ich habe das auch in meinem Material“, so meine Antwort, „aber eben nicht nur das. Wir müssen genauso nach gegenläufigen Befunden suchen und vor allem die Fremdheitserfahrungen im biographischen Gesamtkontext interpretieren.“ Die These von der „Fremdheit“ der Bildungsaufsteiger*innen¹ bzw. deren „Passungsproblemen“ dominierte lange Zeit den wissenschaftlichen Diskurs um dieses Themenfeld, der auch international als „deficit thinking paradigm“ (Valencia 2010) kritisiert wurde. Diese Defizit-Perspektive zieht sich wie ein roter Faden seit dem Beginn dieser Forschungen in den 1970er Jahren bis zu aktuellen Studien. In den älteren Forschungen wurden vor allem psychologische Erklärungsmuster bemüht, indem im Kontext dieses Personenkreises auf „Identitätskrisen“ (Haeblerlin/Niklaus 1978), eine „stark beschädigte Identität“ (Theling 1974: 120) oder auch auf „narzisstische Krisen“ (Streck 1981) hingewiesen wurde. „Entfremdung gegenüber der Familie, partielles Fremdbleiben in der neuen Umgebung“ (Albrecht-Heide 1974: 81) seien der Preis für den Erfolg. Einflussreiche Studien mit Buchtiteln wie *Ich gehörte irgendwie so nirgends hin...* (Bublitz 1982) oder *Vielleicht wäre ich als Verkäuferin glücklicher geworden* (Theling 1986) zeigen eindrücklich die Richtung der damaligen Argumentationen.

Neuen Schub bekam die Forschung durch die Arbeiten Bourdieus (zum Beispiel Bourdieu/Passeron 1971; Bourdieu 1983, 1987) und seiner Rezeption in Deutschland. Mit dieser theoretischen Konzeption erfolgte die Abkehr von psychologisierenden

1 Die in der Literatur genutzten Begrifflichkeiten sind nicht einheitlich. In der älteren Literatur wird noch die Kategorie der „Arbeiterkinder“ genutzt, aktuellere Studien sprechen eher von „Studierenden der ersten Generation“. Der Begriff „Bildungsaufsteiger*innen“ ist breiter und umfasst nicht nur Aufstiege in das akademische Milieu. In meinem Beitrag werden unter Bildungsaufsteiger*innen Personen verstanden, die Bildungswege in das akademische Milieu einschlugen und sogenannte „weite Aufstiege“ machten. Dieser Begriff wird in Anlehnung an Pollak (2010: 20) genutzt, der Aufstiege dann als „weit“ definiert, wenn aus intergenerationaler Perspektive ein Berufsaufstieg erfolgt ist, der eine „benachbarte Hierarchiestufe“ übersprungen hat. Mit dieser Eingrenzung des Samples sollte vermieden werden, Bildungsaufstiege zu erfassen, die sich lediglich aus der Notwendigkeit der Statussicherung der Familie durch graduelle Höherqualifikation in Reaktion auf sich verändernde Sozialstruktur im Zuge der Modernisierung ergaben (sogenannter „Fahrstuhleffekt“) (vgl. Vester 2004).

Problemzuschreibungen und das Bildungssystem selbst mit seinen impliziten Normen geriet in die Kritik. Allerdings wurde die Defizit-Perspektive auf die Bildungsaufsteiger*innen nicht aufgelöst, denn der Fokus verschob sich lediglich von einer psychologisch definierten „Fremdheit“ in Richtung soziologisch definierter „Passungsprobleme“. In dieser theoretischen Ausrichtung ist die Grundargumentation die, dass Studierende der ersten Generation aufgrund der großen Distanz zwischen ihrer sozialen Herkunft und den damit verbundenen habituellen Prägungen sowie den Anforderungen einer intellektuell-bildungsbürgerlich geprägten Hochschule (vgl. z. B. Möller 2015) zu „Bildungsaußenseitern“ (Lange-Vester 2009) werden und dadurch mehr Probleme haben als Studierende aus bildungsnahen Elternhäusern. Ausgehend von dieser theoretischen Prämisse wurden in verschiedenen Studien „Habitus-Struktur-Konflikte“ (Schmitt 2010), „Passungsprobleme“ (Alheit 2005) oder „Passungsprobleme und Spannungsverhältnisse“ (Lange-Vester/Sander 2016) beschrieben. Derartige Passungsprobleme sind keinesfalls neutral, sondern es wird unterstellt, dass diese negativ erlebt werden und einen erfolgreichen Hochschulabschluss zumindest erschweren. „Der Konflikt zwischen Habitus und Struktur“, so kritisiert Spiegler (2015: 302), wurde „im Zusammenhang mit Bildungsaufstiegen in der nationalen und internationalen Forschung der vergangenen Jahrzehnte“ zum „dominierende[n] Befund“.

Erst in jüngster Zeit kam hier einiges in Bewegung. Vor allem im Zusammenhang mit der Untersuchung bildungserfolgreicher Migrant*innen (vgl. z. B. Raiser 2007; Hummrich 2009; Tepecik 2011; El-Mafaalani 2012; Carnicer 2017) kamen verstärkt Ressourcen und Habitustransformationen in den Blick. Auch in der allgemeinen Ungleichheitsforschung wurde die Defizit-Orientierung zunehmend kritisch hinterfragt (Spiegler 2015; Miethe et al. 2014; Miethe 2017; Käßlinger/Miethe/Kleber 2019). Trotz dieser relativierenden Befunde ist die These der Passungsprobleme nach wie vor sehr dominant im Diskurs, was nicht zuletzt damit begründet wird, dass derartige Perspektiven sich empirisch nachweisen lassen.

An dieser Stelle setzt der vorliegende Beitrag ein, in dem aufgezeigt werden soll, dass es sich dabei um ein methodenimmanentes Problem handelt, rücken doch in einer inhaltsanalytisch oder habitushermeneutisch orientierten Forschungsperspektive notwendigerweise die in der Tradition Bourdieus stehenden theoretisch unterstellten Passungsprobleme stärker in den Fokus als andere möglicherweise relevante Passungen. In einer rekonstruktiven Perspektive ist es demgegenüber sehr viel besser möglich (1) offen danach zu schauen, welche Aspekte Bildungsaufstiege befördern oder verhindern und (2) den Stellenwert möglicher Passungsprobleme im Kontext der Gesamtbiographie und damit auch des Bildungswegs zu erfassen. So wird in einer solchen Perspektive nachvollziehbar, dass benannte Passungsprobleme innerhalb eines Gesamtbildungsweges eher „Nebenschauplätze“ für den Bildungsweg sein können und ganz andere Faktoren strukturbildend sind – Faktoren, die leicht übersehen werden, wenn der Analysefokus von vornherein auf habituelle (Nicht-)Passungen gerichtet wird.

2. Methodische Antworten

Qualitative Forschung steht zumeist in der Tradition der Grounded Theory (GT) (Glaser/Strauss 1967) und beansprucht prinzipiell ein offenes, das heißt induktives Vorgehen. Trotzdem spielen theoretische Konzepte auch in der GT eine Rolle. Für die GT werden zwei verschiedene Positionen beschrieben, nämlich einerseits die „Emergenz-

Metapher“, also die Annahme, Theorie emergiere im Forschungsprozess von selbst aus dem empirischen Material, und zum anderen das Konzept der „theoretischen Sensibilität“, das davon ausgeht, dass die Generierung von Kategorien vom theoretischen Vorwissen der Untersuchenden abhängig ist (Kelle 1996: 24). Diese beiden Positionen stellen nicht unbedingt einen „Widerspruch“ (ebd.) innerhalb der GT dar, sondern können als „zwei (gleichwertige) Möglichkeiten der Theoriebildung betrachtet werden“ (Miethe 2012: 154), auch wenn, wie Kelle (1994) kritisiert, dieser Gedanke in der GT methodisch und methodologisch wenig ausgearbeitet ist und die Frage damit auch offenbleibt, wie theoretisch sensibilisierte Forschende ihr empirisches Material strukturieren können.² Durch letzteres ergibt sich dann das Problem, dass sich ein relativ breiter Interpretationsrahmen eröffnet, wie stark theoretische Grundannahmen einen qualitativen Forschungsprozess beeinflussen dürfen.

Dies zeigt bei der Untersuchung von Bildungsaufsteiger*innen Folgen, denn der Großteil der qualitativen Studien arbeitet mit der theoretischen Konzeption Bourdieus. Wie Spiegler feststellt, wird in der bildungssoziologischen Forschung aber primär die „ungleichheitsstabilisierende Wirkung“ (Spiegler 2015: 242) der habituellen Prägungen in den Blick genommen. Die dominante Perspektive eines großen Teils der bildungssoziologischen Arbeiten nimmt in der Tradition Bourdieus die Frage der (Nicht-)Passung zwischen Habitus und Stellung im sozialen Raum in den Blick, wobei „die Beschreibung des Konfliktes, der sich aufgrund mangelnder Passung zwischen Habitus und Struktur ergeben kann“ (ebd.: 250), im Fokus steht. Fragen der Passung oder der Habitustransformation werden deutlich seltener und erst in jüngster Zeit verfolgt.

Eine Nicht-Passung der Bildungsaufsteiger*innen im akademischen System scheint somit theoretisch und empirisch gesetzt. Untersucht werden muss so nicht, ob eine Passung besteht oder nicht, sondern der Schwerpunkt liegt darauf aufzuzeigen, wie genau sich die Nichtpassung zeigt. Dieser Fokus dominiert von vornherein die Fragestellung mancher Arbeiten und damit natürlich auch die Analyserichtung. Bereits hier liegt ein methodisches Argument im Sinne einer *self-fulfilling prophecy*: Wenn ich bereits theoretisch von Barrieren und Nicht-Passungen ausgehe, werde ich empirisch auch genau danach suchen und diese letztlich auch finden. So ist ein spezifischer Fokus gesetzt, bevor überhaupt mit der eigentlichen Forschung begonnen wird.

Ich möchte keinesfalls bestreiten, dass die Konzeption Bourdieus einschließlich des auf ihn zurückgehenden Gedankens der Passungsverhältnisse bezüglich des Zusammenhangs von Bildung und sozialer Ungleichheit eine große Erklärungskraft hat. Forschungen in dieser Tradition haben sehr wichtige Ergebnisse über Passungsverhältnisse von Bildungsaufsteiger*innen aufgezeigt und waren wichtige Wegbereiter für einen Perspektivwechsel weg von „vereinfacht subjektive[n] Lebensweisen im Sinne eines Sein-Bewusstseins-Schemas durch sozioökonomische Rahmungen“ (Bremer/Teiwes-Kügler 2009: 200) hin zur Erfassung der „Vielschichtigkeit von Lebensweisen und deren Zustandekommen“ (ebd.: 201) unter Einschluss herrschaftskritischer Mechanismen des Ausschlusses. Für ein offen rekonstruktives Verfahren ist eine solche *ex ante* Fokussierung jedoch nur begrenzt hilfreich, ist die Analyserichtung doch von vornherein

2 Aktuellere Versionen der GT bieten zwar neue Interpretationsmöglichkeiten empirischen Materials, haben aber diese methodologische Grundfrage auch nicht weiter ausgearbeitet (siehe zum Beispiel Clarke 2005).

auf die Untersuchung der Passungsverhältnisse beschränkt, womit die Gefahr besteht, nicht für diesen Fokus relevanten Aussagen der Interviewten weniger Beachtung zu schenken. Diese Gefahr besteht vor allem auch deshalb, da in der Regel qualitatives Material so umfangreich und komplex ist, dass notwendigerweise eine Reduzierung und Konzentration erfolgen muss. Das Ergebnis ist somit bereits in der Anlage der Studie vorgeprägt: Dass Passungsprobleme bestehen, ist theoretisch gesetzt, und es geht in der Studie nur noch darum aufzuzeigen, wie sich dies konkret ausbuchstabiert. Gesetzt ist dabei auch, dass Passungsprobleme von der sozialen Schicht abhängig sind – genau dies wird auch die Analyserichtung bestimmen, womit die Gefahr besteht, andere Differenzierungskriterien, wie zum Beispiel Entfernung vom Studienort oder Stadt-Land-Gefälle, die auch quer zu schichtspezifischen Befunden stehen können (vgl. Käßlinger/Miethe/Kleber 2019), weniger in der Analyse zu berücksichtigen.

Um von daher einer einseitigen Überinterpretation habitueller Nicht-Passungen entgegenzuarbeiten, ist es notwendig, derartige Nicht-Passungen nicht als gegeben vorauszusetzen, sondern diese lediglich als eine unter vielen Erklärungsmöglichkeiten zu betrachten. Die Frage muss sein, ob und nicht wie Passungsprobleme der zentrale Punkt der Deutung sein können. Die Konsequenz daraus ist ein prinzipiell offenes Vorgehen sowohl in der Datenerhebung als auch in der Auswertung.

2.1 Datenerhebung und Sampling

Qualitative Forschung beansprucht prinzipiell keine Repräsentativität, sondern es geht ihr um Theoriegenerierung und Strukturgeneralisierung. Dies erfordert gezielte Samplingstrategien die nach dem Prinzip „minimalen“ und „maximalen“ Vergleichs (Glaser/Stauss 1967: 45 ff.) gegenläufige Befunde miteinander kontrastieren, um auf diese Weise theoretisch neue Annahmen zu finden (theoretisches Sampling). Dabei ist die Trennung zwischen Erhebung und Auswertung aufgehoben, da sich erst im Forschungsprozess theoretisch relevante neue Erkenntnisse herausbilden, die gegebenenfalls neue Erhebungen nach sich ziehen können. Der Erhebungsprozess gilt als abgeschlossen, „wenn keine zusätzlichen Daten mehr gefunden werden“, durch welche „die Aussagekraft der Kategorie weiterentwickelt werden kann“, womit eine „theoretische Sättigung“ erreicht sei (ebd.: 61).

Dieses Prinzip bedeutet, dass bereits bei der Samplebildung gezielt nach gegenläufigen Fällen gesucht werden muss. Wenn mich also Passungsprobleme interessieren, dann darf mein Sample keinesfalls darauf gerichtet sein, primär nach Personen zu suchen, bei denen diese zu vermuten sind, sondern im Sinne maximalen Vergleichs muss gezielt auch nach Personen gesucht werden, bei denen diese vermutlich nicht zu finden sind. Bereits diese Forderung ist in vielen Studien nicht umgesetzt, sondern der Fokus bleibt auf die Beschreibung problematischer Passungen reduziert. Auch werden häufig gerade Problemgruppen untersucht, zum Beispiel Studienabbrecher*innen oder Personen mit Beratungsbedarf, womit bereits im Sampling ein Defizit-Bias angelegt ist.

Auch sind die möglicherweise relevanten Faktoren für Bildungswege sehr komplex. Neben der sozialen Schicht können Geschlecht und Migrationshintergrund, aber auch Behinderung oder Krankheit etc. eine Rolle spielen. Ebenso spielt die Art des Hochschulzugangs (erster, zweiter, dritter Bildungsweg), die Art der schulischen Bildung (Gymnasium versus andere Formen), die Hochschulform selbst (Universität versus Fachhochschule) genauso wie die fachkulturelle Prägung (zum Beispiel bildungsbürgerliche Fächer wie Medizin versus „Aufsteigerfächer“ wie Erziehungswissenschaft)

eine Rolle. Die Aufzählung ließe sich fortsetzen. Deutlich wird hier, dass es bei der Vielzahl der relevanten Faktoren kaum möglich ist, eine theoretische Sättigung zu erreichen. Von daher müssen notwendigerweise Reduktionen der Auswahlkriterien getroffen werden.

Eine solche Reduktion ist an und für sich kein Problem und muss in vielen Studien vorgenommen werden. Zum Problem wird eine Reduktion aber dann, wenn die Befunde nicht auf ein begrenztes Sampling bezogen werden, sondern davon abgeleitet generelle Aussagen über Bildungsaufsteiger*innen getroffen werden. Im Extrem kann ein solches Vorgehen dazu führen, dass aus der Analyse eines einzigen Interviews generelle Aussagen über einen Beratungsbedarf von First-Generation-Students gezogen werden (zum Beispiel Angenent 2014). Zwar können auch über die Analyse nur eines einzigen Interviews generelle Aussagen über die jeweilige „Identitätsformation“ (Oevermann 1988: 280) getroffen werden – diese sind aber ohne theoretisches Sampling unmöglich für die Gruppe der Bildungsaufsteiger*innen zu generalisieren, sondern sagen lediglich aus, dass es innerhalb der Bildungsaufsteiger*innen auch solche Identitätsformationen geben kann. Die Identitätsformation ist als Identitätsformation generalisierbar, kann aber nicht für eine nicht näher untersuchte Gesamtgruppe generalisiert werden.

Auch darüber, was eine offene Interviewerhebung ist, gibt es in der Scientific Community unterschiedliche Vorstellungen. Mit wirklich offen-lebensgeschichtlichen Interviews (Schütze 1983) wird eher selten gearbeitet. Meist handelt es sich um spezifischere Frageformen, wie themenzentrierte Interviews. Auch das ist kein Problem, ist doch in all diesen Formen genügend Spielraum dafür vorhanden, dass die Interviewten entlang der eigenen Relevanzen erzählen können. Allerdings ist es forschungspraktisch unmöglich, alle angesprochenen Themen gleichwertig nachzufragen. Es erfolgt somit spätestens im Nachfrageteil eine Fokussierung auf die Themen, die auf den ersten Blick als relevanter erscheinen. Sofern mein Fokus auf Passungsprobleme gerichtet ist, werden genau diese Passagen nachgefragt werden (vgl. meine Selbstkritik im folgenden Absatz). Noch größer ist das Problem der theoretischen Vorprägung bei problemzentrierten Interviews (Witzel 1985), werden hier doch bereits während der Eingangserzählung spezifische Nachfragen gestellt, die natürlich auch vom theoretischen Interesse abhängig sind. Wenn somit ein Bias bereits bei den relativ offenen Erhebungsverfahren entsteht, wie wird dann wohl das Ergebnis bei deutlich fokussierteren Erhebungsverfahren wie zum Beispiel dem Leitfadeninterview ausfallen? Natürlich werden dort gezielte Fragen enthalten sein, die in irgendeiner Form Passungsprobleme erfragen. Dass andere möglicherweise ebenso relevante Themen genauso intensiv erfragt werden, ist eher fraglich.

2.2 Datenauswertung

Wie die Datenerhebung sollte auch die Auswertung prinzipiell offen erfolgen. Darüber, was „offen“ im Sinne der GT ist, bestehen jedoch breite Interpretationsspielräume, verstehen sich doch inhaltsanalytische Ansätze aufgrund des Rückgriffes auf induktive Kategorien genauso als offen wie habitushermeneutische Interpretationen oder fallrekonstruktive Verfahren. Hinsichtlich der Auswertungslogik bestehen jedoch deutliche

Unterschiede zwischen inhaltsanalytisch und fallrekonstruktiv orientierten Verfahren³, was Oevermann (2000: 61) mit der „grundlegenden, paradigmatischen Unterscheidung einer *subsumtionslogisch* und einer *rekonstruktionslogisch verfahrenen Erfahrungswissenschaft* [Hervorh. im Original]“ beschreibt.

Inhaltsanalytische Verfahren (zum Beispiel Mayring 1996) folgen einem grundlegend anderen epistemologischen Vorgehen als fallrekonstruktive Verfahren, berücksichtigen erstere doch nicht die für fallrekonstruktive Verfahren zentralen Prinzipien der Sequenzialität und des Erhalts des Gesamtkontextes des Auswertungsmaterials. Durch das Herauslösen und Vergleichen einzelner Interviewpassagen aus dem Gesamtkontext des Interviews werden zum einen bereits bei der Auswahl Vorentscheidungen darüber getroffen, welche Passagen relevanter und welche weniger relevant sind. Das heißt, bereits in diesem Auswertungsschritt wird das Material durch den spezifischen Forschungsfokus vorstrukturiert – ein Herangehen, das Oevermann (2000: 61) mit dem Begriff der Subsumtionslogik beschrieben hat. Zum anderen werden diese ausgewählten Passagen dann losgelöst aus ihrem Entstehungskontext und fallübergreifend interpretiert. Solche „klassifikatorisch-zerlegenden Betrachtungen“ (Oevermann 2000: 69) von Interviewmaterial sind jedoch nicht dazu geeignet, die Eigenlogik des Falles und damit auch die Stellung des jeweils interessierenden Teilthemas (zum Beispiel Passungsverhältnisse) im biographischem Gesamtkontext zu erfassen. Egal wie differenziert und feinanalytisch ich die einzelnen Passagen dann interpretiere, die Rückbindung an den Entstehungs- und Gesamtkontext geht verloren.

Fallrekonstruktive Ansätze folgen demgegenüber einer anderen Logik. Für sie steht „nicht die Verschiedenheit dieser Faktoren im Vordergrund, sondern *ihr je konkreter innerer Zusammenhang* [Hervorh. im Original] im Leben und Handeln der bestimmten, je konkreten historischen Praxis eines Falles“ (Oevermann 2000: 69). Es wird nach der Fallstruktur eines Falles gesucht, worunter die „Faktoren“ gefasst werden, die „in einer bestimmten Valenz die Entscheidungen einer konkreten Lebenspraxis auf wiedererkennbare, prägnante Weise systematisch strukturiert“ (ebd.: 65). „Habitusformationen“ werden von Oevermann sogar explizit mit als relevanter Faktor genannt, allerdings nur als einer von vielen. Ziel der Analyse ist aber – unabhängig von der konkreten Fragestellung – zunächst die Rekonstruktion der Eigenlogik eines Falles. Erst wenn diese rekonstruiert ist, kann in einem zweiten Schritt spezifischer nach der Bedeutung des konkret interessierenden Teilbereichs für den Fall gefragt werden.

Das im Bereich der qualitativen Forschung zu Bildung und sozialer Ungleichheit häufig zur Anwendung kommende Verfahren der Habitushermeneutik (Bremer/Teiwes-Kügler 2013) ist forschungsmethodologisch zwischen diesen beiden Extrempunkten qualitativer Analyse angesiedelt. In diesem Verfahren wird die Bedeutung des Habitus für Bildungswege *ex ante* gesetzt, und der Fokus richtet sich darauf herauszuarbeiten, wie genau sich dieser herstellt und welche Zusammenhänge sich aufzeigen lassen. Dabei ist das Verfahren bezüglich des methodischen Zugriffs zunächst relativ offen. „Für die Analyse des Habitus“, so Bremer/Teiwes-Kügler (ebd.: 100), „kommt es nicht in erster Linie auf ein bestimmtes Verfahren an; im Mittelpunkt steht vielmehr

3 Auch die Begriffe „rekonstruktiv“, „interpretativ“ oder „fallrekonstruktiv“ werden nicht einheitlich verwendet, so dass hier leicht Missverständnisse entstehen können. Wenn ich im Folgenden von „fallrekonstruktiven Ansätzen“ spreche, beziehe ich mich primär auf den Ansatz der hermeneutischen Fallrekonstruktion, der jedoch seinerseits Anleihen bei der Objektiven Hermeneutik (Oevermann) und der Fallrekonstruktion (Schütze) gemacht hat.

eine spezifische Sicht auf das Material, um die Klassifikationsschemata der Akteure zu deuten.“ Das heißt, die an Bourdieu orientierte Deutung des Materials gibt von vornherein die Richtung der Analyse vor, auch wenn dieses Verfahren deutlich länger als die Inhaltsanalyse die Orientierung am Einzelfall beibehält und im Unterschied zur Inhaltsanalyse auch latente Aspekte in die Interpretation einbezieht (ebd.: 102). Trotz dieses zunächst offeneren Vorgehens greift dieses Verfahren in der weiteren Analyse aber doch auf in Anlehnung an Bourdieu entwickelte „Elementarkategorien“ (ebd.: 115) zurück, die zwar lediglich einen „heuristischen Charakter“ haben sollen, jedoch trotzdem die Grundrichtung der Analyse vorstrukturieren. Die oben dargestellte Logik der Fallrekonstruktion ist nicht der Anspruch der Habitushermeneutik; „uns geht es nicht um das sequentielle Herausarbeiten einer Strukturlogik (Oevermann et al. 1979: 369), sondern um die im empirischen Material implizit enthaltenen Klassifizierungsschemata und symbolischen Praktiken der Akteure“ (Bremer/Teiwes- Kügler 2013: 103).

Mit dem Verzicht auf die Rekonstruktion der Strukturlogik wird jedoch auch die Perspektive der Eigenlogik des Falles verlassen und stattdessen primär der theoretisch gesetzte Fokus auf Bourdieus Habitustheorie weiterverfolgt. Selbst wenn Einzelfalldarstellungen verfolgt werden, entsprechen diese nicht „Fallrekonstruktionen“, sondern es handelt sich im Sinne von Oevermann (2000: 61) um „Fallbeschreibungen“. Die Unterscheidung zwischen einer Fallrekonstruktion und einer Fallbeschreibung folgt der „grundlegenden, paradigmatischen Unterscheidung einer *subsumtionslogisch* und einer *rekonstruktionslogisch verfahrenen Erfahrungswissenschaft*“ [Hervorhebung im Original]“ (ebd.). Fallbeschreibungen subsumieren „unter einen Satz von vorweg selegierten und bereitgestellten klassifikatorischen Allgemeinbegriffen“ (ebd.) – im konkreten Fall der theoretischen Grundorientierung der Bedeutung des Habitus für Bildungsaufstiege. Bei Fallrekonstruktionen steht demgegenüber „ihr je konkreter innerer Zusammenhang [Hervorh. im Original] im Leben und Handeln der bestimmten, je konkreten historischen Praxis eines Falles“ (ebd.: 69) im Fokus. „Fallbeschreibungen – und seien sie auch noch so detailliert oder ‚dicht‘ – können deshalb nicht mehr leisten als Illustrationen und Exemplifizierungen“ (ebd.: 62). Hier ist es auch weniger von Relevanz, wie genau die Befunde erhoben wurden, die für eine Fallbeschreibung genutzt werden, ob beispielsweise mithilfe der Inhaltsanalyse oder der Habitushermeneutik. Zentral ist die Unterscheidung, dass keine genetisch-strukturelle Rekonstruktion des Falles zugrunde gelegt wird. Welche Bedeutung diese methodologische Differenzierung hat, soll im Folgenden an einem empirischen Beispiel verdeutlicht werden.

3. Das empirische Beispiel: Der Fall Gerd Schreiber⁴

Der im folgenden dargestellte Fall Gerd Schreiber wurde im Rahmen eines DFG-Projektes zu erfolgreichen⁵ Bildungsaufsteiger*innen erhoben (Miethe et al. 2015). Grundlage der folgenden Darstellung ist die Auswertung eines von der Autorin durchgeführten biographisch-narratives Interviews.⁶ Auch wenn dem Interviewpartner bekannt war, dass „erfolgreiche Bildungsaufsteiger“ im Fokus des Interesses standen, war die Eingangsfrage bewusst offengelassen, indem darum gebeten wurde, die Lebensgeschichte insgesamt zu erzählen. Im Sinne des Wirkens von Kondensierungszwängen (Kallmeyer/Schütze 1977) ist bei einer so offenen Eingangsfrage davon auszugehen, dass im Interview eine Fokussierung auf die Bildungsgeschichte erfolgt. Unabhängig davon, ob also explizit auf das Thema des Bildungsweges eingegangen wird, kann davon ausgegangen werden, dass alle in der Eingangserzählung eingebrachten Themen auch eine Relevanz für die Bildungsbiographie des Interviewpartners haben, auch wenn sich der Zusammenhang vielleicht auf den ersten Blick nicht erschließt.

Aufgrund seines Studiums und der aktiven Beschäftigung mit der Situation von Arbeiterkindern im Bildungssystem ist Herr Schreiber bestens mit den theoretischen Erklärungsmodellen und damit auch der Konzeption Bourdieus vertraut. Wissen um Passungsprobleme und Fremdheitserfahrungen können von daher als bekannt vorausgesetzt werden, und tatsächlich greift Herr Schreiber im Interview immer wieder auf diese Konzeption zurück, um die eigene Situation zu erklären. Anzunehmen ist von daher, dass er eine besondere Sensibilität für die Wahrnehmung derartiger Situationen mitbringt und damit vieles manifest ausdrücken kann, was in anderen Interviews allenfalls latent rekonstruiert werden kann.

Gerd Schreiber wurde Mitte der 1950er Jahre als ältestes von zwei Kindern in einer kleinen Stadt in Nordrhein-Westfalen geboren. Weder seine Eltern noch seine Großeltern verfügten über eine über die Volksschule hinausreichende Schulbildung. Sein Vater war der Sohn eines Gärtners und hatte in der DDR eine Ausbildung bei der Volkspolizei begonnen, die er jedoch abbrach und nach Westdeutschland floh. Dort war er als „Hilfsarbeiter“ in der Stahlindustrie tätig. Die Mutter von Gerd Schreiber stammte aus bäuerlichen Verhältnissen in den ehemaligen deutschen Ostgebieten. Ihr Vater verfügte als „Kaufmann“ eines kleinen Dorfladens möglicherweise über eine kaufmännische Berufsausbildung – genaueres ist allerdings nicht bekannt. Die Mutter musste 12-jährig aus den Ostgebieten fliehen und beendete aufgrund der Kriegswirren noch nicht einmal die Volksschule. Sie war später Hausfrau. Hinsichtlich seiner sozialen Herkunft kann Herr Schreiber somit durchaus der Gruppe der Bildungsaufsteiger „an den unteren

4 Zu dem Interview mit Gerd Schreiber existiert auch eine von Suderland (2011) publizierte Fallbeschreibung. Diese zeigt auf, dass auf der Ebene der Fallbeschreibung eine stärker ressourcenorientierte Interpretation möglich ist, so dass sie nachzeichnet, dass Fremdheitserfahrungen durchaus überwunden werden konnten. Der Vergleich der beiden Fallbeschreibungen zeigt aber auch auf, wie stark die Interpretation von der jeweiligen theoretischen Perspektive abhängig sind: Ressourcen und Zeitereignisse bei Suderland; Passungsprobleme in der Darstellung in diesem Artikel. Unabhängig davon sind sich beide Interpretationen in der starken Milieubindung einig.

5 Als „Erfolg“ wurde definiert, wenn nach erfolgreichem Studienabschluss auch eine ausbildungsadäquate Berufseinmündung stattfand.

6 Herr Schreiber war mir aus der gemeinsamen gewerkschaftlichen Bildungsarbeit bekannt – es bestanden allerdings in den letzten Jahren keine engeren Kontakte mehr.

Grenzen der Respektabilität“ (Lange-Vester 2016: 159) nicht nur hinsichtlich der sozialen Herkunft, sondern auch zusätzlich aufgrund des Vertriebenen-/Fluchthintergrunds der Eltern zugerechnet werden.

Aufgrund sehr guter Leistungen in der Volksschule wurde Gerd Schreiber von der Lehrerin für das Gymnasium vorgeschlagen. Diese Option war für die Eltern ein völlig neuer Gedanke, dem sie wohl eher ratlos gegenüberstanden, so dass sie die Entscheidung dem Kind selbst überließen. Der Sohn entscheidet sich für das Gymnasium und fährt von da an täglich mit dem Bus in die Nachbarstadt. Der Beginn der Schulzeit am Gymnasium fällt ihm zunächst nicht leicht, sodass er in der neunten Klasse nicht versetzt wird. Nach dem Wiederholen der Klassenstufe verläuft der weitere Besuch des Gymnasiums jedoch unproblematisch. Während seiner Gymnasialzeit wird er Klassen-sprecher und ist bei den Jusos sowie einem selbstverwalteten Jugendzentrum aktiv. Nach Ablegen des Abiturs, Ableisten des Zivildienstes sowie einer Jobphase beginnt er ein Lehramtsstudium in den Fächern Geschichte und Sozialkunde. Parallel arbeitet er zunächst im Straßenbau und später in der politischen Erwachsenenbildung, vor allem im Rahmen der Friedrich-Ebert-Stiftung und der Gewerkschaft. Seine gewerkschaftlich orientierte Abschlussarbeit schickt er an eine Gewerkschaft, die so auf ihn aufmerksam wird und gemeinsam mit ihm ein Promotionsthema entwickelt, für das er ein Promotionsstipendium erhält. Auch die Promotion schließt er erfolgreich ab und wird im Anschluss als Bildungsreferent auf einer oberen Ebene einer Industriegewerkschaft tätig.

Betrachten wir die biographischen Daten, wird zunächst deutlich, dass Herr Schreiber einen relativ geradlinigen Bildungsweg durchläuft, der weit über das hinausgeht, was in der Familie ursprünglich angelegt war. Im Folgenden soll dieser Fall aus zwei verschiedenen Perspektiven interpretiert werden. Einmal im Sinne der oben dargestellten Fallbeschreibung, einmal als Fallrekonstruktion.

3.1 Die Fallbeschreibung

Wie im Folgenden auf der Ebene der Fallbeschreibung aufgezeigt werden kann, war der Bildungsweg von Gerd Schreiber durchaus von habituellen Nichtpassungen und fehlendem kulturellem Kapital beeinflusst. Mit seinem Bildungsweg ist auch eine Entfremdung vom Elternhaus verbunden. So sagt er: „Also je länger ich auf dem Gymnasium war, umso weiter ging das ja von meinen Eltern auch weg ... das war ne andere Welt und sie kamen dann auch nicht mehr hinterher“ (7/11-13). Im Interview wird dieser Prozess von ihm selbst als „Entfremdung“ bezeichnet, die „stark mit dem Lehrstoff“ zusammenhing. „In den ersten vier Jahren“ am Gymnasium, so Herr Schreiber weiter,

hat meine Mutter sich ja noch hingezogen, konnte das auch noch nachvollziehen, und dann irgendwann geht das ja im rasanten Tempo, da werden in der Mathematik Aufgaben gestellt, dann wird Englisch gelernt, ja da in Deutsch wird Grammatik gepaukt, oder du beschäftigst dich mit Literatur, und du kommst immer wieder an Themen, da merkst du, da kannst du eigentlich gar nicht miteinander reden, ja also du kannst es mitteilen, aber auch das Mitteilen kommt bei ihnen dann gar nicht an, weil das außerhalb ihrer Erfahrungswelten ist (8/11-19).

Sein Elternhaus empfindet er zunehmend als „eng“. Für seinen Vater beschreibt er eine „thematische Enge“, die dazu führte, dass dieser „klare Urteile“ (8/24-25) hatte, die in

der Jugend zu Konflikten führten. Seine Mutter sei im Unterschied zum Vater, der durchaus viel ins Ausland gefahren sei, „auch räumlich sehr eng“ (8/25) gewesen. Die Diskrepanzen zwischen seinem Herkunftsmilieu und dem neuen Milieu am Gymnasium treten so deutlich zutage.

Aber auch am Gymnasium selbst zeigen sich Passungsprobleme. Diese treten vor allem am Übergang zum Gymnasium auf. „Ehrlich gesagt war der schrecklich“ beschreibt er diesen Übergang und deutet ihn aus der Gegenwartsperspektive:

also das ist so, heute würde ich sagen, ja klar, wenn ich, jetzt hab ich ja Bourdieu gelesen und was weiß ich, also da passt also die Art meiner Sozialisation oder mein Ding das passt ja überhaupt nicht zu denen meiner, der meisten meiner, Mitschüler (13/23-26).

Als promoviertem Sozialwissenschaftler steht ihm der Erklärungsansatz Bourdieus zur Verfügung, der für ihn eine hohe Plausibilität hat, um aus der Gegenwartsperspektive sein damaliges Erleben zu interpretieren. Als eines von zwei Arbeiterkindern in der Gymnasialklasse gelingt es ihm aufgrund habitueller Nicht-Passungen zunächst nicht, am Gymnasium erfolgreich zu sein, was seinen äußeren Ausdruck in der Nicht-Versetzung findet.

Die Differenzen zwischen sich und seinen Mitschüler*innen beschreibt er einmal auf einer ökonomischen Ebene, indem er eine Situation erzählt in der er selbst nur ein Marmeladenbrot – „so ohne Margarine“ – hatte, da aufgrund der zeitweiligen Arbeitslosigkeit des Vaters „einfach kein Geld mehr da“ war, während sein Banknachbar – Sohn eines Architekten – ihn in ein Gespräch darüber verstrickte, wie er sein Taschengeld am besten ausgeben könne (14/2-9). Zu solchen „äußerlichen“ Dingen kamen weitere habituelle Nichtpassungen, die wieder mit indirektem Verweis auf Bourdieu („also wie die Bauern in der Sorbonne“⁷) dazu führten, dass er „manche Signale gar nicht richtig deuten“ konnte, „ja, ob die von Lehrern kamen oder Mitschülern also //hmh//, das war schon ne ganz schön blöde Situation“ (14/11-14). Auf Nachfragen nach konkreten Situationen führt er diese aus:

Ja, also mit den Lehrern gibt's ein wunderschönes Beispiel, also das war ja für mich der Hammer. Und zwar hatten wir einen Geschichts- und Deutschlehrer ... es gab mal einen Moment, da bin ich fünfmal hinternander drangekommen also fünf Schulstunden hinternander, und sollte die Ottonen aufsagen, also wir hatten ja Geschichte, und fünfmal bin ich gescheitert, und ich hab, ich frag mich bis heute, was da eigentlich los war, ja also der hat mir keine Brücke gebaut oder ich hab sie nicht verstanden, und ich hab immer versucht, mich von Sitzung zu Sitzung wieder neu vorzubereiten, ja und irgendwann war das so verfahren (dabei), also wie gesagt, die Fünfen da hab ich fünf Fünfen hinternander kassiert ((lachend)) ((beide lachen)) ich mein ich weiß nicht ob das daran liegt, vielleicht war's ne andere Geschichte (20/26-27; 21/6-15).

7 Er verbindet hier den Titel des Buches von Bourdieu (2001) *Wie die Kultur zum Bauern kommt* mit der Sorbonne, an der Bourdieu auch eine Zeitlang tätig war und die beispielhaft für eine bürgerliche Elitebildung steht.

Herr Schreiber kann sich bis heute diese Situation nicht sicher erklären und lässt auch die Möglichkeit offen, dass es sich um eine „andere Geschichte“ handeln könne. Allein die Tatsache, dass ihm genau diese Geschichte einfällt bei der Nachfrage nach den nicht verstandenen Codes, legt jedoch die Interpretation nahe, dass er unbewusst sehr wohl spürt, dass hier Signale ausgesendet wurden, die latent ihn und seine Nicht-Passung als Arbeiterkind adressierten (vgl. ausführlich Suderland 2011: 96 f.). Andere Nichtpassungen kann er eindeutiger beschreiben, indem er beispielsweise auf andere Regeln bei Tisch hinweist, mit denen er bei Klassenfahrten konfrontiert wurde (21/22). Auch beschreibt er für seinen „Architekturnachbarn“ in der Schulklasse „eine gewisse Leichtigkeit des Seins“ mit der sich dieser „wunderbar da durchgeschlängelt“ habe, sodass es auch „irgendwie nie Probleme“ gab, denn dieser „wusste immer, wann er die Kurve kratzen musste“ (21/26-29). Nicht ausgesprochen, aber latent als Gegen thema vorhanden, ist hier die Tatsache, dass ihm selbst diese Verhaltensweisen aufgrund seiner eigenen habituellen Prägungen nicht zur Verfügung standen, diese aber durchaus als hilfreich dafür wahrgenommen werden, erfolgreich das Gymnasium zu durchlaufen.

Sein Umgang mit erlebten Nichtpassungen ist zunächst der Versuch, diese über eine Art „Clownrolle“ (14/16) zu kompensieren, indem er „ein bisschen witzig“ (14/17) wird, um auf diese Weise Anerkennung zu bekommen. Dies gelingt ihm zunächst nicht. Nachdem er durch seine Nicht-Versetzung in eine neue Klasse kommt, definiert er seine Rolle neu und wird der „Interessierte“, indem er sich für politische Ereignisse interessiert und, durch Aktivität bei den Jusos argumentativ und politisch geschult, Argumente einbringen konnte. So lernt er, dass es auch „andere Formen der Anerkennung“ (15/2) gibt. „Schritt für Schritt“ lernte er so, sich am Gymnasium „zu bewegen“, (15/4) und wird aufgrund seiner politischen und rhetorischen Kompetenzen sogar Klassen sprecher. Was Herr Schreiber hier beschreibt, sind bereits Formen einer Habitus transformation, die jedoch nicht zu einer einseitigen Anpassung an die bildungsbürgerlichen Normen führen, sondern eigenständige Modifikationen darstellen. Unterstützt wird dabei das außerschulische Milieu im Rahmen der Jusos und eines selbstverwalteten Jugendzentrums, der „Zeitgeist“ (40/23) genauso wie „das gesellschaftspolitische Geschehen in Folge der 1968er Jahre“ (Suderland 2011: 100), das in der Folge über das Wirken sozialer Bewegungen zu einer Veränderung kultureller Codes führt (ausführlich Miethe, im Erscheinen).

Sowohl für die Sekundarstufe II wie auch für das folgende Universitätsstudium beschreibt Herr Schreiber keine habituellen Passungsprobleme. Ganz im Gegenteil: Die fast schon suggestive Frage der Interviewerin, ob denn dann die Universität für ihn im „bourdieuschem Sinne ... ein fremder Ort“ gewesen sei, verneint er ganz klar. Bereits die erste beschriebene Situation steht beispielhaft für seine empfundene Passung an der Universität. So erzählt er:

da kam ich da an und dann stand da groß Boykott oder Streik, das war meine erste Wahrnehmung, ich komm da auf dem Campus an [...] und über die Scheiben steht da Boykott, hab=ich=gedacht Gott hier biste ja (35/13-16)

„Hier biste ja richtig“ sollte der abgebrochene Satz sehr wahrscheinlich lauten. Zwar war sein Vater gewerkschaftlich wenig aktiv, hatte aber durchaus ein Bewusstsein als Proletarier. „Wer sich nicht wehrt, lebt verkehrt“, sei ein häufig geäußelter Ausspruch des Vaters gewesen, und Gerd erklärt seine Aktivität bei den Jusos selbst damit, dass

die Themen der Sozialdemokratie und der Gewerkschaften in der Familie immer präsent gewesen seien. Mit dem Rückgriff auf die ursprünglich in der Arbeiterbewegung entwickelte Protestform des Streiks ergaben sich für Gerd Schreiber habituelle Passungen. Ein Streik auf dem Campus stellte somit ein habituelles Bindeglied zwischen Herkunftsmilieu und weiterführender Bildungsinstitution her,⁸ das Sicherheit und das Gefühl am „richtigen“ Platz zu sein auslöste. Anstelle von Fremdheit trat dadurch Vertrautheit, und die im Interview benannten Zweifel, ob er überhaupt ein Studium aufnehmen sollte, verschwanden vor dem Gefühl der Zugehörigkeit.

Unabhängig von dieser Selbstdeutung der „Passung“ besteht die Möglichkeit, nun gezielt nach Passungsproblemen zu suchen. Dies insbesondere deshalb, da diese sehr subtil sind und nicht unbedingt bewusst wahrgenommen werden (Bremer/Teiwes-Kügler 2013: 98). Eine an die Habitushermeneutik angelehnte feinanalytische Interpretation des Materials zeigt habituelle Vorprägungen, die zu spezifischen Entscheidungen bezüglich seiner weiteren beruflichen Entwicklung führen. So zeigt sich sowohl in seinem Studienverlauf als auch in der Entscheidung für den späteren beruflichen Weg eine für Bildungsaufsteiger*innen eher typische Gemeinschafts- und Sicherheitsorientierung (vgl. Kategorien in Bremer/Teiwes-Kügler 2013: 115). Die zentralen Entscheidungen in dieser Richtung trifft er in Bezug auf Mitstudierende „mit ähnlichem Sozialisationshintergrund“:

also die, da warn eben äh=äh=äh: ja überw-: ja überdurchschnittlich viel, Leute mit ähnlichem Sozialisationshintergrund wir ham dann, schon am Weg im Hauptstudium ins Hauptstudium ham wir schon gesagt ok welche Themen also wir wollten ja dann was anfangen können mit unserem Studium und dann ham=wer gesagt ja und können wir nicht schon außerhalb der Hochschule was machen (31/1-6).

Die Einbindung in die studentischen politischen Zusammenhänge in Fachschaft, AStA und GEW-Studierendengruppe verstärkt hier offensichtlich ein Verharren in Vorstellungen, die nicht denen aufstiegsorientierter Akademikerkinder entsprechen. Trotz des im Interview deutlich werdenden Interesses an intellektueller Auseinandersetzung, zeigt er hier eher eine Sicherheitsorientierung, aufgrund derer er sich auf eine Perspektive außerhalb der Hochschule ausrichtet. Zwar hat er mit der Entscheidung für ein Studium den in der Herkunftsfamilie naheliegenden Weg der Sicherheit über eine Berufsausbildung bereits verlassen, nun möchte er aber ein Studium, „mit dem man etwas anfangen“ und mit dem man, wie im folgenden Zitat deutlich wird, nicht „keinen Pfennig verdienen“ wird. So sagt er weiter:

hab ich die Geschichte verlassen weil ich sehr früh gesagt hab also mit Geschichte kann ich keinen Pfennig verdienen also es sei denn man wird da Assistent //hmh// das war aber ausgeschlossen aufgrund der Verhältnisse, dort an dem Institut (44/13-17).

⁸ Diese Passung wurde an anderer Stelle als „Brückenfunktion“ (Miethe et al. 2015: 242) bezeichnet. Damit ist ein lebensweltlicher Bezug der an der Universität existierenden Institutionen gemeint. Während es sich beim Fall Schreiber um Kontinuitäten mit der Arbeiterbewegung handelt, konnte diese Brückenfunktion auch für die Evangelische und Katholische Studierendengemeinde sowie für Burschenschaften aufgezeigt werden (ebd.: 191 f.; 240 ff.).

So verfolgt er trotz seines großen Interesses an historischen Themen diese Studienrichtung nicht vertiefend, da sie seiner ökonomisch ausgerichteten Sicherheitsorientierung nicht gerecht werden konnte und er keine berufliche Perspektive – jenseits des akademischen Weges im historischen Institut – erkennen konnte. Der akademische Weg am historischen Institut erscheint ihm „aufgrund der Verhältnisse“ ausgeschlossen. Diese Nicht-Passung wird von ihm in erster Linie als Ausdruck differierender politischer Positionen interpretiert. Betrachtet man jedoch die beschriebenen Situationen im Detail wird deutlich, dass es sich hier auch um schichtspezifische Dissonanzen handelt, fordert die Fachschaft doch die Beschäftigung mit Themen wie der Novemberrevolution und Arbeitergeschichte ein – also sehr wohl Themen, die Teil der Geschichte des eigenen Herkunftsmilieus sind. Die Entscheidung gegen die Fortsetzung des Geschichtsstudiums resultiert somit aus wahrgenommenen Nicht-Passungen mit den Gegebenheiten im Institut sowie seiner ökonomisch ausgerichteten Sicherheitsorientierung – Wahrnehmungen, die durchaus schichtspezifisch interpretiert werden können.

Doch auch nach Umorientierung auf den sozialwissenschaftlichen Teil seines Studiums wird die Beharrungskraft des Herkunftsmilieus und eine nach wie vor bestehende Reserviertheit gegenüber einem weiterführenden akademischen Weg deutlich. So wird ihm nach Abschluss der Promotion die Möglichkeit einer Assistenzstelle eröffnet. Das Angebot selbst scheint ihn zu überraschen, und er verbindet dieses keinesfalls damit, dieses könne in den eigenen Leistungen begründet sein, wenn er sagt, „ich weiß nicht, wie die auf mich gekommen sind“ (30/9). Er lehnt diese Option ab, obwohl diese „schon total interessant“ (30/14) gewesen wäre, und beginnt stattdessen eine Tätigkeit in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit. An späterer Stelle im Interview begründet er diese Entscheidung noch ausführlicher:

dass ich wie gesagt ich hatte vorhin mal so versucht zu formulieren, dass ich vielleicht so den roten Faden meines Vaters wiederaufgenommen hab, also ich bin jemand also ich muss praktisch arbeiten //hmh// und ich hatte, und ich fand das damals spannender hier bei der (Gewerkschaft) anzufangen und interessanter und ähm, für mich reizvoller als jetzt diese Assistentenstelle zu beginnen (28/13-23).

Mit dem Verweis auf den „roten Faden meines Vaters“ wird eine Orientierung am Herkunftsmilieu deutlich. Ein weiterführender akademischer Weg, der sich ihm durchaus eröffnet hätte, wird hier zugunsten der Nähe zum Herkunftsmilieu verlassen. Das akademische Milieu wird dabei als ein Gegensatz zur „praktischen“ Arbeit gesehen, wobei letztere ihm besser läge. Mit der Formulierung, er habe den roten Faden seines Vaters „wieder aufgenommen“, wird deutlich, dass er diesen offensichtlich zwischenzeitlich, nämlich mit Eintritt in das Gymnasium, verloren hatte. Betrachten wir das Interview insgesamt, wird deutlich, dass Gerd Schreiber seiner Wahrnehmung nach mit Eintritt in das Gymnasium und dem folgenden Studium zum „ungemütlichen Sohn“, mit der erfolgreichen Einmündung als Gewerkschaftsfunktionär jedoch zum „Vorzeigesohn“ (7/10) wurde.

So zeigt eine genauere Analyse der Darstellung des Studiums im Interview, dass sich für diesen Bildungsabschnitt – und keinesfalls nur für die Zeit am Gymnasium – Passungsprobleme finden lassen. Zusammengefasst kann damit gesagt werden, dass in dem Fall auch subtile Mechanismen der (Selbst-)Abdrängung aus dem akademischen

Milieu sichtbar werden, die dazu führen, einen potenziell möglichen weiterführenden akademischen Weg nicht einzuschlagen. Die Beharrungskräfte des Herkunftsmilieus erweisen sich somit als wirkmächtiger als die neuen Optionen im akademischen Milieu.

3.2 Die Fallrekonstruktion

Im Folgenden soll der Fall Gerd Schreiber auf Basis der Auswertung mit Hilfe eines fallrekonstruktiven Verfahrens, nämlich des Verfahrens der hermeneutischen Fallrekonstruktion (Rosenthal 1995; Mieth 2014), dargestellt werden. Wie oben beschrieben, spielt in einem solchen Verfahren die Rekonstruktion des Gesamtzusammenhangs sowie das Prinzip der Sequenzialität die zentrale Rolle. Entsprechend des für die Analyse gültigen „Totalitätsprinzips“ müssen in diesem Verfahren alle Passagen ohne „Vor-Selektion“ interpretiert werden, unabhängig davon, wie „klein und unscheinbar“ Passagen sind und ob diese als relevant für die Fragestellung erachtet werden oder nicht (vgl. Oeverman 2000: 100).

Nur wenn ich unterschiedslos alles an einem gewählten Protokollabschnitt lückenlos in die Sequenzanalyse einbeziehe, bin ich gezwungen, den inneren gesetzmäßigen Zusammenhang der Fallstruktur eines konkreten Gebildes, einer je konkreten historischen Praxis zu erschließen und zu explizieren, denn erst die Lückenlosigkeit führt vom bloß in gewisser Beliebigkeit sammelnden Klassifizieren zum zwingenden Erschließen (Oevermann 2000: 101).

Für die Biographieforschung beinhaltet dies die uneingeschränkte Interpretation der gesamten narrativen Eingangserzählung eines Interviews. Es darf in der Eingangserzählung keine Passage nicht interpretiert werden – egal wie weit vom Thema entfernt diese auf den ersten Blick erscheinen mag. Jede Sequenz muss strikt entlang derselben Analyse Kriterien interpretiert werden. Es geht in den Analyseschritten darum, „zu vermeiden, den Text unter unsere alltagsweltliche und wissenschaftlichen Relevanz- und Theoriesysteme zu subsumieren“ und stattdessen „die Regeln seiner Strukturiertheit zu rekonstruieren“ (Rosenthal 1993: 208). Die Gesamtgestalt einer Lebensgeschichte, die sich aus den subjektiven Sinnsetzungen der Befragten ergibt, kann nur erfasst werden, wenn die Erlebnisse und Themen nicht „unter einem anderen Rahmen subsumier(t)“ (ebd.: 209) werden, sondern der biographische Gesamtzusammenhang bestehen bleibt. Das heißt, die einzelnen Passagen eines Interviews dürfen nicht aufgrund ihrer „äußerlich gleichen phänomenalen Gegebenheiten“ (ebd.), wie dies beispielsweise die Frage nach Passungsproblemen nahelegen würde, gruppiert werden, sondern mögliche Passungsprobleme müssen immer im Gesamtkontext des Interviews betrachtet werden. Dies bedeutet, dass jede Passage im Gesamtverlauf ihrer Entstehung interpretiert werden muss. Konkret heißt das, dass ich nicht Passagen, in denen es um Passungsverhältnisse geht, einfach miteinander vergleichen kann oder gerade diese besonders differenziert feanalytisch untersuche, sondern immer den Entstehungskontext und die sequenzielle Stellung dieser Passagen mit in die Analyse einbeziehen muss. So muss zunächst das Interview in seiner Eigenlogik rekonstruiert werden, was seinen Ausdruck in der Formulierung einer Strukturhypothese findet. Die jeweils interessierende Fragestellung wird dann erst in einem zweiten Schritt vor dem Hintergrund der rekonstruierten Fallstruktur untersucht.

Das Verfahren der hermeneutischen Fallrekonstruktion unterscheidet sich hinsichtlich der konkreten Analyseschritte vom Verfahren der Objektiven Hermeneutik, folgt aber grundsätzlich der von Oevermann beschriebenen Grundlogik. Es besteht aus drei zentralen Schritten, nämlich der Analyse der biographischen Daten, der Analyse der Selbstpräsentation im Interview (Analyse des thematischen Feldes) und die Kontrastierung beider Analyseschritte.⁹ Im Schritt der Analyse der biographischen Daten wird danach gefragt, was ein Mensch aller Wahrscheinlichkeit nach im Verlaufe seines Lebens erlebt hat und welche Umgangsformen er damit gefunden hat. In der thematischen Feldanalyse geht es darum, zu untersuchen, warum und wie sich eine Person aus der Gegenwartsperspektive (intendiert oder latent gesteuert) selbst präsentiert. Es geht darum herauszufinden, „welche Mechanismen die Auswahl sowie die temporale und thematische Verknüpfung der Geschichte steuern“ (ebd.: 218) oder, anders gesagt, welcher „Beziehungszusammenhang“ (Rosenthal 2005: 184) zwischen den einzelnen Teilen eines Interviews bestehen. Beim Schritt der Kontrastierung geht es darum, was in der Biographie (erlebte Lebensgeschichte) diese Form der Selbstdarstellung (erzählte Lebensgeschichte) nahelegt. Es geht somit darum „die Mechanismen des Vorstelligwerdens und der Auswahl von Erlebnissen aus dem Gedächtnis“ sowie „die Unterschiede zwischen Vergangenheits- und Gegenwartsperspektive“ zu erfassen (vgl. ebd.).

Betrachten wir nun das Interview mit Gerd Schreiber mit diesem methodischen Zugriff.¹⁰ Für die Analyse der Selbstdarstellung im Interview ist zunächst eine Unterscheidung zwischen narrativer Eingangserzählung und Nachfrageteil erforderlich. Die thematische Feldanalyse erfolgt ausschließlich für die narrative Eingangserzählung, da nur diese wirklich selbststrukturiert ist, während sich der Nachfrageteil bereits an den Relevanzen der Interviewenden orientiert. Zur Vorbereitung der Analyse wird der Text der narrativen Eingangserzählung in der zeitlichen Abfolge nach Textsorten (Beschreibung, Argumentation, Erzählung), Themenwechsel und Sprecherwechsel sequenziert. Dem Verlauf des Textes entsprechend, wird dann ausnahmslos jede Sequenz ausgelegt (zum Vorgehen siehe Rosenthal 2005: 183 ff.). Ziel der Analyse ist es herauszuarbeiten, welche thematischen Felder vom Biographen wie ausgestaltet werden und welche potenziell naheliegenden Felder nur angedeutet oder gar nicht thematisiert werden.

Bei der Analyse der narrativen Eingangserzählung des Interviews mit Gerd Schreiber lässt sich das thematische Feld mit der Aussage beschreiben: Wie ich den „roten Faden meines Vaters wiederaufgenommen“ habe und er so durch mich seinen Aufstieg machen konnte. Das Feld besteht aus zwei Teilen: Der erste Teil ist durch die Thematik des Fluchthintergrundes seiner Eltern und des damit verbundenen sozialen Abstieges geprägt, aufgrund dessen die Eltern in der Öffentlichkeit und in der Schule abgewertet wurden – was in völligem Widerspruch zum persönlichen Erleben von Gerd Schreiber stand. Diese schwierige Situation führte dazu, dass er im Gymnasium zunächst seinen Platz nicht fand und nicht versetzt wurde. Diese Nicht-Versetzung im Gymnasium markiert dann den Übergang zum zweiten Teil des thematischen Feldes, das zum Inhalt hat, er habe danach „seine Rolle“ gefunden, sodass die weitere Geschichte „relativ schnell

9 Bei Rosenthal sind noch weitere Analyseschritte beschrieben, wie beispielsweise die Feinanalyse oder die Rekonstruktion der Fallgeschichte. Diese Schritte dienen eher dazu, die Analyse komplexer zu machen, verändern aber nicht die in den drei Schritten dargestellte Grundlogik.

10 Dieses Verfahren ist sehr komplex und kann von daher hier nicht vollständig dargestellt werden. Ich konzentriere mich deshalb auf die Darstellung der Auswertungsschritte, die für die Argumentation in diesem Artikel zentral sind.

erzählt“ sei. „Seine Rolle“ ist die Verbindung seines weiteren Bildungsweges mit einer aktiven politischen und gewerkschaftlichen Tätigkeit, durch die letztlich auch die erfolgreiche Berufseinmündung möglich war. Als Strukturhypothese für die erzählte Lebensgeschichte lässt sich also formulieren, dass Gerd Schreiber seinen Bildungsweg in Fortsetzung der Tradition seines Vaters versteht.

Um die Bedeutung von Passungsverhältnissen für die Biographie von Gerd Schreiber einschätzen zu können, müssen diese nun in der Gesamtgestalt dieser biographischen Selbstpräsentation betrachtet werden. In diesem Gesamtkontext wird deutlich, dass die Passungsprobleme für die Bildungsbiographie eher von geringer Bedeutung sind. Lediglich fünf Zeilen der vierseitigen Eingangserzählung behandeln diese Thematik. Das thematische Feld selbst und damit die dominante biographische Selbstsicht wird durch ein ganz anderes Thema strukturiert, nämlich die Beziehung zum Vater. Im Fokus steht dabei nicht eine Milieuentfernung durch den Bildungsweg, sondern ganz im Gegenteil ein Anknüpfen an dasselbe.

Die Nichtversetzung am Gymnasium kann auch auf dieser Analyseebene durchaus habituell geprägt interpretiert werden, sodass auch in der biographischen Gesamtsicht des Bildungsweges Passungsprobleme von Relevanz sind. Allerdings zeigt die Zweiteilung des thematischen Feldes, dass diese sehr eindeutig auf die Zeit bis zur neunten Gymnasialklasse (erster Teil des thematischen Feldes) begrenzt sind. Eine Interpretation von Passungsproblemen in die Zeit danach (zweiter Teil des thematischen Feldes) – wie oben vorgenommen – erscheint aus dieser Perspektive nicht angemessen.

Wechseln wir auf die Ebene der Fallrekonstruktion insgesamt, für die nun auch der Nachfrageteil und die Analyse der biographischen Daten (erlebte Lebensgeschichte) einbezogen werden kann, steht der Fall für eine Milieukontinuität an der Universität. Über die Nutzung des bereits in der Gymnasialzeit geschaffenen sozialen Kapitals (GEW-Studierendengruppe, Fachschaft, AStA) ist es Gerd Schreiber möglich, an der Universität einen sozialen Raum zu finden, den er als „passend“ erlebt. Teile des Raumes, die für ihn nicht passend sind, gestaltet er – ebenfalls mit Rückgriff auf sein soziales Kapital – so um, dass sie passender werden. Da sein biographisches Interesse darauf ausgerichtet ist, „den roten Faden seines Vaters“ fortzuschreiben, ist ein Wechsel in die Gewerkschaftsarbeit biographisch sehr viel naheliegender als eine akademische Karriere. Der Fall steht somit als Beispiel dafür, dass Milieubindungen so transformiert werden, dass diese unterstützend für einen weiterführenden Bildungsweg sind und der Biograph Möglichkeiten findet, die Universität erfolgreich zu durchlaufen, ohne den Bezug zum Herkunftsmilieu zu verlieren. Statt einseitiger Anpassung an die Normen der Universität verändert er seinerseits – gemeinsam mit anderen – deren Normen. Passungsprobleme an der Universität werden zwar erzählt, stellen aber in der biographischen Gesamtsicht Nebenschauplätze dar und waren wahrscheinlich kaum relevant für den Studienverlauf. Gerd Schreibers Interesse ist es, einen weiterführenden Bildungsweg erfolgreich zu durchschreiten und seinerseits verändernd auf die bildungsbürgerlichen Bildungsinstitutionen einzuwirken, ohne die Bindung ans Herkunftsmilieu zu verlieren. Sein Ziel ist damit weniger ein individueller Aufstieg als vielmehr die Möglichkeit, das eigene erworbene kulturelle Kapital so einzusetzen, dass es dem Herkunftsmilieu wieder zugutekommt.

Warum konnte ich aber, wie in der Fallbeschreibung dargestellt, ausführlich Passungsprobleme an der Universität beschreiben? Dies hat zwei Gründe: Zum einen hängt dies damit zusammen, dass ich im Nachfrageteil der Interviews sehr spezifisch in diese

Richtung nachgefragt habe. Alle im Kapitel zur Fallbeschreibung zitierten Passagen entstammen dem Nachfrageteil des Interviews, nicht aber der narrativen Eingangserzählung. Da ich zum Interviewzeitpunkt selbst noch eine Anhängerin der These der Bedeutung von Passungsproblemen war, habe ich alle Erzählangebote in diese Richtung dankbar aufgenommen und genau diese Bereiche vertiefend nachgefragt. Da es auch im Nachfrageteil so ist, dass allein forschungspraktisch nie alle in der Eingangserzählung angesprochenen Themen nachgefragt werden können, wird ein spezifischer Fokus gesetzt. In diesem Fall eben der, dass gerade die (wenigen) Hinweise auf Passungsprobleme besonders ausführlich nachgefragt und damit auch erzählt werden konnten. Die Interviewführung wurde somit stark von dem eigenen wissenschaftlichen Interesse dominiert.¹¹

Zum konnte ich in der Fallbeschreibung Passungsprobleme an der Universität beschreiben, weil ich die latente Ebene der Darstellung in die Interpretation einbezogen habe. Wenn davon ausgegangen wird, dass habituelle Prägungen und Passungsprobleme nur begrenzt bewusst zugänglich sind und erst durch hermeneutische Analysearbeit verstehbar gemacht werden müssen (vgl. Bremer/Teiwes-Kügler 2013: 98), ist es naheliegend, in diese Richtung gezielt weiterzusehen. Genau dies wurde in der Fallbeschreibung oben vorgenommen. Obwohl Gerd Schreiber als sozialwissenschaftlich in diese Richtung geschulte Person auf die Frage nach Passungsproblemen im Studium diese *expressis verbis* verneinte, bezweifelte ich diese Aussage und begab mich gezielt auf die Suche nach diesen. Und wenn ich gezielt danach suche, werde ich sie auch finden – und sei es entgegen den Selbstdeutungen des Befragten. Die theoretische Vorannahme, dass Passungsprobleme eben oft nicht bewusst, nichtsdestotrotz aber subtil wirkmächtig sind, ist damit zwar theoretisch korrekt und findet, wie oben dargestellt, empirische Belege, macht aber letztlich einen Nebenschauplatz biographischer Erfahrungen zum Hauptfokus.

Die verbindende Aussage sowohl auf der Ebene der Fallbeschreibung als auch der Fallrekonstruktion ist jedoch die Feststellung einer starken Milieubindung. Trotz eines weiten Aufstieges bleibt Herr Schreiber habituell stark an das Milieu gebunden, aus dem er ursprünglich kam. Er steigt somit zwar formal auf, bleibt aber mental an das Herkunftsmilieu gebunden. Doch ist das ein Problem? Auch bei evangelischen Pfarrer*innen oder Ärzt*innen gibt es eine hohe familiäre Selbstreproduktion, ohne dass diese Verhaftung im bildungsbürgerlichen Herkunftsmilieu als Problem gesehen wird. Inwieweit bestimmen hier implizite Hierarchien die Interpretationen? Die frühe Arbeiterbewegung war durch eine große Ambivalenz bezüglich Bildungsaufstiegen gekennzeichnet, wurde doch die Gefahr gesehen, dass die Bildungsaufsteigenden damit ihrer eigenen Klasse verloren gehen würden. Herr Schreiber kann hier als ein Beleg dafür gelten, dass das nicht so sein muss. Als Gewerkschaftsfunktionär stellte er seine Kompetenzen und Erfahrungen ganz gezielt in den Dienst seines eigenen Herkunftsmilieus. Und das ist für ihn eine ganz bewusste Entscheidung. Obwohl er, wie oben dargestellt, auch die Wissenschaft „total interessant“ fand, entschied er sich gegen diesen Weg, da

11 Jetzt könnte gesagt werden: „Das war eben eine schlechte Interviewführung. So etwas sollte nicht passieren.“ Dem kann ich entgegenhalten, dass ich seit Jahrzehnten narrative Interviews führe und bestens mit dieser Fragetechnik vertraut bin. Wenn selbst mir ein solcher Bias unterläuft, ist die Gefahr bei Noviz*innen im Feld noch um ein Vielfaches höher – noch dazu, wenn die Erhebungsmethode nicht auf die Gesamtbiographie, sondern lediglich auf die Bildungsbiographie oder gar Passungsprobleme ausgerichtet ist.

für ihn der Weg in die Gewerkschaft „sinnvoller“ erschien. Vielleicht können wir hier der Selbstdeutung der Interviewten folgen, der dies als eine bewusste Entscheidung darstellt, anstatt latent andere Motive zu unterstellen?

4. Kommunikative Validierung

Kommunikative Validierung bedeutet die „dialogförmige Überprüfung der Validität von Erkenntnisansprüchen“ (Kvale 1995: 429). Bei dieser Auswertung werden die „beforschten Subjekte in die Interpretation der Daten“ einbezogen bzw. die Ergebnisse werden unmittelbar zurückgemeldet (Flick 1995: 171). Bezogen auf Fallrekonstruktionen, die auch den latenten Sinn des Gesagten interpretieren, ist es allerdings fraglich, ob damit „wirklich eine Erhöhung der Validität verbunden ist“ (Miethe 2003: 227), da hier Abwehrmechanismen auf Seiten der Interviewten wie der Forschenden eine Rolle spielen können und damit „sowohl Bestätigung als auch Widerspruch seitens der Untersuchten gleichermaßen subjektiv deutbar sind und im Zweifelsfall zuungunsten der Forschenden interpretiert werden können“ (ebd.). Ich bin von daher nicht unbedingt eine Verfechterin dieses Ansatzes, habe mich in diesem Fall aber doch dazu entschieden, diesen Weg zu beschreiten, da Herrn Schreiber als mit dem Thema sozialer Ungleichheit vertrautem Sozialwissenschaftler auch eine wissenschaftliche Metaebene zur Interpretation zur Verfügung steht.

Der Artikel wurde Gerd Schreiber Mitte Januar 2022 zugeschickt. Nach einem gemeinsamen Gespräch Anfang Februar stellte er eine ausführlich kommentierte Version des Artikels zur Verfügung. In der Folge wurden kleinere biographische Korrekturen an der Falldarstellung/Fallbeschreibung vorgenommen – die prinzipielle Interpretation wurde jedoch nicht verändert. Eine spontane, zunächst per E-Mail mitgeteilte Äußerung zu den beiden Interpretationen lautete: „Da war mir deine Interpretation dieses Teils meines Lebensweges in der Fallrekonstruktion schon sympathischer“. ¹²

Im Gespräch wurde dies dann noch weiter ausgeführt. Hier äußert er sich auch positiv über die Darstellung in der Fallbeschreibung. Die Darstellung der Situation in der Schule und die dort wahrgenommenen habituellen Nicht-Passungen seien prinzipiell sehr gut gelungen. Für die Schulzeit nach der Nichtversetzung und vor allem für das Studium halte er die Interpretationen aber für nichtzutreffend. Hier sei es ihm um etwas ganz Anderes gegangen, nämlich um das, was in der Fallrekonstruktion herausgearbeitet wurde. Es ginge ihm darum, sich die Institution so weit wie möglich zu eigen zu machen und zu verändern – genau dies sei auch bereits in der zweiten Phase der Gymnasialzeit das zentrale Moment gewesen, als „wir im Park lagen und philosophische Texte lasen“. Die zusammenfassende Interpretation der Fallrekonstruktion als ein Beispiel dafür, „dass Milieubindungen so transformiert werden, dass diese unterstützend für einen weiterführenden Bildungsweg sind und der Biograf auch Möglichkeiten findet, die Universität erfolgreich zu durchlaufen, ohne den Bezug zum Herkunftsmilieu zu verlieren“, wird von ihm schriftlich kommentiert mit: „Da erkenne ich mich tatsächlich wieder.“

Wichtiger noch als die Differenzierung zwischen Falldarstellung und Fallbeschreibung war dem Interviewpartner aber der Hinweis auf die Wichtigkeit der Normativität von Deutungen,

¹² E-Mail vom 24.1.2022.

oder vielleicht einfacher: zwischen der Macht von Hypothese und Vorurteil und der möglichen und notwendigen Offenheit der Forscherin / des Forschers gegenüber seinem „Gegenstand“. Mir geht durch den Kopf, dass auch der Forscher / die Forscherin in Kontexten lebt und arbeitet, die Einfluss auf Fragestellungen, Methodik und Ergebnis(-interpretation) haben. (...) Es ist ja ein Merkmal „kritischer Wissenschaft“, diese eigenen Produktions- und Reproduktionsbedingungen zu reflektieren.¹³

Diese, auch oben im Artikel angesprochene, Reflexion der eigenen Normativität der Deutungen ist vielleicht der wichtigste Punkt überhaupt. Trotz aller methodischen Kontrolliertheit der Interpretationen fließen - bestenfalls bewusst - eigene Vorstellungen aus politischem Interesse in die Interpretationen und Falldarstellungen ein. Dieses Grundproblem besteht bei allen hier diskutierten methodischen Verfahren gleichermaßen – nichts und niemand ist völlig frei davon. Die Reflexion darüber, was unserer Meinung nach einen erfolgreichen Bildungsaufsteiger kennzeichnet oder wie diese Personengruppe besonders gut hochschuldidaktisch oder politisch unterstützt werden kann, ob beispielsweise über Betonung der Probleme oder Förderung der Stärken – bleibt damit die größte Herausforderung jeder empirischen Arbeit.

5. Fazit und Relativierungen

Ich habe das Problem der Wirkmächtigkeit theoretischer Vorannahmen in der Gegenüberstellung von Fallbeschreibungen und Fallrekonstruktionen verdeutlicht. Diese Gegenüberstellung ist eher idealtypisch zu verstehen. Auch wenn bei Fallrekonstruktionen die Wahrscheinlichkeit höher ist, sich weniger von *ex-ante*-Theorien leiten zu lassen, sind auch diese kein „Allheilmittel“, sondern ihrerseits nicht immer frei von impliziten theoretischen Vorannahmen (vgl. Miethe 2014). Auch gibt es gerade aufgrund der Komplexität der Rekonstruktion durchaus „schlechte“ Fallrekonstruktionen, genauso wie es „gute“ Inhaltsanalysen geben kann. Ich möchte von daher nicht eine Methode über die andere stellen – je nach Forschungsinteresse hat jede qualitative Methode ihre Stärken und Schwächen. Gerade meine im Artikel geäußerte Kritik an der Interpretation latenter Sinninhalte betrifft die Habitushermeneutik genauso wie die Fallrekonstruktion. Die Interpretation latenter Sinninhalte ist eine schwierige Gratwanderung, maßen wir als Interpret*innen uns doch an, etwas „besser“ als die Untersuchten selbst zu wissen. Worum es mir im Artikel primär ging, war die Verdeutlichung, welche Auswirkungen *ex-ante*-Theorie für die Interpretation von Passungsproblemen von Bildungsaufsteiger*innen hat. Neben den *ex-ante*-Theorien stellen implizite Normen und Werte eine potenzielle Gefahr der Interpretation dar, die methodisch zwar unterschiedlich gut kontrolliert, aber nie vollständig aufgelöst werden können.

In meinem Artikel habe ich mich kritisch gegenüber habitushermeneutischen Forschungen geäußert. Ich möchte hier nicht missverstanden werden: Die Forschung zur Bedeutung von habituellen Passungsproblemen hat in den letzten Jahren wichtige und richtungweisende neue Befunde über den Zusammenhang von Bildungsaufstieg, Herkunftsmilieu und Bildungsinstitutionen zutage gefördert. Mit diesen Forschungen

¹³ E-Mail vom 24.1.2022.

wurde es möglich, subtile Mechanismen der Ausgrenzung und Abdrängung nachzuweisen, und ich selbst bin in meinem wissenschaftlichen Denken stark aus dieser Richtung angeregt worden. Aber wir müssen auch die Grenzen dieses Ansatzes sehen, der darin besteht, dass er sich auf die Untersuchung der „feinen Unterschiede“ (Bourdieu) habitueller Prägungen konzentriert. Diese können jedoch nicht als alleiniges Grundproblem der Situation von Bildungsaufstiegen im akademischen Raum generalisiert werden.

Eine einseitige Fokussierung auf habituelle Prägungen wird der Komplexität von Bildungsaufstiegen nicht gerecht. Durch den einseitigen Fokus auf Bourdieus Konzeption und eine methodisch nicht ausreichend kontrollierte, zu stark theoriegeleitete Erhebung und Auswertung des Materials wird die Bedeutung der Passungsprobleme *ex ante* gesetzt und nicht wirklich offen im biographischen Gesamtkontext rekonstruiert. Dies schließt nicht aus, dass es biographische Typen geben kann, für die solche Passungsprobleme das zentrale handlungsleitende Thema darstellen. Dabei handelt es sich jedoch allenfalls um eine Teilgruppe der Bildungsaufsteiger*innen. Die Gleichsetzung „Bildungsaufsteiger*in gleich Passungsproblem“ muss endlich durchbrochen und zu einer offenen empirischen Frage umformuliert werden. Bildungsungleichheit basiert letztlich auf einer „Vielzahl von Ursachen, eine[r] komplexe[n] Wechselwirkung verschiedener Einflüsse“ (Becker 2009: 117), die auch in der qualitativen Forschung jeweils ergebnisoffen und methodisch kontrolliert rekonstruiert werden müssen. Das Wissen um die Wirkmächtigkeit von Passungsproblemen sollte bei der Interpretation im Sinne der Grounded Theory eher als bekanntes, kritisch zu hinterfragendes Vorwissen reflektiert werden, denn als zugrunde gelegte Interpretationsfolie dienen.

LITERATUR

- Albrecht-Heide, Astrid (1974): Entfremdung statt Emanzipation: Sozialisationsbedingungen des zweiten Bildungsweges, Frankfurt am Main.
- Alheit, Peter (2005): „Passungsprobleme“: Zur Diskrepanz von Institution und Biographie – Am Beispiel des Übergangs sogenannter „nicht-traditioneller“ Studenten ins Universitätssystem, in: Helmut Arnold, Lothar Böhnisch und Wolfgang Schröder (Hg.): Sozialpädagogische Beschäftigungsförderung, Lebensbewältigung und Kompetenzentwicklung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter, Weinheim, 159-172.
- Becker, Rolf (2009): Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten, in: Ders. (Hg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie, Wiesbaden, 85-130.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-91711-5_4
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital, in: Reinhard Kreckel (Hg.): Soziale Ungleichheiten, Soziale Welt, Sonderband 2, Göttingen, 183-198.
- Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede, Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 658, Frankfurt am Main.
- Bourdieu, Pierre (2001): Wie die Kultur zum Bauern kommt, Über Bildung, Schule und Politik, Schriften zu Politik & Kultur, Bd. 4, Hamburg.
- Bourdieu, Pierre und Jean-Claude Passeron (1971): Die Illusion der Chancengleichheit, Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs, Texte und Dokumente zur Bildungsforschung, Stuttgart.
- Bremer, Helmut und Christel Teiwes-Kügler (2013): Zur Theorie und Praxis der „Habitus-Hermeneutik“, in: Anna Brake, Helmut Bremer und Andrea Lange-Vester (Hg.): Empirisch arbeiten mit Bourdieu, Theoretische und methodische Überlegungen, Konzeptionen und Erfahrungen, Weinheim, Basel, 93-129.

- Bublitz, Hannelore (1980): Ich gehörte irgendwie so nirgends hin..., Arbeitertöchter an der Hochschule, Gießen.
- Carnicer, Javier A. (2017): Bildungsaufstiege mit Migrationshintergrund, Eine biografische Studie mit Eltern und Söhnen türkischer Herkunft, Adoleszenzforschung, Bd. 5, Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15832-3>
- Clarke, Adele E. (2005): Situational analysis, Grounded theory after the postmodern turn, Sage.
- El-Mafaalani, Aladin (2012): BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus, Habitus-Transformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkischstämmigen, Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19320-5>
- Flick, Uwe (1995): Stationen des qualitativen Forschungsprozesses, in: Uwe Flick, Ernst von Kardorff, Heiner Keupp, Lutz von Rosenstiel und Stephan Wolff (Hg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung, Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen, Weinheim, 148-173.
- Glaser, Barney G. und Anselm L. Strauß (1967): The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research, Chicago.
- Haerberlin, Urs und Eva Niklaus (1978): Identitätskrisen, Theorie und Anwendung am Beispiel des sozialen Aufstiegs durch Bildung, UTB, Bd. 697, Bern, Stuttgart.
- Hummrich, Merle (2009²): Bildungserfolg und Migration, Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Bd. 33, Wiesbaden.
- Kallmeyer, Werner und Fritz Schütze (1977): Zur Konstitution von Kommunikationsschemata, in: Dirk Wegner (Hg.): Gesprächsanalyse, Hamburg, 159-274.
- Käpplinger, Bernd, Ingrid Miethe und Birthe Kleber (2019): Fremdheit als grundlegendes Erleben von Bildungsaufsteiger_innen im Hochschulsystem?, in: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 39, Heft 3, 296-311.
- Kelle, Udo (1994): Empirisch begründete Theoriebildung: Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung, Status passages and the life course, Bd. 6, Weinheim.
- Kelle, Udo (1996): Die Bedeutung theoretischen Vorwissens in der Methodologie der Grounded Theory, in: Rainer Strobl und Andreas Böttger (Hg.): Wahre Geschichten?, Zu Theorie und Praxis qualitativer Interviews, Konferenzschrift, 1995 Hannover, Interdisziplinäre Beiträge zur kriminologischen Forschung, Bd. 2, Baden-Baden, 22-47.
- Kvale, Steinar (1995): Validierung: Von der Beobachtung zu Kommunikation und Handeln, in: Uwe Flick, Ernst von Kardorff, Heiner Keupp, Lutz von Rosenstiel und Stephan Wolff (Hg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung, Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen, Weinheim, 427-431.
- Lange-Vester, Andrea (2009): Bildungsaußenseiter, Sozialdiagnosen mit begrenzter Haftung, in: Barbara Friebertshäuser, Markus Rieger-Ladich und Lothar Wigger (Hg.): Reflexive Erziehungswissenschaft: Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu, Wiesbaden, 267-285. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91645-3_15
- Lange-Vester, Andrea (2016): Soziale Milieus und BildungsaufsteigerInnen im Hochschulstudium, in: Dies. und Tobias Sander (Hg.): Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium, Weinheim, Basel, 143-162
- Lange-Vester, Andrea, und Tobias Sander (Hg.) (2016): Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium – Zur Einführung, in: Dies. und Tobias Sander (Hg.): Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium, Weinheim, Basel, 7-24.
- Mayring, Philipp (1996³): Einführung in die qualitative Sozialforschung, Weinheim.
- Miethe, Ingrid (2003): Das Problem der Rückmeldung, Forschungsethische und -praktische Erfahrungen und Konsequenzen in der Arbeit mit hermeneutischen Fallrekonstruktionen, in: Zeitschrift für qualitative Bildungs- und Sozialforschung, 4, Heft 2, 223-239.
- Miethe, Ingrid (2012): Grounded Theory und Bildungstheorie, in: Ingrid Miethe und Hans-Rüdiger Müller (Hg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie, Konferenzschrift, 2010 Berlin, Opladen, Farmington Hills, 149-171. <https://doi.org/10.2307/j.ctvd7w919.11>

- Miethe, Ingrid (2014): Neue Wege in der Biografieforschung, Der Ansatz der theorieorientierten Fallrekonstruktion, in: Zeitschrift für Qualitative Forschung, 15, Heft 1-2, 163-179. <https://doi.org/10.3224/zqf.v14i1-2.21333>
- Miethe, Ingrid (2017): Der Mythos von der Fremdheit der Bildungsaufsteiger_innen im Hochschulsystem, in: Zeitschrift für Pädagogik, 63, Heft 6, 686-707.
- Miethe, Ingrid (im Erscheinen): Bildungsaufstieg und soziale Bewegungen. Bildungs- und Lernprozesse als Bindeglied zwischen individueller und gesellschaftlicher Transformation. In: Bunk, Benjamin/Maurer, Susanne (Hg.): Protest und Selbstverhältnisse. Weinheim und Basel.
- Miethe, Ingrid, Wibke Boysen, Sonja Grabowsky und Regina Kludt (2014): First Generation Students an deutschen Hochschulen, Studiensituation und Selbstorganisation am Beispiel der Initiative www.ArbeiterKind.de, Forschung aus der Hans-Böckler-Stiftung, Bd. 167, Berlin. <https://doi.org/10.5771/9783845268354>
- Miethe, Ingrid, Regina Soremski, Maja Suderland, Heike Dierckx und Birthe Kleber (2015): Bildungsaufstieg in drei Generationen, Zum Zusammenhang von Herkunftsmilieu und Gesellschaftssystem, Opladen, Berlin, Toronto. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0225>
- Möller, Christina (2015): Herkunft zählt (fast) immer, Soziale Ungleichheiten unter Universitätsprofessorinnen und -professoren, Zugleich Dissertation Technische Universität Darmstadt 2014, Weinheim.
- Oevermann, Ulrich (2000): Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis, in: Klaus Kraimer (Hg.): Die Fallrekonstruktion, Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung, Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 1459, Frankfurt am Main, 58-156.
- Oevermann, Ulrich, Tilmann Allert, Elisabeth Konau und Jürgen Krambeck (1979): Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften, in: Hans-Georg Soeffner (Hg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften, Stuttgart, 352-433. https://doi.org/10.1007/978-3-476-03120-4_19
- Pollack, Reinhard (2010): Kaum Bewegung, viel Ungleichheit: Eine Studie zu sozialem Auf- und Abstieg in Deutschland, Herausgegeben von der Heinrich-Böll-Stiftung, Schriften zu Wirtschaft und Soziales, Bd. 5, Berlin. Online als PDF: https://www.boell.de/sites/default/files/KaumBewegung-vielUngleichheit_V01_kommentierbar.pdf
- Raiser, Ulrich (2007): Erfolgreiche Migranten im deutschen Bildungssystem – es gibt sie doch, Lebensläufe von Bildungsaufsteigern türkischer und griechischer Herkunft, Politik, Gemeinschaft und Gesellschaft in einer globalisierten Welt, Bd. 6, Berlin.
- Rosenthal, Gabriele (1995): Erlebte und erzählte Lebensgeschichte, Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen, Frankfurt am Main, New York.
- Rosenthal, Gabriele (2005): Interpretative Sozialforschung, Eine Einführung, Grundlagentexte Soziologie, Weinheim, München.
- Schmitt, Lars (2010): Bestellt und nicht abgeholt, Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium, Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92193-8>
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview, in: Neue Praxis, 13, Heft 3, 283-293.
- Spiegler, Thomas (2015): Erfolgreiche Bildungsaufstiege, Ressourcen und Bedingungen, Weinheim, Basel.
- Streeck, Ulrich (1981): Zwischen Drinnen und Draußen: Zur doppelten Orientierung sozialer Aufsteiger, in: Zeitschrift für psychosomatische Medizin und Psychoanalyse, 27, Heft 1, 25-44.
- Suderland, Maja (2011): Die Zeit war reif: Arbeiterkinder an die Hochschule!, Bildung – Generation – Zeitgeist, Geschichte im Westen, Zeitschrift für Landes- und Zeitgeschichte, 89-116.

- Tepecik, Ebru (2011): Bildungserfolge mit Migrationshintergrund, Biographien bildungserfolgreicher MigrantInnen türkischstämmiger Herkunft, Wiesbaden.
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-92574-5>
- Theling, Gabriele (1986): Vielleicht wär ich als Verkäuferin glücklicher geworden, Arbeitertöchter und Hochschule, Münster.
- Valencia, Richard R. (2010): Dismantling Contemporary Deficit Thinking, *Educational Thought and Practice*, New York. <https://doi.org/10.4324/9780203853214>
- Vester, Michael (2004): Die Illusion der Bildungsexpansion, Bildungsöffnungen und soziale Segregation in der Bundesrepublik Deutschland, in: Steffani Engler, Beate Kraus (Hg.): *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen, Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus*, Bildungssoziologische Beiträge, Weinheim, München, 13-54.
- Witzel, Andreas (1985): Das problemzentrierte Interview, in: Gerd Jüttemann (Hg.): *Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder*, Weinheim, 227-255. Online als PDF: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-5630>

Zusammenfassung

„Aber wir finden das doch einfach immer wieder!“ ist eine häufige Reaktion von Kolleg*innen auf meine inzwischen öfter vorgebrachte These der Relativierung von Fremdheitserfahrung bei Bildungsaufsteiger*innen (Miethe 2017; Käpplinger/Miethe/Kleber 2019). „Ja. Ich habe das auch in meinem Material“, so meine Antwort, „aber eben nicht nur das. Wir müssen genauso nach gegenläufigen Befunden suchen und vor allem die Fremdheitserfahrungen im biographischen Gesamtkontext interpretieren.“ Meine Antwort verweist auf ein methodisches Grundproblem, nämlich in welchem Maße in einer qualitativen Forschung theoretische Annahmen eine Interpretation bestimmen (dürfen) und wie offen methodisch gearbeitet werden kann/muss. Die These des Beitrags ist von daher, dass die seit Jahrzehnten beschriebenen Fremdheitserfahrungen und Passungsprobleme (auch) Folge einer zu starken Fokussierung auf die Konzeption Bourdieus ist – eine theoretische Vorprägung, die methodisch nicht ausreichend berücksichtigt wird. Diese theoretische Vorprägung hat Auswirkungen auf Datenerhebung, Sampling und Auswertung und führt im Ergebnis zu einer Überwertung möglicher Passungsprobleme.