

König, Alexandra

## **Spielfelder des Selbst. Eine Längsschnittstudie zu jungen Erwachsenen in Handwerksbetrieben, Hochschulen und Kunstakademien**

Weinheim; Basel : Beltz Juventa 2019, 402 S. - (Edition Soziologie) - (Habilitationsschrift, Bergische Universität Wuppertal, 2017)



Quellenangabe/ Reference:

König, Alexandra: Spielfelder des Selbst. Eine Längsschnittstudie zu jungen Erwachsenen in Handwerksbetrieben, Hochschulen und Kunstakademien. Weinheim; Basel : Beltz Juventa 2019, 402 S. - (Edition Soziologie) - (Habilitationsschrift, Bergische Universität Wuppertal, 2017) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-291795 - DOI: 10.25656/01:29179

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-291795>

<https://doi.org/10.25656/01:29179>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

Alexandra König

# Spielfelder des Selbst

Eine Längsschnittstudie  
zu jungen Erwachsenen in  
Handwerksbetrieben, Hochschulen  
und Kunstakademien



Mit Online-Materialien

Alexandra König  
Spielfelder des Selbst

Edition Soziologie

Alexandra König

# **Spielfelder des Selbst**

Eine Längsschnittstudie zu  
jungen Erwachsenen in Handwerksbetrieben,  
Hochschulen und Kunstakademien

**BELTZ** JUVENTA

Die Autorin

Dr. Alexandra König ist Professorin für Sozialisationsforschung an der Universität Duisburg-Essen.

Habilitationsschrift, eingereicht 2017 an der Bergischen Universität Wuppertal in der Fakultät für Human- und Sozialwissenschaften im Fach Soziologie.

Die Open-Access-Ausgabe wurde aus Mitteln des Publikationsfonds der Universität Duisburg-Essen gefördert.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-2734-1 Print

ISBN 978-3-7799-4751-6 E-Book (PDF)

1. Auflage 2019

© 2019 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel

Satz: Helmut Rohde, Euskirchen

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor\_innen und Titeln finden Sie unter: [www.beltz.de](http://www.beltz.de)

*Für Christa und Manfred König*





# Vorwort

Unfreiwilliges Warten an einem Bahnhof, irgendwo in Nordrhein-Westfalen. Vor dem Bahnhofsgebäude stehen ein paar wenige Stühle. Hier stranden Doris Bühler-Niederberger und ich, und hier entsteht die Grundidee für eine Studie, die ein paar Monate später in einen DFG-Antrag transformiert ist und nun mit dieser Arbeit einen Abschluss findet.

Von der ersten Idee bis zum fertigen Buch war es ein weiter Weg, mit vielen Weggefährten und -gefährtinnen: Mein besonderer Dank gilt Doris Bühler-Niederberger, die, egal wo wir uns treffen, eine sprudelnde Quelle der soziologischen Inspiration ist. Mein Dank an sie geht weit über diese Studie hinaus. Ein wichtiges Forum für den gesamten Forschungsprozess war das Kolloquium an der Bergischen Universität Wuppertal. Auch wenn dessen Besetzung sich über die Jahre teils änderte, gehörten einige unermüdliche Personen fest zu dieser Gruppe; zu nennen sind vor allem Jessica Schwittek, Lars Alberth, Steffen Eisentraut, Aytüre Türkylmaz und Miriam Böttner. Danken möchte ich ihnen für die gemeinsam zelebrierte Freude am soziologischen Denken und die vielen Anregungen, die in die Arbeit geflossen sind. Von der ersten bis zur letzten Stunde des Projekts war als studentischer Mitarbeiter Johannes Ulke dabei, dem es gelang, einen sehr guten Draht in die verschiedensten Felder herzustellen. Alice Barth hat mit großer Sorgfalt die Umsetzung der Korrespondenzanalysen unterstützt und Bettina Ülpenich verbesserte unermüdlich die optische und sprachliche Form der Arbeit.

Heinz Abels danke ich für den langjährigen Austausch – und seinen unerschütterlichen Einsatz, äußerst kurzfristig die 300 Seiten umfassende Habilitationsschrift zu lesen und zu begutachten. Annette Schnabel danke ich dafür, mich auch bei dieser Qualifikationsphase in ihrer unverwechselbaren Weise begleitet zu haben.

Oliver Berli ist zu verdanken, dass der Text ein paar Semikola weniger enthält. Für das und so unglaublich viel mehr gilt ihm mein besonderer Dank.

Längsschnittstudien sind ein spezielles Forschungsdesign. Den Interviewpartnern und -partnerinnen begegnet man zuerst als Fremde, doch in der wiederholten Befragung entsteht eine eigentümliche Vertrautheit. Ich danke den jungen Erwachsenen für das Vertrauen, das sie mir geschenkt haben, indem sie mir nicht nur von ihren Wünschen und Plänen zu Beginn von Ausbildung bzw. Studium erzählt haben, sondern ebenso über Schwierigkeiten und Enttäuschungen wie auch über Überraschungen und stolze Momente im Verlauf die-

ser Statuspassage. Dafür danke ich ihnen sehr und wünsche ihnen alles Gute für ihre biographischen Projekte.

Meine wissenschaftliche Laufbahn hat vor vielen Jahren als Mitarbeiterin am Institut für Soziologie bei Werner Fuchs-Heinritz angefangen. Seither hat Werner Fuchs-Heinritz meine Arbeiten als scharfer und kluger Gesprächspartner begleitet – seine immer wieder neuen Gedanken zur Soziologie und zum Leben werden mir in Zukunft fehlen.

# Inhalt

<b>Vorwort</b>	7
<b>1 Einleitung</b>	13
<b>2 Das Selbstprojekt – eine Annäherung über den Stand der Forschung</b>	23
2.1 Entscheidungen: Ein interaktiver Prozess	25
2.2 Orientierungen: Zwischen Sicherheits- und Selbstorientierung	33
2.3 Strukturierte Chancen: Die Relevanz der sozialen Herkunft	40
2.4 Strategien: Eröffnen, verengen und nutzen von Optionen	47
2.5 Zusammenfassung	64
<b>3 Das Selbstprojekt – eine sozialtheoretische Annäherung</b>	67
3.1 Eine interaktionistische Perspektive: Das Selbst und die anderen	68
3.2 Eine ungleichheitstheoretische Perspektive: Der Habitus und die Strukturen	76
3.3 Anschlussmöglichkeiten der theoretischen Perspektiven	83
3.4 Zusammenfassung	96
<b>4 Das Selbstprojekt – eine methodologische und methodische Annäherung</b>	99
4.1 Methodische und methodologische Vorüberlegungen	99
4.1.1 Die Varianz von Selbstprojekten – im kontrastiven Vergleich	99
4.1.2 Die Prozessualität des Selbstprojekts – im Längsschnitt	103
4.1.3 Das strukturierte und strukturierende Selbstprojekt – in der Triangulation	104
4.2 Das Sample	107
4.2.1 Das quantitative Sample zu t1	107
4.2.2 Das qualitative Sample zu t2 und t3	110
<b>5 Eine Generation der Selbstorientierten</b>	113
5.1 Gemeinsamkeit der Orientierung: Selbstorientierung	113
5.2 Unterschiede der strukturierten Chancen: ökonomisch, kulturell und sozial	118
5.3 Der Raum der Positionen und Orientierungen – grafisch dargestellt	128
5.4 Zusammenfassung – mit Blick auf die interpretative Analyse	132

<b>6</b>	<b>Phasen der feldspezifischen Ausgestaltung von Selbstprojekten</b>	133
<b>7</b>	<b>Der Zugang in unterschiedliche Felder</b>	137
7.1	Der Zugang in den Betrieb	137
7.1.1	Anforderungen und Versprechungen des handwerklichen Felds und seiner Betriebe	137
7.1.2	Die Verwobenheit von Selbst- und Sicherheitsorientierungen	141
7.1.3	Wahrscheinliche und unwahrscheinliche Wahlen des Handwerks	146
7.1.4	Nutzung von handwerklichem Kapital und Kontakten aus dem privaten Raum	155
7.1.5	Zusammenfassung	159
7.2	Der Zugang in die Hochschule	160
7.2.1	Anforderungen und Versprechungen des ingenieurwissenschaftlichen/schulischen Felds und seiner Hochschulen	160
7.2.2	Die Brüchigkeit der Selbstorientierung	162
7.2.3	Wahrscheinliche und unwahrscheinliche Wahlen der Hochschule	169
7.2.4	Abitur als Türöffner	177
7.2.5	Zusammenfassung	180
7.3	Der Zugang in die Kunstakademie	181
7.3.1	Anforderungen und Versprechungen des künstlerischen Felds und seiner Akademien	181
7.3.2	Die pure Selbstorientierung	184
7.3.3	Wahrscheinliche und unwahrscheinliche Wahlen der Akademie	189
7.3.4	Investitionen ohne sicheren Gewinn	194
7.3.5	Zusammenfassung	198
7.4	Die Zugänge in unterschiedliche Felder	199
<b>8</b>	<b>Der Verlauf in unterschiedlichen Feldern</b>	206
8.1	Der Verlauf der Ausbildung im Betrieb	206
8.1.1	Die anfängliche Freude, es geschafft zu haben	206
8.1.2	Die hierarchisch-familiale Ordnung im „richtigen Betrieb“	207
8.1.3	Das Spiel: Die Transformation zum Handwerker	213
8.1.4	Zwischenrufe vom Spielfeldrand – Der Wiederhall im Feld	225
8.1.5	Selbstbild als erwachsene und spezifische HandwerkerIn	228
8.1.6	Zusammenfassung	231
8.2	Der Verlauf des Studiums an der Hochschule	233
8.2.1	Die kleine Freude, unter Vielen	233
8.2.2	Die schulähnliche Ordnung der Hochschule	234

8.2.3	Das Spiel: Die Transformation zum Studierenden	237
8.2.4	Zwischenrufe vom Spielfeldrand, aber: Was ist das Hauptspiel?	250
8.2.5	StudentIn – ein Teil des Selbstbildes	255
8.2.6	Zusammenfassung	259
8.3	Der Verlauf des Kunststudiums an der Akademie	261
8.3.1	Riesige Freude: Was jetzt kommt, ist Kunst	261
8.3.2	Die „Blase“ der „richtigen“ KünstlerInnen an der Akademie	263
8.3.3	Das Spiel: Die künstlerische Selbstentfaltung	269
8.3.4	Zwischenrufe vom Spielfeldrand, oder: Die Minimierung des Rands	284
8.3.5	„Ich seh mich als Künstler“ – KünstlerIn als umfassendes Selbstbild	289
8.3.6	Zusammenfassung	292
8.4	Der Verlauf von Ausbildung und Studium	293
<b>9</b>	<b>Die Zukunftsentwürfe am Ende der Statuspassage</b>	<b>304</b>
9.1	Die Zukunft der Handwerksauszubildenden	304
9.1.1	Gleiches Zertifikat, ungleiche Chancen	304
9.1.2	Modifikation von Selbst- und Statusorientierungen	308
9.1.3	Zusammenfassung	313
9.2	Die Zukunft der Lehramts- und Ingenieursstudierenden	315
9.2.1	Der vorbereitete Weg	315
9.2.2	Grenzen der Selbstorientierung – zugunsten von Freizeit, Familie, Gesundheit	318
9.2.3	Zusammenfassung	322
9.3	Die Zukunft der Kunststudierenden	323
9.3.1	KünstlerIn, für immer	323
9.3.2	Nichts als Selbstorientierung	325
9.3.3	Zusammenfassung	330
9.4	Vergleich der Zukunftsentwürfe	331
<b>10</b>	<b>Fazit</b>	<b>336</b>
	<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>362</b>
	<b>Anhang</b>	<b>387</b>
	Anhang A: Zeitpunkte der Datenerhebungen	387
	Anhang B: Korrespondenzanalyse der zentralen Fälle (auf Basis von t1)	388
	Anhang C: Kurzportraits der zentralen Fälle	391
	Anhang D: Tabellarischer Überblick der Ergebnisse	396
	Anhang E: Hinweise zur Transkription	403
	Anhang F: Abkürzungsverzeichnis	403
	Anhang G: Hinweise zu den Online-Materialien	404



# 1 Einleitung

Jugendlichen ist gemein, dass sie am Ende ihrer Schulzeit aufgefordert sind, eine Entscheidung bezüglich ihres weiteren Lebenswegs zu treffen. Früher oder später müssen sie abwägen, welche Ausbildung oder welcher Studiengang zu ihnen passen könnte, welche Möglichkeiten ihnen offenstehen und wie sie ihre Ideen realisieren (oder solche entwickeln) können. Für Jugendliche ist diese Entscheidung, mit der das spätere Berufsfeld vorbereitet werden soll, äußerst wichtig. Bereits unter den 10- bis 18-Jährigen ist der Beruf der zentrale Bezugspunkt des eigenen Zukunftsentwurfs – für Mädchen gar etwas stärker als für Jungen (vgl. Zinnecker et al. 2002, S. 121 ff.). Der Beruf soll einen sicheren Arbeitsplatz versprechen wie auch die Möglichkeit, eigene Ideen bei der Arbeit einbringen zu können (vgl. Leven et al. 2015, S. 79). Das heißt, zwischen Sicherheitsüberlegungen und Selbstorientierung moderieren und verfolgen die Heranwachsenden ihre beruflichen Pläne. Und falls der eine oder die andere sich nach Verlassen der Schule doch nicht um eine Ausbildungsstelle oder einen Studienplatz bemüht, intervenieren in der Regel Familienangehörige, Freunde oder die Arbeitsagentur. So nimmt denn auch die große Mehrheit nach der Schule eine berufliche bzw. akademische Ausbildung auf, so dass von einer „Universalisierung des Bildungserwerbs“ (vgl. Hillmert 2014, S. 75) gesprochen werden kann.<sup>1</sup> Wenn auch die Statuspassage Ausbildung/Studium eine Herausforderung ist, der sich fast alle Jugendlichen stellen müssen, sehen doch die Lösungen und deren Folgen höchst unterschiedlich aus. Nicht nur unterscheiden sich die Möglichkeitsräume, innerhalb derer die Jugendlichen ihre Entscheidung treffen. Auch betreten sie mit der Aufnahme von Ausbildung und Studium sehr unterschiedliche Lebenswelten, die kaum mehr erlauben, sie unter die vereinheitlichende Kategorie der „Jugend“ zu fassen.

Dass die Möglichkeitsräume nach Verlassen der Schule ungleich strukturiert sind, ist vielfach belegt. So liegt ein breites Spektrum an Studien vor, die die „Illusion der Chancengleichheit“ (Bourdieu/Passeron 1964 ff./1971) dekonstruieren. Aufgezeigt wird die Abhängigkeit der Bildungschancen von der sozialen Herkunft (aber auch von Geschlecht und Migrationshintergrund), vor allem in Bezug auf die Schullaufbahn, aber auch in Bezug auf die nachschulischen Wege (vgl. etwa Vester 2006, S. 16 ff.; Hadjar/Hupka-Brunner 2013).

---

1 Innerhalb der ersten fünf Jahre nach Verlassen der Schule beginnen fast alle eine Ausbildung oder ein Studium – so zeigen die AID:A-Daten (vgl. Böwing-Schmalenbrock/Lex 2015, S. 52).

Untersucht wird dies vor allem an den Gelenkstellen, etwa dem *Zugang* zu Ausbildung bzw. Studium. Wenig ausgeleuchtet ist jedoch, so Emmerich et al. (vgl. 2016, S. 71 ff.), wie Ungleichheiten *im Verlauf* des Studiums (zu ergänzen ist: der Ausbildung) je nach herkunftsspezifischen Dispositionen und Kapitalien hergestellt werden,<sup>2</sup> wie in den jeweiligen Kontexten der Prozess der Umwandlung bestimmter Ressourcen in Bildungserfolg verläuft (vgl. Bühler-Niederberger 2011, S. 158 ff.).

Mit der Statuspassage Ausbildung/Studium betreten die jungen Erwachsenen mehr oder weniger fremde Welten: Die Räume, die für die nächsten Jahre ihre Ausbildungsstätten sein sollen, sind anders strukturiert als die, die sie aus der Schule kennen; der vorgegebene zeitliche Takt ist ein anderer. Routinen werden unterbrochen, neue müssen entwickelt und mit Handlungslinien anderer verwoben werden. Es sind zumeist unbekannte InteraktionspartnerInnen, auf die die jungen Erwachsenen im Ausbildungsbetrieb oder an der Hochschule treffen, und von denen sie in spezifischer Weise adressiert und herausgefordert werden. In diesen Welten sind andere Strategien gewinnträchtig als noch in der Schule, andere Praktiken gelten als angemessen. In all diesen Aspekten unterscheidet sich die Statuspassage nicht nur von der Schule, sondern unterscheiden sich auch die beruflichen und universitären Ausbildungen untereinander. Die Statuspassage, die mit Strauss (1971/2010, S. 128) als eine „aggregate passage“ bezeichnet werden kann, separiert die jungen Erwachsenen in Felder, in denen sie auf sehr unterschiedliche Bedingungen treffen. Üblicherweise werden auch in der Wissenschaft Studium und Ausbildung getrennt voneinander untersucht, steht die Hochschulforschung recht unverbunden neben Untersuchungen, die sich der Ausbildung zuwenden. In der vorliegenden Studie werden nun ausgewählte Ausbildungs- bzw. Studiengänge, genauer gesagt die Maler-Lackierer- und Friseurausbildung, das Lehramts- und Ingenieursstudium sowie das Kunststudium gemeinsam betrachtet, dem Gedanken folgend, dass die jungen Erwachsenen das gleiche Problem auf sehr unterschiedliche Weise lösen. Forschungsleitende Frage ist, kurz gesagt, wie die Statuspassage Ausbildung/Studium von jungen Erwachsenen ausgestaltet wird. Aus welcher Perspektive sich die vorliegende Studie der Statuspassage nähert, kann als erste Annäherung anhand von fünf Aspekten dargelegt werden:

Eine erste Grundannahme ist, dass die *Weise der Ausgestaltung der Statuspassage die Positionierung im späteren Erwachsenenalter* erklärt. Empirisch gut dokumentiert ist, dass Bildungsabschlüsse die Platzierungschancen strukturieren (Hillmert 2014, S. 82). Im Folgenden soll jedoch der dem Zertifikat vorausgehende Sozialisationsprozess in seiner Bedeutung für die Positionierung be-

---

2 Dazu liegen vor allem liegen Studien vor, die im Anschluss an Bourdieu die Frage der habituellen Passung von Arbeiterkindern zum Studium untersuchen (vgl. Kapitel 2).



rücksichtigt werden. Im Studium bzw. in der Ausbildung wird, so die Annahme, die Wahrnehmung der eigenen Position in der Welt modelliert, kann die Selbstpositionierung Bestätigung erfahren oder eine neue Richtung einschlagen: Träume werden aufgegeben oder entstehen, Aspirationen werden gesteigert oder gedämpft, neue Möglichkeitsfelder werden wahrgenommen oder als doch nicht passend zu sich bewertet. Wie die Akteure ihre Chancen deuten und im Zuge der Statuspassage umdeuten, wie sie ihre Strategien entwickeln, sich mit Grenzen und Spielräumen arrangieren und dabei Chancen reproduzieren oder erweitern, das wird im Folgenden ab der Aufnahme von Studium bzw. Ausbildung bis hin zum voraussichtlichen Abschluss drei Jahre später untersucht. Die tatsächliche Einmündung in den Beruf wird somit nicht erfasst. Was erfasst wird ist die Zukunft, wie sie im Zuge der Ausbildung bzw. des Studiums entworfen und permanent bearbeitet wird.

Zweitens versteht die vorliegende Studie die Statuspassage Studium/Ausbildung nicht bloß als Vorbereitung auf die soziale Position im späteren Erwachsenenalter. Vielmehr wird die *Statuspassage als Gegenwart der jungen Erwachsenen* betrachtet.<sup>3</sup> Herausgearbeitet werden kann so die *Ungleichheit der Statuspassage*, die deutlich größer ist als die der Schulzeit, wo die unterschiedlichen Schulzweige zwar spezifischen Logiken folgen (vgl. etwa Breidenstein/Zaborowski 2013 zur schulformspezifischen Leistungsbewertung), aber doch eine vergleichsweise einheitliche Form aufweisen. Nach Verlassen der Schule separieren sich die jungen Erwachsenen und bewegen sich fortan in äußerst unterschiedlichen Ausbildungswelten: Der kleine Friseursalon stellt spezifische Anforderungen, Zumutungen und Chancen für die Auszubildenden bereit, die kaum etwas mit denen der Ingenieursstudierenden gemein haben, die in der Anonymität des großen Hörsaals Platz nehmen. Wieder anders sind die Erwartungen und Möglichkeiten, denen sich die Kunststudierenden gegenübersehen, die in einer überschaubaren Kohorte die Kunstakademie betreten.

Um die Situiertheit des Handelns bzw. die Strukturiertheit des Settings zu fassen, wird das Feldkonzept, wie es Bourdieu (vgl. etwa Bourdieu/Wacquant 1992/1996) vorschlägt, genutzt. Die Statuspassage wird, so kann drittens festgehalten werden, als *Bewegung durch ein spezifisches Feld* verstanden. Indem Betrieb, Hochschule wie auch Kunstakademie als Felder gefasst werden, gerät das je spezifische relationale Gefüge in den Blick, in dem sich die Jugendlichen positionieren. Erfasst werden aus dieser Perspektive die spezifischen Regeln, nach denen in den Feldern jeweils gespielt wird, die Strategien, die als angemessen gelten, wie auch das Kapital, das in dem jeweiligen Feld relevant ist. In der Bourdieuschen Konzeption wird das Geschehen im Feld als ständiger Kampf

---

3 Die Vergangenheit ist als Ressource (bzw. Teil des Selbst) in die Gegenwart hereingeholt, wie es auch die Zukunft (als Selbstentwurf) ist.

um die besten Positionen gefasst (vgl. Bourdieu 1997/2001, S. 129). Aus einer stärker interaktionistischen Perspektive werden der Betrieb, die Hochschule und die Akademie auch verstanden als Spielfelder, in denen die Jugendlichen auf Interaktionspartner treffen, mit denen sie kooperieren und durch die sie ihr Selbst formen. Fragen der (habituellen) Passung wie auch der (interaktiven) Anpassung an das Feld stehen im Fokus der vorliegenden Analyse.

Dabei wird viertens die Statuspassage nicht als Phase der bloßen Einpassung in eine bestehende Ordnung – etwa des Friseursalons oder der Kunstakademie wie auch der Gesellschaft – verstanden. Es geht nicht nur um das Handeln in einer Ordnung, sondern auch um das Handeln an einer Ordnung, das „prozessuale Ordnen“, wie es Strauss (1993/2010) fasst. Im Folgenden wird also die *aktive Herstellung der (feldspezifischen wie auch gesellschaftlichen) Ordnung* untersucht, wie sie in einer Art „Komplizenschaft“ (Bourdieu 2001b, S. 166) von den jungen Erwachsenen reproduziert, aber auch unterwandert wird (vgl. Bühler-Niederberger/Türkyilmaz 2014, S. 244).

Fünftens fußt die Studie auf der Vorstellung, dass mit Ausbildung und Studium mehr als nur der berufliche Weg vorbereitet oder an der sozialen Position (in der Gegenwart oder Zukunft) gearbeitet wird. Es geht immer auch um die *Formung des Selbst* als einer für sich und anderen erkennbaren Person – darauf deutet bereits der genannte Befund hin, dass der Beruf für fast alle Jugendlichen die Möglichkeit bieten soll, eigene Ideen einzubringen (vgl. Leven et al. 2015, S. 79). Mit dem Begriff „Individualismus“ fasst dies Müller in Anlehnung an Weber als Kennzeichen der Moderne:

„Mit Individualismus ist gemeint, dass der Mensch sich durch Bildung zu einer eigenständigen Persönlichkeit entwickelt und damit seiner Lebensführung ein unverwechselbares Gepräge verleiht.“ (Müller 2016, S. 25).

Gerade die (Vorbereitung auf die) Arbeit gilt dabei als zentraler Bereich, um Individualität auszubilden und anzuzeigen (vgl. Mansel/Kahlert 2007), und sie ist, darauf verweist die Debatte um die „Subjektivierung von Arbeit“ (Baethge 1991; Moldaschl/Voß 2003), diesbezüglich gar relevanter geworden. In der Arbeit einen Bezug zum Selbst herzustellen ist demnach nicht nur individueller Anspruch, sondern auch soziale Erwartung. Mit den gewachsenen Anforderungen an das Selbst und den zunehmenden Entgrenzungsprozessen steige jedoch, so der pessimistische Blick auf die diagnostizierte Entwicklung, der Druck auf den Einzelnen (vgl. Jurczyk et al. 2016, S. 81). Inwiefern eine Subjektivierung, oder, wie es im Folgenden (mit etwas anderer Nuancierung) genannt wird, eine *Selbstorientierung* überhaupt gleichermaßen in den verschiedenen Feldern zu finden ist, inwieweit diese gefordert oder eingeschränkt wird, inwieweit Selbstorientierung Kapital oder Hindernis bei der Ausgestaltung des Selbstprojekts

im Malerbetrieb oder in der Hochschule ist, darauf soll im Folgenden die Empirie Antwort geben.

Kernkonzept der Studie, in dem sich die fünf Annahmen kumulieren, ist das *Selbstprojekt*. Dieses Konzept ist in dem DFG-Projekt „Zwischen Selbstprojekt und limitierten Chancen – eine Längsschnittstudie der biographisch verdichteten Phase zwischen Schule und Berufsqualifikation“ (Bühler-Niederberger, BU 1034/7-1) konturiert worden, aus dem die vorliegende Studie hervorgegangen ist. Mit Selbstprojekt wird die biografische Ausgestaltung, das „working out“ (Strauss 1993/2010, S. 88) der Statuspassage gefasst, das weit über die rein berufliche Lebenslaufgestaltung hinausgeht. Um Selbstprojekte zu verstehen, werden (1) die handlungsleitenden *Orientierungen* erfasst. So kann der eingeschlagene Weg eher einer Sicherheitsorientierung folgen, in dem Sinne, dass gute Arbeitsmarktchancen und Berufspositionen vorbereitet werden sollen, oder aber stärker einer Selbstorientierung, in dem Sinne, dass die Verwirklichung eigener Ideen und eine hohe Identifikation mit der Tätigkeit angestrebt werden. Weder schließen sich dies Orientierungen wechselseitig aus, noch sind sie als feste Größen zu verstehen. Vielmehr interessiert, wie sie im Zuge der Statuspassage neu bewertet und neu ausbalanciert werden. Das Selbstprojekt findet dabei (2) stets innerhalb *strukturierter Chancen* statt, wobei die Chancen durch das Handeln der Akteure auch modifiziert werden. So können etwa herkunftsspezifische Ressourcen genutzt oder verschwendet, umgedeutet oder ignoriert werden. Das heißt, (3) die *Strategien* der jungen Erwachsenen, die zur (Re-)Strukturierung beitragen, sind für das Verständnis der Ausarbeitung des Selbstprojekts zentral. Gefasst wird das Selbstprojekt also in seiner Prozessualität, d. h. erfasst wird, wie Entscheidungen, strukturierte Chancen, Orientierungen und Strategien im Zuge der Statuspassage erhärtet aber auch neu bewertet und modifiziert werden – und wie auf diese Weise strukturierte Chancen (re-)produziert und soziale Ordnung hergestellt wird.

Mit dieser knappen Herleitung des Erkenntnisinteresses ist die doppelte *sozialtheoretische Verankerung der Studie* bereits angezeigt, nämlich die Verankerung im Symbolischen Interaktionismus sowie die Ergänzung einer ungleichheitsanalytischen Perspektive in Anlehnung an Pierre Bourdieu. Anknüpfend an Mead (1934/1973) wird das Selbst als eine Instanz verstanden, die in Interaktion mit anderen (und nicht bloß Relation zu anderen) und in Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Erwartungen geformt und dabei stets auch modifiziert wird. Denn erst aus der Perspektive der anderen wird die eigene Person wahrgenommen und reflektiert, so dass ein Bewusstsein des eigenen Selbst entsteht. Indem solcherlei Erfahrungen zu Haltungen verarbeitet werden, ist das Selbst strukturiert. Es ist aber auch eine strukturierende Instanz, insofern es die Umwelt entsprechend seiner Haltungen auswählt und interpretiert. Grundlegend ist das Selbst zu verstehen als Kernelement der reziproken Konstitution von Individuum und Gesellschaft. Strauss ist es vor allem, der in An-

schluss an Mead den prozessualen Charakter des Selbst, das beständige „working out“ (Strauss 1993/2010, S. 88), weiter ausarbeitet und entsprechend auch soziale Ordnung als „processual ordering“ (ebd., S. 254 ff.) fasst. Interaktionistische Ansätze, wie sie von Mead vorgelegt und von Becker, Strauss und anderen weiterentwickelt wurden, geben die Perspektive in der vorliegenden Studie vor. Gelenkt wird der Blick so auf die signifikanten und generalisierten Anderen sowie den Kommunikationsprozess in den jeweiligen Situationen bzw. Spielen (dem game). Nur begrenzt weiterführend ist der Ansatz zur Erfassung der (Strukturiertheit der) Situation und sozialer Ungleichheiten. Um dies einzufangen wird im Rahmen der vorliegenden Studie die Praxeologie Bourdieus genutzt, insbesondere eben das Feldkonzept. Mit Bourdieu geht es vor allem um die Passung von Feld und Habitus, um die Vorangepasstheit, die auf einer ähnlichen Geschichte beruht.<sup>4</sup> Im Rahmen der vorliegenden Studie wird das Feldkonzept insoweit modifiziert, als dass es auch (wider Bourdieu) interaktionistisch ausgedeutet wird, indem etwa die Anpassungsleistungen des Selbst (statt Habitus) untersucht werden, andere Teilnehmenden im Spiel nicht nur als KonkurrentInnen, sondern auch als KooperationspartnerInnen betrachtet werden und die Balancen, die mit relevanten Anderen außerhalb des Spielfeldes gefunden werden, Berücksichtigung finden. Es geht eben nicht nur um die Positionierung im Feld, sondern grundlegend (und damit verwoben) um die Transformation zum Künstler oder zur Friseurin oder, weiter gefasst, um die Selbstformation – ein Prozess, den zu untersuchen Bourdieu kaum Begrifflichkeiten anbietet. Wie dieser Prozess verläuft, wie sich Orientierungen und Strategien und damit auch die Selbstpositionierungen verändern, wird im Folgenden unter Berücksichtigung des interaktiven Geschehens sowie der Logiken der Felder untersucht. Das ist gemeint, wenn im Titel von „Spielfeldern des Selbst“ gesprochen wird.

Fragestellung und theoretische Perspektive der vorliegenden Studie begründen das *methodische Vorgehen*. Um eine Varianz von Selbstprojekten zu erfassen, wurde ein möglichst *kontrastives Sample* gewählt – kontrastiv in Bezug auf die Orientierung (sicherheitsorientiert vs. selbstorientiert) sowie auf das Kapital, über das die Jugendlichen zu Beginn der Statuspassage verfügen. Dieses wird in erster Annäherung als schulisches Kapital dichotom gefasst als „Verfügen über (Fach-)Abitur“ vs. „Nicht-Verfügen über (Fach-)Abitur“. Ausgewählt wurden Gruppen, von denen aufgrund der Forschungslage erwartet werden konnte, dass sie für je eine der Merkmalskombinationen charakteristisch sind: Friseur- und Maler-Lackierer-Auszubildende (sicherheitsorientiert, geringes

---

4 Nach Bourdieu existiert die soziale Realität „sozusagen zweimal, in den Sachen und in den Köpfen, in den Feldern und in den Habitus, innerhalb und außerhalb der Akteure.“ (Bourdieu/Waquant 1992/1996, S. 161)

Kapital), Lehramts- und Ingenieurstudierende (sicherheitsorientiert, hohes Kapital) und Kunststudierende (selbstorientiert, hohes Kapital).<sup>5</sup> Aber nicht nur die Akteure unterscheiden sich (so die Ausgangsannahme), sondern auch die Felder, die sie betreten. So treffen etwa Orientierungen auf eine feldspezifische *illusio*, und herkunftsspezifische und schulische Kapitalien, die die Akteure mitbringen, erhalten je nach Feld spezifischen Wert.

In Anbetracht der Samplekonstruktion kann die Studie keine statistisch repräsentativen Aussagen darüber treffen, wie sich junge Erwachsene nach Verlassen der Schule in verschiedene Ausbildungspfade aufteilen; noch kann ein genereller Vergleich von Ausbildung und Studium angestrebt werden, eben weil sehr spezifische Ausbildungen und Studiengänge gewählt wurden. Die Sampleauswahl folgt einem anderen Ziel: Es handelt sich um eine theoretisch angeleitete Auswahl von (erwartungsgemäß) kontrastiven Gruppen, die den Vergleich anregen soll. Der kontrastive Vergleich dient nach Glaser & Strauss (1967) dazu, theoretische Konzepte und deren Eigenschaften zu generieren, und damit dem Ziel, Theorien zu entdecken, oder heute würde man besser sagen: zu entwickeln. Die Samplekonstruktion, basierend auf den zwei dichotomisierten Variablen Orientierung und (schulisches) Kapital, die in der Forschungsliteratur als relevant für die Statuspassage eingeführt werden, ist Ausgangspunkt der Studie. Im Verlauf der Studie gerät diese Konstruktion ins Wanken.

Die Datenerhebung folgt der Idee der *Triangulation*. In einem ersten Schritt wurde eine *Fragebogenerhebung* zu Beginn von Ausbildung/Studium realisiert, um vor allem die Strukturiertheit des Selbstprojekts auf Aggregatebene zu erfassen. Ein Jahr später wurden mit ausgewählten Fällen *qualitative Interviews* geführt, ein weiteres knappes Jahr später, voraussichtlich kurz vor Ende von Ausbildung bzw. BA-Studium, folgte eine wiederholte qualitative Befragung. Der qualitative Studienteil erlaubt, die Bedeutungszuschreibungen der Akteure und ihre Strategien zu erfassen, die zur (Re-)Strukturierung beitragen. Durch das *längsschnittliche Design* ist es möglich, die zeitliche Dimension des Selbstprojekts, das beständige „working out“ (Strauss 1993/2010, S. 88) zu untersuchen. Die Studie orientiert sich an der *Grounded Theory*, wie sie von Strauss (1991) und Strauss und Corbin (1996) vorgeschlagen wird. Im Fokus der vorliegenden Arbeit stehen die qualitativen Studienphasen, die erlauben, die Prozessualität der Selbstprojekte zu erfassen.

---

5 Für die vierte denkbare Kombination (hohe Selbstorientierung und geringes Kapital) wurden Rapper und Teilnehmende bei „Deutschland sucht den Superstar“ ausgewählt. In der vorliegenden Studie bleiben diese unberücksichtigt (zur Begründung vgl. Kap. 4.1.1).

## *Gang der Argumentation*

In den folgenden drei Kapiteln der vorliegenden Studie wird das theoretische und methodische Werkzeug ausgebreitet, das das empirische Vorgehen konturiert. *Kapitel 2* gibt einen Überblick zu Studien, die (a) *Entscheidungen* in Bezug auf die Aufnahme (oder Abbruch) von Studium oder Ausbildung dokumentieren, (b) die *Strukturiertheit der Chancen* beim Übergang in Ausbildung und Studium belegen, (c) *Orientierungen* von jungen Erwachsenen differenzieren und (d) *Strategien* der Vorbereitung der Statuspassage und der Ausgestaltung dieser untersuchen. Vor diesem Hintergrund wird die eigene Forschungsfrage präzisiert. *Kapitel 3* stellt die theoretische Perspektive vor. Zentrale Elemente eines interaktionistischen sowie eines Ungleichheitstheoretischen Ansatzes werden skizziert und miteinander verbunden. Welche Fragen aus einer Ungleichheitsanalytischen und einer interaktionistischen Perspektive an den Forschungsgegenstand gerichtet werden, wird anschließend zusammengefasst. In *Kapitel 4* wird das methodische Vorgehen dargelegt und begründet: die kontrastive Sampleauswahl, die Triangulation qualitativer und quantitativer Verfahren sowie der Längsschnitt. Anschließend werden das quantitative sowie die qualitativen Samples skizziert, die Auswahl der InterviewpartnerInnen für die qualitative Befragung begründet und die Limitation der Reichweite der Ergebnisse benannt.

Im Anschluss daran werden ausgewählte Befunde der quantitativen Erhebung diskutiert, die für die qualitative Analyse relevant sind. In *Kapitel 5* werden die Orientierungen identifiziert, die in den verschiedenen Subsamples dominieren, wie auch Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Bezug auf strukturierte Chancen und Strategien herausgearbeitet werden. In einem zusammenfassenden Schritt werden die multivariaten Zusammenhänge zwischen relevanten Merkmalen der Orientierungen und der strukturierten Chancen grafisch über eine Korrespondenzanalyse abgebildet. Auf dieser Basis wird erläutert, inwiefern von einer „Generation der Selbstorientierten“ (Bühler-Niederberger/König 2015) gesprochen werden kann. Die Analyse zeigt, dass Maler-Lackierer-Auszubildende wie auch Kunststudierende, Friseurauszubildende wie auch Lehramtsstudierende ihre Entscheidung an der Statuspassage als eine selbstorientierte verstehen. Überraschend ist, in welcher Deutlichkeit die Selbstorientierung feldübergreifend die wichtigste Orientierung ist – entgegen der Sampleanlage, die eine Varianz der Orientierung versprach. Dieser Befund zur Selbstorientierung gibt der qualitativen Analyse weitere bzw. spezifischere Fragen vor. So ist zu fragen, inwiefern (a) die selbstorientierte Verankerung der Entscheidung als Kapital im biografischen Projekt nutzbar gemacht werden kann oder eher Barriere ist; inwiefern (b) Selbstorientierung in den Feldern eine je spezifische Form annimmt; inwiefern sie (c) im Verlauf der Statuspassage erhöht oder aber zugunsten anderer Orientierungen reduziert wird und (d) wie

im Zuge der Statuspassage durch das (selbstorientierte) Handeln Positionen und Strukturen reproduziert werden.

Die quantitative Analyse stellt das Fundament, auf dem die qualitativen Analysen aufbauen. Deren Ergebnisse, die das Herzstück der Arbeit darstellen, werden in den folgenden Kapiteln präsentiert. In *Kapitel 6* wird der *Aufbau der Ergebnispräsentation* erläutert, der dem zeitlichen Verlauf der Statuspassage folgt. *Kapitel 7* wendet sich den *Zugängen in Ausbildung und Studium* zu. Die Felder unterliegen je spezifischen Zugangskontrollen und locken mit spezifischen Versprechungen. Untersucht wird vor diesem Hintergrund die realisierte Entscheidung für Ausbildung und Studium in Abhängigkeit von den jeweiligen Orientierungen, Chancen und Strategien. Dabei wird differenziert und kontextualisiert, was Selbstorientierung meint, und es wird verfolgt, wie wahrscheinliche und unwahrscheinliche Wege in das jeweilige Feld aussehen und mit welchen Strategien diese verbunden sind. In *Kapitel 8* wird der *Verlauf von Studium und Ausbildung* betrachtet. In einem ersten Schritt werden das *relationale Gefüge* des jeweiligen Feldes und die Position, die die jungen Heranwachsenden darin einnehmen, auf Basis der Interviews rekonstruiert. Erst dann kann das *Spielgeschehen* verstanden werden: Fokussiert werden die ersten Spielzüge und hier vor allem die zögerlichen Spielaufnahmen, die erlauben, der Frage der Nicht-Passung von herkunftsspezifischen Dispositionen und Feld nachzugehen und feldspezifische Anforderungen herauszuarbeiten. Spezifiziert wird dann, um was es in den jeweiligen Spielen aus Sicht der jungen Erwachsenen geht und was für die Integration in das Spiel notwendig ist. Für jedes Feld werden zwei *Strategien* vorgestellt, die von den jungen Erwachsenen eingesetzt werden, um die Position im Feld zu bewahren bzw. zu verbessern. Anders als es der Feldbegriff nach Bourdieu nahelegt, werden hier nicht nur die Spielteilnehmenden betrachtet, sondern auch die *Zwischenrufe vom Spielfeldrand* berücksichtigt – vor allem von Seiten der Eltern und Freunde, die Einfluss auf den Spielverlauf nehmen. Diese Dynamik wird feldspezifisch diskutiert. Und schließlich wird zusammengetragen, wie das Selbst über die rein berufliche *Selbstformung* hinaus modifiziert wird. *Kapitel 9* wendet sich dann den *Zukunftsentwürfen* zu, wie sie im zweiten Interview, zumeist kurz vor Abschluss der Ausbildung bzw. des ersten Studiums, präsent sind. In der Gesamtschau zeigt sich, wie sich die wahrgenommenen Möglichkeitsräume verengt oder erweitert haben und welche Orientierungen nun für die anschließende Statuspassage leitend sind. Damit wird die Frage verfolgt, „wer unter welchen Bedingungen in der Lage ist, strukturell gegebene Individualisierungsmöglichkeiten [...] zu nutzen, und wo die Verwirklichung prinzipiell gegebener Handlungsmöglichkeiten durch welche Mechanismen eingeschränkt ist“ (Scherger 2010, S. 132 f.). Antworten werden gesucht auf die Frage, inwiefern selbstorientierte Projekte, wie sie von den Jugendlichen zu Beginn der Statuspassage ent-

worfen werden, am Ende dieser Bestand haben und wie dies mit der Reproduktion sozialer Positionen einhergeht.

Statuspassagen bzw. Übergänge, so Walther und Stauber (2013, S. 29), stellen Zonen der Ungewissheit dar,

„sowohl für die gesellschaftliche Ordnung, weil nicht sicher ist, ob die nachfolgende Generation die angestrebten Zielzustände erreicht und die herrschenden Normalitätsannahmen übernimmt, als auch für die Individuen, deren Lebensentwurf – im Sinne einer an die bisherige Biografie anschlussfähigen Identitätsbalance in der Zukunft – auf dem Spiel steht.“

Wie junge Erwachsene zwischen individuellen Ansprüchen und strukturierten Chancen ihr Selbstprojekt im Zuge der Statuspassage Studium/Ausbildung ausarbeiten wird im Folgenden untersucht werden. Dabei wird es immer auch darum gehen, inwiefern sie ihre Positionen und damit auch die soziale Ordnung reproduzieren – oder zu eigenwilligen Lösungen kommen.



## 2 Das Selbstprojekt – eine Annäherung über den Stand der Forschung

Ob herbeigesehnt oder mit Bedauern betrachtet, irgendwann steht das Ende der Schulzeit an und die Frage, welcher Weg danach eingeschlagen werden soll, drängt sich zunehmend auf. In der Forschungsliteratur wird für den Übergang von Schule in Ausbildung oder Studium häufig der theoretisch unterbestimmte Begriff der „ersten Schwelle“ benutzt – aber auch regelmäßig kritisiert.<sup>6</sup> In der vorliegenden Studie wird aufgrund der berechtigten Kritik das Konzept der „Statuspassage“ verwendet.<sup>7</sup> Angeknüpft wird dabei an die Theorie der Statuspassagen, die von Glaser und Strauss (1971/2010) vorgelegt wurde.<sup>8</sup> Anhand der von den Autoren herausgearbeiteten analytischen Dimensionen lässt sich die hier interessierende Statuspassage in einer ersten Annäherung folgendermaßen bestimmen: Das Ende der Schulzeit ist, früher oder später *unvermeidbar*.<sup>9</sup> Es wird *erwartet*, dass eine Ausbildung oder ein Studium abgeschlossen und der berufliche Weg und die damit verbundene ökonomische Selbständigkeit<sup>10</sup> und der Schritt ins Erwachsensein (weiter) vorbereitet wird.<sup>11</sup> Eltern,

- 
- 6 Erstens, so fasst Mayer (vgl. 2004, S. 205) zusammen, wird der Begriff uneinheitlich verwendet – mal wird der Schulbeginn als erste Schwelle bezeichnet, häufiger der Übergang von Schule in Ausbildung/Studium. Zweitens suggeriert der Begriff, wenn er den Übergang in Ausbildung/Studium fasst, dass hier die erste Hürde für Jugendliche zu nehmen sei. Drittens kann anhand des „2-Schwellen-Modells“ (mit den zwei Übergängen von Schule in Ausbildung/Studium und von dort in den Beruf) kaum mehr die Pluralität der Lebenswege eingefangen werden. Eher könne man von einer „7-Schwellen-Gesellschaft“ sprechen, von einem „Hindernislauf mit vielen Hürden“, wie Mayer (ebd., S. 206) auf Basis der Deutschen Lebensverlaufsstudie vorschlägt. Und schließlich, so ist zu ergänzen, ist das 2-Schwellen-Modell an der männlichen Normalbiografie orientiert.
  - 7 Der Begriff „Statuspassage“ findet in verschiedenen Studien Verwendung (vgl. Lemmermöhle et al. 2006; Friebertshäuser 2008). Zentral ist er in dem SFB 186 „Statuspassagen und Risikolagen im Lebensverlauf“, der 1988 an der Universität Bremen die Arbeit aufnahm.
  - 8 Schröder et al. (2013) sehen das Konzept der Statuspassage von dem des Übergangs verdrängt, da ersteres „vielfach auf den Wechsel zwischen institutionalisierten Lebensphasen verengt wurde, und vor allem das Erreichen oder Nichterreichen des nächsten institutionell anerkannten Status im Vordergrund stand.“ (ebd., S. 14) Vor allem die zweitgenannte Verengung ist nicht in der formalen Theorie von Glaser und Strauss (1971/2010) vorgegeben.
  - 9 Die *Vollschulzeit* ist mindestens bis zum Abschluss des 9. Schulbesuchsjahrs verpflichtend, in NRW und anderen Bundesländern bis zum 10. Schulbesuchsjahr. Nach Ablauf der Vollschulzeitpflicht beginnt die *Berufsschulpflicht* (vgl. §§ 37, 38 Schulgesetz NRW).
  - 10 Wird die Statuspassage nicht genommen, sind berufliche Nachteile wahrscheinlich. So liegt die Arbeitslosenquote unter Personen ohne berufliche Ausbildung bei 20%, hingegen mit Berufsausbildungsabschluss bei 5% (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016,

Freunde, Lehrer und auch die Arbeitsagentur flankieren diese Passage. Sie üben Kontrolle aus, beraten, unterstützen, dienen als Vorbilder oder abschreckende Beispiele. Die Statuspassage ist institutionell gerahmt, gleichwohl gibt es keine konkreten Vorgaben über die Art des Ausbildungswegs – die *Wahlfreiheit* ist in Artikel 12 Grundgesetz verankert und *Revisionen* von Entscheidungen sind prinzipiell möglich. Die Wege sind über das (Aus-)Bildungssystem *reguliert*: Über spezifische Zugangsvoraussetzungen wird der Eintritt *kontrolliert*. Einschreibefristen, Prüfungsordnungen und Ausbildungsverordnungen *strukturieren den zeitlichen Takt* der Passage. Auch wenn die Zeit zwischen Verlassen der Schule und Aufnahme von Ausbildung oder Studium variiert – freiwillig die Aufnahme des Studiums herausgezögert wird oder sich die Suche nach einem Ausbildungsplatz ungewollt dehnt –, handelt es sich um eine Statuspassage, die durchlaufen wird „as a member of an *aggregate*“, teilweise auch „as a member of a *cohort* that develops a collective or group character“ (Glaser/Strauss 1971/2010, S. 116). Auch wenn standardisierte Wege, wie sie für die Eltern bzw. Väter der heutigen Jugendlichen noch gegolten haben mochten, kaum (mehr) selbstverständlich sind,<sup>12</sup> führen die Regelungen von Bildung und Arbeit zu einer neuen Form der Einbettung der Akteure und Standardisierung der Wege (vgl. Beck 1986, S. 206; Beck/Beck-Gernsheim 1993, S. 185). Dies mag als erste Annäherung genügen, um die Spezifika dieser Statuspassage anzuzeigen. Für alle Statuspassagen gilt, so Glaser und Strauss (1971/2010, S. 47), dass sie in ihrer *Temporalität* zu betrachten sind:

„It is important that we continue to see a status passage temporally rather than statistically. The passagee is in constant movement over time, not just ‚in‘ a status“.

---

S. 208) Auch für diejenigen mit Abitur ist die direkte Aufnahme einer Arbeit eher eine Sackgasse (vgl. Solga 2005).

- 11 Charakteristisch für das moderne Lebenslaufregime ist eine *Verzeitlichung* (Lebensalter als Strukturierungsprinzip) und *Chronologisierung* des Lebenslaufs, mit typischen Abfolgen des Familienzyklus (vgl. Kohli 1985; Hillmert 2009, S. 215 f.).
- 12 Zu bedenken ist zum einen, dass Normalarbeitsverhältnisse vor allem für Männer galten, zum anderen, dass an der „These abnehmender Stetigkeit von Berufsbiografien“ Zweifel bestehen. Zumindest zeigen Mayer, Grunow und Nitsche (2010, S. 398), „dass das Ausmaß beruflicher Mobilität über die Kohorten der 1929 bis 1971 Geborenen keine Trendzunahme aufweist und insgesamt relativ stabil geblieben ist“ (zur Kritik an der These der De-Standardisierung vgl. Konietzka 2011; zur De-Standardisierung im europäischen Vergleich vgl. Buchmann/Kriesi 2011). In Bezug auf subjektive Mobilitätswünsche stellen Mayer et al. (2010, S. 399) jedoch einen generationsspezifischen Unterschied fest: „Jüngere wünschen sich mehr Mobilität und weniger Stabilität.“

Eine solch prozessuale Perspektive nimmt auch die vorliegende Studie ein. Wird von Glaser und Strauss vor allem die Struktur der Statuspassage gefasst,<sup>13</sup> liegt der Fokus der vorliegenden Studie auf dem „Selbstprojekt“, d. h. auf der biografischen Ausgestaltung der Statuspassage durch die Passagees. Um diese Selbstprojekte zu erfassen, werden hier vier Variablen zentral gesetzt:<sup>14</sup> Erstens verlangt die (unvermeidbare, wählbare aber auch sozial erwartete) Statuspassage eine *Entscheidung* – für ein bestimmtes Studium, eine Ausbildung. Der (prozess-)analytische Fokus liegt darauf, welche Entscheidung wie getroffen wird, welche Alternativen dabei verworfen oder verschoben wurden, und auch, inwiefern die Entscheidung revidiert wird. Zweitens sind Entscheidungen gebunden an *Orientierungen*: Inwieweit leitet der Wunsch, in Ausbildung/Studium und später im Beruf eigene Ideen verwirklichen zu können, die Entscheidung an? Inwieweit sollen Ausbildung/Studium einen sicheren Beruf, ausreichend oder viel Geld versprechen? In einer ersten Annäherung wird zwischen *Selbst-* und *Sicherheitsorientierung* unterschieden. Drittens werden *strukturierte Chancen* erfasst, d. h. der Möglichkeitsraum, innerhalb dessen das Selbstprojekt ausgestaltet wird. Insbesondere Schulabschluss, soziale Herkunft, Geschlecht und Migrationshintergrund strukturieren den nachschulischen Weg. Viertens wird davon ausgegangen, dass Strukturen über das Handeln der Akteure hergestellt, restrukturiert oder auch modifiziert werden. Entsprechend werden die *Strategien der Akteure* analysiert.

Der folgende Forschungsüberblick ist entlang dieser vier Variablen strukturiert. Unterschieden wird dabei zwischen ihrer Relevanz für den *Zugang* zu Ausbildung/Studium sowie im *Verlauf* von Ausbildung/Studium.

## 2.1 Entscheidungen: Ein interaktiver Prozess

Mit der Aufnahme einer Ausbildung, eines Studiums treffen junge Erwachsene eine Entscheidung, welche die Berufslaufbahn erheblich kanalisiert (vgl. als Überblick etwa Hillmert 2014, S. 85 ff.). Nicht nur wird mit der gewählten Ausbildung ein bestimmtes Berufsfeld wahrscheinlicher; nicht nur hängen weitere

---

13 Weniger hilfreich ist die von Glaser und Strauss vorgelegte formale Theorie bei ungleichheitsanalytischen Fragen (etwa zur herkunftsspezifischen Passung) und, überraschender, bei Fragen zur Selbstformung im Zuge der Statuspassage.

14 Die hier genannten Variablen sind bereits im Projektantrag in ihrer Zentralität begründet worden (vgl. Bühler-Niederberger 2007). Sie strukturieren die quantitative Untersuchung, die die erste Erhebungsphase bildet, und bekommen im Zuge der anschließenden qualitativen Erhebungsphasen eine etwas andere Nuance. Die Begriffe Entscheidung und Wahl werden im Folgenden synonym verwendet.

Karrierechancen und damit verbundene soziale Platzierungen von ihr ab.<sup>15</sup> Auch andere Statuspassagen wie die Geburt des ersten Kindes<sup>16</sup>, Heirat bzw. Partnerschaft<sup>17</sup> oder auch Wegzug<sup>18</sup> stehen mit der Entscheidung in Zusammenhang. Der (angestrebte) Beruf ist zudem eng mit bestimmten Lebensstilen und Sichtweisen auf die Welt verbunden (vgl. Bourdieu 1979/1999; Georg et al. 2009). Er ist zentraler Bestandteil der Identität (vgl. Mansel/Kahlert 2007), und diesbezüglich gar relevanter geworden im Zuge der Subjektivierung von Arbeit (vgl. Baethge 1991; Moldaschl/Voß 2003). Aber: Ausbildung und Studium sind nicht bloß als Vorbereitung auf eine (berufliche) Zukunft.<sup>19</sup> Es handelt sich vielmehr um eine Statuspassage, die für drei, vier oder mehr Jahre das Leben strukturiert, einen Rahmen für die Selbstformung bietet, eine soziale Position zuweist und Anerkennung, Autonomie und Zufriedenheit generiert oder eben verwehrt. Und schließlich ist zu fragen, inwiefern die Akteure selbst die Entscheidung für Ausbildung/Studium mit anderen Statuspassagen in Verbindung stellen, beispielsweise mit der Frage nach der (zukünftigen) Vereinbarkeit mit einer antizipierten Familie oder dem (gemiedenen oder forcierten) Auszug aus dem Elternhaus.

Schauen wir uns zuerst Studien an, die die Entscheidung zum **Zugang zu Ausbildung/Studium** thematisieren.<sup>20</sup> Die Akteure selbst wissen von der *Relevanz der Statuspassage bzw. des Berufs*. Dies wundert kaum, wird doch bereits in der Kindheit der Beruf zum zentralen Bestandteil des Selbstentwurfs. So zeigt Delalande (2006), dass der für sich vorgestellte Beruf Kernelement des kindlichen Zukunftsentwurfs ist (vgl. auch Zinnecker et al. 2002, S. 125; Maschke et al. 2013, S. 236 ff.), und das LBS-Kinderbarometer (2016, S. 74 f.) hält fest, dass

---

15 Born (2001, S. 45) belegt im Rahmen des SFB 186 die „lebenslaufstrukturierende Bedeutung der beruflichen Erstausbildung“ für Frauen. So haben von den befragten Frauen (Ausbildungsabschlusskohorte 1960, 1970 und 1980 bis 1997) beispielsweise die gelernten Friseurinnen (über die Generationen hinweg) einen geringen Erwerbsanteil und arbeiten häufig in berufsfremden Bereichen – anders als beispielsweise die Krankenschwestern.

16 Solange sich junge Erwachsene in Ausbildung befinden, bekommen sie nur selten Kinder; folglich bekommen AkademikerInnen „ihre Kinder relativ spät.“ (Hillmert 2009, S. 225)

17 Dies betrifft „zum einen die Wahrscheinlichkeit der Paarbildung bzw. Heirat, zum anderen das Phänomen der selektiven Partnerwahl“ (Hillmert 2009, S. 224).

18 „[H]öher qualifizierte Arbeitskräfte wandern häufiger, und zwar nicht nur zum Zwecke des Erwerbs dieser Qualifikation, und sie legen größere Distanzen zurück als geringer qualifizierte.“ (Hillmert 2009, S. 225)

19 Diskutiert wird, inwiefern Jugend überhaupt noch als Vorbereitungszeit verstanden werden kann: „The models of biographical transition founded on the idea of progressive ‚steps‘ in the direction of adulthood and on linear schemes are being brought into question. [...] In fact, with increasing frequency doubt is being cast on the very possibility that the concept of ‚transition‘ continues to have sense in contemporary society“ (Leccardi 2012, S. 68).

20 Nicht eingegangen werden soll hier auf die Vielfalt der Berufswahltheorien (als Überblick vgl. Beinke 2006; Oechsle 2009a; Pätzold 2008).

96% der 9- bis 14-Jährigen „später selber eine Arbeit zu haben“ als „sehr wichtig“ einstufen, womit der Beruf zu den als am wichtigsten eingestuften Zukunftsaspekten zählt (vgl. auch Allmendinger/Haarbrücker 2013, S. 18).<sup>21</sup>

Wie sehen nun die *konkreten Pläne vor Verlassen der Schule* aus? Laut einer von Raab (2003, S. 16) zitierten repräsentativen Befragung in Schulabgangsklassen nennen 61% einen konkreten Berufswunsch – 77% der HauptschülerInnen und 48% der GymnasiastInnen.<sup>22</sup> Ausgearbeitet werden Pläne und Entscheidungen in Orientierung an bzw. in Auseinandersetzung mit anderen, die als Vorbilder (vgl. Maschke et al. 2013, S. 179 ff.), professionelle BeraterInnen oder GesprächspartnerInnen fungieren. In Bezug auf die Studienberechtigten bedeutet dies, dass vier von fünf sich von ihren Eltern umfassend unterstützt fühlen (vgl. Franke/Schneider 2015). Helbig et al. (2015, S. 102 f.) können nachweisen, „dass die jeweilige Peergroup (MitschülerInnen) andere SchülerInnen in der Studierbereitschaft beeinflusst“. Deutlich wird, dass die Entscheidung keine ist, die einsam getroffen wird und auch keine, die nur auf das „Objekt“ gerichtet ist.

Wie die Realisierung von Plänen, die *Umsetzung von Entscheidungen* verläuft, variiert schulformspezifisch: Die Mehrheit der Jugendlichen beginnt in dem Jahr, in dem sie die Schule abschließt, eine Ausbildung bzw. ein Studium. Während jedoch 30% derjenigen, die mehr als einen Hauptschulabschluss aufweisen, einen „Zwischenschritt“ einlegen, sind es bei denen mit maximal Hauptschulabschluss 41% – so zeigt Reißig (2015, S. 193 ff.) auf Basis der AID:A-Daten 2009 (18- bis 32-Jährige, n=6.245).<sup>23</sup> Die Gründe für den späteren Einstieg in Ausbildung/Studium variieren ebenfalls schulformspezifisch: Ein

---

21 Damit geht die Sorge vor Verlust des Arbeitsplatzes bzw. Nicht-Bekommen von Arbeits- oder Ausbildungsplatz einher. 62% der 12- bis 25-Jährigen geben dies 2010 – zum Zeitpunkt unserer 2. Erhebungsphase – als Zukunftsangst an (vgl. Leven et al. 2015, S. 97). Die Bertelsmann-Stiftung (2005, S. 3) argumentiert auf Basis einer Repräsentativumfrage, dass in der Altersgruppe der 14- bis 20-Jährigen jedeR Dritte große Sorge hat, keinen Ausbildungs- bzw. Arbeitsplatz zu bekommen. In einem etwas kruden Vergleich schließt sie: „ausbildungs- und berufsbezogenen Ängste dominieren bei den Jugendlichen andere Zukunftsängste, wie zum Beispiel die Angst vor Krankheit, Unfall oder Tod“. Aber: Sicher bzw. sehr sicher, ihre beruflichen Wünsche realisieren zu können, sind sich 73% der 12- bis 25-Jährigen insgesamt, 46% derjenigen aus der „unteren Schicht“ (vgl. Leven et al. 2015, S. 76).

22 Stuhlmann (2009) zeigt auf Basis der LifE-Studie, die sich den Übergangsprozessen ins Erwachsenenalter zuwendet (n>1.500), dass die frühen Berufswünsche (im Alter von 15 Jahren) wegweisend sind für die später eingeschlagenen Berufe (im Alter von 35 Jahren): Es zeige sich „erstaunlich viel *Kontinuität*“ (ebd., S. 95).

23 Auf Basis des DJI-Übergangspanels, dessen Befragung im letzten Schulbesuchsjahr der Hauptschule ansetzte und sich über sechs Jahre erstreckte, können fünf Verlaufstypen identifiziert werden. Ein Viertel der Verläufe ist dem Typ „Direkteinstieg in Ausbildung“ zugeordnet (Reißig 2015, S. 197 f.).

hoher Schulabschluss erlaubt den Horizont, im Sinne eines verlängerten Moratoriums, länger offen zu halten. Anders bei Haupt- und RealschülerInnen, die sich mit Näherrücken des Endes der Schulzeit weniger „am Hier und Jetzt der Jugendphase“ orientieren (Reinders 2006, S. 167).

Fasst man Entscheidungen nicht als punktuell und einmalig auf, so wird deutlich, wie Pläne ausgearbeitet, modifiziert und revidiert werden. So zeigt Reißig (2015) auf Basis des DJI-Übergangspanels wie HauptschülerInnen ihre berufsbiografischen Entwürfe im Laufe weniger Monate revidieren. Geben im März des Abschlussjahres 44% der Befragten an, direkt nach der Schule eine Ausbildung aufnehmen zu wollen, streben dies im Juni nur noch 35% an. Wie ist dies zu erklären? Die *Revision des Wunsches* innerhalb kürzester Zeit kann vor dem Hintergrund der überwiegend negativen Resonanzen auf ihre Bewerbungsversuche interpretiert werden – über 60% waren in der Zwischenzeit diesbezüglich aktiv gewesen. Die Mehrheit (40%) strebt zum zweiten Erhebungszeitpunkt eine schulische Ausbildung an. Die Befragung ist vor allem in der Hinsicht interessant, als sie darauf aufmerksam macht, wie „Berufswünsche“ angepasst werden an die wahrgenommenen Möglichkeiten (vgl. Lemmermöhle et al. 2006; zur Kritik an ex-post-Betrachtungen von Entscheidungsprozessen vgl. Dimbath 2003). So stellen auch Mansel und Kahlert (2007, S. 23) fest, dass Jugendlichen, denen es nicht gelingt ihre ursprünglichen Pläne zu erfüllen, Arbeit an sich selbst leisten, „um ihre Wünsche und Vorstellungen dem letztendlich realisierten Ausbildungsergebnis anzupassen.“ Rückblickend tendieren Akteure dazu, den eingeschlagenen Weg – entsprechend der Idee der „*selbsttätigen Lebensführung in eigener Regie*“ (Veith 2002, S. 167) – als eigene Entscheidungen zu betrachten, nicht realisierte Berufswünsche neu zu interpretieren, aber auch strukturelle Benachteiligungen als „eigene Fehler“ zu deuten (Konietzka 1999, S. 205). Dies ist anknüpfbar an zeitdiagnostische Thesen einer individualisierten Gesellschaft (vgl. Beck 1986, S. 206).<sup>24</sup> Anstelle des vorgeordneten Lebenslaufs tritt in einer individualisierten Gesellschaft das ordnende Individuum (vgl. Kohli 1985, 1989, 2003), das Entscheidungen treffen kann und treffen muss. Dies gilt für die hier interessierende Statuspassage im

---

24 Hier ist nicht der Raum, um historische Vorgänger der These von Freisetzung und Loslösung zu erörtern. Zu nennen wäre etwa „Über soziale Differenzierung“ von Georg Simmel (1890/1989). Simmel skizziert dort, wie sich im Zuge von Differenzierungs- und Freisetzungprozessen Individualitäts- und Freiheitsspielräume eröffnen. Basierend auf dieser soziologischen Strukturanalyse verfolgt er in späteren Arbeiten (etwa 1908), aus stärker kulturkritischer Perspektive, die Frage, ob und wie die Individuen diese Spielräume nutzen, ob sie diese als Heraus- oder Überforderung erleben, und inwieweit an die Stelle traditionaler Bindungen andere kulturelle Vorgaben treten.

Besonderen.<sup>25</sup> Dabei kann die Entscheidung (etwa für das Kunststudium) eher *selbstverständlich* sein oder als eher *unwahrscheinlich* wahrgenommen werden. Die subjektive Wahrscheinlichkeit ist insbesondere in Bezug auf ihre herkunftsspezifische Strukturiertheit breit untersucht – wir werden darauf in Kapitel 2.3 näher eingehen. Gezeigt wird etwa, dass Kinder aus Akademikerfamilien mit größerer Selbstverständlichkeit ein Studium aufnehmen. Entsprechend kann, um einen Gedanken von Ball et al. (2002, S. 57) aufzugreifen, nur eingeschränkt von einer „choice biography“ gesprochen werden. Dennoch: Auch für Jugendlichen aus Akademikerfamilien steht die Entscheidung an, welches Fach sie studieren, an welchem Ort und zu welcher Zeit. Und auch sie sollen ihre Entscheidung als eine „individuell“ getroffene präsentieren.

Der *Entscheidungsspielraum* kann als breit oder eng, als überschaubar oder unübersichtlich wahrgenommen werden (vgl. Reißig 2015, S. 188). HauptschülerInnen antizipieren für sich nicht nur früher als AbiturientInnen ein klar umrissenes Berufsbild, sondern nutzen auch ein kleineres Spektrum an Möglichkeiten, etwa der anerkannten Ausbildungsberufe (vgl. BIBB Pressemitteilung 05/2015).<sup>26</sup> Anders die Studienberechtigten: Ein halbes Jahr vor Schulabgang (2010) ist für sie die größte genannte Schwierigkeit, die Zahl der Möglichkeiten zu überschauen, gefolgt von der Schwierigkeit, die Entwicklung des Arbeitsmarktes einzuschätzen (vgl. Lörz et al. 2011, S. 19). Sie entscheiden, so Brynin (2012) unter Bezugnahme auf Beck, unter größer gewordenen Risiken. Für England zeigt er auf, dass für AbiturientInnen kaum mehr einschätzbar ist, ob für einen bestimmten Wunschberuf ein Studium notwendig ist, weil in vielen Arbeitsbereichen AkademikerInnen neben AusbildungsabsolventInnen arbeiten und die Zahl der überqualifiziert Beschäftigten steigt. Für die AbiturientInnen bedeutet dies, dass zwar ein breiter Entscheidungsspielraum besteht, aber die Entscheidungsbasis diffus ist. Ob sich die Ausbildung auszahlen wird, ist kaum kalkulierbar.

Der Entscheidungsspielraum variiert nicht nur in seiner Breite, sondern auch in seiner *zeitlichen Ausdehnung*. In der Jugendsoziologie liegen verschiedene Arbeiten vor, die sich mit der Un-Möglichkeit befassen, Entscheidungen mit Blick auf eine entfernte Zukunft zu treffen (vgl. als Überblick Woodman

---

25 Nach Beinke (2006) entstand das „Problem der freien Berufswahl und der systematischen Berufsausbildung“ erst Ende des 18. Jahrhunderts. Berufsvererbung finde man heute etwa noch im Handwerksbereich (ebd., S. 93).

26 Dass der subjektiv wahrgenommene Spielraum im Laufe des nachschulischen Weges enger wird, haben wir bereits gesehen (Lemmermöhle et al. 2006; Reißig 2015). Der genutzte Spielraum unterscheidet sich zudem geschlechtsspezifisch: Weibliche Ausbildungsanfängerinnen (2016) finden sich zu 70% in 20 Berufen wieder, während sich die männlichen Ausbildungsanfänger nur zu 56% auf die 20 von Männern am häufigsten gewählten Berufe verteilen (BMBF Datenportal 2017, S. 50 f.)

2011, S. 112 ff.). Angeknüpft wird an Gegenwartsdiagnosen, etwa von Rosa (2012), der zu bedenken gibt, dass in einer beschleunigten Gesellschaft Planbarkeit und Strukturierung eines Langzeitprojekts zunehmend verunmöglicht ist. Ereignisse können „nur noch im Vollzug selbst entschieden“ werden (ebd., S. 217). Hierin läge die paradoxe Aufgabe, vor welche die Einzelnen gestellt sind: Einerseits den eigenen Lebensweg individuell zu entscheiden und zu verantworten, andererseits dies unter Bedingungen tun zu müssen, die eine Planung kaum noch erlauben (ebd.: 231).<sup>27</sup> Auf Basis von qualitativen Interviews mit jungen Erwachsenen in Italien schließt Leccardi (2005, S. 141), dass in einer sich beschleunigenden Gesellschaft „the idea of stable commitments of long-term duration – and as a consequence of long-term responsibilities – has been eroded“.<sup>28</sup> Woodman (2011) zeigt auf Basis qualitativer Interviews mit AustralierInnen zwischen 18 und 20 Jahren, dass eine „present-centred orientation to the future“ vorherrscht. Dies kann als Strategie verstanden werden, mit einer unsicheren Zukunft umzugehen – dieser Gedanke wird unter dem Stichwort „Strategien“ (Kapitel 2.4) wieder aufgegriffen werden.

Die Entscheidung für eine Ausbildung oder ein Studium kann jederzeit revidiert werden – erzwungenermaßen oder freiwillig. Schauen wir uns in Bezug auf den **Verlauf von Studium/Ausbildung** das vorzeitige Ende an: die *Abbrüche*. „Von 100 Studienanfängern, die 2008/2009 ein Bachelorstudium aufgenommen haben, erreichen 28 keinen Abschluss“, an den Universitäten sind dies mehr (33) als an den Fachhochschulen (23), so ermitteln Heublein et al. (2014, S. 3 f.) auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2012. Höher ist die Abbruchquote an den Universitäten vor allem in den Ingenieurwissenschaften (36%), niedriger in den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (27%). In den Studiengängen mit Staatsexamen ist die Abbruchquote nochmals deutlich geringer (ebd., S. 8): Von 100 StudienanfängerInnen im Lehramtsstudiengang (2006–2008) erreichen 12 keinen Abschluss (bei den StudienanfängerInnen

---

27 Laut Helsper et al. (2015) hat in der Jugendforschung ab den 90er Jahren eine verstärkte Relativierung des Individualisierungstheorems (insbesondere der Freisetzungsdimension) eingesetzt, durch (a) die Bezugnahme auf Gesellschaftsdiagnosen, die die „freisetzenden und optionalen Linien der Individualisierung zunehmend durch gesellschaftliche und ökonomische Rationalisierungslinien durchkreuzt“ sehen (ebd., S. 14); durch (b) die Anknüpfung an die reproduktionstheoretische Perspektive von Bourdieu (etwa von Büchner/Brake 2006; Helsper et al. 2014b) sowie durch (c) eine an Foucault anknüpfende Perspektive, mit der „Autonomie, Selbständigkeit und Selbstverantwortlichkeit – Insignien der Individualisierung – als auferlegte Formen einer Subjektadressierung und Ausdruck einer neuen hegemonialen Anerkennungsordnung erscheinen.“ (ebd., S. 14)

28 Ob für Deutschland von einer generellen Verkürzung des Planungshorizonts gesprochen werden kann, ist mit der Shell-Jugendstudie 2000 (Fuchs-Heinritz 2000, S. 29 ff.) in Zweifel zu ziehen.



1999–2001 waren es lediglich 5 von 100).<sup>29</sup> Im Handwerk (NRW 2012) werden rund 30% der Ausbildungsverträge abgebrochen (BIBB-Datenblatt 993000) – damit ist die Rate höher als beispielsweise in der dualen Ausbildung im öffentlichen Dienst (vgl. Rohrbach-Schmidt/Uhly 2015, S. 107). Während jedoch mit „Studienabbrecher“ in der Regel Personen gemeint sind, die sich für ein Studium immatrikuliert haben, aber das Hochschulsystem ohne Abschlussexamen verlassen (vgl. Heublein et al. 2014, S. 1), sind „Abbrecher“ von Ausbildungsverträgen auch jene, die nach Auflösung eines Vertrags im dualen Ausbildungssystem bleiben. Und das sind viele: Etwa jeder Zweite schließt einen neuen Ausbildungsvertrag ab (vgl. Uhly 2013, S. 22). Die Revision der Entscheidung ist also verbreitet, bei den Studierenden häufiger als bei den Auszubildenden (vgl. Glaesser 2008, S. 160).

Die genannten *Gründe für die Revision der Entscheidung* sind unterschiedlich: Von den ehemaligen Studierenden werden vor allem die hohen Leistungsanforderungen (20%), finanzielle Probleme (19%) und mangelnde Studienmotivation (18%) genannt (vgl. Heublein et al. 2010, S. 19),<sup>30</sup> von den (ehemaligen) Auszubildenden (im dualen System insgesamt) hingegen vor allem „Konflikte mit den Ausbildern und Vorgesetzten sowie die betrieblichen Ausbildungs- und Arbeitsbedingungen (Qualität der Ausbildung, unbezahlte Überstunden, Arbeitsbelastungen)“ (Rohrbach-Schmidt/Uhly 2015, S. 108).<sup>31</sup>

---

29 Der 11. Studierendensurvey zeigt, dass sich im Wintersemester 2009/2010 jedeR Vierte an einer Universität gelegentlich bis ernsthaft Gedanken über einen Studienabbruch macht, genauso viele über einen Fachwechsel (vgl. Ramm et al. 2010, S. 20).

30 Die Befragung zu den Gründen für den Studienabbruch beruht auf einer repräsentativen Stichprobe von Exmatrikulierten des Wintersemesters 2007/08 und des Sommersemesters 2008 (Heublein et al. 2010, S. 2). Zwischen den Fächergruppen variiert die Häufigkeit der genannten Gründe. So ist beispielsweise das Nicht-Bestehen von Prüfungen bei 13% der StudienabbrecherInnen aus den Ingenieurwissenschaften ausschlaggebend gewesen, allerdings bei nur 6% der (ehemaligen) Studierenden im Lehramt (ebd., S. 37). Georg (2008) kommt auf Basis einer Mehrebenenanalyse mit Daten des Konstanzer Studierendensurveys zu dem Schluss, dass Studienabbrüche nicht vorrangig als Belastungs- und Fähigkeitsprobleme erklärt werden können, „sondern eher durch allgemeine Probleme und eine geringe Identifikation mit der Rolle als Studierender und dem Hauptfach, eine (vielleicht daraus resultierende) niedrige Leistungsmotivation und ein eingeschränkteres Zeitbudget für Lehrveranstaltungen. Da die soziale Herkunft in diesem Modell kontrolliert wurde und einen eigenen Einfluss auf die Neigung zum Studienabbruch ausübt, wirken diese Faktoren unabhängig vom Bildungshintergrund des Elternhauses“ (ebd., S. 203). Dies stützt die These der Relevanz des Selbstprojekts.

31 Die Revision der Ausbildungsentscheidung ist nicht allein über Merkmale der jungen Erwachsenen erklärbar. So zeigen Rohrbach-Schmidt/Uhly (2015, S. 131) auf Basis einer Mehrebenenanalyse, dass das Vertragslösungsrisiko „zwischen den Ausbildungsberufen [variiert: A.K.], auch wenn personenbezogene Merkmale und regionale Kontextbedingungen kontrolliert werden.“ Einen deutlichen Effekt hat der investive Charakter der Berufsausbildung und die durchschnittliche Betriebsgröße im Beruf – gerade das Handwerk,

Problematisch an den Berichten der Bildungsforschung ist, dass sie die Perspektive der Bildungspolitik einnehmen. So wird etwa von „Verzögerung“ gesprochen, wenn im Anschluss an die Schule nicht direkt ein Studium/eine Ausbildung aufgenommen wird – einer funktionalistischen Argumentation folgend, die den direkten Weg zum Abschluss als wünschenswert fest schreibt. Ein anderes Beispiel: Die Revision der Entscheidung für eine Ausbildung/ein Studium wird als Problem definiert, sie gilt als „Abbruch“ von etwas statt als Neuorientierung oder Hinwendung zu etwas. Dabei steht dies im Widerspruch zur Einschätzung der Akteure: 85% derjenigen, die den Betrieb gewechselt haben, bewerten diesen Schritt als positiv und sogar 61% der „echten“ AbbrecherInnen (Emnid 2002: 89).<sup>32</sup> In einem Vorgängerprojekt zur vorliegenden Studie konnte gezeigt werden, dass gerade Auszubildende mit einer deutlichen Präferenz für ihre Ausbildung intensiv abwägen, ob die gefundene Ausbildung ihren Interessen und Vorstellungen entspricht und gegebenenfalls einen Wechsel vornehmen (Bühler-Niederberger/König 2006). Abbrüche werden hier als Revision einer Entscheidung gefasst, die in ihrer Prozessualität und Kontextualität zu verstehen ist.

### *Zusammenfassung*

Die Ausführungen zeigen, dass die Statuspassage von den Akteuren als relevant eingestuft wird. Sie verlangt eine Entscheidung, die als eine individuelle und selbst zu verantwortende verstanden wird. Wird im Folgenden der Begriff „Entscheidung“ (manchmal auch: „Wahl“) verwendet, so ist zu berücksichtigen, dass

- (a) das Maß an bewusstem, rationalem Kalkül variiert, d.h. es kann sich bei der Entscheidung um eine eher tradierte Wahl handeln oder auch um eine spontane Entscheidung kurz vor Bewerbungsschluss, unter dem Druck anderer,

---

welches vor allem in Kleinbetrieben ausbildet, ist durch eine überdurchschnittlich hohe Quote von Vertragslösungen gekennzeichnet.

32 Allerdings machen etwa Mariak und Matt (1993) darauf aufmerksam, dass es sich hier um eine Form der „Abkühlung“, im Sinne von Goffman (1952), handeln kann. In ihrer Studie zu HauptschülerInnen und SonderschülerInnen, die eine Vertragslösung erlebt haben, kommen sie zu dem Schluss: „Gemeinsam ist den Strategien, daß sie die Kündigung nicht als ein Scheitern ansehen lassen: Es war eine rationale Entscheidung. Der Schritt wird entschärft, positiv gewendet. Gerade das Nichtherausfallen aus den sozialen Systemen, die (Nicht-)Bestreitung der Normalitätskonstruktionen, läßt sie als vernünftig Handelnde dastehen“ (ebd., S. 30).

- (b) Entscheidungen prozessual sind, d. h. Revisionen und Umdeutungen werden ebenso in den Blick genommen wie verworfene oder aufgeschobene Entscheidungen,
- (c) die Zeit, die sich für die Entscheidung gelassen wird, variiert, wie auch
- (d) die Unsicherheit, die eingegangen wird;
- (e) Entscheidungen in Interaktion mit anderen Gestalt annehmen und
- (f) (wahrgenommene) Optionen voraussetzen, und dass
- (g) im Entscheidungsprozess Vergangenheit wie Zukunft miteinander verbunden werden.

## 2.2 Orientierungen: Zwischen Sicherheits- und Selbstorientierung

Welche Orientierungen leiten die Entscheidung für den **Zugang zu Studium/Ausbildung** an? Eine repräsentative Befragung der StudienanfängerInnen im Wintersemester 2011/12 (n=7.638) zeigt, dass vor allem intrinsische Motive als wichtig bei der Studienwahl angegeben werden. Vorgegebene Studienwahlmotive sollten von den Befragten in ihrer Wichtigkeit für die eigene Studienentscheidung eingestuft werden (1 = „sehr wichtig“ bis 5 = „unwichtig“; Mehrfachnennungen möglich). Von fast allen Befragten (95%) wurde das Fachinteresse als (sehr) wichtig angegeben, 85% nannten ihre Neigung/Begabung als (sehr) wichtiges Motiv, 65% die Möglichkeit der persönlichen Entfaltung. Unter den vorgegebenen extrinsischen Motiven wurden vor allem die Pluralität an Berufsmöglichkeiten (69%), die sichere Berufsposition (68%) und die guten Verdienstmöglichkeiten (68%) als (sehr) wichtig benannt (vgl. Scheller et al. 2013b, S. 78).<sup>33</sup> Für Jugendliche von der Hauptschule ist der Beruf stärker existenzsicherndes Moment. Kölzer (2014) bringt deren arbeitsweltliche Orientierung folgendermaßen auf den Punkt: „Hauptsache ein Job später“.<sup>34</sup>

---

33 Interessant ist in diesem Zusammenhang die Studie von van Zanten und Legavre (2014), die das Interaktionsgeschehen auf Ausbildungsmessen, auf denen sich Hochschulen präsentieren, untersuchen. Sie identifizieren unterschiedliche Perspektiven bei den Studieninteressierten und den sie begleitenden Elternteilen: „Parents tend to adopt a strong instrumental perspective, the majority of their questions focusing on funding and job openings. Student visitors, on the other hand, focus more on the content of the curriculum and its relation to desired occupations and professions as well as on factors such as location, from a mix of instrumental and expressive perspectives“ (ebd., S. 22).

34 Für Auszubildende im Handwerk ermittelt eine Studie von Quante-Brandt et al. (2005) Sicherheit als „tragendes Motiv“; in Zahlen: 67% der Befragten geben den (vermeintlich) sicheren Arbeitsplatz als Grund der Berufswahl an.

Anstelle von „Motiv“ wird in der vorliegenden Studie der Begriff „Orientierung“ verwendet, um hervorzuheben, dass es sich um ein praktisches Wissen handelt (vgl. Bourdieu 1980/1999). Beschreibt der (uneinheitlich verwendete und vielfach kritisierte) Motiv-Begriff einen zielgerichteten Handlungsantrieb<sup>35</sup>, so lassen sich Orientierungen als eingelagert in Routinehandlungen wie auch in Prozesse des Ausarbeitens, Reflektierens und Evaluierens von Entscheidungen verstehen (vgl. Bühler-Niederberger 2007) – in dessen Zuge sie auch überarbeitet werden.<sup>36</sup> Das heißt, Orientierungen interessieren hier vor allem in Bezug auf die Entscheidung für Ausbildung/Studium bzw. die Entscheidung für deren Beendigung oder Fortsetzung.<sup>37</sup> Dabei lässt sich in einer ersten Annäherung von *Sicherheitsorientierung* sprechen, wenn bei der Entscheidung für Studium/Ausbildung Sicherheit, Prestige, Aufstieg resp. bloße Existenz maßgeblich sind (vgl. ebd.) – dies schließt an das an, was in den HIS-Studierendenbefragungen als „extrinsisches Motiv“ gefasst wird. Steht dagegen die Orientierung am Selbst im Vordergrund, die Möglichkeit der Identifikation mit der Tätigkeit resp. mit sich selbst als Person, wird im Folgenden von *Selbstorientierung* gesprochen – eine Nähe zu dem erfassten „intrinsischen Motiv“ ist gegeben. Beide Orientierungen können das biografische Projekt anleiten, sie schließen sich nicht aus.<sup>38</sup>

---

35 „Motiv“ definiert Krohne (2011, S. 458) als einen „Spannungszustand innerhalb eines Organismus, der zielgerichtetes Handeln in Gang setzt, aufrechterhält und kanalisiert.“ Anders ist der Motiv-Begriff bei Schütz gefasst, mit der Unterscheidung von Um-zu-Motiven, die den Handlungsentwurf bilden, und Weil-Motiven, die Gründe für Handlungen bestimmen. Mit dem Begriff „Orientierung“ wird eine prozessuale und interaktive Perspektive eingenommen und weniger der Vorstellung subjektiver Antriebe, die dem Handeln vorgelagert sind, gefolgt.

36 Vergleichbar ist dies auch mit dem „inkorporierten Wissen“, wie es Bohnsack (2012) in Anlehnung an Karl Mannheim konzipiert. Insoweit es verstanden wird als ein Wissen, welches die Praxis anleitet, ist es dem hier verwendeten Begriff der Orientierung ähnlich. Allerdings ist das inkorporierte Wissen ein atheoretisches, implizites Wissen, während Orientierungen stets auch an die Oberfläche des Bewusstseins stoßen – etwa bei der Unterbrechung von Routinen.

37 Helser et al. (2007, S. 478) nehmen, anknüpfend an den Begriff „Orientierungsrahmen“, wie er von Bohnsack ausgedeutet wird, eine ähnliche Konzeption vor. Ihre Analyse zielt auf die „Rekonstruktion der latenten Wissensbestände, Haltungen und damit auf unterschiedliche Habitusformen als inkorporierter Sozialität“ (ebd.). In Abgrenzung zu Bohnsack verwenden sie das Konzept des „individuellen Orientierungsrahmens“, und meinen damit „die konkrete, durch die lebensgeschichtliche Erfahrungsaufschichtung modifizierte und individuierte Ausformung eines ‚kollektiven Orientierungsrahmens‘, der wiederum die Konkretisierung und Modifikation eines Milieu- oder Klassenhabitus ist.“ (ebd.)

38 Ähnlich fasst die Shell-Jugendstudie eine „Nutzenorientierung“ und eine „Erfüllungsorientierung“ (vgl. Leven et al. 2015). Oechsle (2009b, S. 65 ff.) benennt auf Basis einer qualitativen Längsschnittstudie drei „berufsbezogene Orientierungen“: (a) Arbeitsmarktorientierung, (b) Subjektorientierung und (c) Balance zwischen arbeitsmarktbezogenen und subjektbezogenen Kriterien – wobei letzteres das dominierende Muster ist (vgl. Oechsle et al. 2009). Knauf und Oechsle (2006, S. 2 f.) schlussfolgern, dass „[d]ie These einer dichotomen

Es liegen diverse Studien vor, die sich mit „Orientierungen“ Jugendlicher bzw. junger Erwachsener beschäftigen: Sie untersuchen zeitliche Orientierungen (vgl. Woodman 2011), Orientierungen in Bezug auf Jugend (vgl. Reinders 2006), Lebensorientierungen (vgl. Hürtgen/Voswinkel 2012)<sup>39</sup> oder Lebensthemen (vgl. Keddi 2003).<sup>40</sup> Ein ähnliches Konzept von Orientierung, wie es in der vorliegenden Studie verwendet wird, findet sich bei Kellmer (2015). Anknüpfend an Karl Mannheim geht es um das Orientierungswissen von BildungsaufsteigerInnen. Kellmer generiert vier Typen der Orientierung. Sie unterscheidet a) eine *Aufstiegsorientierung*, bei der der Aufstieg über eigene Leistung erzielt werden will, bei gleichzeitiger Distanzierung zur Herkunftsfamilie wie auch zum Herkunftsmilieu; b) eine *selbstverständliche Bildungsorientierung*, bei der der Aufstieg von der Familie erwartet und kontrolliert wird; c) eine *Gelegenheitsorientierung*, bei der die Aufnahme des Studiums eher dem „Zufall“ geschuldet und kaum mit gezielter Eigeninitiative verbunden ist und d) eine *Orientierung an fachlichen Interessen*, wonach das Studium der persönlichen Weiterentwicklung dienen soll und Zertifikate eher nebensächlich sind.

Während der letztgenannte Typus der „Selbstorientierung“ nahe kommt, schließen die ersten beiden Typen an die „Sicherheitsorientierung“ an und verdeutlichen, dass die Positionierung zur Herkunftsfamilie variieren kann.<sup>41</sup> Orientierungen sind nicht zu verstehen als rein individuelle Ansprüche – darauf macht bereits Kellmer mit ihrem Verweis auf Mannheim deutlich. Aufschlussreich sind auch die habitusanalytischen Arbeiten, die eine Typologie von Studierende anbieten, wobei die Typen (Prestigeorientierte, ganzheitlich Orientierte etc.) in der Milieulandkarte (im Anschluss an Vester) verortet werden (vgl. Lange-Vester 2016).

Verbunden werden können diese Ergebnisse mit Gegenwartsanalysen, die sich *Anforderungen und Erwartungen* zuwenden, die an das Individuum in Gegenwartsgesellschaften gestellt sind. Individuen sind, so hatten wir gesehen,

---

Wertorientierung, nach der sich Berufswahlentscheidungen entweder an materiellen Motiven oder an eher postmateriellen Werten orientiert, [...] immer weniger zuzutreffen“ scheint.

39 Hürtgen und Voswinkel (2012) fassen unter „Lebensorientierungen“ die Weisen, wie das Leben und die eigenen Möglichkeiten hierin gesehen werden. „Wir verstehen hierunter teils unbewusste, teils reflexiv konstruierte biographische Sinnhorizonte, die das soziale Handeln der Subjekte strukturieren.“ (ebd., S. 353) In dieser theoretischen Fassung sind Lebensorientierungen dem hier genutzten Konzept ähnlich, wenn auch nicht an die Entscheidung an der Statuspassage gebunden.

40 Lebensthemen strukturieren, oft nicht bewusst, das Handeln. Unbeantwortet bleibt die Frage nach der Herkunft bzw. strukturellen Verortung von Lebensthemen.

41 Einen wieder anderen Bezug haben Alheit et al. (2008), die biografische Erfahrungsprofile von Studierenden des zweiten oder dritten Bildungsweges typologisieren, in (a) den Patchworker, (b) den Bildungsaufsteiger, (c) den Karrieristen und (d) den Integrierer.

zu intensiven Planungen und Entscheidungen von Lebensläufen und -abschnitten aufgefordert – an der Statuspassage zu Ausbildung oder Studium mit besonders hoher Dringlichkeit und unter Beobachtung anderer. Angesprochen wird hier das Selbst als Instanz, dem die *Verantwortung für das Handeln, die Gestaltung des Lebens obliegt*. Grundlegend zählt dazu die Aufgabe, die eigene Existenzgrundlage zu sichern.<sup>42</sup> Die Ansprache des Selbst umfasst aber mehr als nur die ökonomische Selbständigkeit, also: die Einnahme einer Sicherheitsorientierung. Vielmehr herrscht auch, ein „diffuser, aber omnipräsenter diskursiver Zwang zur Selbstsicherung und Selbstverwirklichung“ (Hitzler 2003b, S. 42; vgl. Müller 2016, S. 25). Darin ist die Vorstellung impliziert, dass es sich nicht nur um eine verantwortungsvolle Planungsleistung vis-à-vis einer Vielfalt von Optionen handelt, sondern diese in der Gegenwartsgesellschaft<sup>43</sup> den Gehalt einer Selbstbezogenheit besitzt, im Sinne des Anspruchs, eine erkennbare und Identifikation ermöglichende Person zu formen. Diverse Studien bestätigen, dass als Referenzrahmen des Handelns Authentizität (Sennett 1974/1999), Einzigartigkeit (Eberlein 2000), das „Prinzip des schönen Lebens“ (Schulze 1992, 2005) bzw. eben das „Selbst“ (de Singly 2005) an Bedeutung gewinnen. Auch die Wertewandelforschung belegt den Bedeutungszuwachs des Selbst als relevanter Bezugsrahmen (vgl. Klages 1984; Reuband 1988; Keupp 2006). All diese Ansätze indizieren, dass Selbstorientierung geteilter Deutungs- und Orientierungsrahmen (vgl. Illouz 2006) wie auch institutionalisierte Erwartung (vgl. Keupp 2010) ist.<sup>44</sup>

---

42 Institutionalisiert ist der Appell an die individuelle Verantwortung in der Formel des aktivierenden Staates, „insbesondere in der stärkeren Fokussierung auf aktivierende Strategien nach dem Prinzip ‚Fördern und Fordern‘.“ (Arnold/Lempp 2008, S. 11) Dies gilt mit Nachdruck für Erwerbsfähige zwischen 15 und 25 Jahren, die „nach § 3 SGB II als besondere Gruppe arbeitsmarktpolitischer Bemühungen ausgewiesen“ (ebd., S. 11) sind.

43 Schelskys Portrait der „skeptischen Generation“ der fünfziger Jahre nimmt den „gängigen Ideologien, die dem Beruf Sinnerfüllungsfunktion zumessen“ (Abels 1993, S. 209), ihre Selbstverständlichkeit. Schelsky (1963) hatte eine Jugend beschrieben, die den „Anspruch auf eine freie Berufswahl“ teilte, deren Handeln jedoch von einer Sicherheitsorientierung geleitet war (ebd., S. 177). Charakteristisch war zum einen der „funktionale Bezug zur Arbeit“ (ebd., S. 208), d. h. die Anerkennung der technischen und organisatorischen Bedingungen der Arbeit, und zum anderen der „zivilisatorische [...] Bezug zur Arbeit“ (ebd., S. 209), d. h. die Arbeit ist bloßes Mittel zur Realisierung von Zielen, die außerhalb der Arbeit liegen.

44 So resümiert Schultheis (2008, S. 23) mit Blick auf die Bildungsexpansion: „Selbstverwirklichung, berufliche Karriere, Streben nach einem höheren Lebensstandard und Konsumniveau und andere Standards unserer fortgeschrittenen kapitalistischen Gesellschaften verallgemeinerten sich und wurden zur normativen Erwartung an das, was dem Individuum als soziales Teilhaberecht zustünde bzw. ihm sogar als eine Art individuell zu realisierende Sollvorstellung vorgegeben schien“ – wobei, so Schultheis weiter, die Akteure der unteren Schichten mit einem Handicap ins Rennen gehen.

Aus der Arbeits- und Industriesoziologie liegt mit der „Subjektivierung von Arbeit“ eine weitere Zeitdiagnose vor, die im Zusammenhang mit Selbstorientierung Erwähnung finden muss. Verwiesen wird damit auf „Veränderungen des betrieblichen Zugriffs auf Subjektivität, der subjektiven Ansprüche der Erwerbstätigen an Erwerbsarbeit und der gesellschaftlichen Konstitution von Subjektivität.“ (Kleemann 2012, S. 6)<sup>45</sup> In Bezug auf Orientierungen sind die subjektiven Ansprüche an Arbeit interessant, wie sie 1991 grundlegend von Baethge in seiner These von der „normativen Subjektivierung von Arbeit“ anhand von qualitativen Interviews mit Jugendlichen ausgearbeitet wurden.<sup>46</sup> Es ist hier nicht der Raum, um auf die Vielzahl an Studien, welche die These aufgenommen und die Debatte weiter vorangetrieben haben, ausführlicher einzugehen (vgl. dazu Kleemann 2012).<sup>47</sup> Gleichwohl sollen einige Punkte angesprochen werden, die für die vorliegende Studie anregend sind: Erstens ist grundlegend zu fragen, inwiefern die diagnostizierten Ansprüche an die Arbeit bereits bei der Vorbereitung des beruflichen Weges erkennbar und bei der Entscheidung für Ausbildung/Studium leitend sind. Weitere Fragen ergeben sich aus dieser Debatte für den **Verlauf von Studium/Ausbildung**: Arbeitssoziologische Studien machen zweitens darauf aufmerksam, dass Subjektivität – und damit auch Selbstorientierung – einerseits je nach Arbeitsfeld sehr unterschiedlich ausgestaltet ist und andererseits die Möglichkeit zu selbstorientiertem Handeln von der Position des Akteurs (im Feld) abhängt.<sup>48</sup> Zu fragen ist, inwiefern bereits in Studium/Ausbildung eine arbeitsfeld- bzw. positionsspezifische Varianz erkennbar ist und Selbstorientierung verlangt, ermöglicht oder unterbunden

---

45 Hieran schließt die These vom Arbeitskraftunternehmer an. Der größer gewordene Freiraum in der Arbeit verlangt von dem Akteur ein hohes Maß an Selbstkontrolle (im Sinne einer aktiven Selbststeuerung), Selbstökonomisierung (im Sinne der Bearbeitung und Verwendung des eigenen Arbeitsvermögens) und Verbetrieblichung (im Sinne der Selbstrationalisierung der gesamten Lebensführung) zum Nutzen des Betriebes (vgl. Pongratz/Voß 1998).

46 Die Seite der betrieblichen Vernutzung der Subjektpotentiale haben etwa Egbringhoff et al. (2003) herausgearbeitet, als einen historisch neuen Typus der Arbeitswelt.

47 Empirische Studien liegen vor allem zur Medien- und Kulturindustrie vor, als dem Bereich, „wo Subjektivierung und Entgrenzung am weitesten fortgeschritten“ scheinen (Mayer-Ahuja/Wolf 2005, S. 9).

48 Als Beispiel sei die Studie von Nickel et al. (2008) genannt, die anhand des Vergleichs von Führungskräften und Beschäftigten der Deutschen Bahn AG die „strukturellen Asymmetrien in den Subjektivierungschancen und -ressourcen“ (ebd., S. 13) herausarbeitet: Während in Interviews mit Führungskräften deren Anspruch auf Gestaltungsraum und Selbstverwirklichung im Beruf deutlich wird, sie eine Entgrenzung der Arbeitszeit tolerieren, beschreiben die Beschäftigten, wie die wachsende Arbeitsverdichtung ihre Gestaltungspotentiale minimiert, wie sie ihre Ansprüche an „gute Arbeit“ zurückschrauben und „Übergriffe des Unternehmens auf die ‚ganze‘ Person“ abzuwehren suchen.

wird.<sup>49</sup> Drittens kann dem Vorschlag von Kleemann gefolgt werden, der in der Vielzahl an Studien uneinheitliche Begriffsverwendungen beklagt und zu einer „phänomenologisch-vergleichenden Erfassung von *unterschiedlichen Dimensionen und Ausprägungen* subjektiver Arbeit“ (Kleemann 2012, S. 16) auffordert. Auch Selbstorientierung ist in dieser Hinsicht zu spezifizieren. Viertens macht die Debatte aufmerksam auf die betriebliche Vernutzung subjektiver Leistungen (vgl. Voswinkel 2010, S. 52). Honneth (2004) fasst dies folgendermaßen zusammen:

„The position I should like to defend is that the claims to individual self-realization which have rapidly multiplied, beginning with the historically unique concatenation of entirely disparate processes of individualization in the Western societies of thirty or forty years ago, have so definitely become a feature of the institutionalized expectations inherent in social reproduction that the particular goals of such claims are lost and they are transmuted into a support of the system's legitimacy.“ (ebd., S. 467)

Zunehmend werden hohe subjektive Ansprüche an die Arbeit mit negativen Konsequenzen für das Individuum in Verbindung gebracht. Statt persönlicher Freiheit und innerer Erfüllung grassieren Erschöpfungsgefühle und Depressionen (vgl. Ehrenberg 2008), Selbstausbeutung drohe (vgl. am Beispiel Hochqualifizierter Moosbrugger 2008) – auch dies ist in Bezug auf Selbstorientierung zu berücksichtigen. Fünftens kann eine Forderung von Kleemann (2012) aufgegriffen und auf die Untersuchung der hier betrachteten Statuspassage erweitert werden: Kleemann fordert „die *Praxis* subjektiver Arbeit aus Sicht der Subjekte systematisch zu erfassen“ und rückzukoppeln an deren „gesamten Lebenszusammenhang einschließlich der Reproduktionssphäre“ (ebd., S. 11). Genau hier setzt die vorliegende Studie an. Schließlich lässt sich, sechstens, an eine weitere Überlegung von Kleemann anknüpfen, wonach Subjektivierung ein Prozessbegriff ist. Demnach ist für „eine Analyse von Subjektivierungsprozessen [...] eine Vorher-nachher-Perspektive erforderlich“, die jedoch kaum angenommen werde (ebd., S. 14). Im Folgenden wird kein gesellschaftlicher Wandel nachgezeichnet, allerdings wird insofern eine Prozessperspektive angenommen, als untersucht wird, inwiefern die Ausbildung bzw. das Studium Selbstorientierung anstößt oder verhindert. Denn grundlegend ist zu bedenken, dass Orientierungen im Prozess des Durchlaufens der Statuspassage modifiziert

---

49 Berger (2010, S. 19) gibt Hinweise auf die Gebundenheit von Subjektivierung an die Ressourcenausstattung der Akteure, wenn er konstatiert, dass „eine ‚radikale‘ (Markt-)Individualisierung der Lebensführung einerseits eher von hochqualifizierten Frauen und Männern als Lebensmodell präferiert wird, diese ‚radikalisierte‘ Individualisierung aber vielfach als Zwang empfunden oder als neuartiger (Leistungs-)Druck erlebt wird“.



werden. So zeigt etwa die Studie von Lemmermöhle et al. (2006), in der junge Frauen von der Berufsfindung bis zur Einmündung in die Erwerbsarbeit wiederholt befragt werden, dass „weder durchgängige Familien- oder Berufsorientierungen noch durchgängige Gestaltungsmodi wie Karriere-, Chancen- oder Laufbahnorientierungen“ kennzeichnend für die Frauen sind, „sondern vielmehr sich im Prozess des Durchlaufens der Statuspassagen verändernde situations-, bereichs- und kontextbezogene Aushandlungsmodi“ (ebd., S. 304) abzeichnen.<sup>50</sup>

### *Zusammenfassung*

Mit dem Begriff der Orientierungen geht eine doppelte Abgrenzung einher. Zum einen von Studien, die Einstellungen erheben, insofern Orientierungen in ihrer Gebundenheit an konkrete Entscheidungen bzw. Evaluationen von Entscheidungen verstanden werden; zum anderen aber auch von Studien, die Motive erfassen, insofern Orientierungen die Eingewobenheit im Handeln (und damit auch Veränderbarkeit durch Handeln) betonen. Es geht um ein praktisches Wissen, das eingelagert ist in den Entscheidungsprozess wie auch in den Evaluierungen und Modifizierungen von getroffenen Entscheidungen bezüglich des Ausbildungs- und Berufsweges. Als erste Annäherung lässt sich zwischen einer Sicherheits- und einer Selbstorientierung, wobei der Forschungsstand zeigt, dass

- (a) Selbst- und Sicherheitsorientierungen relevant sind, aber differenzierter betrachtet werden müssen;
- (b) sie nicht als sich gegenseitig ausschließende Orientierungen verstanden werden dürfen,
- (c) sie sich in ihrer Relevanz verschieben können,
- (d) Orientierungen nicht losgelöst von gesellschaftlichen (oder auch feldspezifischen) Erwartungen zu verstehen sind, wie der Erwartung, Verantwortung für sein Leben zu übernehmen und die Existenzsicherung aufzubauen oder der Erwartung, subjektivierte Ansprüche an die Arbeit anzulegen und
- (e) Orientierungen auch gebunden sind an die strukturierten Chancen.

---

50 Weiterführend ist auch die Typologie zu „Berufsbiographischen Gestaltungsmodi“ (BGM), mit der Witzel und Kühn (1999, S. 17 ff.) Typen des Umgangs mit Chancen und Risiken im Berufsverlauf sowie der Strukturierung beruflicher Statuspassagen fassen. Es geht hierbei nicht um verschiedene Entwicklungsverläufe – im Sinne von Wandel, Bruch etc. –, sondern um den individuellen Umgang mit unterschiedlichen Lebenslaufstationen und berufsbiografischen Kategorien wie Karriere oder Einkommen.

## 2.3 Strukturierte Chancen: Die Relevanz der sozialen Herkunft

Einige der bisher genannten Studien zeigen auf, dass Entscheidungen innerhalb strukturierter Chancen getroffen werden, wie auch, dass Orientierungen strukturiert sind (vgl. Bourdieu/Passeron 1964 ff./1971, S. 178). Die folgenden Ausführungen werfen Schlaglichter auf die Bedeutung der sozialen Herkunft für die Strukturierung der Chancen an der Statuspassage.<sup>51</sup> Migrationshintergrund<sup>52</sup> und Geschlecht<sup>53</sup> (wie auch Region<sup>54</sup> u. a.) stehen nicht im Zentrum

- 
- 51 Becker und Hadjar (2010) kommen nach einer auf Lebenslauf- und Trenddaten gestützten Untersuchung von herkunftsbedingten Ungleichheiten von Bildungs- und Mobilitätschancen zu dem klaren Schluss: „Vom Ende von Stand und Klasse und einer Gesellschaft jenseits sozialer Schichtung und Klassenstrukturen kann angesichts der hier vorgelegten empirischen Befunde auch nach 25 Jahren Individualisierungsthese keine Rede sein“ (ebd., S. 67). Verändert haben sich, so Scherger (2010), die Reproduktionsweisen, insofern als soziale Ungleichheiten „weniger als früher durch strenge normative Handlungsvorgaben zustande [kommen: A.K.], deren Nichteinhaltung etwa in der Familie, traditionellen Milieus etc. sanktioniert wird.“ (ebd., S. 132)
- 52 Diehl et al. (2009, S. 48) zeigen auf Basis „gepoolter Datensätze dreier Schulabgängerbefragungen des Bundesinstituts für Berufsbildung“, dass erstens die Chancen einen Ausbildungsplatz zu finden für männliche Jugendliche ausländischer Herkunft geringer sind als für Jugendliche deutscher Herkunft – unabhängig von Wunschberuf, Schulabschluss und Erstsprache (vgl. auch Reißig 2015, S. 198) – und dass zweitens seltener der Wunschberuf aufgenommen wird, trotz ausgeprägter beruflicher Aspirationen (vgl. auch Granato/Schittenhelm 2003; zur Ausbildungsbeteiligungsquote auch Granato/Uhly 2006). Gaupp (2013) zeigt für Jugendliche mit Hauptschulbildung, dass diejenigen, die nicht direkt in eine Ausbildung einmünden häufiger Migrationshintergrund haben. Während Seibert und Solga (2005) eine Diskriminierung türkischer Jugendliche identifizieren (zur Selektionsrelevanz der Meister vgl. Hillmert 2010; zur Auswahl von BewerberInnen vgl. Imdorf 2005), verweist Kalter (2006) auf fehlende Kapitalien, etwa Deutschkenntnisse oder deutsche „beste Freunde“. Gebesmair et al. (2009) untersuchen Ethnizität als Ressource für „ethnische Ökonomien“ (vgl. auch Kwok/Parzer 2009). Liegt eine Hochschulzugangsberechtigung vor, so nehmen Jugendliche mit Migrationshintergrund leicht häufiger ein Studium auf (73%) als ihre MitschülerInnen ohne Migrationshintergrund (71%) (Heine et al. 2010, S. 29; zum subjektiven Studienerfolg vgl. Hinz/Thielemann 2013; zu türkischstämmigen BildungsaufsteigerInnen vgl. El-Mafaalani 2012 und Hummrich 2002).
- 53 Ausbildungsmarkt und Studiengänge sind (wie der Arbeitsmarkt) geschlechtsspezifisch segmentiert. Im Handwerk sind 22% der Auszubildenden weiblich (eigene Berechnung auf Basis des BIBB-Datenblatts 993000: neu abgeschlossene Ausbildungsverträge 2013 im Handwerk); Hauptschülerinnen wählen häufiger eine schulische Höherqualifikation als ihre männlichen Mitschüler (Reißig 2015). Für den Verbleib ohne Ausbildung bietet Gaessler (2007, S. 91) auf Basis der Life-Studie geschlechtsspezifische Erklärungsmodelle an: „Zusammenfassend ist festzuhalten, dass Mädchen vor allem aufgrund ihres Schulabschlusses beim Erwerb einer beruflichen Qualifikation benachteiligt sind, während Jungen stärker unter Bedingungen zu leiden haben, die in ihrem sozialen Umfeld angesiedelt sind.“ Ein Blick noch auf Studienberechtigte: „Frauen aus den unteren Sozialgruppen gehören [...]

der Analyse und werden entsprechend hier nicht diskutiert.<sup>55</sup> Im Folgenden wird es zuerst um die strukturierten Chancen beim **Zugang zu Ausbildung/ Studium** gehen: Da der Schulabschluss die Statuspassage strukturiert, ist es notwendig, den *schulischen Selektionsprozess* in Erinnerung zu rufen. Dem Schulabschluss geht ein Prozess der systematischen Eliminierung von Kindern der unteren Schichten voraus – in Bezug auf Schulerfolg und kognitive Kompetenzen haben diesen Befund PISA 2000 und PISA 2003 wieder in die öffentliche Debatte eingespeist (vgl. Baumert 2001; Prenzel et al. 2003; Internationale Schulleistungsstudie PISA 2004). Dieser Zusammenhang wird seit Jahrzehnten konstatiert, und es scheint sich wenig zu ändern (als Überblick vgl. Bühler-Niederberger 2011, S. 28 ff.). Diverse Studien belegen, dass Kinder unterer Schichten strenger bewertet werden als Kinder aus höheren Schichten (zur Übersicht vgl. Deißner 2013, S. 212 ff.; 236 ff.; Link 2012; Maaz und Nagy 2010).<sup>56</sup> Diskutiert wird die Passung bzw. Nicht-Passung von primärem Habitus und sekundärem Schülerhabitus (vgl. Helsper et al. 2014a) wie auch die frühe Selbsteliminierung. So fragt die World Vision Studie (2010, S. 8) Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren nach ihren schulischen Zielen:

„Kinder aus der Unterschicht benennen nur zu 19%, Kinder aus der unteren Mittelschicht zu 30%, Kinder aus der Mittelschicht zu 45%, hingegen Kinder aus der oberen Mittelschicht zu 64% und Kinder aus der Oberschicht sogar zu 76% das Gymnasium oder das Abitur als Bildungsziel.“ (ebd.)

---

beim Erwerb der Hochschulreife zwar zu den Gewinnern der Bildungsexpansion [...], doch sie verzichten beim Übergang ins Studium zunehmend auf die Einlösung ihrer Studienoptionen und lassen sich auch nicht im gleichen Maße wie die Männer für ein Fachhochschulstudium gewinnen.“ (Lörz 2013, S. 133 f; vgl. Heine et al. 2010, S. 73). Ebenso zeigen sich bei Aufnahme eines Masterstudiums geschlechtsspezifische Unterschiede, die mit der Fachwahl erklärt werden können (vgl. Auspurg/Hinz 2011, S. 90).

- 54 Zu Bildungsabsichten und -beteiligungen in Ost- und West-Deutschland vgl. Steiner 2005.
- 55 Das vorliegende Sample ist zu klein, um systematisch soziale Position, Geschlecht und Migrationshintergrund zu berücksichtigen. Würde man beispielsweise in der Gruppe der Ingenieursstudierenden, kontrolliert nach sozialer Herkunft und Geschlecht, Aussagen über die Erklärungskraft von Migrationshintergrund (genauer: spezifischen Migrationshintergründen) treffen wollen, so käme die Zellenbesetzung schnell an ihre Grenzen. Die Fokussierung auf soziale Herkunft ist eine Limitation der Studie. In den qualitativen Interviews wird auf Migrationshintergrund und Geschlecht Bezug genommen, wenn dies von den Interviewten relevant gemacht wird.
- 56 Negativ fällt auch das Urteil über Eltern aus unteren Schichten aus: „Drei Viertel der Lehrer haben den Eindruck, dass sich Eltern aus sozial schwachen Schichten weniger für den Schulalltag ihrer Kinder interessieren als andere Eltern.“ (Süßlin 2013, S. 6) Haase (2016) zeigt, wie es der Primarschule im Zuge eines dialogorientierten wie auch hochgradig formalisierten Prozesses gelingt, die elterliche Zustimmung zum Überweisungsentscheid für die weiterführende Schule einzuholen – und dabei durch die Organisationsentscheidung (gestützt durch die produzierte Zustimmung) soziale Ungleichheit reproduziert wird.

Präzisere Einblicke in die Wahrnehmungs- und Handlungsschemata von Grundschulkindern bietet die qualitative Studie von Jünger (2008). In dieser wendet sie sich unter anderem den Zukunftsentwürfen von SchülerInnen (10–12 Jahren) der 4. und 5. Klasse zu. Sie führt Gruppeninterviews in Schulen, die in privilegierten und die in weniger privilegierten Vierteln von Zürich ansässig sind. Während die Kinder aus dem privilegierten Viertel der Zukunft gelassen entgegensehen, den Wechsel auf das Gymnasium selbstverständlich erwarten, konkrete Berufswünsche formulieren, von denen sie Geld und Spaß erwarten, streben die Kinder aus dem weniger privilegierten Viertel einen „guten Beruf“ an, der die eigene Existenz sichern soll (ebd., S. 378). Inhaltlich bleibt dieser eher unbestimmt.<sup>57</sup>

„Was künftige Berufe anbelangt, erachten sie sich nicht als für höhere Ausbildungen und Positionen geschaffen: Zwar möchte man einen guten Job, aber höhere Berufe wie Pilot, Bürgermeister oder Mathematiker zieht man für sich nicht in Betracht. Kinder, welche ausnahmsweise solche Berufe nennen, werden von den anderen rasch in ihre Schranken gewiesen.“ (ebd., S. 568).

Konformitätsdruck wird hier ebenso deutlich wie die Angst vor dem sozialen Abstieg. Der kontrastive Vergleich zeigt, dass die Vorstellung von der eigenen Zukunft an die soziale Position gebunden ist. Die Kinder haben, so kann man damit auch sagen, einen Sinn für ihre Position im sozialen Gefüge.<sup>58</sup>

Wendet man sich der Statuspassage Ausbildung/Studium zu, sind die strukturierten Chancen zu berücksichtigen, die zum einen über das schulische Zertifikat und zum anderen über die habituellen Dispositionen abgesteckt sind – beide sind an die soziale Herkunft gebunden. Demnach steht der Zugang zur Hochschule einer sozial selektierten Gruppe offen bzw. wird von dieser genutzt.<sup>59</sup> Ein Meilenstein, der auf die „Illusion der Chancengleichheit“ in Bezug

---

57 Dies ist kein neuer Zusammenhang. Schon Jahoda, Lazarfeld und Zeisel (1933/1975, S. 77 ff.) zeigen, dass Kinder von Arbeitslosen wesentlich vagere Berufswünsche äußern und diese mit weniger Zuversicht formulieren als Kinder von Eltern, die eine Arbeitsstelle innehaben.

58 Emmerich (2016, S. 126) kritisiert die Erklärungsmodelle, die die Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe als Ursache für schulischen Bildungserfolg setzen und damit die „Selbstselektion“ fokussieren. Entgegengestellt wird dem aus differenzierungstheoretischer Perspektive ein Modell, in dem „die Funktion von Organisationen als Operatoren gesellschaftlicher Ungleichheit“ (ebd.) in Rechnung gestellt wird. Gleiches gilt in Bezug auf Betriebe und Hochschulen zu berücksichtigen.

59 Sandring (2015, S. 211) kommt zu dem Schluss, dass die soziale Selektivität seit der Bildungsexpansion zugenommen hat: „Die Studierbereitschaft von Studienberechtigten aus bildungsfernen Elternhäusern nimmt ab von 80% Mitte der 1970er Jahre auf 50% im Jahr 2006. Bei Schülern aus Elternhäusern mit Hochschulabschluss geht die Studierbereitschaft in diesem Zeitraum nur von 90% auf 80% zurück“. Lörz (2011) argumentiert „dass sich die

auf die Universität aufmerksam machte, ist die gleichnamige Studie von Bourdieu und Passeron (1964 ff./1971).<sup>60</sup> Aufgezeigt wird hier, dass erstens die objektiven Chancen des Hochschulbesuchs mit der sozialen Herkunft variieren und dass zweitens Kinder aus höheren Schichten prestigeträchtigere Fächer und Universitäten wählen. Erklärt wird dies über den Habitus. Kinder aus bildungsfernen Schichten eliminieren sich selbst, indem sie das (prestigeträchtige) Studium als nicht passend für sich einstufen.<sup>61</sup> Was Bourdieu/Passeron für die 60er Jahre für Frankreich aufzeigen ist auch für die Studierendenschaft in Deutschland heute relevant. Schaut man sich die *Studierneigung der Studienberechtigten* an, so wird deutlich, dass auch die steigende Zahl von Hochschulzugangsberechtigten die Unterschiede nach Herkunft nicht nivelliert (als Überblick dazu vgl. Sandring 2015; vgl. auch Maaz 2006).<sup>62</sup> Basierend auf dem DZHW-Studienberechtigtenpanel (1999–2010) zeigen Helbig, Jähnen und Marczuk (2015, S. 32), dass die Studierneigung von Studienberechtigten, deren Eltern die Universität besucht haben, um acht Prozent höher ist als die von

---

sozialen Unterschiede beim Erwerb der Hochschulreife in der Kohortenfolge zwar verringern, die Ungleichheiten beim anschließenden Übergang ins Studium allerdings deutlich zunehmen. Die sozialen Selektivitäten haben sich demnach tendenziell von der Sekundarstufe II auf das Hochschulsystem verschoben.“ (ebd., S. 472) Hillmert und Jacob (2010, S. 74) hingegen identifizieren: „inequality decreases with the institutional order in educational careers; social differences of educational behavior are particularly distinct in the general school system and less pronounced in tertiary education.“

60 Als „Les Héritiers“ 1964 veröffentlicht wurde schlug es „ein wie ein Blitz“ (Baudelot 2005, S. 167); Bildung wurde (wieder) zu einem Thema der Soziologie.

61 So ist bei gleichem Erfolg „für Schüler aus den unterprivilegierten Klassen die Wahrscheinlichkeit einer ‚Selbsteliminierung‘ durch den Verzicht, in die höhere Schule (oder Hochschule) einzutreten, größer als die Wahrscheinlichkeit einer Selbsteliminierung später, nach dem Eintritt, oder der Eliminierung durch das ausdrückliche Urteil eines Prüfungsmißerfolges. Mehr noch, die, die sich nicht im Augenblick des Übergangs in die höhere Schule selbst eliminieren, schlagen mit größerer Wahrscheinlichkeit Bildungsgänge (Schultypen oder -zweige) ein, bei denen die Chance des Aufstiegs zur nächsthöheren Stufe von vornherein am geringsten ist, so daß das Examen nur scheinbar eliminiert und in Wirklichkeit meist nur jene andere Form der Selbsteliminierung bestätigt, die die Wahl des Studiengangs zur herausgehobenen Eliminierung macht.“ (Bourdieu/Passeron 1964 ff./1971, S. 175)

62 Die Steigerung der Studienberechtigtenquote von ca. 10% im Jahr 1967 auf beinahe 50% in den letzten Abiturjahrgängen geht vor allem auf berufsbildende Bildungsgänge sowie den zweiten Bildungsweg zurück (Sandring 2015, S. 211). Vor allem AbiturientInnen mit „geringer Studienerfolgswahrscheinlichkeit und hohem sozialen Hintergrund beabsichtigen eine Doppelqualifizierung anstelle einer ausschließlich beruflichen Ausbildung.“ (Jacob et al. 2013, S. 13); unter denjenigen, die kein Studium anzuschließen planten, entscheiden sich vor allem die jungen Erwachsenen aus privilegierten Familien im Anschluss an die Lehre um. „Dies bedeutet, dass der ungeplante Hochschulzugang nach einer beruflichen Ausbildung mit den bekannten theoretischen Argumenten der sozialen Ungleichheitsstruktur im Bildungssystem erklärt werden kann.“ (ebd., S. 14)

denjenigen, deren Eltern einen Haupt- oder Realschulabschluss haben.<sup>63</sup> Für Jugendliche aus einem Akademiker-Elternhaus ist die Studium selbstverständlicher und die Aufnahme des Studiums wahrscheinlicher:

„Bereits ein halbes Jahr vor dem Erwerb der Hochschulreife äußern 72 Prozent der Schüler(innen) aus einem nicht-akademischen Elternhaus und 83 Prozent der Schüler(innen) mit akademischem Bildungshintergrund eine Studienabsicht [...] Diese herkunftsspezifischen Unterschiede [...] finden sich auch in der Studienentscheidung ein Jahr später wieder: Während vier Fünftel der Schulabsolvent(inn)en mit akademischem Elternhaus ein Studium bereits aufgenommen oder für ihre Zukunft sicher geplant haben (80% [...]), gilt dies lediglich für zwei Drittel der Befragten ohne akademischen Bildungshintergrund (66%).“ (Schneider/Franke 2014, S. 56; vgl. auch Lörz 2013; Glaesser 2008; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 123).<sup>64</sup>

Als *Grund für den Studienverzicht* nennen Studienberechtigte, die nicht aus einer akademischen Familie stammen, vor allem die erwartete finanzielle Belastung des Studiums resp. den Wunsch, früh Geld zu verdienen (Schneider/Franke 2014, S. 57).<sup>65</sup> Die soziale Ungleichheit beim Übergang zur Hochschule wird von sekundären Effekten dominiert.<sup>66</sup>

Auch Schindler und Reimer (2010, S. 647) konstatieren, dass die „höheren Studierquoten der Studienberechtigten aus den Dienstklassen [...] in ausgesprochen geringem Ausmaß auf ihre besseren Schulleistungen zurückzuführen“ sind. Neben wahrgenommenen finanziellen Kosten haben die Autoren als wichtigen Faktor bei der Generierung sozialer Disparitäten das Interesse für

---

63 Neben der sozialen Herkunft haben auch die Art der Hochschulzugangsberechtigung, die besuchte Schulform und die Abiturnote Einfluss auf die Studierneigung; und schließlich spielt auch der Wohnort eine Rolle (vgl. Helbig et al. 2015, S. 71).

64 Mittels eines Regressionsmodells, welches die Einflüsse auf die (sicher geplante) Studienaufnahme zu ermitteln sucht, zeigt sich weiter: „Männer haben eine fünf Prozent höhere Studierwahrscheinlichkeit als Frauen (AME=0,05), Studienberechtigte aus einem akademischen Elternhaus haben eine 13 Prozent höhere Studierwahrscheinlichkeit als Befragte ohne akademischen Bildungshintergrund (AME=0,13). Befragte mit Migrationshintergrund der ersten und zweiten Generation entscheiden sich jeweils häufiger für ein Studium (AME=0,07 bzw. AME=0,08).“ (Schneider/Franke 2014, S. 67)

65 Verzichtende Jugendliche aus Akademiker-Haushalten auf ein Studium so geben sie häufiger als Jugendliche aus Nicht-Akademikerfamilien den mangelnden Praxisbezug oder die hohen Leistungsanforderungen als Grund an (Schneider/Franke 2014, S. 57).

66 Neben Bourdieu gehört Boudon zu den zentralen Referenzen, wenn es um die Erklärung der Reproduktion von sozialem Status über Bildung geht. Der Einfluss des Herkunftsmilieus auf die Leistung des Kindes wird demnach als primärer Effekt bezeichnet. Der sekundäre Effekt bezeichnet leistungsfremde, aber herkunftsspezifische Effekte (etwa herkunftsspezifische Entscheidungen, herkunftsspezifische Bewertungen von Seiten der Lehrkräfte bei gleicher Leistung).

akademische Arbeit ausgemacht, welches bei AbiturientInnen aus der Dienstklasse besonders hoch ist. Die Autoren führen dies auf „die kulturelle Prägung zurück, welche die Schüler in ihrem familiären Umfeld erhalten haben.“ (ebd., S. 649) Über den Prägungsprozess kann an dieser Stelle jedoch keine genauere Auskunft gegeben werden.

Bei all diesen Befunden darf nicht übersehen werden, dass StudienanfängerInnen aus Nicht-Akademikerfamilien Familien keine Ausnahmen an Universitäten sind:

„So stammt knapp jede(r) zweite Studierende aus einem nicht-akademischen Elternhaus (Bildungsherkunft „niedrig“ und „mittel“ zusammen: 2016: 48%, 2012: 50%), wobei es mit 36 Prozent (2012: 41%) noch immer deutlich mehr Studierende gibt, die der Herkunftsgruppe „mittel“ zugeordnet werden, als Studierende der Herkunftsgruppe „niedrig“ mit zwölf Prozent (2012: 9%).“ (Middendorff et al. 2017, S. 27)

Was ist mit dem zweiten Befund von Bourdieu und Passeron, der *herkunftsspezifischen Fächerwahl*?<sup>67</sup> Auch diese findet sich tendenziell in Deutschland wieder – wenn auch die Wahlen stärker geschlechtsspezifisch denn herkunftsspezifisch sind. So zeigt der 11. Studierendensurvey die höchste „akademische Reproduktion“ im Fach Medizin: Im Wintersemester 2009/10 haben 63% der Studierenden mindestens ein Elternteil mit akademischen Abschluss (Ramm et al. 2010: 1). Winkler (2014) prüft auf Basis einer Studienanfängerbefragung (n=7.890) inwieweit die soziale Schicht die Wahl für ein prestigeträchtiges Studium erklärt. Als prestigeträchtig gelten ihm Hochschulen, die durch die Exzellenzinitiative ausgezeichnet wurden und Studiengänge, die Bestnoten im CHE-Ranking erhielten. Die Hypothese „Je niedriger die Sozialschichtzugehörigkeit des Studienanfängers, desto unwahrscheinlicher ist die Aufnahme eines Studiums im Spitzenbereich“ (ebd., S. 284) findet Bestätigung.<sup>68</sup>

Nicht nur bei den Studienberechtigten wirkt die soziale Herkunft fort. Grundlegend bleibt festzuhalten, dass auch die *Chancen bei der Ausbildungsplatzsuche* strukturiert sind. So ist in den Übergangssystemen der Anteil an

---

67 Bourdieu/Passeron differenzieren – aus ungleichheitstheoretischer Perspektive – die Fächerwahl allein im Hinblick auf Prestige, was hier unter Sicherheitsorientierung subsummiert werden kann.

68 Zimdars, Sullivan und Heath (2009) haben die Rolle von kulturellem Kapital für den Zugang zur Universität Oxford untersucht, und unterstreichen, nicht die künstlerische Tätigkeit, sondern „cultural knowledge was a significant predictor of admission in arts subjects and reading habits were a significant predictor of admission for science subjects [...] Both wide reading and wide cultural knowledge might help applicants in entrance tests and at interview, whereas beaux arts participation is not so relevant here.“ (ebd., S. 660)

Jugendlichen mit maximal Hauptschulabschluss hoch<sup>69</sup>, in begehrten kaufmännischen Ausbildungen niedrig, auch wenn der Zugang in das duale Ausbildungssystem formal an keine schulischen Voraussetzungen gebunden ist.<sup>70</sup> Aber auch unter denjenigen, die den gleichen Schulabschluss aufweisen, ist der weitere Lebensweg nicht unabhängig von der sozialen Herkunft – dies zeigt beispielsweise Reißig (2015, S. 198) auf Basis des DJI-Übergangspanels für HauptschülerInnen. Der gleiche Schulabschluss – ob Abitur oder Hauptschulabschluss – neutralisiert also nicht den Effekt der sozialen Herkunft in Bezug auf das Einmünden in die Statuspassage. Hinzu kommt, dass sich auch in Bezug auf das Tempo der Einmündung herkunftsspezifische Unterschiede zeigen:

„Typologisch verdichtet lassen sich unter einer Ungleichheitstheoretischen Perspektive [...] drei unterschiedliche Wege durch die Bildungs- und Ausbildungsbiografie unterscheiden: die Bildungsbiografieverzögerer aus bildungsstarken familialen Milieus, die Bildungsbiografiebeschleuniger aus eher bildungsschwächeren Elternhäusern sowie die Jugendlichen mit einer risikoreichen Bildungs- und Ausbildungsbiografie, die vor allem aus Familien mit Migrationshintergrund stammen.“ (Krüger/Reißig 2011, S. 21)

Wie sieht nun der Einfluss der sozialen Herkunft auf den weiteren **Verlauf von Studium/Ausbildung** aus? Reißig (2015) hält auf Basis der AID:A-Daten für den Ausbildungsverlauf folgendes fest:

„So hat in der Gruppe der Jugendlichen mit maximal Hauptschulabschluss nahezu jeder vierte junge Mensch eine erste aufgenommene Berufsausbildung vorzeitig abgebrochen, sofern mindestens ein Elternteil das (Fach-)Abitur erreicht hatte. Im Vergleich dazu hat lediglich jede/r Neunte der ehemaligen Hauptschüler/innen aus bildungsschwachen Elternhäusern die Ausbildung nicht erfolgreich beendet“ (ebd., S. 195 f.; vgl. auch Krüger/Reißig 2011, S. 21)

Reißig sieht darin ein Indiz für einen stärkeren Zeitdruck Jugendlicher aus bildungsfernen Familien, der eine Revision von Entscheidungen kaum zulässt.

---

69 „Von den deutschen Ausbildungsinteressenten ohne Hauptschulabschluss münden 2008 drei Viertel ins Übergangssystem ein, von denen mit Hauptschulabschluss die Hälfte (48%); bei den ausländischen Jugendlichen sind es 88% und 67%.“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 9)

70 Buchholz et al. (2012) knüpfen an die Klage der Wirtschaft an, dass ein großer Teil von Jugendlichen nicht ausbildungsfähig sei und untersuchen auf Basis der Längsschnittdaten aus der TREE-Studie, inwieweit Jugendliche mit geringen kognitiven Kompetenzen integrationsfähig sind. Sie können für die Schweiz zeigen, dass der Mehrheit nach Abschluss der Brückenmaßnahme ein rascher Einstieg in eine berufliche Ausbildung gelingt. In Deutschland dagegen sind die Maßnahmen eher Sackgassen.



Auch unter den Studierenden strukturiert die soziale Herkunft den weiteren Verlauf. Als Beispiel hierfür mag die Planung des Masterstudiums dienen: Fragt man diejenigen, die ein halbes Jahr nach Schulabschluss ein Studium aufgenommen haben oder fest einplanen nach ihren diesbezüglichen Zielen, so sind sich 38% aus einem hochschulnahen Elternhaus über den direkten Anschluss des Masterstudiums sicher, hingegen nur 32% derer aus einem hochschulfernen Elternhaus. Vor allem der Anteil der Unsicheren ist unter ihnen hoch (48% wissen es noch nicht, gegenüber 38% unter den aus hochschulnahen Elternhäusern; vgl. Schneider/Franke 2014, S. 79). Der Einfluss der Herkunft zeigt sich aber auch noch nach dem Bachelorstudium: Auspurg und Hinz (2011) gehen auf Basis einer Befragung von Bachelorabsolventen der Universität Konstanz der Frage nach, inwieweit Bildungsherkunft und Geschlecht den Übergang in das Masterstudium strukturieren (n=697). Demnach übt die Bildungsherkunft einen eigenständigen Effekt aus:

„Angesichts der für das deutsche Bildungssystem bekannten, starken Selektion auf vorgelagerten Stufen ist der gefundene Effekt von neun Prozentpunkten höheren Übergansquoten bei Akademikerkindern beträchtlich.“ (ebd., S. 93)

### *Zusammenfassung*

Die Entscheidungen für Ausbildung/Studium strukturieren nicht nur den weiteren Lebenslauf, sondern sind selbst strukturiert. Wenn im Folgenden von strukturierten Chancen gesprochen wird, so stehen die soziale Herkunft und die eigene (davon nicht unabhängige) Position, die durch den Schulabschluss erworben wurde, im Fokus. Diese strukturieren

- a) die objektiven wie subjektiven Wahrscheinlichkeiten ein Studium oder eine Ausbildung aufzunehmen sowie
- b) den Verlauf von Ausbildung und Studium, wobei berücksichtigt ist, dass
- c) je nach Feld der Ausbildung Spezifisches als Kapital gilt, entsprechend
- d) die herkunftsspezifische Kapitalausstattung in unterschiedlicher Weise relevant wird und der Beitrag zur Reproduktion sozialer Ungleichheiten variiert.

## **2.4 Strategien: Eröffnen, verengen und nutzen von Optionen**

Die Entscheidungen an der Statuspassage sind zwar strukturiert, bestimmte Wege sind wahrscheinlicher als andere, aber sie sind weder vorgegeben noch strikt über normative Handlungsvorgaben reguliert (vgl. Scherger 2010, S. 132).

Mehr noch: Die Akteure sind gefordert, einen „eigenen“ Weg zu gehen und zu verantworten. Über Strategien – im Sinne konkreter Investitionen wie routinierter Praktiken – werden Chancenstrukturen bearbeitet, genutzt und (re-)strukturiert.<sup>71</sup>

Vor dem **Zugang zu Ausbildung/Studium** werden vielerlei konkrete Investitionen zur Vorbereitung der Statuspassage getätigt. Dazu zählt erstens die *Informationssuche*: So hat fast jeder zweite Studienberechtigte des Jahres 2012 Unterstützung bei FreundInnen gesucht, jedeR Vierte hat Informationen bei LehrerInnen eingeholt, genauso viele bei BerufsberaterInnen (vgl. Schneider/Franke 2014, S. 30 f.). Genutzt werden professionelle Angebote wie Studieninformationsmessen – nicht nur, um Informationen über die Angebote verschiedener Hochschulen und Studiengänge einzuholen, sondern auch, um Kriterien zur Bewertung dieser zu erhalten (vgl. van Zanten/Legavre 2014).<sup>72</sup> Ist der Ausbildungs- oder Studienwunsch präzisiert, so werden zweitens spezifische Investitionen zur *Vorbereitung der angestrebten Einmündung* in ein konkretes Ausbildungsfeld getätigt: so werden Bewerbungen geschrieben, Mappen für die Kunstakademie angefertigt etc. 18% der Studienberechtigten (2012) nennen als Grund für die „verzögerte Aufnahme“ von Berufsausbildung bzw. Studium, dass sie bestimmte Vorleistungen erbringen müssen (Schneider/Franke 2014, S. 48). Drittens kann der *Umzug* als eine Strategie der Verbesserung der Chancen betrachtet werden. Empirisch handelt es sich dabei aber gerade nicht um eine Reaktion auf fehlende Möglichkeiten. So sind GymnasiastInnen (trotz bzw. wegen objektiv besserer Möglichkeiten) räumlich flexibler als HauptschülerInnen – letztere würden eher auf einen anderen Beruf ausweichen (63% der HauptschülerInnen würden dies tun, hingegen nur 57% der RealschülerInnen und 47% der GymnasiastInnen: vgl. Bertelsmann-Stiftung 2005: 7 f.). Mobilität schafft nicht bloß bessere Chancen, sondern geht bereits mit höheren Ressourcen (und einer größeren Zuversicht) einher (vgl. Fuchs-Heinritz 2000, S. 53).

---

71 Angeknüpft wird hier an den Bourdieu'schen Strategie-Begriff. „Mit *Strategie* meint Bourdieu nicht einen rational kalkulierten, planvollen Handlungsentwurf, sondern eine (implizite) Vernünftigkeit der Handlungspläne, wie sie sich ganz selbstverständlich aus dem Habitus des Individuums bzw. der Gruppe und aus der jeweiligen Position in der sozialen Struktur ergibt“ (Fuchs-Heinritz/König 2014, S. 137.). Bourdieu negiert dabei nicht, dass es auch kalkulierende Handlungen gibt, ohne diese jedoch systematisch in seine Überlegungen einzubeziehen (vgl. ebd., S. 140 f.). In der vorliegenden Arbeit wird keine Unterscheidung zwischen rational und habituell getroffen, auch gezielte Investitionen werden als Strategien gefasst, die der (Re-)Strukturierung von Chancen dienen.

72 Die angebotenen Informationen, betonen van Zanten/Legarve (2014), sind nicht als Sammlung „objektiver Daten“ zu verstehen. So stellen beispielsweise die prestigereichen Elite-Universitäten gar nicht erst ihr Angebot auf Messen vor, während private Hochschulen zahlreich vertreten sind.

Das Bild vom „Erbe“, das Bourdieu und Passeron in ihrer Studie entwerfen, verschleiert, dass dieses Erbe angeeignet und angepasst werden muss<sup>73</sup> – oder eben verprasst werden kann.<sup>74</sup> In diesem Sinne kann man sich den verschiedenen Kapitalsorten nähern, die Teil des familialen Erbes sind und an der Statuspassage relevant gemacht werden können. Wie bereits angeführt, wird die erwartete finanzielle Belastung des Studiums als zentraler Grund für den Studienverzicht angegeben (Schneider/Franke 2014, S. 57), und dies vor allem bei Studienberechtigten aus nicht-akademischen Elternhäusern (Heine et al. 2010, S. 41.).<sup>75</sup> Neben *ökonomischem Kapital* ist aber auch der Einsatz *kulturellen Kapitals* zu beachten.<sup>76</sup> Die Forschung, die den Zusammenhang von kulturellen Praktiken und sozialer Herkunft untersucht, ist breit (vgl. Otte 2013; Huth/Weishaupt 2009). In der Jugendforschung liegen Befunde zur herkunftsspezifischen Verteilung kultureller Praktiken vor (vgl. etwa Otte 2007 zur Inszenierung sexueller Attraktivität; König 2006 zu vestimentärem Handeln), aber auch zur insgesamt geringen Partizipation an hochkulturellen Praktiken unter Jugendlichen. Für die vorliegende Studie sollen aus der Fülle der Ergebnisse zum Kulturkapital lediglich drei hier relevante Aspekte aufgegriffen werden: Erstens ist zu berücksichtigen, dass nicht nur ein hochkultureller Lebensstil in der Familie einverleibt werden kann, sondern die Familie auch ein Ort ist, an dem *berufsrelevantes und damit feldspezifisches Kapital* erworben werden kann. So zeigen Jonsson et al. (2007), dass in Deutschland – etwa im Vergleich zu den USA und Schweden – Berufsvererbung verbreitet ist:

---

73 Zu „Widersprüchen des Erbes“ – etwa der Verweigerung – vgl. Bourdieu 1993/2008.

74 Zu berücksichtigen ist, dass Statusreproduktion für die heutigen Jugendlichen bedeutet, dass sie tendenziell einen höheren Schul- bzw. Studienabschluss als ihre Eltern erreichen müssen, um eine ähnliche Position einzunehmen. Am Beispiel von Mehrgenerationenfamilien zeigen Büchner und Brake (2007) wie in Bezug auf das familiäre Transmissionsgeschehen von einer Gleichzeitigkeit „der Reproduktion von Bestehendem und der Emergenz von Neuem auszugehen ist.“ (ebd., S. 209)

75 Wobei zu überlegen ist, dass die Angabe finanzieller Gründe ein legitimer Grund ist, hinter dem andere Aspekte – wie etwa das mangelnde Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten, das Befremden der akademischen Welt – verdeckt bleiben können. So zeigt sich bisher kein eindeutiger Zusammenhang zwischen Studiengebühren und schichtspezifischem Abschluss vom Studium (vgl. Helbig et al. 2012).

76 Aus der frühen Einverleibung kulturellen Kapitals folgt, so Bourdieu, „daß die Übertragung von Kulturkapital zweifellos die am besten verschleierte Form erblicher Übertragung von Kapital ist. Deshalb gewinnt sie in dem System der Reproduktionsstrategien von Kapital um so mehr an Gewicht, je mehr die direkten und sichtbaren Formen der Übertragung sozial mißbilligt und kontrolliert werden.“ (Bourdieu 1983, S. 188) Zu berücksichtigen ist aber, dass „nur ein Teil des mitgebrachten kulturellen Kapitals in Bildungskapital konvertiert. Es liegt dies daran, dass die Bildungseinrichtungen nicht für alle aus der Familie mitgebrachten Fähigkeiten und Kenntnisse zuständig sind, dass nicht alle in den Curricula vorkommen“ (Fuchs-Heinritz/König 2014, S. 132). Ferner gilt je nach Feld anderes als Kapital.

„In all countries, parents accumulate much occupation-specific capital, identify with their occupation, and accordingly ‚bring home‘ their occupation in ways that then make it salient to their children and lead them to invest in it.“ (ebd., S. 100)

Nicht nur spezifisches berufsrelevantes Kapital, sondern auch eine spezifische Haltung zum Beruf, etwa ein „künstlerisch-kreativer Ethos“ (Koppetsch 2006a), kann in der Familie kennengelernt werden (zur Wahlverwandtschaft zwischen Lebensstilen und Berufsfeldern vgl. Funke/Schroer 1998; zur Unterscheidung von Vertikal- und Transversalverlagerungen vgl. Bourdieu 1979/1999).<sup>77</sup> Zweitens, ist zu berücksichtigen, dass die Vorstellung verkürzt ist, dass Kinder beispielsweise den hochkulturellen Musikgeschmack der Eltern oder den Geschmack in Bezug auf die Kleidung „erben“. Diesen Punkt der *Aneignung kulturellen Kapitals* habe ich an anderer Stelle am Beispiel vestimentärer Praktiken in der These zur „Individualisierung von Geschmack“ diskutiert (König 2006, 2011). In diesem Aneignungsprozess sind die Gleichaltrigen äußerst relevant. So bietet die Jugendforschung Einblicke in verschiedene Neuerfindungen jugendkultureller Stile und Szenen (Hitzler/Pfadenhauer 1998), die nicht unabhängig von sozialen Positionen (oder auch Geschlecht) sind, aber auch immer wieder Felder für Neustrukturierungen darstellen. Und die (jugend-)kulturellen Praktiken können wiederum als Kapital dienen für die Ausgestaltung der Statuspassage. Pfadenhauer und Eisewicht (2015) diskutieren, wie in Jugendszenen Kompetenzen erworben werden und Gross (2007) zeigt am Beispiel der Visual-Kei-Szene wie hier spezifisches Kapital akkumuliert wird. Populärkultureller Geschmack kann entsprechend nicht negativ als „Nicht-Beherrschung“ des legitimen Geschmacks verstanden werden, wie Gross im Anschluss an Fiske argumentiert, sondern muss in seiner möglichen Funktion als Kapital auch in beruflichen Feldern betrachtet werden. Mansel (2007) untersucht am Beispiel Jugendlicher, die aus der Not heraus in die Selbständigkeit gehen, wie an Wissen und Kompetenzen aus dem privaten Raum, etwa aus der Szene, angeknüpft wird. Die Nutzung szenespezifischen bzw. biografischen Kapitals ermöglicht ihnen, ihren Weg trotz aller Widrigkeiten „als eine selbst geplante Karriere zu verstehen und damit ihrem Leben einen Sinn zu geben“ (ebd., S. 169). Drittens wäre es verkürzt, die Schule als bloße Stätte der Zertifizierung kulturellen Erbes aus der Herkunftsfamilie zu verstehen, vielmehr kann die *Schule als Ort der Kapitalaneignung* angesehen werden. Die schulische Biografie trägt, auch mit ihren Kontakten zu Gleichaltrigen, Älteren, LehrerInnen<sup>78</sup>, zur Selbstformung

---

77 Zu Eltern als Gatekeeper für die Töchter in frauenspezifische Berufe vgl. Nissen et al. 2003.

78 Erhalten AbiturientInnen aus bildungsfernen Schichten starke Unterstützung von LehrerInnen und Eltern für die Aufnahme eines Studiums, so verringert sich der Bildungsherkunftseffekt (vgl. Schneider/Franke 2014, S. 72).

bei. So zeigen beispielsweise Reay, Crozier und Clayton (2009b) am Beispiel von Studierenden aus Arbeiterfamilien an einer englischen Eliteuniversität „the powerful influences of prior learning experiences and dispositions“ (ebd., S. 1115) – auf diese Studie komme ich später zurück.

Eine dritte relevante Kapitalform, die Bourdieu als grundlegend beschreibt, ist das *soziale Kapital*. Nach Sennett (2005, S. 64) ermöglichen „(s)tarke, ausgedehnte Netzwerke [...] den Mitgliedern der oberen Schichten, sich auf die Gegenwart zu konzentrieren [...] (sie) spannen ein Sicherheitsnetz, das die Notwendigkeit langfristiger strategischer Planung verringert“ – ein Sicherheitsentwurf scheint dann weniger dringend. Solche Netzwerke werden vor allem familiär geknüpft. Van Zanten<sup>79</sup> verweist darauf, dass Eltern der oberen Klasse darauf bedacht sind, ihren Kindern die Entscheidung über ihren Lebensweg zu überlassen, gleichzeitig aber das erweiterte Familiennetz nutzen, indem sie Verwandte, die prestigevolle Wege eingeschlagen haben, ihren Kindern als „Gesprächspartner“ empfehlen. Die Kinder gewinnen hier Informationen – etwa über die Grand Écoles –, die keine Homepage bereithält. Durch die Inanspruchnahme familialen Kapitals kann der Möglichkeitsraum vergrößert werden. Studien zu weniger privilegierten Jugendlichen zeigen, dass die Orientierung am eigenen Umfeld den wahrgenommenen Möglichkeitsraum einschränken kann – auch hier wird die Reproduktion des sozialen Status wahrscheinlich:

„Die Erfahrung von schwierigen Bedingungen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt kann dazu führen, dass sich die eigenen Maßstäbe an eine Umgebung angleichen, in der viele Gleichaltrige keinen Ausbildungsplatz erhalten und die Eltern-generation (zum Teil) arbeitslos ist“ (Granato/Schittenhelm 2003, S. 1051).

Auch konkrete Angebote von signifikanten Anderen können die Einmündung in eine Ausbildung strukturieren. So zeigen Klinger und Rebien (2009, S. 3), dass vor allem kleine Betriebe, insbesondere im Baugewerbe, über persönliche Kontakte Angestellte suchen. Was für die Suche nach Angestellten gilt, dürfte für die Auszubildenden ähnlich sein. Festzuhalten bleibt am Beispiel dieser Studien, dass soziales Kapital zur Restrukturierung beiträgt, aber auch zur strategischen Neustrukturierung von Chancen oder ihrer zumindest individuell abweichenden Ausgestaltung genutzt werden kann. Granato und Schittenhelm (2003, S. 1051) verweisen auch auf bewusste Gegenentwürfe, die in Abgrenzung zu signifikanten Anderen gebildet werden; Lehmann (2013) arbeitet die positive Bezugnahme zur eigenen Arbeiterherkunft heraus: „Rather than acting as a

---

79 Van Zanten hat diesen Befund in ihrem Vortrag „The reproduction of inequality: New ways of exploring the role of structure and agency“ auf dem ESA-Congress 2015 in Prag vorgestellt.

barrier, their working-class background can be interpreted as the reason they attended university and were successful once there.“ (ebd., S. 11)

Wie sehen nun die Strategien im **Verlauf von Studium/Ausbildung** aus? Die Forschung richtet den Blick eher auf Studierende denn Auszubildende – entsprechend liegt das Schwergewicht auch in diesem Überblick auf den *Studierenden*, und dabei auf

- (a) Studien zu BildungsaufsteigerInnen, die sich an Bourdieu orientierten,<sup>80</sup>
- (b) Studien aus der Tradition der Chicago School of Sociology und
- (c) Studien zu Hochschulsozialisation und Fachkulturforschung.

Bourdieu und Passeron haben nicht den Zugang zur Universität, sondern auch das studentische Leben aus Ungleichheitstheoretischer Perspektive untersucht. Hiernach zeichnen sich Studierende aus hochschulfernen Familien durch eine *Nicht-Passung zur Hochschule* aus, ein Gefühl der Unsicherheit begleitet sie (indiziert durch die Platzwahl im hinteren Teil des Hörsaals, den engeren Bekanntenkreis, die eingeschränkte Souveränität im Umgang mit Fremdwörtern etc.). Diverse Studien geben Hinweise darauf, dass auch heutige Studierende sich je nach sozialer Herkunft unterschiedlich an deutschen Hochschulen bewegen (vgl. etwa Berthold/Leichsenring 2012, S. 128).<sup>81</sup> Ausgangspunkt von qualitativen Studien zu BildungsaufsteigerInnen ist vor allem die Annahme, dass für diese das Studium mit einer Identitätskrise einhergeht (vgl. Haeberlin/Niklaus 1978) oder ein Problem der Nicht-Passung, im Sinne von Bourdieu, besteht. Reay, Crozier und Clayton (2009b) sprechen von einer „out of field“-Erfahrung der „working-class students in the middle-class field of higher education“ (ebd., S. 1110). Schmitt (2010) geht in seiner multimethodischen Untersuchung „Habitus-Struktur-Konflikten“ nach, womit er „Konflikte zwischen verinnerlichten kulturellen Mustern und solchen der Umgebung“ (ebd., S. 59) fasst, die er bei Studierenden aus Nicht-Akademikerfamilien identifiziert (ebd., S. 267 f.). Erstens im Umgang mit der neuen Situation: Während am bildungsnahen Pol das Studium eher mit Freude und Neugierde ausgestaltet wird, dominieren am bildungsfernen Pol eher Zweifel und Unsicherheiten (ebd.,

---

80 BildungsaufsteigerInnen wird in der Bildungsforschung seit einigen Jahrzehnten besondere Aufmerksamkeit zuteil (vgl. Schmitt 2010, S. 140). In manchen Studien geht es um Arbeiterkinder, in anderen um Kinder aus bildungsfernen Familien, im Sinne von Eltern ohne akademischen Abschluss.

81 So etwa belegt der CHE-Diversity-Bericht signifikante Unterschiede in Bezug auf Gemütsverfassung, Theoriebezogenheit und soziale Integration (vgl. Berthold/Leichsenring 2012). Insgesamt falle die Vorstellung vom Studium und sich selbst als StudierendeR einerseits und die „Realität im Studium“ andererseits stärker auseinander – so der Befund (ebd., S. 128).

S. 236).<sup>82</sup> Zweitens in Bezug auf die Bedeutung der KommilitonInnen: Gerade die Studierenden aus bildungsfernen Familien beobachten ihre KommilitonInnen intensiv und „nehmen im Gegensatz zu den Studierenden aus Akademikerfamilien Gruppenkategorisierungen vor. Sie scheinen aus anerkenntnis-technischen Gründen stärker auf deren Urteil angewiesen zu sein, so dass sie offenbar intensiver beobachten (müssen).“ (ebd., S. 270) Drittens in Bezug auf die Strukturierung des Studiums: Während Studierende am bildungsnahen Pol Strukturvorgaben als „notwendiges Übel“ empfinden, sind für bildungsferne Studierende Strukturvorgaben „psychische Notwendigkeit“ (ebd., S. 269).

Wie in anderen Studien gilt in der Untersuchung von Schmitt das Interesse auch den *Strategien des Umgangs mit der Nicht-Passung*.<sup>83</sup> Schmitt erfasst folgende Strategien: Anerkennung über Fleiß erwerben, Orientierung über einen konkreten beruflichen Selbstentwurf herstellen, Sicherheit über den Rückzug in die vertraute Welt der langjährigen Freunde und der Familie gewinnen sowie Integration in die neue Welt über Arbeitsgruppen oder Fachschaft (ebd., S. 269). Lehmann (2009) untersucht Strategien von Studierenden der Arbeiterklasse an kanadischen Universitäten.<sup>84</sup> Zwar beginnen die Studierenden, so Lehmann, ihre Erzählung mit strukturellen Nachteilen in Bezug auf ihr ökonomisches<sup>85</sup> und kulturelles Kapital, deuten dies jedoch im Verlauf als morali-

---

82 Das Bedürfnis nach Anerkennung versuchen gerade die Studierenden aus hochschulfernen Milieus stärker durch „Strukturen der Institution ‚Studium‘ zu befriedigen [...], weil sie ihren intergenerationellen Aufstieg subjektiv der Institution ‚Schule‘ verdanken“ (Schmitt 2010, S. 220).

83 Schmitt (2010) stellt überzeugend dar, dass der Aufsteiger sich durch den sozialen Raum bewegt und sich dabei durch die Augen der anderen als eine Person erkennen muss, die diesen Weg berechtigterweise geht. Die dabei erforderlichen Modifikationen des Habitus gehen, so Schmitt (ebd., S. 144), stets mit einem „Habitus-Struktur-Konflikt“ einher. Mit diesem Konzept will er anzeigen, dass es sich um mehr als nur eine einfache Nicht-Passung handelt. Schmitt bemerkt auch, dass die Statuspassage nicht nur für BildungsaufsteigerInnen eine Herausforderung ist und Nicht-Passung nicht nur als Habitus-Struktur-Konflikt zu erklären ist – entsprechend seines Fokus bleibt dies jedoch unterbelichtet. Aus dem Fokus gerät auch, dass der Bildungsaufstieg mit Stolz verbunden sein und emanzipatorischen Gehalt haben kann – was Schmitt konstatiert, aber nicht untersucht (ebd., S. 270).

84 Teilnehmende für die Studie wurden über Anzeigen in studentischen Zeitungen rekrutiert. Da die Studie auf Interviews mit Studierenden beruht, die die ersten in ihrer (erweiterten) Familie sind, die das Studium aufnehmen, ist zu vermuten, dass in der Anzeige gezielt nach solchen gesucht wurde. Damit wird ein Deutungsrahmen gesetzt, der in den Interviews relevant sein wird.

85 Verwiesen wird beispielsweise darauf, dass sie häufiger arbeiten müssen als Studierende aus hochschulbildungsnahen Elternhäusern. Zu berücksichtigen ist allerdings, dass Arbeiten/Jobben nicht unbedingt als Nachteil zu verstehen ist. Zumindest zeigt sich in Bezug auf die Schule, dass Jobben eine Praxis ist, die unter SchülerInnen verbreiteter ist, deren Eltern einen höheren Verdienst und ein höheres Bildungsniveau haben (vgl. Schneider/Wagner 2004; Hungerland/Liebel 2005).

schen Vorteil (ebd., S. 640). Verwiesen wird etwa auf die eigene Arbeitsethik, die über vielfältige Arbeitserfahrungen erworben wurde, oder die generellen moralischen Dispositionen, die sie im Elternhaus erfahren haben.

„Although the moral advantages participants discussed are rooted in the assumption that their more privileged peers fundamentally lack a work ethic, maturity, responsibility, and real work experience, these differences were never consciously linked to collective differences and none of the participants expressed any class consciousness.“ (ebd., S. 641)

Demnach ist die soziale Herkunft relevant, wird jedoch, als individuelle Erfahrung verstanden, zum moralischen Vorteil umgedeutet.

Auf Basis eines interviewbasierten qualitativen Längsschnitts arbeiten Reay, Crozier und Clayton (2009b) heraus, welche Strategien Studierende aus hochschulfernen Familien an einer Elite-Universität („Southern“) entwickeln und verfolgen. Insbesondere Resilienz und „Coping with adversity“ gelten den Studierenden als persönliche Ressourcen – „they help in dealing with the strange and unfamiliar“ (ebd., S. 1107). Hierbei handelt es sich um Anpassungsstrategien; Formen des Widerstands sind hingegen nicht erkennbar (ebd., S. 1114).

Ähnlich sind die Befunde von Aries und Seider (2005). Ihre Studie basiert auf Interviews mit Studierenden im ersten und dritten Studienjahr. Die Studierenden leben vor allem auf dem Campus. In dieser räumlichen Nähe entstehen Freundschaften über Klassengrenzen hinweg, gleichzeitig wird aber auch der Mangel an kulturellem und ökonomischen Kapital für AufsteigerInnen spürbar (ebd., S. 430). Begegnet wird dem, indem die als zwei Welten empfundenen Lebensbereiche getrennt, gleichwohl Zeichen der akademischen Welt (etwa in Form studentischer Kleidung) langsam in die Herkunftswelt integriert werden. Gleichzeitig bekunden die Studierenden einen Stolz auf ihre Unabhängigkeit und Self-Reliance sowie ihre Empathie – Kapital, welches sie bei sich als ausgeprägter empfinden als bei den Studierenden aus Akademikerfamilien. Mit der Fokussierung auf das Selbst wird in der Arbeit von Aries und Seider (2005) ferner die Selbstformung in dem neuen Setting herausgearbeitet. Differenzieren sie bereits nach strukturellen Unterschieden verschiedener Universitäten, so gehen Reay, Crozier und Clayton (2009a) der Frage des „fitting in“ und „standing out“ von Studierenden aus der Arbeiterklasse in vier verschiedenen institutionellen Kontexten weiter nach, mit dem Ziel, dem jeweiligen „institutional habitus“ nachzuspüren. Zweierlei wird hierbei deutlich: Zum einen sind die spezifischen Studienbedingungen zu berücksichtigen, da deren jeweilige Ausprägungen – im Falle von Southern University etwa eine „culture of intensive, highly academic teaching and learning supported by regular one-to-one or one-to-two supervisions“ (ebd., S. 7) – großen Einfluss auf die Selbst- und Fremdwahrnehmung haben (zur höheren Inklusion und Partizipation von first-gene-



ration students am „elite liberal art college“ vgl. Stuber 2015). Zum anderen ist zu beachten, dass bereits in der Schulbiografie eine Nicht-Passung zum Herkunftsmilieu empfunden worden sein kann. Jene Studierenden, die schon früh eine „Learner-Identity“ entwickelt haben, waren, so zeigt die Forschergruppe, bereits in der Schulzeit gefordert, die wahrgenommene Diskrepanz zwischen Bildungsferne der Eltern und eigenen akademischen Dispositionen miteinander zu versöhnen (ebd., S. 10). In der Gegenwart der Studierenden wird nun deutlich wie

„they displayed the ability to successfully move across two very different fields, combining strong connections and loyalties to family and home friends with what are seen to be classically middle-class academic dispositions, a versatility that most had begun to develop in early schooling. This we suggest is because these students had already begun to engage in processes of self-conscious reflexivity (McNay 2008) in which self-awareness and a propensity for self-improvement become incorporated into the habitus.“ (Reay et al. 2009b, S. 1105)

Wird in diversen Studien die Anpassung an die universitäre Welt untersucht, so ist damit auch die Frage angesprochen, inwieweit dies mit einer *Neu-Positionierung zum Herkunftsmilieu* einhergeht. Die Befunde sind nicht eindeutig: Als typisch identifiziert Schmitt (2010) den „Anspruch, auf dem Boden bleiben zu wollen, nicht abgehoben zu werden“ (ebd., S. 261); gleichzeitig ist die Bindung an die vertraute Welt der Herkunftsfamilie eine mögliche Strategie, die Fremdheitserfahrungen an der Universität zu kompensieren. Andere, beispielsweise El-Mafaalani (2012), geben hingegen Einblicke in Distanzierungsstrategien. Bereits Granfield (1991) hat einen Prozess der Distanznahme beschrieben, am Beispiel von Arbeiterkindern an einer Elite-Universität im Studiengang Recht. Dem Gefühl, an der law school am falschen Ort zu sein, der Unsicherheit bezüglich der eigenen Leistungsfähigkeit, der Selbstwahrnehmung als „anders“ wird mit verschiedenen Strategien begegnet: „Faking it“ beschreibt das Unsichtbarmachen der Klassenzugehörigkeit (etwa in Bezug auf den Kleidungsstil); Ideen der „Klassenrettung“ werden aufgegeben, manchmal verbunden mit dem Gefühl, die eigene Klasse zu verraten. Was Granfield (ebd., S. 348) beschreibt ist eine Art Stigma-Management.

Lehmann (2013) hat „erfolgreiche Studierende“ fokussiert – erfolgreich in Bezug auf die akademische und soziale Integration an der Universität. Zum Studierenden zu werden gehe für Angehörige der Arbeiterklasse mit einer Habitus-Transformation einher, die eine größere Distanzeinnahme zum Herkunftsmilieu einschließt (ebd., S. 9). Wenn auch der Abbruch alter Freundschaften und die Entfernung zu den Eltern typische Bestandteile der Statuspassage sind, so bekommen diese aufgrund der sozialstrukturellen Verortung nach Lehmann eine spezifische Prägung. In den Interviews wird deutlich, dass die

Abgrenzung mit einer Abwertung einhergeht, als enge, limitierte Welt (ebd., S. 8). Andere Studien bieten eine Typologie an, um unterschiedlichen Distanz- oder Bezugnahmen zur Herkunftsfamilie bzw. zum Herkunftsmilieu zu fassen, wie beispielsweise Hurst (2010). Auf Basis von Interviews mit erfolgreichen Studierenden an öffentlichen US-amerikanischen Universitäten, die aus der Arbeiterklasse stammen, identifiziert sie „loyalists“, „renegades“ und „double agents“. Zusammen mit Warnock zeigt sie auf, wie die „renegades“ mit ihrer ausgeprägten „middle-class assimilation“ (2015, S. 103) mehr Unterstützung an dem Elite Collge erhalten, welches sie besuchen. Eine Erklärung für die Varianten der Beziehung zum Herkunftskontext bietet Kellmer (2015) auf Basis ihrer Typologie der bildungsbezogenen Orientierungen von BildungsaufsteigerInnen an: Während „Aufstiegsorientierte“ eher einen Bruch suchen, steuern „Gelegenheitsorientierte“, die eher zufällig an der Hochschule landeten, einen solchen nicht an. Die „selbstverständlich Bildungsorientierten“, die in ihrer Familie schon früh die Notwendigkeit zum Studium vermittelt bekommen haben, stehen weiterhin in enger Beziehung zum Herkunftsmilieu wie auch zur Herkunftsfamilie. Unter den „fachlich Orientierten“ findet man gar eine politische Identifikation mit dem Milieu. Auch diese Typologie spricht dafür, die „Arbeiterschaft“ oder „(Hochschul-)Bildungsfernen“ nicht als homogene Gruppe festzuschreiben und die Vorgeschichte, vor Beginn des Studiums, zu berücksichtigen – weit über die Bestimmung der sozialen Position der Eltern hinaus.

All diese Studien gehen von einer anfänglichen (oder dauernden) habituellen *Nicht-Passung* aus – obwohl doch gerade die Hochschulzugangsberechtigung die jungen Erwachsenen als hochschulgeeignet ausgewiesen hat. Herausgearbeitet werden *Strategien der Anpassung*, die einen erfolgreichen Studienabschluss ermöglichen, Prozesse der Selbstformung anstoßen sowie die Beziehung zur Herkunftsfamilie ändern. Damit wird die universitäre Ordnung als gegeben gesetzt und das (unwahrscheinliche) Einfügen in diese untersucht. Dass diese Ordnung im Handeln auch hergestellt wird, gerät ebenso wenig in den Blick wie der Anpassungsprozess der Akademikerkinder in die auch für sie neue Welt. Eine andere Perspektive findet man in zwei als klassisch zu bezeichnenden Studien in der Tradition der Chicagoer Schule: „Boys in White“ (Becker et al. 1961) und „Making the Grade“ (Becker et al. 1968). Entsprechend ihrer sozialtheoretischen Verortung geht es weniger um eine positionsspezifische Passung als um die Herausbildung einer „studentischen Kultur“ und „kollektiven Perspektive“.<sup>86</sup> Grundlage sind zwei Jahre Feldforschung an der Universität in

---

86 Friebertshäuser (2008, S. 612) konstatiert in ihrem Überblick, dass in der Forschung „Sichtweisen von Studienanfängerinnen und Studienanfängern nur selten ins Zentrum gerückt werden. Und vergleichsweise wenige Untersuchungen wenden sich der von Studierenden

Kansas. In „Boys in White“ verfolgen Becker, Geer, Hughes und Strauss (1961, S. 33) die Frage: „Why were the student’s level and direction of effort what they were?“. Im Fokus stehen Medizinstudierende. Als zentrales Konzept dient das der „Perspektive“, verstanden als ein „co-ordinated set of ideas and actions a person uses in dealing with some problematic situation“ (ebd., S. 34).<sup>87</sup> Nachgezeichnet wird die Verschiebung der Perspektive im Laufe des Studiums: Gemein ist den Studierenden (a) zu Beginn des Studiums eine „long-range-perspective“, wonach das Medizinstudium für den besten aller Berufe zu qualifizieren verspricht. Mit großem Enthusiasmus nehmen sie das Studium auf und sind bemüht, alle Studieninhalte zu lernen, weil alles im späteren Beruf von Nutzen sein wird. In den ersten Wochen bestätigen sich die Studierenden dieser Perspektive wechselseitig, alles scheint ihnen relevant, die Zeit zum Lernen ist allerdings viel zu knapp. Nach kurzer Zeit stellt sich (b) die „provisional perspective“ ein, die Einsicht: „You can’t do it all“. Zwei Strategien des Umgangs sind identifizierbar: entweder wird mit Blick auf die eingeschätzte Wichtigkeit für die spätere medizinische Praxis oder aber auf die vermutete Anforderung von Seiten der Lehrenden der zu lernende Stoff selektiert. Die Orientierung an den Erwartungen der Dozierenden ist insbesondere in den Bruderschaftshäusern verbreitet – und sie zahlt sich, im Sinne der Noten, aus. Die (c) „final perspective“ richtet sich nun an den vermeintlichen Erwartungen des Lehrkörpers aus: „what they want us to know“ – sie setzt sich als dominante Perspektive durch.

Auch „Making the Grade“ arbeitet mit dem Konzept der Perspektive. Becker, Geer und Hughes (1968) identifizieren die „Grade Point Average Perspective“ (GPA) als die unter den Studierenden geteilte: „grades are the chief institutionalized valuable of the college.“ (ebd., S. 55) Die Studierenden

---

selbst entwickelten studentischen Kultur zu.“ (vgl. ähnlich Niederbacher et al. 2010, S. 21) Tendenziell kann dem zugestimmt werden, mit der großen Ausnahme der frühen Studien in der Tradition der Chicagoer Schule. Schon sie kritisierten, dass „in all the vast literature that has accumulated we find very little that gives any sense of either the overall dimensions of college life, as students see them, or of the ordinary, routine everyday character it has for them.“ (Becker et al. 1968, S. 1) Anders auch die ethnomethodologische Studie von Coulon (2005), in der gezeigt wird, wie das „métier d’étudiant“ erst erlernt werden muss.

87 Zur Perspektive gehören (a) die Definition der Situation, (b) Aktivitäten und (c) Kriterien der Beurteilung (Becker et al. 1968, S. 30). Perspektiven werden, so die Annahme, vor allem in Entscheidungssituationen deutlich. Anders als „Werte“ sind „Perspektiven“ situationsgebunden, und anders als „Einstellungen“ sind sie eingewoben in Handeln (und nicht kausal vorausgehend) – ganz so wie die in der vorliegenden Studie definierten „Orientierungen“.

„believe that when they achieve a satisfactory GPA they have demonstrated their ability to do their work and meet their obligations to themselves, their living group, and their college – in short, their ability to act as responsible adults.“ (ebd., S. 59)

Damit stehen die Studierenden im Widerspruch zu den Erwartungen der Dozierenden, die sich ein Interesse an den vermittelten Inhalten erhoffen. Zu verstehen ist die Perspektive der Studierenden vor dem Hintergrund ihrer untergeordneten Position in dem universitären Gefüge. Aus dieser Position heraus versuchen sie, die Erwartungen der Dozierenden zu erfassen, zu erspüren, welche Präsentation in welchen Kursen erwartet wird, was prüfungsrelevant ist und auch, welche „illegitimen Handlungen“ sie vollziehen können (ebd., S. 80 ff.). In diesen beiden Ethnografien wird gelegentlich nach sozialer Herkunft unterschieden, doch ist die Hauptfrage, wie Studierende studieren. Statt einer bloßen (An-)Passung zeichnen die AutorInnen auf Basis ihres reichhaltigen Materials nach, wie kollektive Perspektiven ausgearbeitet werden, die Situation definiert und im Laufe der Zeit neu eingeschätzt wird, wie Kriterien der Beurteilung und auch Aktivitäten modifiziert werden, welche Position die Studierenden dabei in dem Gefüge einnehmen und wie ihre „erfolgreichen“ Strategien gar in Widerspruch zu den Ansprüchen der Dozierenden stehen. Und schließlich erstreckt sich die Untersuchung auch auf weitere Bereiche des studentischen Lebens – Bereiche (wie etwa die Organisation des gemeinsamen Wohnens), die durch ein anderes positionales Gefüge und andere Strategien charakterisiert sind.

Als letzter Forschungsbereich zum Studium sei noch das breite Feld der aktuelleren Studien genannt, die *Hochschule als Sozialisationsagentin* verstehen. Friebertshäuser (2008, S. 621) gibt dazu einen Überblick, angefangen bei der Forschungsgruppe Huber, Portele, Liebau und Schütte (1983), die auf das Zusammenspiel von „Herkunftskultur der Studierenden, studentische Kultur, akademische Fachkultur und antizipierte Berufskultur“ aufmerksam machen. Im Projekt „Studium und Biographie“ (1988–1991, DFG-Projekt von Jürgen Zinnecker u. a.) wurde der Hochschulsozialisation in verschiedenen Fächern multimethodisch nachgegangen. Das Analysewerkzeug Pierre Bourdieus dient hier einer differentiellen Hochschulsozialisationsforschung.<sup>88</sup> Entstanden ist daraus beispielsweise die Monografie von Engler (1993), die sich dem Zusammenspiel von Fachkultur, Geschlecht und sozialer Reproduktion zuwendet.

---

88 Bülow-Schramm und Garz verbinden in dem Quest-Forschungsprojekt (2001–2003) das Bourdieu'sche Habituskonzept mit der Theorie der Lebenswelt von Schütz. An die Stelle von Vor-Ab-Kategorisierungen in Großgruppen schiebt sich hier die Suche nach eigensinnigen, lebensweltlichen Konstruktionen der Studierenden – auch außerhalb des Studiums. Diese theoretische Perspektive ist auch eine Antwort auf den (oftmals bedauerten) Befund, dass das Studium für Studierende an Zentralität verloren hat.

Dargelegt wird hier etwa der Zusammenhang zwischen Fachkultur und Lebensstilen (beispielsweise Wohnform, Kleidungspräferenzen etc.). Georg et al. (2009, S. 362 ff.) relativieren die Befunde der Fachkulturforschung.<sup>89</sup>

„Die Fachkulturforschung postuliert einen wesentlich stärkeren Zusammenhang zwischen Studium und Lebensstil sowie Motivationsstruktur als aus unseren Daten hervorgeht, in denen lediglich die Gruppe der Jurastudierenden als weitestgehend fachspezifische Gruppe ausgemacht werden konnte.“ (ebd., S. 370)

Neben methodischen Erklärungen bieten die Autoren auch eine inhaltliche an: Demnach verwischen „die Veränderungen in der universitären Ausrichtung (interdisziplinäre Studiengänge, Massenuniversitäten) die Linien zwischen den einzelnen Fachbereichen“, so dass „die studentische Kultur zunehmend egalitärer wird“ (ebd., S. 370).<sup>90</sup> Zugespitzter fällt die Kritik an der Fachkulturforschung von Niederbacher, Herbertz und Hitzler (2010) aus. Sie sprechen von unterscheidbaren „Kulturen des Studierens“:

„Unter Kultur verstehen wir das (sichere) Wissen darum, wer wann unter welchen Umständen was wie und warum zu tun und zu lassen hat. Je nachdem, welches Wissen in welchem Kontext für das eigene Leben (vorläufig) als wie relevant gesetzt wird, werden Entscheidungen getroffen. Und diese Entscheidungen führen unter anderem (nach wie vor) dazu, dass wir es an Hochschulen mit Studentinnen und Studenten zu tun haben, die beabsichtigen, eine wissenschaftliche Karriere anzustreben, mit anderen, die Praxiswissen zu erwerben hoffen, und mit solchen, die sich nicht sicher sind, ob sie vornehmlich dem Studium nachgehen, berufstätig sein oder anderweitigen Interessen folgen wollen oder sollen.“ (ebd., S. 23)

Die Kulturmuster können sich, so die Autoren weiter, im Laufe des Studiums, je nach Situation ändern. Grundlegend infrage stellen sie auch die verbreitete Ausgangsannahme, Studium sei eine Lebensphase, die auf ein bestimmtes Ziel hin ausgerichtet ist, letztendlich der Vorbereitung des Berufs dient (ebd., S. 21). Dass dies aus Sicht der Studierenden nicht (durchgängig) so ist, haben bereits

---

89 Hier werden vier distinkte studentische Lebensstile ermittelt: (a) „Antikonventionelles Moratorium“, (b) „Kreative Kultiviertheit“, (c) „Kulturdistanzierte Materialisten“ und (d) „Karriere, Prestige und Hochkultur“. Der Einfluss der sozialen Herkunft auf den Lebensstiltyp ist gering, der der fachspezifischen Sozialisation etwas höher, letztendlich erklärt das Geschlecht am meisten (ebd., S. 367 ff.).

90 Mit Stichweh (2016) kann die Idee der „studentischen Kultur“ insgesamt infrage gestellt werden. Ihm nach könne die Universität nicht mehr „die Diversität ihrer Studierenden [...] durch ein homogenes Wertmilieu auffangen, das sie als verpflichtend einmahnt. Die Ziele der Studierenden sind nicht mehr die Ziele der Universität“ (ebd., S. 141). Becker et al. (1968) haben schon in den 60er eine Divergenz – anders hergeleitet – aufgezeigt.

die ethnografischen Studien in der Tradition der Chicago School of Sociology gezeigt.

Soweit zu den Studierenden. Welche Erkenntnisse liefern Studien zu *Strategien von Auszubildenden* während der Ausbildung? Hier geht es weniger um Fragen der Nicht-Passung (etwa von Kindern aus Akademikerfamilien im Handwerk)<sup>91</sup> oder um eine „Auszubildendenkultur“. Es dominiert vielmehr die Vorstellung von Sozialisation als Prägung, wobei im Fokus der Forschung vor allem problematische oder prekäre Verläufe stehen (vgl. zur Kritik daran Klaus 2012).

Mariak und Matt (1993) wenden sich beispielsweise AbsolventInnen von Haupt- und Sonderschulen zu. Um den Prozess der *Einsozialisierung* – verstanden als Zusammentreffen von Strategien der Jugendlichen und institutioneller Steuerung auf Seiten der AusbilderInnen – zu verstehen, werden in einem ersten Schritt Erwartungen von AusbilderInnen rekonstruiert: „Arbeitstugenden“ wie Anpassungsbereitschaft und Pünktlichkeit sind demnach gefragt.<sup>92</sup> Sozialisation meint in dieser Studie „Einpassung“ und „Anpassung“, „das Finden und Akzeptieren seines Platzes in der Gesellschaft“ (ebd., S. 31) – und damit wird die Sicht der AusbilderInnen übernommen. Schauen wir auf eine aktuellere Studie. Klaus (2012) wendet sich dem Phänomen des Ausbildungsabbruchs aus biografieanalytischer Perspektive zu.<sup>93</sup> Ziel ist es, anhand von 30 narrativen Interviews „einerseits die Entstehung, Grundlagen und Bedingungen im Verlauf und andererseits die Auswirkungen auf die biografischen Entwicklungs- und Gestaltungsmöglichkeiten“ (ebd., S. 208) zu erfassen und Strategien von Auszubildenden, die den Ausbildungsvertrag lösen, zu verstehen und zu erklären. Entwickelt wird ein fallübergreifendes Prozessmodell, welches als unabhängig von sozialer Herkunft, Art des Ausbildungsberufs und Anzahl der erfahrenen Vertragslösungen beschrieben wird. Als interessanter Befund, um Strategien zu diskutieren, sei hier ein Teilprozess fokussiert: Nach dem Entschluss, die Ausbildung zu beenden, wird die „Eskalation“ zu einer Strategie:

---

91 Dabei haben schon Mariak und Matt (1993) darauf hingewiesen, dass AusbilderInnen Passungsschwierigkeiten bei AbiturientInnen vermuten.

92 Dies ist entscheidendes Kriterium für die Auswahl von BewerberInnen – etwa nach der Probezeit: „Nicht allein der Verstoß gegen formale Regeln der Ausbildung, sondern der gegen die moralische Ordnung des Betriebes wird zum Anlaß von Selektionsprozessen genommen.“ (Mariak/Matt 1993, S. 3)

93 Er untermauert die Relevanz des Untersuchungsgegenstandes mit der Feststellung, dass ein Ausbildungsabbruch „erheblichen Schaden für die Ausbildungsbetriebe“ bedeutet, „die berufsbiographischen Entwicklungsmöglichkeiten der Betroffenen“ determiniert und als Problem die „gesamte Gesellschaft durchdringt und betrifft“ (Klaus 2012, S. 204). Diese Problemdefinition wird hier nicht vorab übernommen.

„Eine Eskalation ist für die signifikanten Anderen und weitere relevante Interaktionspartner in der Berufsausbildung selbstevidenter, nachvollziehbar und ein deutliches Symbol der Problemlagen“ (ebd., S. 214).

Was andernorts als „Auslöser“ betrachtet werden würde, wird hier zur Strategie (ebd., S. 222).

Unter dem Stichwort *berufliche Sozialisation* wird den spezifischen Berufskulturen (vergleichbar der Fachkulturen) – die für Klaus (2012) keine Rolle spielen – Rechnung getragen. So lautet eine zentrale Forschungsfrage etwa im SFB 186: „What kinds of aspirations and strategies do adolescents and young adults develop when faced with these different occupational contexts?“ (Heinz et al. 1998: 93). Basierend auf einem quantitativen und qualitativen Längsschnitt wird die Berufseinmündung von jungen Erwachsenen, die in einem der sechs am häufigsten gewählten Ausbildungsbereichen ihren Abschluss erzielt haben, untersucht, mit Blick auf Aspirationen, der Weise der Realisierung der Aspirationen und der Bilanzierung des Vorgehens (ebd., S. 94) – je in Bezug auf einzelne Stationen.<sup>94</sup> Die herausgearbeiteten „*six modes of biographical action orientations*“ (ebd., S. 94) sind gebunden an die spezifischen Berufskulturen (ebd., S. 99). Kühn und Witzel (2000) machen am Beispiel junger Fachkräfte, unter anderem von Friseurinnen, deutlich, dass und wie sich entsprechend berufsbiografische Gestaltungsmodi im Laufe der Berufsbiografie verändern.

Abgeleitet werden kann aus dem Forschungsüberblick, dass Strategien zu kontextualisieren und in ihrem Verlauf zu erfassen sind. Dazu zählt auch, Strategien in ihrer interaktionalen Einbettung zu verstehen. So zeigt beispielsweise ein Vorgängerprojekt zur vorliegenden Untersuchung (vgl. Bühler-Niederberger/König 2006), dass die Verrichtung ausbildungsfremder Tätigkeiten, die insbesondere bei Maler-Lackierer-Auszubildenden (sehr) häufig ist (DGB 2011), von Auszubildenden als Teil der Lebenswelt „Familienbetrieb“ gedeutet und als solche akzeptiert wird, sofern eine Balance zwischen eigenen (vertragsüberschreitenden) Investitionen im Sinne der Betriebsinteressen und (besonderen) Investitionen des Meisters im Interesse der Ausbildungsgüte wahrgenommen wird.

Abschließend sollen noch zwei Punkte angesprochen werden. Erstens die Vereinbarkeit von Arbeit und Familie: Zu berücksichtigen ist, dass Strategien nicht nur im Ausbildungskontext zu verorten sind. So kann beispielsweise die (Planung von) Familiengründung ausbildungs- bzw. studiumsbezogene Strate-

---

94 Die Heuristik hat Ähnlichkeit mit der in der vorliegenden Studie verwendeten. Ein entscheidender Unterschied ist, dass das Konzept der berufsbiografischen Gestaltungsmodi auf der Annahme basiert „that action is an intentional, goal directed, and self-reflected process that builds on a person’s life course experiences.“ (ebd., S. 94)

gien anleiten. Lemmermöhle et al. (2006) zeigen in ihrer Längsschnittstudie zum biografischen Lernen junger Frauen, dass das Geschlecht als institutionelles Muster weiterhin relevant ist und Handeln strukturiert – und sich über die Statuspassagen der Berufsfindung, Ausbildung/Studium, Berufseinmündung und Familiengründung hinweg ändert. Auch wenn die Statuspassage nicht mit geschlechtsspezifischen Orientierungen betreten wird, spätestens

„auf dem Weg durch die Statuspassagen werden die jungen Frauen dazu veranlasst, sich aktiv mit der Kategorie Geschlecht auseinanderzusetzen und zwar unabhängig davon, ob einzelne Schritte auf diesem Weg erfolgreich oder erfolglos verlaufen.“ (ebd., S. 307 f.)

Ein konfliktloses Passungsverhältnis über alle Messzeitpunkte hinweg ist ausschließlich bei den jungen Frauen mit klaren Vorstellungen zur Familienplanung zu finden – woraus die Autorinnen den Schluss ziehen, dass dem Modell der „doppelten Lebensführung“ (Geissler/Oechsle 1996, S. 305) nicht die erwartete Bedeutung zukommt. Die Reproduktion der Geschlechterordnung wird in diesen Strategien deutlich.

Zweitens der Umgang mit Unsicherheit: Gerade geschlechtsspezifische Handlungsorientierungen können Sicherheit stiften. Kreher (2007) geht der Frage nach, welche Bewältigungsformen angesichts entgrenzter Übergänge erkennbar sind, am Beispiel junger Männer (18–25 Jahren) mit prekären Perspektiven und Erfahrungen in Bezug auf Ausbildung und Beschäftigung (ebd., S. 11). Eine Strategie ist die Orientierung an der Normalbiografie, als ein Muster, das Sicherheit verspricht, selbst wenn es gegenwärtig kaum eingelöst werden kann (ebd., S. 165). Leccardi (2012) geht, unter Bezugnahme auf aktuelle Gegenwartsdiagnosen, von einer grundlegenden Schwierigkeit der Zukunftsplanung aus.<sup>95</sup> Auf Basis einer qualitativen, interviewbasierten Studie mit jungen Erwachsenen in Italien benennt sie zwei markante Strategien: (1) „future without a project“: Hier wird kein langfristiges biografisches Projekt entworfen, sondern vielmehr die Fähigkeit wirksam, sich kurzfristig auf neue Anforderungen einzustellen. Dies ist eine Strategie, die vor allem jenen vorbehalten ist, deren Volumen und Breite an Kapital hoch ist. „The unpredictability associated with the future is reworked as an additional potential rather than as a limit to action“ (ebd., S. 69). Und (2) „short projects“:

„The project in itself acts as a barrier against the unknowability of the future; the reference to short or very short spans of time (for the most part the period of time

---

95 Rademacher und Lobato (2008) diskutieren milieuspezifische Strategien im Umgang mit Unsicherheit und Prekarität.



necessary to bring to a conclusion the activities set in motion) guarantees in its turn a relative biographical mastery.“ (ebd., S. 69)

Die zweitgenannte Strategie ist besonders verbreitet. Vergleichbares findet sich bei Woodman (2011). Er identifiziert unter den 18- bis 20-jährigen AustralierInnen „planning as a short-term coping strategy focused on how to live day to day“ (ebd., S. 124). Zu berücksichtigen ist allerdings, dass in Bezug auf die hier fokussierte Statuspassage, die institutionell gerahmt ist und erwartet wird, das Bild des Sich-Durchwurstelns, wie wir es vom Bastler kennen (vgl. Hitzler 2003a, S. 69), nicht ganz trägt. Auch findet die Annahme, prämiert werde ein „kurzfristig orientiertes, auf mögliche Fähigkeiten konzentriertes Ich, das vergangene Erfahrungen bereitwillig aufgibt“ (Sennett 2005, S. 10), kaum bei den Meistern Widerhall – zumindest ihnen gegenüber müssen die Auszubildenden glaubhaft präsentieren, dass sie Interesse an dem Beruf haben (vgl. Mariak/Matt 1993). Erinnert sei an dieser Stelle an die Mead'sche Überlegung, dass mit der Aufnahme einer Ausbildung, mit dem Abschluss des Vertrags, ein bestimmter Selbstentwurf stabilisiert wird (vgl. Mead 1934/1973, S. 247). Ähnliches kann für das Studium vermutet werden, insbesondere für solche Studiengänge (wie das Lehramt), die einen bestimmten Beruf anvisieren.<sup>96</sup>

### *Zusammenfassung*

Während bei Bourdieu Strategien eng an die soziale Position gebunden sind und somit vor allem Reproduktionsstrategien sind, kann die Bindung an die soziale Position auch loser gedacht werden – etwa weil prinzipiell die Chance zur Reflexivität als höher eingestuft wird oder weil Statuspassagen, mit ihrer Unterbrechung von Routinen, als Situationen verstanden werden, die neue Strategien verlangen. Strategien – ob eher habituell verankert oder auf einer Kalkulation basierend – interessieren hier in Bezug auf die Weise, wie sie Strukturen reproduzieren oder Chancen neu strukturieren (sofern bestimmte Strategien sich bei bestimmten Gruppen verdichten). Fokussierter interessieren in der vorliegenden Studie auch die (feld-)spezifischen Strategien, die zur Bewahrung oder Verbesserung der Position in Ausbildung/Studium verfolgt wer-

---

96 Es droht nach Sennett (1998, S. 181) ein „Selbst, das sich nie vollendet“. Aus einer Perspektive, die dem Symbolischen Interaktionismus und Pragmatismus nahesteht, ist diese Sorge irritierend, wird hier doch das Selbst stets prozessual gedacht, ohne dass es sich damit aufzulösen droht. Allerdings: Zum einen zielt Sennetts Kritik vor allem auf die Anforderungen des neuen Kapitalismus, welche verhindern, eine Lebenskohärenz aufzubauen (als Gegenbild dient ihm das Handwerk, welches man erlernen muss; vgl. Sennett 2008). Zum anderen hat auch in pragmatistischen Ansätzen das Selbst eine gewisse Kohärenz, die aber hergestellt wird, indem Vergangenheit und Zukunft miteinander verwoben werden.

den. Dabei interessiert die Ko-Herstellung der Ordnung, im Sinne der Komplizenschaft (Bourdieu 2000/2001) wie auch der Umdeutungen der Akteure (etwa bei Becker et al. 1961), in Interaktion mit signifikanten Anderen (vgl. Türkiyilmaz 2018).<sup>97</sup> Was die bisherige Forschung jedoch grundlegend zeigt ist, dass Strategien

- a) gebunden sind an strukturierte Chancen bzw. das Kapital, das genutzt werden kann,
- b) der Restrukturierung wie auch der Neu-Strukturierung von Chancen dienen können,
- c) stets gebunden sind an das jeweilige Feld, in dem sie (nach Bourdieu als Erhaltungsstrategien oder Strategien der Häresie) zum Einsatz kommen,
- d) sich im Laufe der Statuspassage verändern – und das
- e) in stetiger Auseinandersetzung mit anderen.

## 2.5 Zusammenfassung

Die Statuspassage verlangt bzw. ermöglicht Jugendlichen eine Entscheidung über ihren beruflichen Werdegang, oder, in einem umfassenderen Sinne: über ihr Selbstprojekt.<sup>98</sup> Grundlegend für die vorliegende Studie ist ein Prozessmodell der permanenten Neu-Bewertung und Modifizierung von Entscheidungen, Orientierungen und Strategien, die innerhalb strukturierter Chancen stattfinden und dabei Chancen (re-)strukturieren.<sup>99</sup>

---

97 Die signifikanten Anderen bleiben in der Forschung in Bezug auf die Strategien recht farblos. Anders bei Krüger et al. (2015), die zeigen, dass Jugendliche nicht auf Dauer in Freundschaftsbeziehungen bleiben, in denen die schulischen Bildungsorientierungen konfligieren, gleichzeitig die Jugendlichen ihre Peers zunehmend als „Kompensationsraum für schulische Belastungen nutzen“ (ebd., S. 180). In Bezug auf HauptschülerInnen ist festzuhalten, dass vor allem sie sich in homogenen Freundschaftsnetzen bewegen und auch sie, spätestens ab der neunten Klasse, die Notwendigkeit von Bildung akzeptieren – ein Widerstand gegen die Schule, die Willis noch bei den Lads beobachtete, ist kaum mehr feststellbar (ebd., S. 181).

98 Das Konzept der „alltäglichen Lebensführung“, wie es Jurczyk et al. (2016) ausarbeiten, hat einige Ähnlichkeiten mit dem Selbstprojekt, allerdings wird (a) das ganze Leben in den Blick genommen, d. h. die Form, wie Einzelarrangement verschiedener Sphären „individuell zu einem funktionierenden Gesamtarrangement verbunden werden“ (ebd. 68) und (b) wird Lebensführung verstanden als „System sui generis, das sich mit eigener Form und Logik zwischen Person und Gesellschaft schiebt“ (ebd. 71).

99 Ähnlich ist das ARB-Modell von Witzel und Kühn (1999), das Aspirationen (A), Realisationen (R) und Bilanzierungen (B), bezogen auf einzelne „Lebenslaufstationen“ (ebd., S. 15), erfasst. Da Bilanzierungen sowohl retrospektiv angelegt sind als auch prospektive Reflexionsanteile enthalten, die Neubewertungen und Modifizierungen von Zukunftsentwürfen

In einem ersten Schritt wird die Entscheidung für Ausbildung/Studium, wie sie sich beim *Zugang in Betrieb, Akademie oder Hochschule* zeigt, im Zusammenspiel mit den jeweiligen Orientierungen, strukturierten Chancen und Strategien untersucht. Abbildung 1 stellt dieses Zusammenspiel grafisch dar.<sup>100</sup> Strukturierte Chancen machen bestimmte Entscheidungen objektiv und subjektiv wahrscheinlich; Orientierungen leiten die Entscheidung an und Strategien bereiten die (Realisierung der) Entscheidung vor. Die strukturierten Chancen haben ebenfalls Einfluss auf die Strategien (etwa im Sinne von Kapital, das nutzbar gemacht werden kann) und auch auf die Orientierungen (etwa im Sinne klassenspezifischer Erwartungen an den Beruf), was wiederum die Entscheidung für Ausbildung bzw. Studium und damit den Zugang in das jeweilige Feld strukturiert. Fasst man die gradlinigen oder auch verschlungenen Wege, die zum Zugang in Hochschule, Akademie oder Betrieb führen, so ist auch zu untersuchen, wie die Entscheidung (vor ihrer Realisierung) Strategien angestoßen hat und inwieweit – etwa im Zuge von vorbereitenden Strategien oder Zugangsschwierigkeiten – Orientierungen modifiziert wurden.

In einem zweiten Schritt wird der *Verlauf von Studium/Ausbildung* betrachtet (s. Abbildung 2): Mit der Entscheidung betreten die jungen Erwachsenen je spezifische Felder. Hier positionieren sie sich in einem spezifischen relationalen Gefüge und treffen auf neue InteraktionspartnerInnen; hier gelten spezifische Regeln, sind spezifische Strategien gewinnträchtig, spezifische Orientierungen werden erwartet. Das heißt, das Geflecht von strukturierten Chancen, Orientierungen und Strategien wird in dem jeweiligen Feld kontextualisiert und in seiner je spezifischen Aufladung analysiert. Untersucht wird etwa, wie in den jeweiligen Feldern bestimmte Strategien erleichtert oder gehemmt, wie Orientierungen modifiziert und Chancen in je spezifischer Weise (re-)strukturiert werden, kurz: wie das Selbstprojekt ausgestaltet wird.

---

zur Folge haben, schließen hieran wieder neue Aspirationen und Realisationen an, so dass ein erweitertes Modell entsteht, ein BARB-Modell (ebd., S. 15).

100 Die Nähe zum Kodierparadigma, wie es Strauss (vgl. Strauss/Corbin 1996) zur Systematisierung des axialen Kodierens vorschlägt, ist der Verankerung in der pragmatistisch-interaktionistischen Methodologie geschuldet.

Abbildung 1: Theoretisches Modell zum Zugang ins Feld

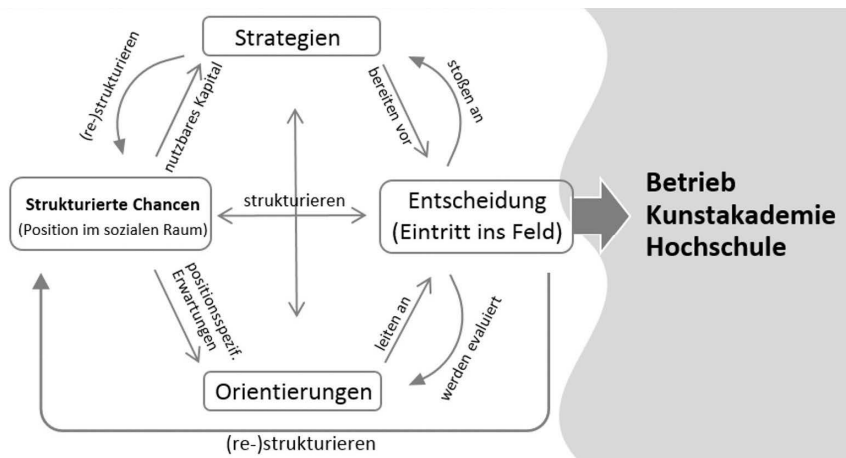
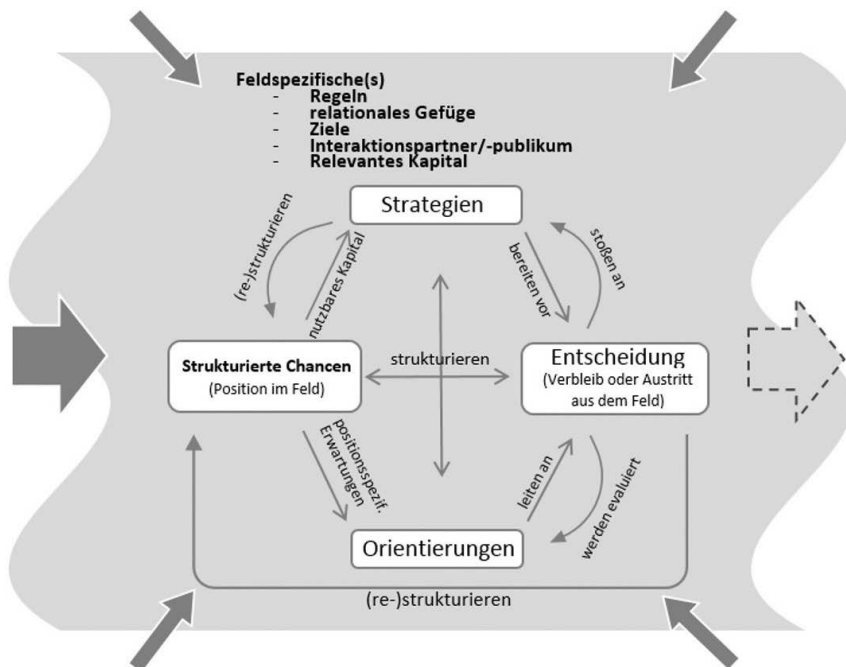


Abbildung 2: Theoretisches Modell zum Spielverlauf im Feld



### 3 Das Selbstprojekt – eine sozialtheoretische Annäherung

Die Art und Weise, in der junge Erwachsene die Statuspassage Ausbildung bzw. Studium ausarbeiten, ihre Laufbahn gestalten und dabei ihr Selbst formen, wird in der vorliegenden Studie als „Selbstprojekt“ gefasst.<sup>101</sup> Angeknüpft wird dabei an den Begriff des *Selbst*, wie er von George Herbert Mead konturiert wird.<sup>102</sup> Wie das Selbst entsteht, wie es (im Sinne der organisierten Haltung einer Gruppe) strukturiert ist und sich in alltäglichen Interaktionen formt arbeitet Mead (1934/1973) aus sozialbehavioristischer Perspektive aus.<sup>103</sup> Sein Anspruch ist es, individuelle Handlungen über die „größeren, gesellschaftlichen Handlungen, die über den Einzelnen hinausreichen“ zu erklären (ebd., S. 45). Meads Konzeption des Sozialen lenkt die Analyse des Handelns, etwa in Bezug auf die Statuspassage Ausbildung bzw. Studium, auf die signifikanten und generalisierten Anderen sowie den Kommunikationsprozess in den jeweiligen Situationen. Nur begrenzt weiterführend ist der Ansatz zur Erfassung der (Strukturiertheit der) Situation und sozialer Ungleichheiten. Um dies einzufangen, wird im Rahmen der vorliegenden Studie die Praxeologie Bourdieus herangezogen.

Die Praxeologie Bourdieus und der Interaktionismus Meads (in seiner Weiterentwicklung durch Anselm Strauss und Howard Becker) sind die zwei zentralen sozialtheoretischen Perspektiven der vorliegenden Studie. Sozialtheorien geben vor, „wie der Gegenstand zu beobachten ist und empirische Daten zu interpretieren sind. Durch solche Theorien wird konstitutiv festgelegt, was und wie etwas überhaupt als soziologisches empirisches Datum erscheinen

---

101 Bourdie spricht von „conatus“ statt „Projekt“, um die „Logik der bewußten Absicht“, die letzteres evoziert, zu umgehen (Bourdieu 1993/2008, S. 652).

102 In der deutschen Ausgabe von „Mind, Self and Society“ wird *self* mit *Identität* übersetzt (1934/1973). Im Folgenden wird der Begriff *Selbst* verwendet, der dem Original näher ist. Für *play* und *game* wie auch für *ME* und *I* werden die englischen Originale statt der deutschen Übersetzungen (etwa ICH und Ich) verwendet. Wenn im Nachfolgenden von „Spiel“ die Rede ist, wird es um die komplexe Organisation im Sinne von „game“ gehen.

103 Anders als der Behaviorismus nach Watson werden im sozialbehavioristischen Ansatz von Mead (1934/1973, S. 45 ff.) auch die nicht direkt beobachtbaren Haltungen als grundlegender Bestandteil von Handlungen anerkannt. Damit ersetzt Mead die Konzeption eines bloß auf die Umwelt reagierenden Menschen durch einen reflexiven Akteur, ausgestattet mit einem Selbst. Später, 1937, wird Meads Ansatz von Blumer als „Symbolischer Interaktionismus“ bezeichnet werden (vgl. Johnson et al. 1986/2008, S. VIII). Fine und Kleinman (1986/2008) listen eine ganze Reihe von Labels auf, die für Mead verwendet werden: „Pragmatist“ oder „Symbolischer Interaktionist“ zählen sicherlich zu den verbreitetsten.

kann“ (Lindemann 2008, S. 109).<sup>104</sup> Im Folgenden werden die „beobachtungsleitende[n: A.K.] Annahmen“ (Kalthoff 2008, S. 12)<sup>105</sup> offengelegt. Das heißt, die für die Studie leitenden Grundgedanken von George Herbert Mead (Kapitel 3.1) und Pierre Bourdieu (Kapitel 3.2) werden kurz skizziert, gebündelt (Kapitel 3.3) und am Forschungsgegenstand zusammengeführt (Kapitel 3.4).<sup>106</sup>

### 3.1 Eine interaktionistische Perspektive: Das Selbst und die anderen

George Herbert Mead ist, so Faris (1979, S. 95 f.), derjenige, der die Entstehung eines Selbst im und als sozialen Prozess entscheidend ausgearbeitet hat.<sup>107</sup> Aufgegriffen wird dabei die *Kritik an der dualistischen Konzeption von Individuum und Gesellschaft*, wie sie bereits von Charles Cooley (1902) formuliert wurde: „I think, then, that the antithesis, society versus individual, is false and hollow whenever used as a general or philosophical statement of human relations.“ (ebd., S. 7) Angeboten wird stattdessen ein Modell, bei dem das Individuum immer schon Teil der Gesellschaft ist. Mehr noch: Es entwickelt sich allein durch und in dieser (ebd., S. 392 f.). Diese Vorstellung bündelt Cooley in dem Konzept des „reflected or looking-glass self“ (ebd., S. 152).

Mead entwickelt diesen Gedanken weiter: Das Selbst, wie er es konzipiert, setzt sich zusammen aus dem ME und dem I. Das ME bezeichnet den „Nieder-schlag einer Bezugsperson in mir“ (Joas 1999, S. 176) bzw. „die organisierte Gruppe von Haltungen anderer, die man selbst einnimmt“ (Mead 1934/1973,

---

104 Strübing (2014, S. 49) weist in seinen epistemologischen Überlegungen zur Grounded Theory darauf hin, dass jedes Bild von der Welt „nicht nur temporär, sondern auch unvollständig, weil jeweils situationsbezogen ist.“ Alltagsakteur ebenso wie ForscherIn nutzen (mehr oder weniger reflektiert) bestimmte „Sehhilfen“. D.h. geleitet von unseren theoretischen Vorannahmen treffen wir, in Interaktion mit dem (Forschungs-)Feld, Entscheidungen und formen „bedeutungshaltige Objekte“ (Strübing 2008, S. 293).

105 Die hier skizzierten „beobachtungsleitenden Annahmen“ strukturierten nicht von Anfang an die Untersuchung. Im Laufe des Forschungsprozesses hat sich der theoretische Rahmen ein Stück weit verschoben, etwa durch die Einführung des Bourdieu'schen Feldbegriffs.

106 Lindemann (2008, S. 114) fordert, auch Sozialtheorien der empirischen Prüfung zu unterziehen. Sie können zwar nicht falsifiziert werden, aber sich in Bezug auf die Empirie als präzise (oder irritierend) erweisen. Das Aufsetzen zweier Brillen bei der Analyse der Selbstprojekte junger Erwachsener dient weniger der „Präzisierung“ als der „Erweiterung“ des Blicks.

107 Cooley und Mead haben, so Keller (vgl. 2012, S. 83), wesentlich dazu beigetragen, die handlungstheoretischen Überlegungen der Pragmatisten James und Dewey für die Soziologie nutzbar zu machen.

S. 218)<sup>108</sup>, und die so das eigene Verhalten strukturiert. Wenn die organisierte Haltung der anderen in sich hineingenommen wird, so bedeutet dies nicht, dass das Individuum mechanisch agiert. Vielmehr ist nie genau vorhersehbar, wie die Reaktion ausfallen wird, sie ist mehr oder weniger unbestimmt (ebd., S. 219). Die Reaktion auf die organisierte Haltung der anderen bezeichnet Mead als I (ebd., S. 218). Aufgrund des I, dessen Spontanität und Kreativität, kann der Einzelne sich nie ganz „seiner selbst bewusst“ sein. Das I wird dem Handelnden erst rückblickend, in der Erfahrung, präsent (vgl. Mead 1912, S. 406, 1934/1973, S. 217 ff.), während das ME der Anteil des Selbst ist, dessen er sich bewusst ist (ebd., S. 218). Zusammengenommen ist also das Selbst „im wesentlichen ein gesellschaftlicher Prozeß, der aus diesen beiden unterscheidbaren Phasen besteht. Gäbe es diese beiden Phasen nicht, so gäbe es keine bewußte Verantwortung und auch keine neuen Erfahrungen“ (Mead 1934/1973, S. 221).

Im Folgenden sollen zentrale Aspekte des Selbst bei Mead skizziert werden, die in Bezug auf das Kernkonzept der vorliegenden Studie, das Selbstprojekt, relevant sind:

### (1) *Das Selbst bedarf der anderen*

Mead beschreibt die Genese des Selbst anhand von zwei Phasen, dem *play* und dem *game*. Als Beispiel für das (nachahmende) *play* nennt Mead die Rolleneinnahme im Indianerspiel, in dem

„das Kind eine ganze Gruppe von Reizen in sich hat, die in ihm selbst die gleichen Reaktionen wie in anderen auslösen und die einem Indianer entsprechen.“ (Mead 1934/1973, S. 192 f.; Mead 1925, S. 269)

Im *play* nimmt das Kind jeweils eine bestimmte Perspektive ein (die des Indianers, des Verkäufers, der Mutter), es wechselt dabei seine Rollen nach Lust und Laune (mal spricht es als Verkäuferin, mal als Kundin), es unterhält sich mit sich selbst, ohne dass eine komplexe Organisation des Spiels vorhanden wäre (vgl. Mead 1934/1973, S. 192 f., 1912, S. 402 f.). Anders im *game*. Hier,

„he must assume the various roles of all the participants in the game, and govern his action accordingly. If he plays *first base*, it is as the one to whom the ball will be thrown from the field or from the *catcher*. Their organized reactions to him he has

---

108 „Geist, Identität und Gesellschaft“, basierend auf Vorlesungsmitschriften, ist eine editorisch fragwürdige Grundlage. Nichtsdestotrotz ist sie die zentrale Referenz in sozialwissenschaftlichen Arbeiten. In der vorliegenden Arbeit wird sie als Schrift verwendet, die, um ein Argument von Fine und Kleinman (1986/2008, S. 9) aufzugreifen, zum Denken anregen soll: „It is our *use* of what Mead said, not what he ‚really‘ meant to say, that is important“.

imbedded in his own playing of the different positions, and this organized reaction becomes what I have called the ‚generalized other‘ that accompanies and controls his conduct. And it is this generalized other in his experience which provides him with a self.“ (Mead 1925, S. 269)

Wie man handeln soll ist im game (wie dem Baseball) definiert, genauer gesagt: wird ständig (re-)definiert. Über die Reaktion der Mitspielenden erfährt man, welches Verhalten unangemessen ist, indem etwa das Antäuschen eines Wurfs als Pitcher negativ sanktioniert wird. Mehr noch: Man muss die Haltung aller teilnehmenden Personen, die im Hinblick auf das gemeinsame Ziel verwoben sind, in sich haben, muss die Spielabläufe und Regeln kennen, nach denen die Haltung des einen Spielers die passende Haltung des anderen Spielers hervorruft (vgl. Mead 1934/1973, S. 193 f.). Erst durch das „Hereinholen der weitgespannten Tätigkeit des jeweiligen gesellschaftlichen Ganzen [...] in den Erfahrungsbereich eines jeden in dieses Ganze eingeschalteten [...] Individuums“ (Mead 1934/1973, S. 197) entwickelt sich das organisierte, einheitliche Selbst und wird gleichzeitig „zu einem organischen Glied der Gesellschaft. Es übernimmt die Moral dieser Gesellschaft und wird zu ihrem Mitglied.“ (ebd., S. 202) Äußere Kontrolle wird so zunehmend irrelevant (vgl. Mead 1925).

Grundlegend für die Organisation des Selbst und damit auch für die gesellschaftliche Organisation ist die *Kommunikation*. Das Spezifische der menschlichen Kommunikation liegt in der Möglichkeit, sich gegenüber Gesten (etwa der entgegengestreckten Hand des Gegenübers) verhalten zu können. Gesten werden zu *signifikanten Symbolen*,

„wenn sie im Gesten setzenden Wesen die gleichen Reaktionen implizit auslösen, die sie explizit bei anderen Individuen auslösen oder auslösen sollen – bei jenen Wesen, an die sie gerichtet sind.“ (Mead 1934/1973, S. 86; Mead 1927/1987, S. 217)

Signifikante Symbole lösen also bei den interagierenden Individuen die gleichen Reaktionen aus, weil „das Symbol in der Erfahrung aller anderen ebenso wie für uns existiert“ (Mead 1934/1973, S. 189), ihm also (mehr oder weniger) die gleiche Bedeutung zugeschrieben wird. Schauen wir uns dies am Beispiel der gesprochenen Sprache an, die die besondere Eigenschaft hat, dass der Sprechende sich selbst beim Reden hört, S. Das bedeutet erstens, dass der Sprechende nicht umhin kann, die gleiche Haltung einzunehmen, wie wenn die Worte von jemand anderen an ihn gerichtet worden wären. Zweitens wird,



indem signifikante Symbole (mehr oder weniger) gleich interpretiert werden,<sup>109</sup> die Haltung der anderen eingenommen, deren Perspektive übernommen. Und drittens ermöglichen signifikante Symbole, die auch Grundlage für die nach Innen verlagerte Kommunikation sind, dass das Individuum mittels dieser darüber nachdenken kann, was es will, wie die Reaktionen der anderen auf sein Handeln aussehen könnten und wie es aus der (angenommenen) Perspektive von konkreten wie generalisierten Anderen wahrgenommen wird. Möglich ist dies, weil Symbole mehr oder weniger gleich verstanden werden bzw. dies wechselseitig unterstellt wird (Abels/König 2016, S. 56).

Hier liegt der Kern für das Verständnis von Selbst in der Mead'schen Konzeption. Denn das Individuum sieht sich aus den Augen anderer, nimmt die Perspektive des generalisierten Anderen ein und macht sich so zum Objekt seiner Wahrnehmung (Mead 1934/1973, S. 221). So entsteht ein *Bewusstsein seiner Selbst*:

„Der Einzelne erfährt sich – nicht direkt, sondern nur indirekt – aus der besonderen Sicht anderer Mitglieder der gleichen gesellschaftlichen Gruppe oder aus der verallgemeinerten Sicht der gesellschaftlichen Gruppe als Ganzer, zu der er gehört“ (ebd., S. 180).

Demnach ist das Bewusstsein nicht Voraussetzung für soziales Handeln (ebd., S. 56). Vielmehr kann man von einer Gleichursprünglichkeit von sozialem

---

109 Wilson (1973, S. 74, Fußnote 9) kommt in seiner viel beachteten Gegenüberstellung des normativen und interpretativen Paradigmas zu dem Schluss, dass Mead nicht eindeutig letzterem zuzuordnen sei. Denn gerade der Begriff des „signifikanten Symbols“ impliziere kaum mehr Interpretationen. Abels (2009, S. 124) streicht hingegen heraus, dass Symbole stets auf ihre situationsspezifische Angemessenheit überprüft und modifiziert werden – bei Mead stehe die Gesellschaft als Kommunikation und nicht als Struktur im Vordergrund. Schmidt (2006), der Mead für die Praxistheorien anschlussfähig zu machen sucht, macht den Punkt der Situationsspezifität stark, indem er das bekannte Beispiel von Mead, der Finte im Boxkampf, aufgreift. An diesem Beispiel illustriert Mead die Perspektivübernahme über signifikante Gesten: „Die boxerischen Gesten tragen eine der Interaktion implizite Bedeutung, die nur lokal und temporär im praktischen Vollzug des Boxens existiert: Unabhängig von der praktischen Interaktionssituation kann nicht expliziert werden, welche Merkmale eine Bewegung zu einer Finte machen.“ (ebd., S. 300) Was den Sinn eines Objekts ausmacht, ist „die gemeinsame Reaktion der eigenen Identität und der anderen Person, die wiederum zum Reiz für die eigene Identität wird.“ (Mead 1934/1973, S. 113) Damit ist nicht gesagt, dass Wilson mit seiner Lesart gänzlich falsch liegt. So illustrieren Fine und Kleinman (1986/2008, S. 7) anschaulich die Mehrdeutigkeit bis Widersprüchlichkeit einiger Passagen in „Geist, Identität und Gesellschaft“ (Mead 1934/1973). So folgt darin etwa auf die Aussage, dass Symbole universalen Charakter haben (ebd., S. 147) – ein Beleg für die Lesart von Wilson –, wenige Zeilen später die Beschreibung der Arbeit eines Poeten, in der Symbole eher uneindeutig sind, austariert werden – ein Beleg für die konträre Lesart. In der vorliegenden Studie wird die Vorstellung der Situationsspezifität aufgegriffen (siehe unten).

Handeln und Bewusstsein ausgehen. Grundlegend hierfür ist die Fähigkeit zum „taking the role of the other“<sup>110</sup>, die Strauss in Anschluss an Mead wie folgt fasst:

„Durch die Antizipation des Eindrucks, den der eigene Akt bei jenen anderen, die ihrerseits darauf reagieren werden, hinterlassen wird, sieht man seinen zukünftigen Akt wie in einem komplizierten Spiegel.“ (Strauss 1959/1974, S. 34; vgl. auch Cooley 1902 zum „looking-glass self“).

Das Selbst ist aber nicht als eine mechanische „Spiegelung“ der anderen misszuverstehen (Bühler-Niederberger/Türkyilmaz 2014, S. 345). Das Individuum nimmt „diese Haltung nicht einfach durch Wiederholung ein, vielmehr als Teil der komplizierten gesellschaftlichen Reaktion, die abläuft“ (Mead 1934/1973, S. 150), in einem „Prozeß der Selbstkonditionierung“ (ebd., S. 148). Ein reflexiver Akteur ist dafür notwendig. Zusammenfassend kann man sagen, dass das Selbst im Kommunikationsprozess und durch die damit einhergehende selbst-reflexive Übernahme sozialer Erwartungen und Haltungen anderer geformt wird.<sup>111</sup>

Wenn Mead das Selbst über den Prozess der Perspektivübernahme fasst, so negiert dies nicht die Einzigartigkeit und das Spezifische jedes Einzelnen – jener „wertvollste Teil des Individuums“ (ebd., S. 373). Das ist nicht nur dem I geschuldet. Auch Einzigartigkeit entsteht im Kommunikationsprozess, denn jeder spiegelt einen

„andersartigen Aspekt oder eine andere Perspektive dieser [organisierten: A.K.] Beziehungen, weil eine jede diese Beziehungen aus ihrer eigenen einzigartigen Position spiegelt.“ (ebd., S. 245)<sup>112</sup>

---

110 Aboulafia (1999, S. 163) weist darauf hin, dass die Rollenübernahme, das „taking the role of the other“ nicht immer mit Selbstbewusstsein und Empathie einhergeht. Er schlägt vor, in Anlehnung an Gary Cook, den Begriff „taking the attitude of the other“ zu verwenden.

111 Mannheim (1980) fasst die Relevanz signifikanter Anderer ähnlich: „Die *Vorbedingung der Selbsterkenntnis ist die soziale Existenz*: erstens, weil wir uns nur durch diese in menschlich existentielle Beziehungen versetzen können; zweitens, weil jeder Mensch eine andere Seite unseres Selbst in Aktualität bringt; drittens, weil wir uns leichter durch die Augen und in der Perspektive eines anderen als von uns selbst her zu sehen imstande sind.“ (ebd., S. 213) Weil signifikante Andere jeweils eine bestimmte Seite „unseres Selbst in Aktualität“ bringen, sind die Beziehungen wesentlich für den Selbstentwurf.

112 Eine Nähe zu Simmel ist hier erkennbar: Nach Simmel treten Individuen im Zuge sozialer Differenzierung und der Ausdehnung der Gruppen zunehmend in den Schnittpunkt verschiedener sozialer Kreise, was die Ausbildung von Individualität gewährt, „denn je mehr es werden, desto unwahrscheinlicher ist es, daß noch andere Personen die gleiche Gruppenkombination aufweisen werden, daß diese vielen Kreise sich noch einmal in einem Punkte schneiden.“ (Simmel 1890, S. 103)

Einzigartig sind die Erfahrungen, die ein Individuum macht, sowie die Reaktionen, die es von anderen erhält. Sie sind gebunden an die spezifischen „Spiele“, an denen es teilnimmt, an die „Spielmannschaft“, den generalisierten Anderen. Und schließlich sieht Mead die Möglichkeit der Abgrenzung von anderen vor.

„Wir müssen uns von anderen Menschen unterscheiden, und das geschieht dadurch, daß wir etwas tun, das andere Menschen nicht oder nicht so gut tun können.“ (ebd., S. 252)

Nicht nur das mit einer gesellschaftlichen Gruppe Geteilte, sondern auch *Einzigartigkeit und Originalität* bedürfen also der anderen (ebd., S. 242; 256).<sup>113</sup>

## (2) *Das Handeln ist gebunden an die spezifische Situation*

Die Vorstellung der Situationsgebundenheit des Handelns wird in der bereits vorgestellten Metapher des Spiels (im Sinne von game) deutlich:

„So ist zum Beispiel bei einer gesellschaftlichen Gruppe wie einer Spielmannschaft eben dieses Team der verallgemeinerte Andere, insoweit es – als organisierter Prozeß oder gesellschaftliche Tätigkeit – in die Erfahrung jedes einzelnen Mitgliedes eintritt“ (Mead 1934/1973, S. 196 f.).

Deutlich wird, dass die Situation nicht erst durch Kommunikation geschaffen wird, sondern sich Erfahrungen und Vorstellungen des Verhaltens schon längst zu „symbolischen Rahmen ‚organisiert‘“ haben (Abels/König 2016, S. 60), in die sich das Individuum integriert. Was die allgemein geteilten Erwartungen in einem Spiel sind, was in dem jeweiligen Spiel als angemessen gilt, erfährt der Einzelne durch Teilnahme. Die Fähigkeit zur Perspektivübernahme ermöglicht dem Einzelnen Hinweise zu suchen, „was er in einer spezifischen Situation zu tun hat“ (ebd., S. 317), was der Sinn in dieser Situation ist, und sich darauf einzustellen. „Die soziale Umwelt steht also nicht fest, sondern sie existiert ‚in gewissem Sinne (nur) als Hypothese‘“ (Abels/König 2016, S. 54).

Symbolvermittelte Kommunikation ist dabei ein effektives Mittel für wechselseitige Anpassungen (vgl. Mead 1934/1973, S. 86) – mit der Konsequenz, dass die ausgeführte Handlung eine ganz andere Richtung einschlagen kann als die ursprünglich angesetzte (ebd., S. 183).

---

113 Mead (1934/1973, S. 374 f.) betont, dass funktionale Differenzierung nicht die Möglichkeit zur Perspektivübernahme einschränkt, da sich mit anderen zu identifizieren nicht Gleichsein voraussetze.

„We have seen that the ground for this lies in the fact that social conduct must be continually readjusted after it has already commenced, because the individuals to whose conduct our own answers, are themselves constantly varying their conduct as our responses become evident. Thus our adjustments to their changing reactions take place, by a process of analysis of our own responses to their stimulations. [...] We are conscious of our attitudes because they are responsible for the changes in the conduct of other individuals.“ (Mead 1910, S. 403)<sup>114</sup>

Mead kennt auch Situationen, in denen Reiz und Reaktion nahezu perfekt aufeinander abgestimmt sind, so dass die eigenen Reaktionen kaum ins Bewusstsein gelangen (ebd., S. 400). Wichtig ist allerdings, dass nie zweifelsfrei feststeht, was in einem Spiel als angemessen gilt, dass im Zuge der kooperativen Tätigkeit permanent die Bedeutung ausgehandelt (und eben auch reproduziert) wird – so hat vor allem Blumer (1969/2004) den Gedanken aufgenommen.<sup>115</sup> Demnach macht Kommunikation (mittels signifikanter Symbole) „die Existenz oder das Auftreten dieser Situationen oder Objekte erst möglich, da sie Teil jenes Mechanismus ist, durch den diese Situationen oder Objekte geschaffen werden.“ (Mead 1934/1973, S. 117)

### (3) *Das Selbst ist strukturierte und gleichzeitig strukturierende Instanz*

Das Selbst ist insofern *strukturiert*, als Erfahrungen zu Haltungen verarbeitet werden. D.h., angeeignet wird die organisierte Haltung der sozialen Gruppe, der das Selbst angehört. Die organisierte Haltung, der verallgemeinerte Andere, gibt dem Selbst somit eine relativ einheitliche Kontur (vgl. Mead 1934/1973, S. 180 ff.).

---

114 Demnach, so fasst Blumer (1969/2004) in seiner Kennzeichnung des Symbolischen Interaktionismus zusammen, ist „soziale Interaktion [...] ein Prozeß, der menschliches Verhalten formt, der also nicht nur ein Mittel oder ein Rahmen für die Äußerung oder die Freisetzung menschlichen Verhaltens darstellt. [...] Auf diese Weise treten die Aktivitäten anderer als positive Faktoren in die Entwicklung des eigenen Verhaltens ein [...] Man hat seine eigene Handlungsabsicht in gewisser Hinsicht mit den Handlungen anderer in Einklang zu bringen.“ (ebd., S. 328)

115 In seinen Prämissen zum Symbolischen Interaktionismus formuliert er dies folgendermaßen: „In Abhängigkeit von der Situation, in der er gestellt ist, sowie der Ausrichtung seiner Handlung sucht der Handelnde die Bedeutungen aus, prüft sie, stellt sie zurück, ordnet sie neu und formt sie um.“ (Blumer 1969/2004, S. 326) Welche Bedeutung ein bestimmtes Objekt, auf das sich das Handeln richtet, für jemanden hat, ist im Wesentlichen daran gebunden, wie signifikante Andere dieses bestimmt haben bzw. (mit-)bestimmen (ebd., S. 332), und variiert entsprechend je nach Situation und Zeit.

„Die Struktur seiner Identität drückt die allgemeinen Verhaltensmuster seiner gesellschaftlichen Gruppe aus, genauso wie sie die Struktur der Identität jedes anderen Mitgliedes dieser gesellschaftlichen Struktur ausdrückt.“ (ebd., S. 206)

Was „Gruppe“ meint bzw. meinen kann, verdeutlicht Mead, wenn er formuliert, dass wir in „eine bestimmte Nation hineingeboren werden, an einem bestimmten Ort zu Hause sind, mit diesen oder jenen Familienverhältnissen und diesen oder jenen politischen Verhältnissen“ (ebd., S. 225) – dies mache das Selbst aus. Durch Aufnahme neuer „Spiele“ kommen neue MEs hinzu, die in Widerspruch zueinander treten können (Mead 1913, S. 378; vgl. dazu Joas 1999, S. 176) und eine fortwährende Synthesearbeit verlangen, im Sinne der (Re-)Strukturierung des Selbst.

Dies deutet bereits die *strukturierende* Leistung des Selbst an. Zu berücksichtigen ist, dass das Selbst die Bedingungen seines Handelns herstellt, d. h. sobald „sich eine Identität einmal entwickelt hat, schafft sie sich gewissermaßen selbst ihre gesellschaftlichen Erfahrungen.“ (1934/1973, S. 180 ff.) Entsprechend der bisherigen Erfahrungen, der (gruppenspezifischen) Haltungen wählt der Einzelne seine Umwelt so aus, dass er „Merkmale vorfindet, auf die er reagieren kann, und daß er die sich daraus ergebenden Erfahrungen dazu benützt, bestimmte organische Ergebnisse zu erzielen, die für seinen weiteren Lebensprozess von entscheidender Bedeutung sind.“ (ebd., S. 259) Der Einzelne schafft sich eine Umwelt, die, so könnte man den Gedanken zuspitzen, zu ihm passt. Die Strukturierung ist aber nicht als bloße Wieder-Herstellung zu verstehen, sondern kann, wie oben dargelegt, auch mit Neustrukturierungen einhergehen.

Mit strukturierender Instanz ist ferner gemeint, dass über das Handeln soziale Ordnung hergestellt wird (ebd., S. 253). Indem die Spieler in Hinblick auf die gemeinsame Perspektive handeln, integrieren sie sich fortlaufend zu einer Ordnung (vgl. Mead 1927/1987, S. 215 f.; Abels/König 2016, S. 53), konstituieren Gesellschaft und arbeiten ständig an der organisierten Struktur. Neustrukturierung ist möglich, insoweit die Fähigkeit zum Denken die Menschen in die Lage versetzt, „sich sozusagen kritisch auf die organisierte Struktur der Gemeinschaft zu besinnen, der sie angehören [...], und diese Gesellschaftsstruktur mehr oder weniger zu reorganisieren und modifizieren“ (Mead 1934/1973, S. 356). Voraussetzung ist auch hier ein gemeinsames gesellschaftliches Interesse und die Teilnahme am Spiel. So fasst Mead die strukturierte und strukturierende Seite des Selbst zusammen:

„Man muß die Haltung der anderen in einer Gruppe einnehmen, um einer Gemeinschaft anzugehören ... Andererseits reagiert der Einzelne ständig auf die gesellschaftlichen Haltungen und ändert in diesem kooperativen Prozeß eben jene Gemeinschaft. Diese Veränderungen können bescheiden und trivial sein.“ (ebd., S. 243)

Zu ergänzen ist, dass nicht nur die Veränderungen als strukturierende Leistung der Akteure zu verstehen sind, sondern auch die Reproduktionen.

#### *(4) Selbst und Gesellschaft sind prozessual<sup>116</sup>*

Das Individuum steht vor der Aufgabe, aus den verschiedenen MEs, den unterschiedlichen Bildern und Erwartungen, die es von sich hat, ein einheitliches Selbst zu synthetisieren (vgl. Joas 1999, S. 176 f.) – genau dies ist eine permanent zu erbringende Leistung, die nicht irgendwann (etwa in der Pubertät oder der frühen Kindheit) abgeschlossen ist. Insbesondere mit Eintritt in neue Erfahrungskontexte wird die Bearbeitung des Selbst virulent. Das heißt auch: im Selbst verbinden sich Vergangenheit und Zukunft. Es ist Produkt der Erfahrung, Produkt dessen, wie andere einen sehen, wie andere auf einen reagieren, und welcher Schluss aus diesen Erfahrungen gezogen wird (vgl. Abels/König 2016, S. 60 ff.). Zudem besitzt der Mensch als intelligentes Wesen „die Fähigkeit, die Probleme des gegenwärtigen Verhaltens im Lichte sowohl der Vergangenheit als auch der Zukunft zu lösen.“ (Mead 1934/1973, S. 140). Dabei sind weder Zukunft noch Vergangenheit feste Größen, denn „jede Vergangenheit ist ebenso wesentlich wie jede Zukunft einer möglichen Revision unterworfen und ist deshalb lediglich eine Möglichkeit“ (Mead 1927/1987, S. 222).

Charakteristisch für den Mead'schen Ansatz ist, dass in den kooperativen Prozessen, so ist oben ausgeführt worden, sich nicht nur das Selbst, sondern auch die Gesellschaft formt. Strukturen werden reproduziert, aber auch modifiziert und verändert. Selbst und Gesellschaft sind aufs Engste miteinander verwoben.

### **3.2 Eine ungleichheitstheoretische Perspektive: Der Habitus und die Strukturen**

Pierre Bourdieu hat einen Ansatz vorgelegt, mit dem in der vorliegenden Arbeit der interaktionistische Ansatz im Anschluss an Mead um eine stärker ungleichheitsanalytische Perspektive ergänzt wird.

Mit seiner praxeologischen Erkenntnisweise wendet sich Bourdieu dezidiert gegen eine dualistische Konzeption von Individuum und Gesellschaft, von Subjektivismus und Objektivismus, von methodologischem Individualismus und Holismus (vgl. 1980/1999, S. 49). Wie bereits Cooley Jahrzehnte zuvor, prangert

---

116 Auch hier ist eine Nähe zu Simmel erkennbar. Bei ihm findet sich das „Prinzip einer Ordnung im Prozess“ (Abels/König 2016, S. 11) in der permanenten wechselseitigen Vergesellschaftung der Individuen.

er das Denken in Dualismen als eine der großen Schwächen (der Soziologie) an. Als Alternative bietet er den Habitus-Begriff an, der es erlaubt, „dieser tödlichen Alternative zu entgehen“ (Bourdieu 1997/2001, S. 200 f.; vgl. dazu Fuchs-Heinritz/König 2014, S. 186 ff.) Mit ihm werde der „doppelte Prozeß der Interiorisierung der Exteriorität und der Exteriorisierung der Interiorität“ eingefangen (Bourdieu 1972/2009, S. 147).

„Im allgemeinsten Sinne ist mit Habitus die Haltung des Individuums in der sozialen Welt, seine Dispositionen, seine Gewohnheiten, seine Lebensweise, seine Einstellungen und seine Wertvorstellungen gemeint. Vermittels des Habitus sind die Menschen in der Lage, an der sozialen Praxis teilzunehmen und soziale Praxis hervorzubringen.“ (Fuchs-Heinritz/König 2014, S. 89; vgl. etwa Bourdieu 1997/2001, S. 194)

Mit dem Habitus-Konzept bietet Bourdieu auch einen Gegenentwurf zu all den Theorien, die Handeln als Ergebnis eines rationalen Kalküls oder als Befolgung von Normen verstehen. Nicht vorgängige Absichten, Motive, subjektive Sinnsetzungen begründen, was das Individuum tut, vielmehr werden vor allem „körperlich gespeicherte Handlungsschemata“ aktiviert, die Praktiken hervorbringen (Saalman 2012, S. 100). Im Folgenden werden auch hier vier Aspekte skizziert, die in Bezug auf das Kernkonzept der vorliegenden Studie, das Selbstprojekt, relevant sind.

### *(1) Der Habitus ist ein Klassenhabitus*

Die Genese des Habitus beschreibt Bourdieu als einen Prozess der *Einverleibung* von Strukturen in der Kindheit. Am Beispiel der Einprägung der Geschlechterdifferenzen wird deutlich, was Bourdieu mit Einverleibung meint:

„Die strengsten sozialen Befehle richten sich nicht an den Intellekt, sondern an den Körper, der dabei als ‚Gedächtnisstütze‘ behandelt wird. Männlichkeit und Weiblichkeit werden wesentlich dadurch erlernt, daß die Geschlechterdifferenz in Form einer bestimmten Weise zu gehen, zu sprechen, zu stehen, zu blicken, sich zu setzen usw., den Körpern [...] eingeprägt werden.“ (Bourdieu 1997/2001, S. 181)

Die Gesellschaft dringt in den Körper in Form von habituellen Schemata ein, „wie unauslöschliche Tätowierungen“ (ebd., S. 181). Wie muss man sich nun diesen Einverleibungsprozess vorstellen? In seinen frühen Studien in der Kabylei hat Bourdieu herausgearbeitet, dass Strukturen durch allmähliches Vertrautwerden mit der sozialen Praxis einverleibt werden (vgl. Bourdieu 1972/2009, S. 189 ff.; Fuchs-Heinritz/König 2014, S. 106 ff). Beispiele finden sich etwa im Spiel, bei dem die Jungen lernen „die generativen Schemata der Strategien der Ehre im Modus des ‚so tun als ob‘ anzuwenden“ (Bourdieu

1972/2009, S. 192 f.). Bourdieu betont, dass sich der Erwerb des Habitus nicht auf ein „mechanisches, durch *trial and error* korrigiertes Lernen“ (ebd., S. 190) beschränkt. Vielmehr eigne sich das Kind über die Praxis generative Schemata an, ohne dass diese der Erklärung bedürfen.<sup>117</sup> In „Die feinen Unterschiede“ (1979/1999) unterstreicht Bourdieu die zentrale Bedeutung der Herkunftsfamilie für die Genese des Habitus. Wächst das Kind etwa in einer großzügig geschnittenen Wohnung auf, in einer Umgebung voller Bücher und Antiquitäten, begleitet von Hausmusik (statt Radioklängen), mit selbstverständlichen Besuchen von Ausstellungen und Konzerten, so wird eine unmittelbare Vertrautheit mit hochkulturellen Dingen und Praktiken erworben,

„ein unmittelbares Verhaftetsein bis hinein in die Tiefen des Habitus, bis hinein ins Innerste des Geschmacks und des Ekels, der Sympathie und Antipathien, der Phantasmen und Phobien, welche weitaus nachdrücklicher als die erklärten Meinungen und Ansichten im Unbewußten die Einheit einer Klasse begründen.“ (ebd., S. 137)

Solchermaßen formt sich ein *klassenspezifischer Habitus* – eine Weise der Formung, die vergessen wird, und so umso nachhaltiger die eigenen Präferenzen, die (nicht intentionale) Lebensführung, generell die Haltung zur Welt prägt. Obwohl Bourdieu die Einverleibung vor allem in der Kindheit verortet, hat er sich dieser Phase kaum zugewandt.<sup>118</sup> Seine Überlegungen zum Einverleibungsprozess sind mehr Postulat – wenn auch ein überzeugendes – denn Ergebnis empirischer Arbeit. Dass entsprechend eine systematische Idee von der Genese des Habitus fehlt, gesteht er selbst ein (vgl. Bourdieu 1983/1997, S. 93).

Charakteristisch für den Habitus ist, dass die Einschreibung der positionsspezifischen Erfahrungen immer in Differenz zu anderen Existenzbedingungen steht. Denn:

„Eine jede soziale Lage ist mithin bestimmt durch die Gesamtheit dessen, was sie nicht ist, insbesondere jedoch durch das ihr Gegensätzliche: soziale Identität gewinnt Kontur und bestätigt sich in der Differenz.“ (Bourdieu 1979/1999, S. 279)

---

117 Ganz ähnlich bezeichnet Simmel mit Sozialisierung den Prozess, in dem sich „Individuen kontinuierlich wechselseitig vergesellschaften, und gleichzeitig das Faktum, dass sie in allem, was sie denken und tun, schon vergesellschaftet sind.“ (Abels/König 2016, S. 18)

118 Kindern schreibt Bourdieu eine außerordentliche Aufmerksamkeit gegenüber den Gesten der Erwachsenen zu – in allen Gesellschaften (Bourdieu 1972/2009, S. 189). Damit bestimmt er eine Universalie, die allerdings nicht ausgearbeitet wird. Unklar bleibt auch, inwiefern Erwachsene diese Aufmerksamkeit verlieren.



Die einzelnen Positionen in dem relationalen Gefüge bestimmen sich über Kapitalvolumen und -struktur, insbesondere über kulturelles und ökonomisches Kapital. Aufgespannt wird so der „soziale Raum“ – ein Konzept, mit dem Bourdieu das gesellschaftliche Ganze beschreibt.

Bourdieu interessiert sich aus Ungleichheitstheoretischer Perspektive vor allem für die habituellen Grenzen, für das positionsspezifisch Nicht-Denkbar. Je nach sozialer Position ist, so Bourdieu, ein bestimmter Lebensstil oder auch Lebenslauf zwar nicht vorbestimmt aber wahrscheinlicher als andere (Bourdieu 1979/1999, S. 188). Von „Entscheidungen“ – etwa für einen bestimmten Beruf, eine Automarke, eine Sportart – zu sprechen täuscht darüber hinweg, dass deren Grundlage nicht rationales Kalkül oder individuelle Wahl ist, sondern vielmehr

„der praktische, von der Welt, in der er wohnt, bewohnte Gewohnheits-Sinn des Habitus, der prä-okkupiert von ihr, in einer unmittelbaren Beziehung der Bindung, Spannung und Aufmerksamkeit, die die Welt konstruiert und ihr Sinn verleiht, aktiv in sie eingreift.“ (Bourdieu 1997/2001, S. 182)

Ungleichheitsanalytisch interessant wird dies dadurch, dass die Praktiken und Präferenzen nicht nur klassenspezifisch verteilt, sondern auch unterschiedlich bewertet werden. Während die Praktiken der Privilegierten symbolisches Kapital versprechen und distinktiv sind, erfahren die Praktiken der weniger Privilegierten diese Weihe kaum. Was als wertvoll gilt, was Ansehen verspricht – all das ist Gegenstand von symbolischen Kämpfen. „Symbole“ sind demnach bei Bourdieu Unterscheidungszeichen, um die gekämpft wird. Dabei geht es um nichts weniger als die Durchsetzung einer Sicht auf die Welt – und damit um die eigene Position in dieser.

Das heißt nicht, dass der Zusammenhang zwischen sozialer Position und Lebensstil oder Lebensweg als mechanisch zu verstehen ist – das bisher Gesagte zeigt bereits an, dass habituelle Schemata nicht automatisch zu einem bestimmten Handeln führen und innerhalb der Grenzen ein Spielraum besteht. Mit dieser Konzeption verhilft Bourdieu „dem aktiv handelnden Subjekt wieder zu seinem Recht“, so Wagner (2003, S. 204 f.).

## *(2) Habitus und Feld treffen zusammen*

Das Feld ist das Pendant zum Habitus, denn die „soziale Realität existiert sozusagen zweimal, in den Sachen und in den Köpfen, in den Feldern und in den Habitus“ (Bourdieu/Wacquant 1992/1996, S. 161)<sup>119</sup> Zu verstehen ist das Feld

---

119 Zur Problematik der Abgrenzung von Feld und Raum vgl. Kieserling 2008.

als „eine Konfiguration von objektiven Relationen zwischen Positionen“ (ebd., S. 127; vgl. Wagner 2003, S. 206), wobei sich die Positionen aus der Entwicklung und Verteilung des jeweils relevanten Kapitals ergeben.<sup>120</sup> In jedem Feld gilt Spezifisches als Kapital, in der Wirtschaft etwa anderes als in der Kunst. Auch unterscheiden sich die Felder in Bezug auf ihre *illusio*. Die *illusio* gehört „zum Handeln, zur Routine, zu den Dingen, die man halt tut und die man tut, weil es sich gehört und weil man sie immer getan hat.“ (Bourdieu 1997/2001, S. 129) Der unausgesprochene Glaube an die Sinnhaftigkeit des Spiels – etwa die Idee des *L'art pour l'art* im Feld der Kunst – ist für Außenstehende meist unverständlich. Bourdieu verwendet die Spielemetapher, um das Geschehen im Feld näher zu bestimmen: die (nicht-kodifizierten) Spielregeln, die Positionen, die eingenommen werden, sowie das geteilte Interesse der Teilnehmenden am Spiel. Was als Feld gilt, ist für Bourdieu eine empirische Frage. So untersucht er die Eigenheimproduzenten ebenso als Feld wie die Kunst oder die Wissenschaft oder auch den „Raum der Berufstätigkeit als Feld“ (Bourdieu 1997/2001, S. 260). Etwas lapidar stellt er fest, dass ein Feld da aufhört, wo seine Feldeffekte enden (vgl. Bourdieu/Wacquant 1992/1996, S. 131; Bourdieu 1992/1996, S. 266).

Passen Feld und Habitus zusammen, dann bewegt sich das Individuum intuitiv angemessen. Ein Beispiel zum Feld der Kunst: Diejenige, die aus der (beherrschten) herrschenden Klasse kommt und über einen kunstaffinen Habitus verfügt, wird den Sinn von Kunst nicht infrage stellen, in angemessener Weise über Kunstwerke sprechen und vielleicht gar ein Gespür für erfolversprechende Künstler aufweisen. In einem Feld, an das Individuen vorangepasst sind, genügt es, „daß sie sich ihren Dispositionen überlassen, die, ihrer Position angepaßt, ‚natürlicherweise‘ an ihre Lage angepaßte Praktiken erzeugen.“ (Bourdieu 1989, S. 397) Sie folgen ihrem praktischen Sinn, der es ermöglicht, „zu handeln *comme il faut* ... , ohne ein (Kant'sches) ‚Sollen‘, eine Verhaltensregel, aufzustellen oder anzuwenden.“ (Bourdieu 1997/2001, S. 178) Selbst ohne reflektierendes Bewusstsein erlaubt der praktische Sinn eine „fast perfekte *Vorwegnahme* der Zukunft in allen konkreten Spielsituationen“ (Bourdieu 1980/1999, S. 122). Bourdieu verdeutlicht dies am Beispiel des Rugby-Spiels:

---

120 Bourdieu selbst hat Felder zumeist nur holzschnittartig analysiert, wie Müller (2005, S. 36) zu Recht anmerkt. Ausnahmen stellen seine Analysen des literarischen Feldes wie die des wissenschaftlichen Feldes dar. Die „Regeln der Kunst“ (1992) ist, so Müller, die wohl differenzierteste Feldanalyse, in der erstens über eine genetische Analyse die Ausdifferenzierung und Autonomisierung des Feldes rekonstruiert wird, zweitens die „Grundlagen einer Wissenschaft der Werke“ umrissen wird, um drittens die Entstehung der „reinen Ästhetik“ zu skizzieren (ebd., S. 37; vgl. auch Wuggenig 2009)

„Wie ein Rugbyspieler weiß, wohin der Ball fliegen wird und sich bereits dort befindet, wenn er zu Boden fällt, ist derjenige ein guter Wissenschaftsspieler, der sich, ohne rechnen zu müssen oder berechnend zu sein, für das entscheidet, was sich auszahlt. Jene, die in das Spiel hineingeboren werden, verfügen eben über das Privileg des ‚Angeborenen‘. Sie müssen nicht berechnend sein, um zu tun, was nötig ist, wenn es nötig ist, und schließlich den Gewinn einzustreichen.“ (Bourdieu 1997/1998, S. 24 f.)

Ein intuitives Verstehen zeigt sich nicht nur im Spielverlauf, sondern auch in der Verständigung zwischen Angehörigen mit passendem Habitus (vgl. Bourdieu 1972/2009, S. 178). Individuen suchen, laut Bourdieu, vor allem Felder auf, an die sie habituell vorangepasst sind bzw. sie meiden solche, die ihnen habituell fremd sind. Das heißt jedoch nicht, dass eine Passung zwischen Habitus und Feld immer gegeben ist. Der Habitus kennt kritische Momente des Missverhältnisses, die mit einem Zögern, einem Innehalten, einem Nachdenken einhergehen (vgl. Bourdieu 1997/2001, S. 208). Auch ist es möglich, sich im Feld spezifisches Kapital anzueignen – ohne dass damit der erwünschte Erfolg jedoch gesichert wäre. Bourdieu veranschaulicht dies an der Unterscheidung zwischen dem „Mann von Welt“ und dem „Gelehrten“. Ersterer, aufgewachsen in der herrschenden Klasse, früh vertraut geworden mit der legitimen Kultur, kann sich mit scheinbarer Leichtigkeit bewegen, während man dem Aufsteiger den Modus der Aneignung kulturellen Kapitals ansieht (vgl. Bourdieu 1979/1999, S. 125 ff.). Ihm haftet etwas Schulmäßiges, bis hin zum Pedantischen an. Der Anstrich von Arbeit und Reflexion unterscheidet ihn deutlich vom „Mann von Welt“, der sich wie „ein Fisch im Wasser“ bewegt. Diese Vorangepasstheit ans Spiel – in Bezug auf das mitgebrachte Kapital, die Vertrautheit mit dem Ablauf, den Praxissinn, das intuitive Verstehen anderer (erfolgreicher) Spielerinnen – ist wesentlicher Vorteil im Spiel, genauer gesagt im *Kampf um die Bewahrung oder Verbesserung der eigenen Position* im Feld (vgl. Bourdieu 1997/2001, S. 196). Dafür gibt es zwei Strategien, derer sich die Akteure bedienen können: Sie versuchen das feldspezifische Kapital zu vermehren oder eine Umdefinition des Wertes spezifischen Kapitals durchzusetzen, also die symbolische Ordnung zu verändern.<sup>121</sup>

### (3) *Der Habitus ist strukturierte und strukturierende Instanz*

Der Habitus ist *strukturiert*. Indem die Einverleibung der Strukturen in die frühe Kindheit verlegt wird, sind die Bedingungen des Aufwachsens in der

---

121 Anders als der Begriff des Spiels suggeriert, ist das Feld demnach „kein Produkt einer bewußten Schöpfung“, seine Regeln und Einsätze sind nicht kodifiziert (Bourdieu/Wacquant 1992/1996, S. 127) und unterliegen, als Gegenstand des Kampfes, permanentem Wandel.

Herkunftsfamilie entscheidend. Die habituellen Schemata leiten das Handeln an, und neigen dazu, die Strukturen zu reproduzieren, deren Produkt sie sind (vgl. Bourdieu 1979/2009, S. 229). In diesem Sinne handelt es sich um eine (re-)strukturierende Instanz. Zwar betont Bourdieu, dass der Habitus ein „offenes Dispositionssystem“ ist, „dauerhaft, aber nicht unveränderlich“, um

„allerdings sofort hinzuzufügen, daß es schon rein statistisch den meisten Menschen bestimmt ist, auf Umstände zu treffen, die in Einklang mit denjenigen Umständen stehen, die ihre Habitus ursprünglich geformt haben, also Erfahrungen [zu] machen, die dann wieder ihre Dispositionen verstärken.“ (Bourdieu/Wacquant 1992/1996, S. 168)<sup>122</sup>

Das meint, dass das „gewählt“ wird, was zu einem passt: von der Kleidung bis zur Wohnungseinrichtung, vom Partner bis hin zum angestrebten Beruf (vgl. Bourdieu 1979/1999). In einem sehr umfassenden Sinne strukturiert der Habitus also die Praktiken und Präferenzen in den unterschiedlichsten Lebensbereichen. Er ermöglicht den Individuen sich in vertrauten Räumen angemessen und findig zu bewegen. Ungleichheitstheoretisch ist dies insoweit bedeutsam, als der Habitus gebunden ist an die Soziallage und zur Reproduktion der sozialen Position neigt. Bei vollkommener Koinzidenz zwischen objektiven Strukturen und subjektiven Dispositionen wird die Welt nicht hinterfragt, sie erscheint als selbstverständlich, ihr Willkürcharakter wird verkannt.<sup>123</sup> Genau diese Verkennung ist es, die zu dem zentralen Thema in Bourdieus Arbeiten hinführt, nämlich zur Frage nach *symbolischer Gewalt* bzw. *Herrschaft* (vgl. König/Berli 2012). Über den Habitus sind wir „immer versucht, Komplizen der Zwänge zu sein, die auf uns wirken“ (Bourdieu 2001b, S. 166), d. h. Herrschende wie Beherrschte wirken am Erhalt der Herrschaftsstrukturen mit, sind in Form einer *Komplizenschaft* miteinander verbunden. Der Habitus – als strukturierte und strukturierende Instanz – ist demnach Angelpunkt für die Erforschung symbolischer Herrschaft.

#### (4) *Das Soziale ist prozessual*

Eine Orientierung an Bourdieus Sozialtheorie verpflichtet dazu, das Soziale als etwas zu betrachten, was in ständiger Bewegung ist.

„Der ständige Kampf im Inneren des Felds ist der Motor des Felds ... Die, die um die Herrschaft kämpfen, sorgen dafür, daß es sich verändert und ständig neu strukturiert.“ (Bourdieu 1993a, S. 191)

---

122 Lahire (2003, S. 340) bezweifelt die Kohärenz und Stabilität des Habitus.

123 Bourdieu (1997/2001, S. 204 ff.) betont, dass die Passung zwischen objektiven Strukturen und subjektiven Dispositionen nie vollständig ist.

Angetrieben ist das prozessuale Geschehen (im Feld wie im Raum) also durch permanente Kämpfe um Positionen, die zu permanenten Verschiebungen (etwa der Abwertung von ehemals legitimen Gütern) führen. Das positionale Gefüge muss damit nicht grundlegend verändert werden. So gilt Bourdieus Interesse gerade den Erhaltungsstrategien, die zur Reproduktion des ungleichen Gefüges führen. Streben beispielsweise die Angehörigen der mittleren Klasse der oberen Klasse nach, eignen sich deren Güter an und erlernen die als legitim geltenden Sportarten, so werden diese entwertet und die obere Klasse wendet sich neuen Bereichen zu. Was so in „Die feinen Unterschiede“ für den Sozialraum beschrieben ist, gilt in vergleichbarer Weise für das Geschehen in Feldern. Auch hier wird ständig gekämpft: um Deutungshoheit, um Positionen.

Wenn auch bei Bourdieu das Soziale ständig in Bewegung ist, so gilt dies für den Habitus nicht.<sup>124</sup> Veränderungen des Habitus werden nicht grundsätzlich negiert, sind allerdings in Bourdieus Analysen aufgrund der thematischen Fokussierung auf die Reproduktion sozialer Ungleichheiten weniger ausgearbeitet.

### 3.3 Anschlussmöglichkeiten der theoretischen Perspektiven

Bei einer ersten Durchsicht der Ansätze von Mead und Bourdieu fallen zunächst vor allem Unterschiede auf, die als Unvereinbarkeiten gelesen werden könnten: Mead zielt (unter Rekurs auf Darwin, Wundt etc.) auf eine anthropologische Bestimmung des Wesens der Menschen, während Bourdieu (unter Bezug auf Durkheim, Weber etc.) konkrete Felder symbolischer Herrschaft, „historisch-gesellschaftliche[r: A.K.] Praxis“ (Wagner 1993, S. 328) analysiert. Dem Ideal der kommunikationsbasierten Gesellschaft bei Mead<sup>125</sup> steht die Vorstellung von Gesellschaft als Kampffeld bei Bourdieu gegenüber; während die Akteure bei dem Einen zur Verständigung befähigt und um diese bemüht

---

124 Als Gleichnis zieht Bourdieu wiederholt Don Quichote heran, um das Beharren in alten Wahrnehmungs- und Denkkategorien zu erläutern. Die Hysteresis der Habitusformen sei einer der Gründe für das Unvermögen, sich neuen Situationen anzupassen, für die vielen verpassten Gelegenheiten (vgl. Bourdieu 1980/1999, S. 111).

125 Für Mead sind signifikante Symbole Basis für Demokratie: „Das Ideal der menschlichen Gesellschaft kann so lange nicht verwirklicht werden, wie es den einzelnen Mitgliedern nicht möglich ist, die Haltungen jener zu übernehmen, die sie in Erfüllung ihrer eigenen spezifischen Funktionen beeinflussen.“ (Mead 1934/1973, S. 377) Dabei geht seine Geschichtsphilosophie – so fasst Joas (1999, S. 184) zusammen – „von einer empathischen Vorstellung der Veränderbarkeit aller Institutionen, kreativer Individualität und prinzipieller Unbegrenztheit der Geschichte und der Möglichkeiten geschichtlichen Fortschritts“ aus.

sind, richten sich bei dem Anderen die Strategien der Akteure auf Distinktion, auf Statusbewahrung bzw. -verbesserung. Bei Mead sind Kommunikationsprozesse und kooperative Tätigkeiten zentral, bei Bourdieu distinktive Praktiken innerhalb eines relationalen Gefüges. Und Bourdieu (2000, S. 14) selbst warnt sogar davor, das Soziale in Interaktionen aufzulösen. Die interaktionistische Sichtweise folge der „Spontantheorie des Handelns“, ohne die objektiven Relationen zwischen den Positionen sowie die strukturierten und strukturierenden Dispositionen in Rechnung zu stellen (Bourdieu 1972/2009, S. 150).<sup>126</sup> Wenn auch diese Kritik dem Interaktionismus keineswegs gerecht wird<sup>127</sup>, so stellt sich angesichts der (postulierten) Unterschiede die Frage, wo nun Anschlusspunkte liegen und wie der analytische Mehrwert zu bemessen ist, der das Heranziehen dieser beiden Sozialtheorien im Rahmen der vorliegenden Studie rechtfertigt.

Grundsätzlich ist festzuhalten, dass beide Sozialtheorien sich *gegen eine dualistische Konzeption von Individuum und Gesellschaft* als zwei getrennte Entitäten verwehren. Individuum und Gesellschaft stellen sich wechselseitig her; es geht hier wie dort um den „doppelte[n: A.K.] Prozeß der Interiorisierung der Exteriorität und der Exteritorisierung der Interiorität.“ (Bourdieu 1972/2009, S. 147) Bourdieu selbst verweist auf seine Nähe zum US-amerikanischen Pragmatismus, zu Arbeiten,

„bei denen wie bei Dewey der Begriff des *habit*, verstanden als ein aktives, schöpferisches Verhältnis zur Welt und nicht als eine mechanisch-repetitive Gewohnheit, an zentraler Stelle steht, und die all jene Begriffsdualismen ablehnen, auf denen so gut wie alle post-cartesianischen Philosophien aufbauen: Subjekt und Objekt, Innen und Außen, materiell und geistig, individuell und gesellschaftlich usw.“ (Bourdieu/Wacquant 1992/1996, S. 155)

---

126 Scharf kritisiert Bourdieu beispielsweise die Studien von Howard Becker (etwa 1982) über die Welt der Künstler. Becker versteht diese als ein Netz von Individuen, die über kooperative Tätigkeiten miteinander verbunden sind. In einer solchen Perspektive werden, so Bourdieu (1991, S. 4), die objektiven Relationen vernachlässigt (vgl. Fuchs-Heinritz/König 2014, S. 158). Allerdings beschreibt Becker die Strukturiertheit der Welt der Kunst und die darin stattfindenden Positionskämpfe in einer Weise, die von Bourdieu (in anderer Terminologie) ähnlich gefasst werden könnte: „Jeder, der erfolgreich eine neue Konvention befördert, die er im Gegensatz zu mir beherrscht, attackiert damit nicht nur meine Ästhetik, sondern gleichzeitig meine hohe Stellung in der Welt ... So drückt der Widerstand in Form von ästhetischer Empörung dem Neuen gegenüber den Ärger derjenigen aus, die durch die Veränderungen materiell benachteiligt werden.“ (Becker 1974/1997, S. 35).

127 Ob Bourdieu den Interaktionismus zu wenig kennt oder ihn strategisch verkennt, um seinen eigenen Ansatz zu konturieren, kann hier nicht geklärt werden. Festzuhalten bleibt, dass seine Darstellung des Interaktionismus (zumindest für Mead) kaum zutrifft. Wagner (1993) hat z. B. aufgezeigt, dass der Sinnbegriff bei Mead eine objektive Struktur fasst, die im „social act“ emergiert – ein Auflösen des Sozialen in Interaktionen ist zumindest bei Mead nicht zu erkennen.

Eine systematische Auseinandersetzung mit dem Pragmatismus bzw. Interaktionismus sucht man bei Bourdieu jedoch vergebens.<sup>128</sup> Auch liegen nur wenige Versuche vor, Symbolischen Interaktionismus bzw. Pragmatismus und Praxeologie systematisch in Beziehung zu setzen (vgl. Schäfer 2012; Bogusz 2009, S. 197 f.; Wagner 1993; Steuerwald 2010), obwohl es diverse Anknüpfstellen gibt: So sind Selbst und Habitus Konzepte, die als zwei Lösungen zur Überwindung des dualistischen Denkens angeboten werden.<sup>129</sup> Gemein ist den Ansätzen auch die Abkehr vom Essentialismus und die Hinwendung zum Körper und zur Prozessualität des Sozialen (vgl. Abouafia 1999; Schäfer 2012; Schmidt 2006; Steuerwald 2010). Ferner werden Handlungen resp. Praktiken betrachtet, die nicht als Ergebnis rationaler Wahl oder der Befolgung von Normen verstanden werden, sondern auf Erfahrungen fußen, die sich zu Haltungen (Mead) oder Dispositionen (Bourdieu) formen.<sup>130</sup> Abouafia (1999, S. 159 ff.) identifiziert eine weitere Gemeinsamkeit in der Bindung von Nachdenken und Reflexion an krisenhafte Momente. Ferner sind die Sinnbegriffe vergleichbar, insofern beide „von der Dialektik der sozialen Handlungen bzw. der Dialektik sozialer Handlungszusammenhänge her konzipiert und primär von der Ebene objektiver latenter bzw. nicht bewußter Strukturen her zu begreifen“ sind (Wagner 1993, S. 335). Meuser (2006, S. 101) verweist auf das nicht-kognitivistische Verständnis von Sinn, das beiden gemein ist: „Sinnkonstitution erfolgt über ein praktisches Eingreifen der sozialisierten Körper.“ (ebd., S. 103) Nach Schmidt (2006) ist ein „körperlich-praktisches Wissen“ in beiden Ansätzen zentral.<sup>131</sup> Die Auflistung gibt einen Eindruck von den vielfältigen Schnittpunkten, die die Arbeiten von Bourdieu und Mead aufweisen. Hier aber ist nun nicht

---

128 Während seiner Lehrtätigkeit an der Universität Algier hat Bourdieu Meads Ansatz in seinen Vorlesungen besprochen (vgl. Yacine 2010, S. 10). In seinen frühen Arbeiten zum Ehrgefühl wird eine Nähe zu Mead erkennbar, wenn es heißt: „Das Ehrgefühl ist das Fundament einer Moral, in der der Einzelne sich immer unter dem Blick der anderen begreift, wo der Einzelne die anderen braucht, um zu existieren, weil das Bild, das er sich von sich selbst macht, ununterscheidbar ist von dem Bild von sich, das ihm von den anderen zurückgeworfen wird“ (Bourdieu 1972/2009, S. 27 f.).

129 Abouafia (1999, S. 156) verweist auf die Vergleichbarkeit von ME und Habitus. An späterer Stelle konstatiert er (ebd., S. 166) auch in Bezug auf das I: „[it: A.K.] can be said to be the home of our non-reflexive engagement with the world, which Bourdieu places in the realm of the *habitus*“.

130 Nach Schäfer (2012, S. 17 ff.) ist dem US-amerikanischen Pragmatismus und den Praxistheorien, worunter auch Bourdieu subsummiert wird, gemein, dass sie Handlungen als „inkorporierte, präreflexive Routinen“ fassen. Zur Bedeutung der Erfahrung bei Dewey und Bourdieu vgl. Bogusz 2009.

131 Schmidt (2006, S. 299) erinnert daran, dass mit Blumer eine kognitivistische Lesart des interaktionistischen Ansatzes vorgeschlagen und lange Zeit übernommen wurde. Am Beispiel des Boxkampfes, das Mead heranzieht, zeigt Schmidt jedoch, wie sich „geistige Prozesse erst auf der Grundlage körperlich-praktischer Kooperation entwickeln.“

der Raum für einen systematischen Vergleich der Theoriegebäude. Vielmehr dienen die Ansätze als beobachtungsleitende Annahmen, als Werkzeuge für die Erforschung der Statuspassage Studium bzw. Ausbildung. In dieser Hinsicht sollen im Folgenden die sozialtheoretischen Annahmen von Mead und Bourdieu in Bezug auf die vier bereits vorbereiteten Aspekte zusammenführend diskutiert werden:

### (1) Von gruppen- und klassenspezifischen Erfahrungen und Haltungen

Das Individuum ist bei Bourdieu wie Mead ein durch und durch *vergesellschaftetes Wesen*: Das Selbst „ist im Grunde eine gesellschaftliche Struktur“ (Mead 1934/1973, S. 182), und der Habitus ist zu verstehen als ein System „dauerhafter und übertragbarer Dispositionen, als strukturierte Strukturen“ (Bourdieu 1980/1999, S. 98 f.). *Frühere Erfahrungen* haben sich zu „Haltungen“ bzw. „Dispositionen“ formiert. Die Strukturierung erfolgt in beiden Ansätzen nicht als mechanische Einverleibung bzw. ist nicht Ergebnis bloßer Nachahmung konkreter Anderer. Vielmehr werden die „generellen Regeln“ (Mead) oder „generativen Prinzipien“ (Bourdieu) als „Haltungen“ bzw. „Dispositionen“ angeeignet. Es geht um Selbstkonditionierung (Mead) und Selbstdeterminierung (Bourdieu). Bourdieu entwickelt jedoch keine genaue Vorstellung von diesem Prozess – sein Verweis allein auf ein frühes Vertrautwerden in der Kindheit ist hier wenig überzeugend. Eine seiner verstreuten Ausführungen zum Kind ähnelt der Mead’schen Idee der Perspektivübernahme und der Entwicklung von *Selbstbewusstsein*. Das Kind werde

„ständig dazu verleitet, sich selbst mit den Augen der anderen zu sehen, ihre Sicht zu übernehmen, um zu entdecken und im Vorgriff zu bewerten, wie es von ihnen gesehen und definiert werden wird: Sein Sein ist ein Wahrgenommenwerden, dazu verurteilt, durch die Wahrnehmung der anderen als das definiert zu werden, was es in Wahrheit ist“ (Bourdieu 1997/2001, S. 212 f.).

Den Mechanismus der Perspektivübernahme würde Mead ganz ähnlich beschreiben, ohne dies allerdings negativ als Verurteiltsein zu bezeichnen. Offener gefasst geht es ihm um die grundlegende Fähigkeit<sup>132</sup> zur Kooperation und zur Konstitution von Selbst.<sup>133</sup> Dass Bourdieu die Theorie der Perspektivübernah-

---

132 Der Habitus ist nach Bourdieu „keine allgemeine Fähigkeit der Menschen zur Teilhabe an der Sozialität (etwa im Sinne eines allgemeinen Begriffs von Sozialisation oder Enkulturation), sondern eine immer schon an eine spezifische Soziallage gebundene.“ (Fuchs-Heinritz/König 2014, S. 90)

133 Bühler-Niederberger (2018) weist darauf hin, dass in der Mead’schen Konzeption Kinder noch nicht über die Fähigkeit zur Selbstobjektivierung verfügen.



me nicht ausgearbeitet hat, mag daran liegen, dass sie wenig kompatibel mit seiner Sozialtheorie ist. Wenn der Akteur als ein strategischer Akteur konzipiert wird, dessen interessenloses Interesse allein auf Verbesserung seiner Position zielt, so kann der Einverleibungsprozess in diesem Sinne kaum adäquat gefasst werden (vgl. Wagner 2003, S. 210).

Die *Herkunftsfamilie* ist hier wie dort ein zentraler Ort der frühen Erfahrungen. Mit Bourdieu wird die Familie jedoch zum bloßen Vermittler eines klassenspezifischen Habitus (vgl. Illouz 2006, S. 104). Übersehen werden damit die spezifischen „moralischen Güter“ einer Lebenssphäre, „die um den Gehalt des Selbst und seines Wohlbefindens kreisen“ (ebd., S. 105), wie auch die Eigenlogik der Familie (vgl. Rademacher/Wernet 2014, S. 177).<sup>134</sup> Auch an dieser Stelle ist der Mead'sche Ansatz offener konzipiert. Er übersieht allerdings, dass die Erfahrungen, die in der Familie gemacht werden, gesellschaftlich unterschiedlich bewertet werden. Wenn Mead schreibt, dass die Struktur des Selbst „die allgemeinen Verhaltensmuster seiner gesellschaftlichen Gruppe“ ausdrückt (Mead 1934/1973, S. 206) und folglich gruppenspezifische Selbst bestehen, so bezieht er dies nicht auf die soziale Position. Im Anschluss an Bourdieu stellt sich die Frage, inwieweit in den Familien Erfahrungen gesammelt werden bzw. ein Erbe übertragen wird, über das sich das Individuum im sozialen Raum positioniert bzw. über das es positioniert wird.

Als letztes ist festzuhalten, dass das (gruppenspezifische) *Selbst variabler gedacht ist als der (klassenspezifische) Habitus*.<sup>135</sup> Zwar gibt es zum einen „eine Organisation der ganzen Identität im Hinblick auf die Gemeinschaft, der wir angehören, und auf die uns umgebende Situation“ (Mead 1934/1973, S. 185) und zum anderen werden die Möglichkeit zu neuen Erfahrungen ein Stück weit gefiltert, ausgewählt im Sinne der Passung zum Selbst (ebd., S. 182) – dies garantiert eine gewisse Konstanz und Trägheit. Aber infolge weiterer Erfahrungen und widersprüchlicher Handlungsantriebe müssen verschiedenen MEs ständig neu integriert, modifiziert und ausdifferenziert werden. Mit dem Eintritt in neue Erfahrungskontexte, in dem das Individuum neuen Interaktionspartnern gegenübersteht, werden Routinen unterbrochen und das Selbst bearbeitet. Das

---

134 Müller (2007, S. 143) sieht darin eine normative Engführung, in dem Sinne, dass „familiäre Bildungsleistungen lediglich an den Erwartungen der Integration in das Bildungssystem und der sozialen Platzierung gemessen werden.“

135 Zwar proklamiert Bourdieu, dass sich der Habitus in Abhängigkeit von neuen Erfahrungen ändert (1997/2001, S. 207), ohne dies jedoch differenziert auszuarbeiten (zu den Widersprüchen des Erbes vgl. etwa Bourdieu 1993/2008). Seine spärlichen Anmerkungen beziehen sich zum einen darauf, dass habituelle Grenzen mittels Bewusstwerdung „unter Kontrolle“ gebracht werden können. Zum anderen (und mit Bewusstwerdung einhergehend) sei der Habitus im Zuge äußerer Veränderungen – etwa nach gesamtgesellschaftlichen Veränderungen wie in Algerien oder in relevanten Lebenspassagen – ein stückweit veränderbar. Aber auch die Weise der Anpassung an neue Situationen ist habituell unterschiedlich.

eigene Tun wird auf die (erwartete) Reaktion signifikanter Anderer abgestimmt und mit dem generalisierten Anderen abgeglichen. Damit wird ein lebenslanger Sozialisationsprozess begründet. Somit ist auch die Vorrangstellung der Herkunftsfamilie, wie sie Bourdieu als gegeben setzt, bei Mead ein Stück weit gebrochen. Diverse Erfahrungskontexte sowie verschiedene Bezugsgruppen, können relevant werden: die Peers, Lehrer, also auch signifikante Andere außerhalb der Familie (und vielleicht auch der Herkunftsklasse). Damit ist, neben der gruppenspezifischen „Organisation der ganzen Identität“, so Mead (1934/1973, S. 185), eine gewisse Mehrschichtigkeit des Selbst „etwas Normales“. <sup>136</sup> Bourdieu hingegen betont mit dem Habitusbegriff weniger Mehrschichtigkeit, denn „stilistische Einheitlichkeit“, „die die Praktiken und Güter eines einzelnen Akteurs oder einer Klasse von Akteuren miteinander verbindet“ (Bourdieu 1998b, S. 21).

## (2) Von Vorangepasstheit und Anpassung an das Spiel

Das Spiel ist eine Metapher, auf die Mead wie auch Bourdieu zurückgreifen. Die *Teilnehmenden an einem Spiel* werden in beiden Ansätzen als aktiv Handelnde konzipiert, welche die Regeln des jeweiligen Spiels mitbestimmen. Mit der Spielemetapher stellen Mead wie Bourdieu zudem sowohl die *Situietheit des Handelns* in Rechnung wie auch die Differenziertheit sozialer Welt.

Für die Analyse der objektiven Struktur des Spiels liefert Mead weniger Hinweise als Bourdieu, der hierfür den Begriff des Felds anbietet. Schauen wir uns zuerst den *Zugang zum Spiel* an: Bei Mead sind die Grenzen eines Spiels wenig konturiert und auch die Voraussetzungen zur Spielteilnahme kaum spezifiziert. Allein den Hinweis, dass das Individuum im Sinne seiner „Sensitivität gegenüber bestimmten Reizen“ eine Umwelt wählt, an die es vorangepasst ist, findet man bei ihm. Ähnlich die Vorstellung bei Bourdieu: Aufgesucht werden mit höherer Wahrscheinlichkeit solche Felder, an die die Akteure habituell vorangepasst sind (Bourdieu 1997/2001, S. 192). Bourdieu deutet dies nun ungleichheitsanalytisch aus. Für Angehörige der beherrschten Klasse etwa handelt es sich um eine

---

136 Goffman hat aufgezeigt, dass die Kreuzung von Bezugsgruppen genau deswegen zu einem Problem werden kann. Neckel (1991, S. 224) fasst dies wie folgt zusammen: „Überkreuzen sich etwa die Kreise, in denen man eine ganz verschiedene Wertschätzung erfährt, tritt eine Situation ein, die für Peinlichkeit und Scham geradezu disponiert ist: mehrere, untereinander sich dementierende Seiten einer Person, die vorher voneinander geschieden waren, können sich wechselseitig diskreditieren, weil jede Form der Selbstdarstellung vor der jeweils anderen Teilgruppe nicht mehr haltbar ist“.

„(gesellschaftlich unterstützte und ermutigte) Verzichtleistung, welche die Individuen dazu bringt, ihre Wünsche und Erwartungen den jeweils objektiven Chancen anzugleichen und sich in ihre Lage zu fügen: zu werden, was sie sind, sich mit dem zu bescheiden, was sie haben, und wäre es auch nur dadurch, daß sie (in stillem Einverständnis mit dem Kollektiv) hart daran arbeiten müßten, um sich selbst darüber zu täuschen, was sie sind und was sie haben, um all die nach und nach zurückgelassenen sonstigen Möglichkeiten und alle als nicht realisierbar hingenommenen, weil unrealisiert gebliebenen Hoffnungen zu begraben.“ (Bourdieu 1979/1999, S. 189 f.)

Die Selbsteeliminierung, die auf dem Habitus gründet, hat Bourdieu zusammen mit Passeron in den 60er Jahren in seinen bildungssoziologischen Studien (1964/1971) herausgearbeitet. Stets geht es um die Tendenz der Erwartungen, „sich den Chancen anzupassen“, so dass die „etablierte Ordnung selbst denen, die sie am meisten benachteiligt, fast stets als selbstverständlich und naturnotwendig“ erscheint (Bourdieu 1997/2001, S. 222). Bourdieu schaut sich vor allem diese *Verzichtsleistungen* an, mit denen die Beherrschten sich aus bestimmten (prestigeträchtigen) Spielen ausschließen und in stummer Komplizenschaft die sozialen Ungleichheitsstrukturen reproduzieren. Auch der Vorgepasstheit geht demnach eine Anpassungsleistung voraus.

Wie wird nun der *Verlauf des Spiels* konzipiert? Liegt eine Koinzidenz zwischen Habitus und Feld vor, so bedeutet dies nach Bourdieu nichts anderes, als dass der Feldspieler sich antizipierend der Situation anzupassen vermag (Bourdieu 1997/2001, S. 186). Es ist eine Form der Selbststeuerung,

„dessen Aufgabe es ist, abhängig von übermittelten Informationen hinsichtlich der Aufnahme gesendeter Signale und der von ihnen erzeugten Wirkungen jeweils neu die Handlungsorientierungen zu definieren.“ (Bourdieu 1972/2009, S. 146)

Hier nun knüpft Bourdieu explizit an Mead und dessen Beispiel des Boxkampfes an. Es überrascht nicht, dass Bourdieu dieses Beispiel übernimmt, also eine Kommunikation, die auf körperlichen Gebärden gründet. Demnach

„ruft jede Geste eine Reaktion hervor, wird jede Körperhaltung des Gegners wie ein gewichtiges Zeichen behandelt, die es in ihrem Entstehen zu erfassen gilt, um derart im Ansatz des Schlages oder des Ausweichens das darin eingeschlossene, den zukünftigen Schlag oder die zukünftige Täuschung nämlich, zu erraten.“ (Bourdieu 1972/2009, S. 149)

Ausgearbeitet und in das eigene Denkgebäude eingearbeitet ist dieser Verweis nicht. In Bezug auf die Möglichkeit der *Anpassung* an ein „unpassendes“ Feld

ist Bourdieu skeptisch. Anpassungsbemühungen bzw. der Modus der Aneignung, so Bourdieu, bleiben sichtbar und entlarven.<sup>137</sup> Mit Bourdieu wird so der Blick vor allem auf die Vorangepasstheit sowie die Nicht-Passung gelegt. Zwar räumt Bourdieu ein, dass die Koinzidenz zwischen Feld und Habitus beim Eintritt in ein neues Feld – wie das der Hochschule – für alle Neulinge ein Stück weit brüchig ist (1983/1997, S. 93), ohne jedoch das „Werkzeug“ anzubieten, um die Formierung eines feldspezifischen Habitus zu erfassen.<sup>138</sup>

Um die Anpassung an ein neues Feld zu untersuchen, bietet der Mead'sche Ansatz – und die in dieser Tradition stehenden Arbeiten – einen reichhaltigen Werkzeugkasten. Erfasst werden kann, wie sich Individuen in kooperativen Tätigkeiten (etwa mit dem Meister oder den Kommilitonen) an eine bestimmte Welt anpassen, sich integrieren, die Welt passend machen – basierend auf der Fähigkeit zur Perspektivübernahme und zur Kommunikation. Im Vergleich zu Bourdieu, nach dem Neuorientierungen vor allem im klassenspezifischen Rahmen stattfinden, ist der Ausgang der Suche nach Passung bei Mead wesentlich kontingenter, gerade weil wir mit unserem Verhalten für die Veränderungen des Verhaltens anderer mitverantwortlich sind. Und jede Situation muss interpretiert werden, bietet verschiedene Interpretationsmöglichkeiten. Die frühen Erfahrungen erscheinen hierbei nicht bloß als Begrenzung, sondern als bearbeitbare Ressourcen.<sup>139</sup>

Ist die Spielmannschaft bei Mead vor allem in einen Fluss *kooperativer Tätigkeiten* integriert, so ist das Spiel bei Bourdieu in erster Linie ein *Kampf*.<sup>140</sup> Die Teilnehmenden, integriert durch den gemeinsamen Glauben an die Sinnhaftigkeit des Spiels, fungieren als KonkurrentInnen um die besten Positionen inner-

---

137 Bourdieu interessieren, so Müller (2007), „Bildungsprozesse *vor allem* unter dem Gesichtspunkt der Genese personaler Dispositionen, ihrer sozialen Funktionalität und ihrer sozialen Präformation“ (ebd., S. 147), obwohl Bildung *auch* als Prozess verstanden werden muss, der „von der Überschreitung des jeweils Gewordenen ausgeht, oder, anders ausgedrückt, von der, der charakteristischen ‚Trägheit‘ des Habitus entgegenstehenden, Emergenz des Neuen in der Zeit, also vom Wandel der Person“ (ebd.).

138 Saalman (2012) schlägt eine Anknüpfung an die Neurophysiologie und die Genetische Psychologie Jean Piagets vor. Naheliegender erscheint – so der Vorschlag hier in Anknüpfung an die von Bourdieu gelegte Fährte – die Anbindung an Mead.

139 Gearbeitet wird dabei nicht nur am Selbst, sondern auch an dem „Produkt“, welches in Kooperationen hergestellt wird. Dies hat Becker (1974/1997) am Beispiel des künstlerischen Schaffens beschrieben, als ein kollektives Tun, in dem sich die Akteure wechselseitig anpassen und gemeinsam ein Produkt herstellen (ebd., S. 36). Solche *Kooperationen* und damit auch Transformationen des Selbst sind aus interaktionistischer Perspektive greifbar.

140 Nahe kommt Bourdieu der Mead'schen Konzeption von wechselseitiger Integration von Handlungen, wenn er schreibt, „daß man die *Handlungen* und nicht allein die *Gedanken* anderer *formen* kann, und schließlich, daß der Sinn einer Information [...] definitiv nichts anderes ist als die Gesamtheit der Handlungen, die sie auslöst“ (Bourdieu 1972/2009, S. 146).

halb des Felds. Auch Mead löst das Spiel jedoch nicht in Harmonie auf. So ist die Abgrenzung von anderen eine Grundlage für die Entwicklung eines (einzigen) Selbst (Mead 1934/1973, S. 252). Geht die Abgrenzung mit dem Gefühl der Überlegenheit einher, so müssen die Leistungen des Einzelnen (etwa vom Arzt gegenüber dem Patienten) „in sich selbst gesellschaftlicher Natur sein. [...] nur diejenigen, die von anderen geteilt werden können, tragen zur Entwicklung der Identität bei.“ (ebd., S. 373 f.) So kann der Fußballer, der um die Aufmerksamkeit des Publikums buhlt, dies eben nur tun, wenn er sich an den Spielregeln orientiert (ebd., S. 351). Ansonsten begeht er einen „Kategorienfehler“, wie die Philosophen sagen.“ (Bourdieu 1997/1998, S. 28; vgl. Bourdieu 1994/1998, S. 89 f.) Grundet das Gefühl der Überlegenheit auf besonderen Fähigkeiten und Leistungen in einem spezifischen Bereich, so gilt die damit einhergehende bessere Position im sozialen Gefüge „vom Standpunkt unserer höchsten gesellschaftlichen Kriterien“ nach Mead (1934/1973, S. 332) als gerechtfertigt. Da das Handeln auf früheren Erfahrungen, den verinnerlichten Haltungen einer Gruppe gründet, und entsprechend strukturiert ist, sind „Leistungen“ gruppenspezifisch verteilt. Dieser ungleichheitsanalytische Gehalt des Zusammenhangs wird von Mead nicht reflektiert. Auch stellt er die Wertschätzung bestimmter Fähigkeiten und Leistungen nicht als Setzungen infrage – sofern Ungleichheit auf „Leistung“ gründet, ist ein Überlegenheitsgefühl allgemein (und auch für Mead) anerkannt. Genau hier setzt Bourdieu an, wenn er diese Anerkennung als Gegenstand symbolischer Kämpfe und damit als Frage sozialer Ungleichheit untersucht. Er deckt die Anerkennung der Hierarchie von Seiten der Beherrschten als verkannte Komplizenschaft auf.<sup>141</sup> Die symbolische Herrschaft, die „Verblendung“, die miterzeugt wird (Wagner 1993, S. 325), ist sein Thema. Neben dem Kampf um materielle Ressourcen geht es nach Bourdieu immer auch um symbolische Kämpfe. Gekämpft wird um Symbole (im Sinne von Unterscheidungszeichen), um Klassifizierungen und Bedeutungen (vgl. Fröhlich/Rehbein 2009), kurz: um die Durchsetzung einer Weltsicht. Wenn Blumer sagt, dass die Bedeutung von Objekten vor allem entsteht „aus der Art und Weise, in der diese ihr gegenüber von anderen Personen, mit denen sie interagiert, definiert worden sind“ (1969/2004, S. 332), so würde Bourdieu dies als Momentaufnahme im Kampf um Deutungen analysieren.<sup>142</sup>

---

141 Nach Bourdieu müssen Güter oder Fähigkeiten erst als legitim definiert und klassifiziert werden um distinktiv zu sein – nicht nur vom Nutzer, sondern auch vom Gegenüber. Die Bedeutung leitet sich erst aus der Reaktion der anderen ab – so wäre mit Mead zu sagen. Insofern überrascht, dass Mead in Bezug auf den Wert von „Leistung“ den prozeduralen und definitiven Charakter ein Stück weit unterschätzt.

142 Konsequenterweise nimmt er aus dieser herrschaftssoziologischen Perspektive auch die Sprache in den Blick, denn „das Kommunikationsverhältnis ist nicht einfach nur ein Kommunikationsverhältnis, es ist auch ein ökonomisches Verhältnis, bei dem es um den

Vor diesem Hintergrund sei als letztes verglichen, was bei Bourdieu und Mead je auf dem „Spiel“ steht. Mit Bourdieu geht es um die Bewahrung oder Verbesserung der eigenen Position, kurz: um *Macht*. Mit Mead wird hingegen die Frage nach der *Verwirklichung des Selbst*, der Anerkennung von Seiten anderer, der individuellen (nicht nur positionalen) Besonderung angesprochen. Laut Habermas (1988/1994) bietet Mead den aussichtsreichsten Ansatz um „vergesellschaftlichte Individualisierung“ begrifflich zu fassen, im Sinne der „Selbstrealisierung des Einzelnen“ mittels Sprache. Zur Frage der vergesellschafteten Individuierung trägt Bourdieu wenig bei. Allerdings bietet er in späteren Arbeiten (1997/2001) eine anthropologische Fundierung seiner Soziologie an, die über die Idee des permanenten Kampfes hinausgeht (vgl. Fuchs-Heinritz/König 2014, S. 137) und die Frage der Anerkennung aufgreift.

„Die soziale Welt vergibt das seltenste Gut überhaupt: Anerkennung, Ansehen, das heißt ganz einfach Daseinsberechtigung. Sie ist imstande, dem Leben Sinn zu verleihen, und, indem sie ihn zum höchsten Opfer weihet, selbst noch dem Tod. Weniges ist so ungleich und wohl nichts grausamer verteilt als das symbolische Kapital, das heißt die soziale Bedeutung und die Lebensberechtigung.“ (Bourdieu 1997/2001, S. 309 f.)

Die Wertschätzung von Seiten anderer ist auch für das Bourdieu'sche Individuum unerlässlich.<sup>143</sup> Es steht mehr auf dem Spiel als die Position im sozialen Raum, im Feld – doch diskutiert Bourdieu dies wieder als eine Frage sozialer Ungleichheit, der Aberkennung symbolischen Kapitals (ebd., S. 213). Zu fragen ist sicherlich, inwieweit die Möglichkeiten zur „Selbstrealisierung“ ungleich verteilt sind, aber auch inwieweit dem „Leben Sinn zu verleihen“ mehr als bloß Kapital ist, also weniger einer Akkumulationslogik folgt.

### (3) Strukturen – Strukturierung – Restrukturierung

Die strukturierten Haltungen bzw. Dispositionen, die das Handeln anleiten, weisen in den beiden Ansätzen einen unterschiedlichen „Härtegrad“ auf. Während der Habitus stärker an die Geschichte der sozialen Klasse gebunden ist, ist die Struktur des Selbst, so hatten wir gesehen, stärker offen für Modifikationen.

---

Wert dessen geht, der spricht: Hat er gut gesprochen, hat er schlecht gesprochen?“ (Bourdieu 1993b, S. 94 f.). So gilt die Sprache der Banlieu als illegitim, während das Französisch der Kinder der Pariser Bourgeoisie Anerkennung verspricht. Sprache ist demnach auch Mittel der Distinktion – und nicht bloß signifikantes Symbol, das Perspektivübernahmen ermöglicht.

143 Der antizipierte Blick der anderen ist in das Individuum hereingeholt – nicht anders lässt sich die Scham erklären, die Bourdieu beschreibt.

Dies meint nicht nur, dass neue Erfahrungen hinzukommen, sondern auch, dass alte Erfahrungen neu gedeutet werden. Vergangenheit wird ebenso wie jede Zukunft neu bewertet und interpretiert (vgl. Mead 1927/1987, S. 222). Erfahrungen haben entsprechend nicht den Charakter von „Tätowierungen“ (Bourdieu); es geht vielmehr um ständige (Neu-)Aneignung und (Neu-)Interpretation des „Erbes“.

Bourdieu wie auch Mead legen Konzeptionen vor, mit denen die soziale Ordnung als hergestellte Ordnung fassbar wird. Während das Hauptaugenmerk bei Bourdieu auf der komplizierten Reproduktion sozialer Ungleichheit liegt, gerät bei Mead die Entstehung von Neuem – in Bezug auf das Selbst wie der Gesellschaft – in den Blick. Beide erfassen also die Herstellung von Ordnung aus unterschiedlichen Perspektiven. Dies hängt unter anderem zusammen mit der divergenten Vorstellung von *Kreativität*.<sup>144</sup> Bei Bourdieu ist Kreativität vor allem innerhalb habitueller Grenzen möglich. Habituelle Praxis setzt Kreativität voraus, da der Habitus keine situationspezifische Feinsteuerung (vgl. Barlösius 2006, S. 52) vorgibt und der feldspezifischen Anpassung bedarf (vgl. Dalton 2004, S. 613). Im Zentrum stehen mit dem Habituskonzept zwar Wiederholung und (damit) Reproduktion, doch ist der Dualismus von Improvisation/Kreativität und Wiederholung/Routine trügerisch, nicht nur weil habituelles Handeln der kreativen Anpassung bedarf, sondern auch kreatives Handeln an habituelle Schemata gebunden ist.<sup>145</sup>

---

144 Bei Mead impliziert der intraindividuelle Dialog zwischen I und ME stets ein unspezifisches (kreatives) Moment, so Steuerwald (vgl. 2010, S. 87).

145 Weiterführend ist die Überlegung von Dalton (2004), der die Dichotomie von habituellem und kreativem Handeln als problematisch identifiziert. Beide, Bourdieu wie Mead, gehen davon aus, dass Kreativität und Reflektion vor allem bei Routineunterbrechungen verlangt sind. Dass die Unterbrechung von Routinen nicht die einzige Quelle von Kreativität sein kann, diskutiert Dalton am Beispiel von „impulsive behavior“, „routinized creativity“ (beispielsweise in Form von künstlerischer Tätigkeit) und „creativity as the perfection of routinized action“. Ähnlich kritisiert Schäfer (2012) die Annahme, dass allein bei Handlungsunterbrechungen Kreativität leitend ist. Wie Dalton nimmt auch er Bezug auf Joas (1996/2012) lege, in Anknüpfung an den Pragmatismus, Handeln im Spannungsfeld von Gewohnheiten und Krisen, von Routinen und Zweifeln an und verorte Kreativität auf der Seite der Neuorientierung in Krisen. Dabei aber, so Schäfer, habe bereits Dewey in seinen (werksgeschichtlich späteren) Arbeiten betont, dass auch das Denken bei Handlungsunterbrechungen spezifischen Gewohnheiten unterliegt. Schäfer verspricht sich einen Gewinn aus der Verbindung von Praxistheorie (hier: Bourdieu) und Pragmatismus (hier: Dewey): „Insbesondere John Deweys Position eröffnet dabei die Möglichkeit, Wahrnehmen, Denken und Handeln als fundamental von Gewohnheiten abhängig zu begreifen und gleichzeitig die Offenheit sozialer Situationen und die Beweglichkeit der Gewohnheiten zu fokussieren, wo Bourdieus Schwerpunkt auf der Geschlossenheit des Sozialen liegt.“ (Schäfer 2012, S. 36 f.)

Kommen wir zu einem weiteren Punkt, der für den Blick auf Reproduktion vs. Modifizierung sozialer Strukturen relevant ist: das *reflektierende Bewusstsein* und die Fähigkeit zur *Selbstreflexivität*. Reflexiv wird eine Relation genannt, „die eine Bezugnahme von etwas auf sich selbst darstellt, etwa in Form der Selbstthematisierung“, so Celikates (2009, S. 116). Das Selbst kann sich aus interaktionistischer Sicht selbst zum Objekt machen, mit sich interagieren, d. h. es ist eine selbstreflexive, interpretative Instanz. Der Akteur besitzt die Fähigkeit, über das eigene In-der-Welt-Sein nachzudenken, dazu in Distanz zu treten, sein Handeln zu verzögern und schließlich die eigene Stellung – in Interaktion mit anderen – auszuhandeln, zu verschieben und gegebenenfalls neu zu bewerten. Anders bei Bourdieu, dessen Ansatz keinen hinreichenden Raum für Reflexivität ausweist (vgl. Celikates 2009, S. 75, 116).<sup>146</sup> Sofern die Akteure nur ihrem *Anlagesinn* folgen, sie sich wie ein „Fisch im Wasser“ im Feld bewegen, ist weder Selbstreflexivität noch reflektierendes Bewusstsein verlangt.<sup>147</sup> Für den Bourdieu’schen Feldspieler, der in das Spiel eintaucht und dessen *illusio* übernimmt, ist auch kaum mehr möglich, Distanz zum Spiel einzunehmen, es zum Objekt zu machen (vgl. auch Schmidt 2009, S. 194). Anders bei Mead, wo die Teilnehmenden eine gewisse Distanz zum Spiel einnehmen, gar einnehmen müssen, um das Spielgeschehen zu erfassen (vgl. Abels/König 2016, S. 60 f.) – und gerade so eine Neu-Definition entwerfen können.<sup>148</sup> Und schließlich verbessert das reflektierte Bewusstsein ihr Spiel, denn: „Successful social conduct brings one into a field within which a consciousness of one’s own attitudes helps toward the control of the conduct of others.“ (Mead 1910, S. 403) Dem steht eine andere Vorstellung bei Bourdieu gegenüber. So verweist Aboulafia (1999, S. 159 ff.) darauf, dass Bourdieu stellenweise einen Dualismus von „reflective and non-reflective domains“ aufbaut und dabei den zweiten – erinnert sei an die Leichtigkeit des „Mann von Welt“ – für den „authentischeren“ und damit effektiveren hält.

---

146 Dem Wissenschaftler gesteht er diese Fähigkeit zu, wie Bourdieu nicht zuletzt am Beispiel seiner eigenen Sozioanalyse aufzeigt. Zu erwarten ist, dass sich auch für den Alltagsakteur nicht zuletzt beim Eintritt in ein unbekanntes Feld die Frage stellt „Was ist hier los?“

147 Dazu Celikates (2009, S. 68): „Dass der jeweils eigene Habitus nicht zum Objekt der Reflexion werden kann, ist sicherlich eine der umstrittensten Thesen Bourdieus; dass die Praxis die Frage nach ihrer Begründung und ihrer Logik sowie Reflexion und Selbstbeobachtung nicht zulässt, ist eine ihrer Implikationen. Praktiken werden, so Bourdieu, ‚definitionsgemäß nicht reflektiert‘, schließen ‚den Rekurs auf sich selbst‘ aus und folgen einer ‚vorlogischen Logik‘, so dass die Praxis mit der ‚Beherrschung der Logik, die in ihr zum Ausdruck kommt‘ unvereinbar ist“.

148 Zu vermuten ist, dass die habituellen Schemata Anknüpfungsstellen für diese neuen Erfahrungen haben müssen, damit diese sich zu eigen gemacht werden können.



#### (4) Die Prozessualität des Sozialen

Beide Sozialtheorien betonen Prozessualität, jedoch auf unterschiedlichen Ebenen: So ist das *Selbst*, welches auf einem ständigen Dialog zwischen I und ME beruht, wesentlich prozessualer angelegt, als der „träge“ *Habitus*. Der *Habitus* verbindet Vergangenheit und Zukunft, indem sich vergangene Erfahrungen in ihm niederschreiben und bestimmte Zukünfte wahrscheinlicher sind. Im *Selbst* ist die Herstellung dieser Beziehung hingegen eine stärker selbstreflexive Leistung – zum einen *prospektiv* in Hinblick auf den Entwurf seines zukünftigen *Selbst* und zum anderen *retrospektiv* in Hinblick auf die Rückbindung an sein vergangenes *Selbst*. Strauss (1959/1974) hat diese biografische Leistung des *Selbst* später ausgearbeitet.<sup>149</sup> Auf der Ebene der konkreten *Interaktionen und Strategien* gibt ebenfalls der Mead'sche Entwurf einen präziseren Einblick in deren Prozesshaftigkeit. Prozessual ist das soziale Geschehen bei Bourdieu, insoweit es von permanenten Kämpfen geprägt wird. Allerdings, so Saalman (2012, S. 103): Mit seiner Theorie der Praxis „erklärt Bourdieu vor allem die Strukturprägung des *Habitus*, viel weniger die Strukturinterpretation durch den Akteur. Im Mittelpunkt der Theorie steht die *allgemeine* Erklärung der *Genese der Praxis*, nicht die genaue *Umsetzung* der Dispositionen des *Habitus* in *konkrete Praktiken*.“<sup>150</sup> Daran schließt Saalman die Frage an, ob die Zeit, die zwischen Spielzügen bleibt, nicht bewusste Überlegungen erlaube – man denke an Meads Ausführungen zur Möglichkeit der verzögerten Reaktion auf Reize.

Insgesamt ist der Mead'sche Ansatz, in dem das *Selbst* als ein ständiger Prozess der Neuadjustierung und Integration, der Individuierung qua Vergesellschaftung verstanden wird, eher in der Lage, Veränderungen auf *gesellschaftlicher Ebene* zu erfassen. Der Ansatz bietet Erklärungen, wie die Neuorganisation der Gesellschaftsstruktur über Kommunikation verläuft (Mead 1934/1973, S. 356), wie sich soziale Reformen durchsetzen können, die auf eine höhere Stufe von Gemeinschaft zielen (Wenzel 2010, S. 69 f.). Allerdings ist bei Bourdieu die Reproduktion von sozialen Strukturen ein (umkämpfter) Prozess – genau das ist Bourdieu nicht müde geworden zu zeigen. Grundsätzlich ist bei-

---

149 Was Bourdieu (1990) als „biographische Illusion“ entlarvt, ist hier zu verstehen als eine biografische Herstellungsleistung. Schlüter (2013, S. 296 f.) setzt sich mit der Frage auseinander, wie man mit Bourdieu biografisch arbeiten kann. Demnach wird mit dem *Habitus*-konzept das „Individuum als soziale Existenzweise in Relation zu Raum und Feld“ fokussiert, während mit Biografie das Individuum „im Prozess der Individualisierung“ und „im Prozess der Subjektbildung in Auseinandersetzung und im Umgang mit gesellschaftlichen Zwängen als geronnene Struktur im sozialen Raum und Feld“ im Zentrum steht.

150 Obwohl Bourdieu den Eigensinn der Praxis betont, liegt sein Fokus auf den sozialen Kräften. Aushandlungsprozesse in Situationen werden vernachlässigt (vgl. Fuchs-Heinritz/König 2014, S. 193).

den gemein die Vorstellung der wechselseitigen Konstituierung von Individuum und Gesellschaft: Ohne Spieler kein Spiel, ohne Spiel kein Spieler.

### 3.4 Zusammenfassung

Das Hinzuziehen zweier sozialtheoretischer Perspektiven, die ausreichend Anschlussmöglichkeiten bieten, aber auch unterschiedliche Fragen an das Material stellen, verspricht, einer vorschnellen theoretischen „Aufladung“ der Daten zu entgegen (Hirschauer 2008, S. 176).<sup>151</sup> Interaktionistische Ansätze, wie sie von Mead vorgelegt und von Becker, Strauss und anderen weiterentwickelt wurden, geben die Perspektive vor, in der hier Selbstprojekte junger Erwachsener untersucht werden. Das heißt auch, dass hier dem prozessualeren Selbstbegriff der Vorzug gegeben wird. Durch das Hinzuziehen des ungleichheitsanalytischen Ansatzes nach Bourdieu können jedoch folgende Aspekte ausgeleuchtet werden, die für das Spielgeschehen relevant sind: Bourdieu lädt dazu ein, Betriebe, Hochschulen und Akademien als Felder zu verstehen. Dies bietet (a) die Möglichkeit, die *Grenzen und Grenzziehungen* zu erfassen und sensibilisiert (b) dazu, die *Position innerhalb des hierarchischen, relationalen Gefüges* zu berücksichtigen, die den Möglichkeitsraum der Akteure bestimmt – entsprechend wird mit dem Feldkonzept die „Situation“ in ihrer konkreten Strukturiertheit erfasst. Das Geschehen im Feld wird (c) auch als *Kampf* betrachtet – grundlegend gerät so in den Blick, wie die Akteure um die Bewahrung oder Verbesserung ihrer Position wie auch um die Deutungsmacht kämpfen. Ferner werden (d) die individuellen Orientierungen mit der feldspezifischen *illusio* in Verbindung gesetzt und somit als Anforderungen des Felds deutbar. Die Weise des Mitspielens, die Leichtigkeit oder Bemühtheit wird (e) auch zu einer Frage der *Passung zwischen Habitus und Feld*.<sup>152</sup>

---

151 Es soll also beispielsweise nicht darum gehen, das Studium von Arbeiterkindern vor allem in Hinblick auf mangelnde Koinzidenz zu untersuchen – wie es aus einer einseitig Bourdieu'schen Perspektive droht.

152 Müller (2016), der in Anknüpfung an Weber eine (säkuläre) Typologie der Lebensführung zu erstellen anstrebt, argumentiert ähnlich: „Aus einer Feldperspektive schlagen wir [...] vor, den institutionellen Einfluss und die institutionelle Prägung der verschiedenen Wertesphären und Lebensordnungen zu analysieren, um so die Eigenart und Typik der Verortung von Subjekten und Statusgruppen im sozialen Raum einer Gesellschaft zu erfassen. Spannend ist dabei vor allem, wie Gruppen- und Feldperspektie zusammenwirken bzw. welche Probleme, Spannungen und Konflikte unter Umständen auftreten.“ (ebd., S. 49)

In Tabelle 1 wird nun zugespitzt, wie die theoretischen Perspektiven die Untersuchung von Selbstprojekten anleiten.<sup>153</sup> Zu berücksichtigen ist dabei, dass die folgende Skizze bereits Resultat der Auseinandersetzung mit dem Material ist. Unterschieden werden drei Phasen der Selbstprojekte, die auch den Ergebnisteil der vorliegenden Studie strukturieren: (1) der Zugang zum Feld (Betrieb, Hochschule, Akademie); (2) der Verlauf von Studium bzw. Ausbildung und (3) die Zukunft, wie sie nach zwei Jahren, voraussichtlich kurz vor (dem ersten) Abschluss von Studium bzw. Ausbildung, vorgestellt wird – in Bezug auf berufliche Pläne aber auch in einem umfassenderen Sinne in Bezug auf das Selbstprojekt.

Tabelle 1: Die zentralen Variablen – aus zwei Perspektiven

Zugang ins Feld	... aus ungleichheitstheoretischer Sicht	... aus interaktionistischer Sicht
<b>Strukturierte Chancen</b>	Einverleibung klassenspezifischer Strukturen Strukturprägung/ „Tätowierung“ v.a. Familie vermittelt Erbe	gruppenspezifische Erfahrungen „Erbe“ als bearbeitbare Ressourcen Signifikante Andere als Vermittler gruppenspezifischer Erfahrung
<b>Orientierung</b>	klassenspezifische Dispositionen Sense of one's place	gruppenspezifische Haltungen Variabilität
<b>Strategien</b>	Selbstpositionierung Spielsinn folgen Nutzung von Kapital	Selbstformung Ausbildung eines Spielsinns Erwerb von „Kapital“
<b>Entscheidung (für Studium/ Ausbildung)</b>	in Relation zur sozialen Position Trägheit des Habitus untere Klasse: Prozess der Selbsteliminierung	Sensitivität gegenüber bestimmten Umwelten Entscheidungsprozess Signifikante Andere
<b>Feld</b>	Grenzen des Felds (Zugangsvoraussetzungen und -kontrollen)	

153 Damit soll keine Prüfung der Sozialtheorien angestrebt werden. Wenn Individuen sich entsprechend der klassenspezifischen Erwartungen verhalten, ist dies nicht als „Punkt für Bourdieu“, ebenso wenig wie das Werden einer Arbeitertochter zu Künstlerin als „Punkt für Mead“ misszuverstehen ist.

<b>Verlauf im Feld</b>	<b>... aus ungleichheitstheoretischer Sicht</b>	<b>... aus interaktionistischer Sicht</b>
<b>Feld</b>	(Nicht-)Vorangepasstheit Spielregeln: umkämpft	Anpassung an das Spiel Spielregeln/generalisierte Andere
<b>Strukturierte Chancen</b>	ungleiche Positionen im relationalen Gefüge (Macht)	verschiedene Positionen im Spiel (Aufgaben)
<b>Orientierung</b>	Orientierung der Individuen trifft feldspezifische illusio klassenspezifisch	verbunden mit generalisiertem Anderen gruppenspezifisch
<b>Strategien</b>	Positionsbewahrung oder -verbesserung (Abgrenzung von anderen) Kampf, andere als Konkurrenten Komplizenschaft	Formung zum Spielteilnehmenden Individuelle Besonderung Integration, andere als Kommunikations-/Kooperationspartner Umgang mit Zwischenrufen vom Spielfeldrand
<b>Entscheidung</b> Verbleib/ Austritt	entsprechend der sozialen Position	Neuevaluation entsprechend neuer Erfahrungen Relevanz signifikanter Anderer
<b>Zukunft</b>	<b>... aus ungleichheitstheoretischer Sicht</b>	<b>... aus interaktionistischer Sicht</b>
<b>Entscheidung</b> Verbleib/ Austritt	entsprechend der sozialen Position	Relevanz signifikanter Anderer und neuer Erfahrungen
<b>Orientierung/ Strategien/ Strukturierte Chancen</b>	im habituellen Rahmen Anpassung an Möglichkeiten (Trauerarbeit etc.)	Modifizierung des Selbst (retrospektiv und prospektiv) ggf. Erweiterung der Möglichkeiten

## 4 Das Selbstprojekt – eine methodologische und methodische Annäherung

Selbstprojekte werden in der vorliegenden Studie in Ausbildung und Studium untersucht. Entsprechend wird die Untersuchungsgruppe nicht über das Alter, sondern über die *Statuspassage* bestimmt.<sup>154</sup> Der hohe Grad an Institutionalisierung dieser Statuspassage legt den Zugang zu Studien- und AusbildungsanfängerInnen über Hochschulen, Akademien und Berufskollegs nahe. Im Folgenden werden methodische und methodologische Überlegungen skizziert, die in das realisierte Untersuchungsdesign eingegangen sind (Kapitel 4.1). Im Anschluss daran werden Sample und Subsamples vorgestellt (Kapitel 4.2).

### 4.1 Methodische und methodologische Vorüberlegungen

Grundlegend orientiert sich die vorliegende Studie am Forschungsstil der Grounded Theory, wie er von Anselm Strauss (Strauss 1991; Strauss/Corbin 1996) vorgeschlagen wird. Relevant sind vor allem der Grundgedanke der Prozessualität sozialer Wirklichkeit sowie die Überlegungen zum kontrastiven Vergleich, den Kodier-Verfahren sowie zum theoretical sampling.

#### 4.1.1 Die Varianz von Selbstprojekten – im kontrastiven Vergleich

Um Anforderungen wie auch Zugeständnisse an eine Selbstinstanz in ihren Variationen zu erfassen, ist das Sample kontrastiv angelegt. Die Aufarbeitung des Forschungsstandes hat gezeigt, dass sowohl die *Orientierungen* der Akteure als auch ihre *Kapitalien* das Selbstprojekt strukturieren bzw. anleiten. Auf der Kreuzung dieser beiden Variablen mit den Ausprägungen Selbstorientierung

---

154 Ein zentrales Problem der Jugendforschung, die ihren Gegenstand zumeist über das Alter bestimmt, ist „die in der Sache selbst begründete Unklarheit ihres Grundbegriffs“ (Scherr et al. 2003 8). Mit der Fokussierung auf die Statuspassage wird es möglich den Ausgang bei einem Handlungsproblem zu nehmen statt eine altersdefinierte „Jugend“ zu bestimmen. Zu berücksichtigen ist dabei, dass die Auszubildenden im Durchschnitt jünger sind als die Studierenden. Für beide wird im Folgenden der (theoretisch nicht ausbuchstabierte) Begriff „junge Erwachsene“ (manchmal „Jugendliche“) verwendet.

vs. Sicherheitsorientierung und hohes vs. niedriges Kapital gründet die Sample-konstruktion. In einer ersten Annäherung wird Kapital als schulisches Kapital dichotom gefasst, als „Verfügen über (Fach-)Abitur“ vs. „Nicht-Verfügen über (Fach-)Abitur“. Für jede der vier möglichen Kombinationen wird – basierend auf empirischen Studien und Kenntnissen über Zugangsvoraussetzungen – ein erwartungsgemäß typischer Ausbildungs- bzw. Studiengang ausgewählt (vgl. Tab. 2).

Tabelle 2: Theoriegeleitete Komposition des Samples

		Orientierung	
		Sicherheitsorientierung	Selbstorientierung
Schulisches Kapital	Kein (Fach-)Abitur	A: Maler/Lackierer- und Friseur-Auszubildende	D: RapperInnen, DSDS-KandidatInnen
	(Fach-)Abitur	B: Lehramts- und Ingenieurs-studierende	C: Kunststudierende

Gruppe A: Eine sicherheitsorientierte Wahl mit Hauptschulabschluss ist unter *Auszubildenden im Handwerk* zu erwarten. Im Rahmen der Untersuchung wurden Auszubildende im (männlich dominierten) Maler-/Lackierer-Handwerk sowie im (weiblich dominierten) Friseurhandwerk ausgewählt, deren schulisches Kapital (etwa im Vergleich zu anderen Handwerken) eher niedrig ist (vgl. BIBB-Datenblatt 5101, 901004, 993000). Niedrig ist (im Vergleich zu anderen Handwerken) auch die Ausbildungsvergütung.<sup>155</sup> Der sozioökonomische Status für FriseurInnen bzw. Maler-LackiererInnen ist niedrig (ISEI: 29), das berufliche Prestige von FriseurInnen etwas höher (MPS: 78 vs. 52).<sup>156</sup> Dennoch verspricht Handwerk „goldenen Boden“ – zumindest für diejenigen, deren Möglichkeitsraum begrenzt ist. So ist unter Auszubildenden die Sicherheit des Arbeitsplatzes entscheidend für ihre Wahl (vgl. Quante-Brandt et al. 2005).<sup>157</sup>

155 Im Maler-Lackierer-Handwerk erhalten Auszubildende in Westdeutschland (2015) im ersten Lehrjahr 545 Euro, im Friseurhandwerk 394 Euro; v.a. im Letztgenanntem erhöht sich der Betrag teilweise durch Trinkgeld (vgl. BIBB 2016, S. Ausbildungsvergütung).

156 Der Socio-Economic Index of Occupational Status (kurz: ISEI) liegt zwischen 16 und 90; die Magnitude-Prestigeskala (MPS) rangiert von 20 bis 186,8 (vgl. Geis 2009, S. 23). Laut der Berufsprestigeskala, die das Institut für Demoskopie Allensbach entwickelt, rangiert allerdings das „Handwerk“ auf Platz fünf, hinter Arzt, Krankenschwester, Polizist und Lehrer. Der Ingenieur landet auf Platz 8 (vgl. IFD 2013, S. 2).

157 Beide Wahlen sind eher konservativ: Sie gehören zu den am häufigsten gewählten Ausbildungsberufen. Laut Rangliste der Ausbildungsberufe nach Neuabschlüssen in Deutschland (2016), liegt bei den Männern die Maler-Lackierer-Ausbildung auf Platz 18, bei den Frauen die Friseur-Ausbildung auf Platz 7 (BMBF Datenportal 2017, S. 50 f.).

*Gruppe B:* Eine sicherheitsorientierte Wahl mit Abitur ist im (weiblich dominierten) *Lehramtsstudium* wie im (männlich dominierten) *ingenieurwissenschaftlichen Studium* zu erwarten.<sup>158</sup> Über 80% der StudienanfängerInnen dieser Fächer (2010/2011) geben die „sichere Berufsposition“ als ein (sehr) wichtiges Motiv für die Studienwahl an (vgl. Scheller et al. 2013b, S. 80). „Lehrermangel“ wie auch „Ingenieurmangel“ waren in der Zeit, als die von uns befragten Jugendlichen sich für ihr Studium entschieden, viel diskutierte Themen in den Medien. Beide Berufe rangieren auf einer ähnlich hohen Position hinsichtlich des Berufsstatus (ISEI: ca. 70) und auch das Prestige der Berufe ist ähnlich verortet (MPS: ca. 130). Mit dem Studium ist das jeweilige Berufsziel klar konturiert und die Studiengänge selbst sind relativ stark vorstrukturiert.

*Gruppe C:* Eine selbstorientierte Wahl mit Abitur ist bei *Kunststudierenden* zu erwarten. Obwohl keine Voraussetzungen bezüglich des Schulabschlusses festgelegt sind, allein „hervorragende künstlerische Begabung“ nachgewiesen werden muss, haben die meisten Kunststudierenden Abitur. Im Hinblick auf die Vorbereitung auf einen späteren Beruf verspricht das Studium wenig Sicherheit. So ist gleichermaßen ungewiss, ob im Anschluss ein Beruf im künstlerischen Bereich gefunden und wie dieser (und der Weg dorthin) aussehen wird, wie es unwahrscheinlich ist, dass darüber das Einkommen gesichert werden kann (vgl. Piorkowsky/Dangel 2006). Kennzeichnend für das Feld der Kunst ist das Winner-takes-it-all-Phänomen (vgl. Lutter 2013). Der Berufsstatus liegt für Künstler bei 61 (ISEI), das berufliche Prestige bei 103 – vor allem der ISEI-Wert ist jedoch aufgrund der schiefen Verteilung wenig aussagekräftig. Vor diesem Hintergrund ist erwartbar, dass das Kunststudium eine identitäre Wahl ist.

*Gruppe D:* HauptschülerInnen, die eine selbstorientierte Wahl treffen, stehen weniger institutionalisierte Wege offen. Interessant sind *HiphopperInnen* und *KandidatInnen bei „Deutschland sucht den Superstar“*, die ihren Traum in der Musik zu verwirklichen suchen. Da diese Wege jedoch nicht in ähnlicher Weise standardisiert sind wie die der anderen Gruppen, d. h. ein klarer Beginn der Statuspassage ebenso fehlt wie eine eindeutige Verortung in einer Institution, ist der Feldzugang nicht in ähnlicher Weise gegeben und die Vergleichbarkeit wenig möglich. Sie fließen sie in der vorliegenden Studie nicht in die Auswertung ein.

---

158 Das Lehramtsstudium sowie das Maschinenbaustudium gehören zu den häufigsten Wahlen. Von den männlichen Studienberechtigten (2008) wählen 17% den Bereich Maschinenbau (3% der weiblichen), von den weiblichen Studienberechtigten wählen 12% das Lehramt (6% der männlichen) (vgl. Heine et al. 2010, S. 68 ff.).

Aufgrund der Samplekonstruktion liegt eine *Limitation der Studie* darin, dass ein großer Teil der Jugendlichen an der Statuspassage nicht ins Blickfeld gerät.<sup>159</sup> Dies ist dem Anspruch der Studie geschuldet, der nicht auf einen statistisch repräsentativen Überblick über Lebenswege nach Verlassen der Schule zielt (dies haben bereits andere Studien vorgelegt, wie die TREE-Studie für die Schweiz oder die BIBB-Schulabgängerbefragung; vgl. Kapitel 2), sondern auf konzeptionelle Repräsentativität im Sinne der Grounded Theory (vgl. Strübing 2014, S. 31). Zu diesem Zweck bedient sich die theoretische Samplekonstruktion der Idee des kontrastiven Vergleichs, der zur Herausarbeitung von Dimensionen und damit Variationen anregt und das theoretische Denken antreibt. Das kontrastive Sample erlaubt es gleichermaßen, (a) die je spezifischen Regeln und Anforderungen in den unterschiedlichen Feldern zu erkennen und vor diesem Hintergrund die Varianz von Selbstprojekten zu deuten<sup>160</sup>, (b) die Varianz von Selbstprojekten innerhalb eines Subsamples – etwa im Sinne eines Binnenvergleichs (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 67) herauszuarbeiten wie auch (c) Gemeinsamkeiten über die Subsamples hinweg zu benennen.<sup>161</sup>

---

159 Die repräsentative BIBB-Schulabgängerbefragung zeigt (für SchulabgängerInnen allgemeinbildender und beruflicher Schulen) folgendes Bild: „Im Herbst 2008 haben 30% der Schulabgänger/-innen eine betriebliche und 2% eine außerbetriebliche oder schulische Ausbildung nach Berufsbildungsgesetz/Handwerksordnung (BBiG/HWO) begonnen bzw. werden im laufenden Ausbildungsjahr noch eine solche Ausbildung beginnen. Weitere 10% sind in eine Schulberufs- oder Beamtenausbildung eingemündet, und 11% studieren. 10% besuchen eine weitere allgemeinbildende oder berufliche Schule und 11% ein BVJ, ein BGJ oder eine Berufsfachschule, die eine Grundbildung vermittelt. 4% sind arbeitslos bzw. ohne Beschäftigung, und 20% arbeiten, absolvieren ein Praktikum, leisten Wehr-/Zivildienst oder ein soziales/ökologisches Jahr oder machen etwas Sonstiges“ (BIBB 2009, S. 74).

160 Erkenntnisse über die Felder werden vor allem aus Sicht der Befragten gewonnen. Ergänzend wurden Beobachtungsprotokolle angefertigt, die vor allem das räumliche Setting eines Feldes oder aber das Interaktionsgeschehen fokussierten. In die Analyse fließen sie nicht als Daten mit ein. Verwiesen wird hingegen auf ausgewählte Internetseiten, etwa zu Selbstbeschreibungen der Hochschulen oder des Handwerks. Diese werden im empirischen Teil zitiert, ohne eine systematische Analyse zu fundieren. Ihre Funktion ist vielmehr, einen ersten Einblick in die *illusio* des jeweiligen Feldes und deren Zulassungsvoraussetzungen zu bieten.

161 Die kontrastive Sampleanlage will Auszubildende und Studierende nicht als je kohärente Gruppen begreifen und gegenüberstellen. In ihrer Studie zu Studierenden haben Bourdieu und Passeron (1964 ff./1971) dazu angemerkt: „Die Soziologie einer Gruppe, deren einzige Gemeinsamkeit im Studium besteht, und die sich durch ihre soziale Herkunft auf tausendfache Weise, bis hinein in dieses Studium selbst unterscheidet, kann nur ein *Sonderfall* (dessen Besonderheit es natürlich zu bestimmen gilt) einer Soziologie gesellschaftlichen Ungleichheiten gegenüber der Bildung und der Kultur sein, die durch diese Bildung vermittelt wird.“ (ebd., S. 53) Der „Sonderfall“ liegt hier unter anderem darin begründet, dass die Selbstprojekte in sehr unterschiedlichen Feldern ausgestaltet werden, deren Strukturiertheit insbesondere der kontrastive Vergleich offenlegt.



#### 4.1.2 Die Prozessualität des Selbstprojekts – im Längsschnitt

Um der Prozessualität von Selbstprojekten gerecht zu werden, ist die Studie als Längsschnitt angelegt.<sup>162</sup> Die erste Erhebung ( $t_1$ ) setzt in den ersten Wochen nach Aufnahme von Studium bzw. Ausbildung an, die zweite Erhebung ( $t_2$ ) folgt eineinhalb Jahre später, die dritte ( $t_3$ ) nach einem weiteren Jahr. Indem der Längsschnitt mit der Aufnahme von Ausbildung bzw. Studium beginnt setzt er an einer „Ereignisstelle“ an. Hier werden – aus Sicht des interpretativen Paradigmas (vgl. Wilson 1973: 61; Muri 2016, S. 167) – neue Situationsdefinitionen entworfen. Routinen sind unterbrochen, neue müssen entwickelt werden; Strategien, die bisher erfolgreich waren, müssen nun modifiziert oder aufgegeben sowie Orientierungen angepasst werden. Zu erwarten ist, dass zu  $t_1$ , kurz nach Aufnahme von Studium/Ausbildung, die Erwartungen noch weniger von neuen Erfahrungen im Feld überformt sind, und dass das Handeln bewusster verläuft und stärker reflektiert wird und somit im Interview verbalisiert werden kann.<sup>163</sup>

Mit den anschließenden Erhebungen ( $t_2$  und  $t_3$ ) wird fassbar, wie die Transformation zum Friseur oder zur Künstlerin verläuft und wie sich dabei (subjektive) Möglichkeitsräume verengen oder erweitern sowie Orientierungen und Strategien modifiziert werden. Der Längsschnitt ermöglicht ferner, Revisionen der Entscheidung nicht nur in Form der retrospektiven Abfrage von Gründen (bzw. Rationalisierungen) zu erfassen, sondern auch über Hinweise aus früheren Interviews.

Eine *Limitation des Längsschnitts* liegt im Zeitpunkt der Aufnahme begründet. Indem die Studie einsetzt, sobald junge Erwachsene ihre Ausbildung bzw. ihr Studium aufnehmen, kann zum einen der Entscheidungsprozess lediglich rekonstruiert werden<sup>164</sup> und geraten zum anderen all jene aus dem Blick, die sich erfolglos um einen Ausbildungs- oder Studienplatz bemüht haben. Was sich mittels der vorliegenden Daten diesbezüglich untersuchen lässt, sind verworfene Alternativen, wie sie sich den Studien- und AusbildungsanfängerInnen zu  $t_1$  darstellen. Eine weitere Limitation stellt die Fokussierung auf Personen dar, die über alle drei Erhebungsphasen hinweg im Feld bleiben. Nur wenige

---

162 Die Studie von Becker et al. (1961) zu den Medizinstudierenden wie auch die Arbeiten von Witzel/Kühn (2001) folgen einer ähnlich längsschnittlichen Anlage (vgl. Kapitel 2.4).

163 Bourdieu betont, dass es dem Feldspieler, sobald er an den Sinn des Spiels glaubt, kaum mehr möglich ist, das Spiel zu hinterfragen. Anzunehmen ist jedoch, dass mit Spielaufnahme die *illusio* des jeweiligen Feldes stärker diskursiv verfügbar ist.

164 Indem die Fragebogenerhebung *nach* der Entscheidung ansetzt, wird nicht der Handlungsentwurf, der dem Handeln im Vorfeld Richtung gab, erfasst (vgl. Schütz 1974, S. 79). Nicht mehr das „Phantasieren von Handeln“ (ebd., S. 77), wie Schütz das Entwerfen von Handeln beschreibt, sondern die Erklärungen für eine bereits getroffene Entscheidung werden im Fragebogen erfasst.

InterviewpartnerInnen haben zwischen den Erhebungszeitpunkten innerhalb des Feldes (z. B. den Betrieb) oder zwischen den untersuchten Feldern (von Lehramt Kunst in die Freie Kunst) gewechselt – mit ihnen wird verstärkt die Perspektive der Nicht-Passenden eingenommen.

#### 4.1.3 Das strukturierte und strukturierende Selbstprojekt – in der Triangulation

Um die Ausgestaltung der Selbstprojekte in ihrer Strukturiertheit sowie die strukturierenden Effekte der Erfahrungen und Strategien der Befragten gleichermaßen zu erfassen, wird eine Fragebogenerhebung mit zwei qualitativen Interviewphasen kombiniert (vgl. Tab. 3).

Mit der *Fragebogenerhebung* zu Beginn von Ausbildung/Studium ( $t_1$ ) werden Aspekte der Entscheidungsgeschichte, die strukturierten Chancen und Orientierung sowie die Strategien der Akteure beim Zugang erfasst. In der vorliegenden Studie wird nur ein kleiner, spezifischer Ausschnitt des quantitativen Teils der Studie präsentiert (vgl. Kapitel 5), der für das Verständnis der Ergebnisse der qualitativen Studienteile (vgl. Kapitel 6) relevant ist.<sup>165</sup> So werden (1) auf Basis einer Hauptkomponentenanalyse Faktoren der Orientierung identifiziert, (2) Zusammenhänge zwischen den ermittelten Faktoren der Orientierung und der Entscheidung für ein Feld (Handwerksbetrieb, Akademie oder Hochschule) wie auch (3) Zusammenhänge zwischen strukturierten Chancen und der Entscheidung für ein Feld (Handwerksbetrieb, Akademie oder Hochschule) geprüft. Anschließend werden (4) multivariate Zusammenhänge über eine Korrespondenzanalyse grafisch dargestellt. In dem so aufgespannten Raum werden die InterviewpartnerInnen der qualitativen Interviews projiziert.

Über die *qualitativen Interviews* wird die Ausgestaltung des Selbstprojekts – Glaser und Strauss (1971/2010, S. 56) sprechen von „shaping a status passage“ – fassbar gemacht. Die Analyse der qualitativen Interviews ist das Herzstück der vorliegenden Studie. Während zu  $t_2$  die Rekonstruktion des Entscheidungsprozesses sowie das Einfügen in Ausbildung/Studium im Fokus stehen, ist zu  $t_3$  neben dem weiteren Verlauf vor allem die Bilanzierung und der Zukunftsentwurf zentral. Die Interviews orientieren sich an den Verfahrensvorschlägen zum problemzentrierten Interview (vgl. Witzel 2000) und zum verstehenden Interview (vgl. Kaufmann 1999). Am Beginn des ersten qualitativen Interviews ( $t_2$ ) steht eine narrative Eingangsfrage („Erzählen Sie mir bitte, wie Sie dazu ge-

---

165 Im qualitativen Teil (Kapitel 6–9) wird auf weitere, vor allem deskriptive Befunde rückgegriffen. Zu weiteren Ergebnissen aus der quantitativen Studie vgl. Bühler-Niederberger/König 2011 und 2015.

kommen sind, diese Ausbildung/dieses Studium auszuwählen. Erzählen Sie ruhig ausführlich ...“), die den Interviewten Raum für eine Stegreiferzählung bietet und so die Potentiale des narrativen Interviews nutzt.<sup>166</sup> Über Nachfragen werden weitere Narrationen angeregt. Die Nachfragen beziehen sich auf bereits angesprochene Aspekte (immanente Nachfragen), die relevant gesetzten Variablen (Orientierungen, Strategien, Entscheidungen, strukturierte Chancen) und die Bedeutung signifikanter Anderer für das Selbstprojekt. Im Nachfrageteil werden stärker Reflexionen und Bilanzierung anregt. Ein Leitfaden wurde entwickelt, jedoch der Eigenlogik des jeweiligen Interviews untergeordnet und entsprechend der sich entwickelnden theoretischen Spuren im Verlauf der Studie modifiziert.

Tabelle 3: Erhebungszeitpunkte, Datenerhebungsinstrumente und Erkenntnisinteresse

<i>Zeitpunkt</i>	<i>Phase der Statuspassage</i>	<i>Erhebungsinstrument</i>	<i>Zentrales Erkenntnisinteresse</i>
t <sub>1</sub>	Beginn von Ausbildung/Studium	Fragebogen	Orientierungen, Ressourcen, Strategien/Investitionen, Vorgeschichte, relevante Andere – vor allem in Bezug auf den Zugang ins Feld
t <sub>2</sub>	Mitte von Ausbildung/Studium	Qualitative Interview	(An-)Passung von Feld und Selbst; Prozesse der Neuevaluierung und Umorientierung, Restrukturierung von Chancen, illusio, feldspezifische Kämpfe wie auch Kooperationen
t <sub>3</sub>	Ende von Ausbildung/Studium	Qualitative Interview	Bilanzierung, Gewordensein zum Frieseur, zur Künstlerin etc., Zukunftsentwurf

166 Eine zentrale Idee einer narrativen Eingangsfragestellung im Sinne von Schütze (1983) ist, dass eine Stegreiferzählung angeregt wird. Diese Narration folgt dem Grundgedanken nach, verfangen in die „Zugzwänge des Erzählens“, dem damaligen Geschehensstrom – ohne Einfluss des heutigen Wissens über den weiteren Verlauf (vgl. Fuchs-Heinritz 2010, S. 90). Nach Schütze ist es notwendig, subjektive Aspekte – Deutungen und Interpretationen der Befragten – mit objektiven Aspekten – den Prozessstrukturen des Lebenslaufs – zu verbinden. „Die Fragestellung ‚Wie deutet der Biografieträger seine Lebensgeschichte?‘ ist meines Erachtens erst dann zufriedenstellend zu klären, wenn der Forscher die interpretierenden theoretischen Anstrengungen des Biografieträgers in den Zusammenhang faktischer Prozeßabläufe seines Lebens einbetten kann.“ (Schütze 1983, S. 284) Mit Bourdieu stellt sich die Frage, ob das narrative Interview nicht dazu verleitet, „Sinn zu machen, zu begründen, eine gleichzeitig retrospektive und prospektive Logik zu entwickeln, Konsistenz und Konstanz darzustellen“ (Bourdieu 1986/1990, S. 76). Er wird nicht müde zu betonen, dass die „Welt in der man denkt“ eine andere ist als die „Welt, in der man lebt“ (Bourdieu 1997/2001, S. 67). Auch Bremer (2004, S. 63 f.) betont, dass Befragungen vor allem „auf die kognitive Ebene der Denkschemata des Habitus“ zielen, sieht jedoch in der Analyse narrativer Passagen die Möglichkeit, implizite Wahrnehmungsschemata aufzudecken. Dieser Idee folgt die vorliegende Studie.

*Verbindungen zwischen den drei Erhebungen* werden auf mehreren Ebenen gezogen:

- a) Das quantitative Sample dient als Grundlage für die theoretisch begründete *Auswahl der Fälle für die qualitativen Interviews*: Die Fragebogenerhebung erlaubt sowohl typische Fälle als auch Abweichler zu identifizieren – ganz im Sinne der analytischen Induktion (vgl. Bühler-Niederberger 1995).<sup>167</sup> Die quantitativen Daten sind besonders dann hilfreich, wenn das Vorhandensein bestimmter Kriterien (etwa hohe Selbstorientierung) erst nach vorheriger Abfrage erkennbar ist.
- b) Die Fragebogenerhebung eignet sich insbesondere für die Rekonstruktion des strukturierten Selbst (im Sinne der Kapitalausstattung), während mit den qualitativen Interviews insbesondere das strukturierende Selbst, dessen Deutungen und Strategien, im Fokus steht.<sup>168</sup> Eine Verbindung wird beispielsweise dergestalt geknüpft, dass über die quantitative Erhebung eine *Verortung der InterviewpartnerInnen der qualitativen Teilstudie im sozialen Raum* erfolgt.
- c) Die quantitative Analyse dient der *Erweiterung des Erkenntnisinteresses*, das die interpretative Analyse anleitet (vgl. Kapitel 5.4), während die interpretative Analyse eine *Präzisierung der vorab definierten Variablen* (etwa der „Selbstorientierung“) erlaubt.
- d) In den qualitativen Interviews ( $t_2$  und  $t_3$ ) kann *auf Wissen aus den vorherigen Interviews zurückgegriffen* werden. So können erste theoretische Spuren der Prüfung unterzogen und die interviewte Person durch Spiegelung der Angaben vor einem Jahr zur Reflexion angeregt werden.<sup>169</sup> Dies bedarf der gründlichen Vorbereitung der Interviews. Reflexive Aufforderungen dieser Art, die teils konfrontativen Charakter haben, werden an das Ende der Interviews platziert und sorgfältig auf den Interviewverlauf und Interviewten abgestimmt.<sup>170</sup>

---

167 So werden gezielt Personen ausgewählt, von denen aus Bourdieu'scher Perspektive angenommen werden kann, dass sie sich nicht „am rechten Platz“ befinden. Diese haben „mehr Chancen, sich dessen bewußt zu werden, was sich für andere von selbst versteht“ (Bourdieu 1997/2001, S. 209) – und können entsprechend reflektiert Einblick in die Feldlogik geben.

168 Das methodenkombinatorische Vorgehen von Kühn/Witzel (2000) ist ähnlich.

169 Wenn die Interviewerin etwa die Position des Interviewten im Sozialraum verorten kann, können bereits im Interview gezielt Fragen gestellt werden. Doch ist Vorsicht geboten: Aus einer stärker interaktionistischen Perspektive wird die Sinnhaftigkeit des Handelns aus Sicht der Akteure erfasst, um diese, umgekehrt zu Bourdieu, erst in einem zweiten Schritt im sozialen Raum resp. Feld zu verorten (vgl. Kelle/Erzberger 2000).

170 Die Vorbereitung soll erstens einen respektvollen Umgang garantieren. So sollte bei Anspielungen seitens der interviewten Person auf ehemals Gesagtes („damals hatte ich ja schon gesagt...“) angezeigt werden können, dass seine/ihre Geschichte nicht vergessen

## 4.2 Das Sample

Die Studie basiert auf drei Erhebungswellen: einer ersten quantitativen (Kap. 4.2.1) und zwei qualitativen Erhebungsphasen (Kap. 4.2.2). Der Erhebungszeitraum liegt zwischen 2008 und 2011 (vgl. Anhang A).

### 4.2.1 Das quantitative Sample zu $t_1$

Das Gesamtsample der ersten Erhebung ( $n=1.116$ ) besteht aus drei Subsamples: den Auszubildenden im Friseur- und Maler-Lackierer-Handwerk ( $n=450$ ), den Lehramts- und Ingenieursstudierenden ( $n=472$ ) und den Kunststudierenden ( $n=194$ ). Die zeitliche Taktung und Institutionalisierung der Statuspassage erlaubt den Zugang über Berufskollegs und Hochschulen.

Der Zugang zu Auszubildenden erwies sich als unproblematisch. Dank der äußerst hohen Kooperationsbereitschaft konnten an 10 Berufskollegs in Groß- und Kleinstädten Nordrhein-Westfalens die Befragungen in Klassen durchgeführt werden, stets im Beisein eines Projektmitarbeiters. Insgesamt sind die FriseurInnen etwas stärker vertreten (54%,  $n=243$ ). Neben 42% Maler-LackiererInnen gehören noch 4% Bauten- und ObjektbeschichterInnen zu den Befragten, die zu dem Subsample „Maler-Lackierer“ ( $n=207$ ) subsumiert werden. Aufgrund der Vollerhebung in Klassen sind sowohl Auszubildende im dualen System als auch solche in schulischer Ausbildung erfasst. Der Großteil (über 80%) befindet sich in einer *betrieblichen Ausbildung*. Der Anteil der rein schulischen Ausbildungen ist unter den Maler-LackiererInnen höher als unter den FriseurInnen (29% vs. 9.3%;  $n=416$ ).

Der Zugang zu Lehramtsstudierenden wurde über zwei Hochschulen gewählt, die jeweils grundständige Lehrerbildung anbieten. Die Fragebögen wurden in Einführungsveranstaltungen verteilt und von den Studierenden vor Ort ausgefüllt ( $n=258$ ). Der Zugang zu den *ingenieurwissenschaftlichen Fächern* (Elektrotechnik, Maschinenbau, Bauingenieurwesen) verlief weniger reibungslos. Acht Universitäten zeigten sich kooperativ, wobei im günstigsten Fall eine Vollerhebung in einer Einführungsveranstaltung unter Anwesenheit von Projektmitarbeitern realisiert werden konnte, im ungünstigsten Fall wurden die

---

wurde; gleichzeitig muss jedoch auch der Raum bestehen, die eigene Geschichte „neu“ zu erzählen. Die Vorbereitung bietet zweitens die Möglichkeit, Veränderungen der Orientierungen und Lebensentwürfe zu erkennen, Neuauslegungen der Vergangenheit, Widersprüche, verschüttgegangene Ziele zu bemerken und entsprechend gezielt nachzufragen. So besteht für die Interviewerin die Aufgabe, Gleichgebliebenes zu erkennen, aber auch ein neues Selbst zuzulassen und die Bedingungen für Veränderungen auszuloten.

neuimmatrikulierten Studierenden lediglich per Mail zur Teilnahme aufgefordert. Da das Subsample so nicht die gewünschte Größe erreichte, wurden im darauffolgenden Jahr die Universitäten wiederholt kontaktiert und zusätzlich Fachhochschulen mit ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen angefragt (n=214; davon 21% von Fachhochschulen).<sup>171</sup>

Der Zugang zu Kunststudierenden gestaltete sich noch schwieriger. Charakteristisch für die Kunststudierenden ist zum einen, dass es sich um eine relativ kleine Gruppe handelt<sup>172</sup>, und zum anderen, dass das Studium weniger vernetzt ist. Nach ersten Absagen<sup>173</sup> wurden bundesweit alle 20 Kunsthochschulen und Akademien mit Studiengängen der Freien oder Bildenden Kunst kontaktiert. Der Zugang fand über Studierendensekretariate, über Fachschaften, an manchen Orten über die Pressestelle oder direkt über Dozierende von Einführungsveranstaltungen statt.<sup>174</sup> Insgesamt konnten so an 15 Hochschulen

---

171 Zu berücksichtigen ist, dass Studierende von Fachhochschule und Universität sich beispielsweise in Hinblick auf die soziale Herkunft unterscheiden. So gehören beispielsweise 20% der Studierenden in einem BA-Studiengang einer Fachhochschule der niedrigsten sozialen Herkunft an, aber nur 13% der Universitätsstudierenden (vgl. Isserstedt et al. 2010, S. 133). Gleich gerichtet ist der Zusammenhang im vorliegenden Subsample: 29% der Fachhochschulstudierenden kommen aus einem Akademikerhaushalt (mindestens ein Elternteil mit Hochschulabschluss) aber 40% der Universitätsstudierenden.

172 Laut Statistischem Bundesamt lag 2008 die Zahl der StudienanfängerInnen an Kunsthochschulen bei 5.346 Personen (vgl. Statistisches Bundesamt 2012, S. 14). Als Kunsthochschulen werden hier „Hochschulen für bildende Künste, Gestaltung, Musik, Schauspielkunst, Medien, Film und Fernsehen“ gefasst (ebd., S. 11).

173 Mit Bourdieu wäre zu vermuten, dass die Kunsthochschulen „der Soziologie jeden entweihenden Kontakt zum Kunstwerk verbieten“ (Bourdieu 2001a, S. 10), weil gerade das Bestreben einer wissenschaftlichen Analyse „eine tödliche Bedrohung für den (zumindest unter Kunstliebhabern) so gewöhnlichen und zugleich so ‚distinguierten‘ Anspruch darstellt, sich als unsagbares Individuum zu denken und als eines, das befähigt ist, unsagbare Erfahrungen dieses Unsagbaren zu erleben“ (ebd., S. 10 f.). Auf eine solche Abwehr stießen wir, sobald der Kontakt zu den Studierenden hergestellt war, jedoch kaum, zumindest wurde sie nicht expliziert. Vielleicht ist dies auch dem formulierten Erkenntnisinteresse geschuldet, das weniger auf den schöpferischen Prozess und das künstlerische Produkt als den Lebensweg der Kunststudierenden zielt und als solches gegenüber potentiellen InterviewpartnerInnen formuliert wurde.

174 Die eröffneten Zugänge gestalteten sich unterschiedlich: Mal konnten Rundmails an die neuimmatrikulierten Studierenden versendet werden, in denen auf die Studie aufmerksam gemacht und für die Teilnahme an der Online-Befragung geworben wurde; mal konnten lediglich Plakate aufgehängt oder Flyer in Kursen verteilt werden – die Resonanz war wie erwartet gering. In einigen Fällen konnten Fragebögen in Veranstaltungen ausgefüllt werden – bei solchen Vollerhebungen in Klassen waren möglichst ProjektmitarbeiterInnen präsent.

ausgefüllte Fragebögen eingesammelt werden.<sup>175</sup> Nachdem der Zugang damit ausgeschöpft war, wurde die Definition von „Kunststudierenden“ erweitert. Hinzugenommen wurden Studiengänge, die eine künstlerische Selbstorientierung vermuten lassen. Den ausgewählten Studiengängen ist gemein, dass die BewerberInnen auf ihre künstlerische Eignung geprüft werden.<sup>176</sup> Vier Film- und Theaterschulen bzw. -akademien wurden kontaktiert, drei erklärten sich zur Kooperation bereit, bei einer konnte eine Vollerhebung in einer Klasse durchgeführt werden (n=20). Unter „Kunststudierende“ fallen somit verschiedene Studiengänge an Filmschulen und Kunstakademien, privaten und staatlichen Einrichtungen. Subsummiert wird dies im Folgenden unter „Akademie“ (in Abgrenzung zur „Hochschule“ der Lehramts-/Ingenieursstudierenden). Insgesamt besteht das Subsample aus 194 Befragten.<sup>177</sup> Dabei haben 42% Freie (Bildende) Kunst gewählt, 19% Design, 13% Film/Theater und 26% Kunst-erziehung bzw. Kunst auf Lehramt (nicht zuordenbar sind 14 Fälle, die hier nicht berücksichtigt werden).<sup>178</sup>

Die folgende Tabelle (vgl. Tab. 4) fasst relevante sozialstatistische Merkmale der drei Subsamples und deren Untersamples zusammen.

---

175 Einige Bögen mussten aussortiert werden, weil sich die Befragten beispielsweise nicht im ersten Semester befanden oder sie das Studium erst nach einer langen Berufslaufbahn aufgenommen haben.

176 Um das Subsample homogen zu halten, interessierten lediglich Studiengänge, die keine praktische, einjährige Berufserfahrung verlangen (so etwa der Bereich Film und Medien).

177 Im Vergleich zu den anderen Subsamples sind unter den Kunststudierenden deutlich mehr Personen in Ost-Deutschland geboren (13.4% vs. weniger als 3% in den anderen Subsamples). Dies liegt zum einen daran, dass einige der Kunstakademien und -hochschulen im Ostteil des Landes liegen, während die Berufskollegs und Universitäten, wo wir die Befragungen durchführten, ausschließlich in West-Deutschland verortet sind. Zum anderen sind die Kunststudierenden die mobilste Gruppe, so dass auch an die Ausbildungsstätten im Westen Deutschlands mehr junge Erwachsene aus Ost-Deutschland kommen. Jugendsurveys zeigen, dass sich weiterhin Ost-West-Differenzen etwa in der stärkeren Berufsorientierung der Frauen in Ostdeutschland feststellen lassen (vgl. Gille et al. 2006, S. 290).

178 Eine Unterscheidung zwischen den Studierenden „Freie Kunst“ (incl. Film/Theater, Design) und den Studierenden „Kunst auf Lehramt“ ist an manchen Stellen angeraten, weil letztere in mancherlei Hinsicht eher den Lehramtsstudierenden als den Studierenden der Freien Kunst ähneln: So sind die Lehramtsstudierenden eher Frauen (83% vs. 66% in der Freien Kunst), sie sind jünger und haben seltener einen Migrationshintergrund (18% vs. 31%).

Tabelle 4: Zusammensetzung des Samples t1 – nach relevanten Merkmalen

	Frauen- anteil	Migrations- hinter- grund <sup>179</sup>	Schulabschluss		
			ohne	Haupt- schule	Abitur
Maler (n=207)	11%	39%	13%	63%	1.5
Friseurin (n=243)	90%	56%	4%	51%	0%
Auszubildende (n=450)	54%	48%	8%	57%	0.7%
Ingenieurwissen- schaft (n=214)	21%	18%	0%	0%	87%
Lehramt (n=258)	86%	15%	0%	0%	99%
Studierende (n=472)	56%	16%	0%	0%	93%
Kunst/Film/Design (n=133)	67%	31%	0.7 <sup>180</sup>	0.7	83%
Kunsterziehung/Lehr- amt (n=47)	83%	18%	0%	0%	94%
Kunststudierende (n=194)	72%	28%	0%	0.5%	85%

Insgesamt lässt sich festhalten, dass keine gravierenden Abweichungen in Bezug auf relevante sozialstatistische Merkmale wie Schulabschluss und Geschlecht im Vergleich zur jeweiligen Grundgesamtheit festzustellen sind.

179 Migrationshintergrund meint – vergleichbar der Operationalisierung im DJI-Übergangspanel oder im Mikrozensus –, dass die befragte Person eine andere als die deutsche Staatsbürgerschaft hat oder sie selbst, ihr Vater oder ihre Mutter außerhalb von Deutschland geboren sind (zum Vergleich des Effekts verschiedener „Indikatoren zur Erfassung des Migrationshintergrundes“ vgl. Kuhnke 2006; Settlemeyer/Erbe 2010). Die Tabelle lässt zwei interessante Befunde verdeckt: Zum einen haben Lehramts- und Ingenieurstudierende selten binationale Eltern (1.4% vs. 7.2% unter Kunststudierenden vs. 8.6% unter Auszubildenden); zum anderen variieren die Herkunftsländer: Während unter den Kunststudierenden, die außerhalb von Deutschland geboren wurden, etwa jeder Zweite die „Sonstige“-Kategorie zur Angabe des Landes ankreuzt, liegen bei den Auszubildenden die Häufungen bei den standardisierten Antwortvorgaben (Türkei, ehemalige Sowjetunion etc.).

180 Diese Person ist in Asien aufgewachsen. Möglicherweise wurde ihr Abschluss nicht anerkannt.



#### 4.2.2 Das qualitative Sample zu $t_2$ und $t_3$

Gesucht wurden für die qualitativen Interviews zu  $t_2$  analytisch „interessante“ Fälle. Zum einen wurden typische Vertreter der jeweiligen Gruppen, im Sinne der Orientierungen und strukturierten Chancen, ausgewählt, so etwa ein Maler-Lackierer-Auszubildender mit einer hohen Sicherheitsorientierung und Hauptschulabschluss oder eine Kunststudentin mit hoher Selbstorientierung und Abitur. Zum anderen wurden untypische, „abweichende Fälle“ (im Sinne von Znaniecki, vgl. Bühler-Niederberger 1995) kontaktiert. Dazu zählen etwa eine Friseurauszubildende mit Abitur oder ein Lehramtsstudent mit ausgeprägter Selbstorientierung. Dabei können die „abweichenden Fälle“ in ihrer „Normalität“ ebenso überraschen wie die „normalen Fälle“ in ihren unerwarteten Entscheidungen und Orientierungen. Ergänzend wurden gezielt „Zwischenpersonen“ gewählt, etwa Studierende, die Kunst als Unterrichtsfach gewählt haben. Die verschiedenen Auswahlstrategien folgen dem Prinzip einer multi-kontrastiven Samplebildung. Geführt wurden die Interviews mit den Auszubildenden an den Berufskollegs, wo die Lehrkräfte die InterviewpartnerInnen auf unsere Bitte vom Unterricht freistellten. Die Studierenden wurden zumeist an ihrer Hochschule oder im Café interviewt. Insgesamt 57 Personen wurden zu  $t_2$  interviewt. Die recht hohe Fallzahl wurde gewählt, um zum einen eine hohe Verweigerungsquote für die zweite qualitative Erhebungsphase gegebenenfalls kompensieren zu können, und um zum anderen pro Feld eine ausreichend hohe Variation zu erhalten.

Für  $t_3$  wurden die meisten InterviewpartnerInnen erneut kontaktiert. Kaum jemand verweigerte die wiederholte Mitarbeit, einige reagierten gar hoch erfreut auf die Anfrage – ein Indiz dafür, dass das erste Interview ein gutes Gefühl bei den Befragten hinterlassen hat. Tabelle 5 gibt einen Überblick zu den Subsamples.

Tabelle 5: Beschreibung der Subsamples zu  $t_2$  und  $t_3$

	Auszubildende	Lehramts- und Ingenieurstudierende	Kunststudierende <sup>181</sup>
$t_2$ (n=57)	n=27	n=16	n=14
$t_3$ (n=48)	n=23	n=10	n=15

Noch eine Anmerkung zum Auswahlverfahren: Das Vorgehen entspricht nicht dem theoretical sampling (vgl. Strauss 1991). Aus pragmatischen Überlegungen

---

181 Eine Kunststudentin hatte zu  $t_2$  aufgrund eines Todesfalls kurzfristig den Interviewtermin absagen müssen, und wurde zu  $t_3$  erstmals qualitativ interviewt – so ergibt sich die um eine Person erhöhte Zahl von Kunststudierenden zwischen  $t_2$  und  $t_3$ .

wurde auf eine strikt sukzessive Auswahl verzichtet, wenn etwa an der aufgesuchten Kunstakademie gleich mehrere Interviews geführt werden konnten. Auch von Seiten der BerufsschullehrerInnen war eine Bündelung der Interviews oftmals gewünscht. Dennoch wird dem Grundgedanken des theoretical samplings, nämlich auf einer analytischen Basis Fälle auszuwählen, in modifizierter Weise Rechnung getragen, insofern

- a) die Samplekonstruktion theoretisch fundiert ist. Ferner legen
- b) die ersten Ergebnisse aus der Analyse der quantitativen Daten theoretische Spuren, gerade auch für die qualitative Fallauswahl. Außerdem wird
- c) bereits während des Interviews eine analytische Haltung eingenommen. Wenn beispielsweise mehrere Interviews hintereinander – maximal drei Interviews an einem Tag – geführt wurden, lenkt das vorangegangene Interview (mehr ungewollt denn gezielt) die Interviewführung im späteren. Vergleichsebenen werden aufgespannt, Gemeinsamkeiten und Unterschiede aufgespürt. Und schließlich ist
- d) die Anzahl der interviewten Personen so hoch, dass eine fokussierte Analyse von bestimmten Fällen bzw. Passagen notwendig ist, dessen Auswahl auch dem Grundgedanken des theoretical samplings folgt.

Zuletzt noch ein Hinweis zur Analyse und Ergebnispräsentation: Im Fokus der Analyse stehen Personen, die

- a) die Ausbildung bzw. das Studium über den Untersuchungszeitraum fortgesetzt haben bzw. zu denen aus allen drei Erhebungsphasen Material vorliegt,
- b) mit denen ich selbst die Interviews geführt habe und die
- c) in theoretischer Hinsicht maximal wie minimal kontrastiv sind und somit das Bild zur Statuspassage differenzieren.

Die so ausgewählten Ankerfälle wurden vollständig transkribiert; die nicht-transkribierten Fälle sind als Hintergrundwissen präsent und konnten sozusagen als „Test-“ oder Differenzierungsfälle die Analyse verdichten. In der Ergebnispräsentation erleichtert die Fokussierung auf Ankerfälle die Lesbarkeit und den Nachvollzug der theoretischen Argumentation. Portraits dieser Fälle finden sich am Ende des vorliegenden Bandes (Anhang C), ebenso die Transkriptionsregeln (Anhang E).<sup>182</sup>

---

182 Die Interviews sind anonymisiert. Zitate aus den Interviews sind mit Angaben versehen, die zum einen anzeigen, ob es sich um einen Auszug aus dem ersten oder zweiten qualitativen Interview handelt, zum anderen vermerken, wo im Transkript die Stelle zu finden ist. Leira1\_22 bedeutet beispielsweise, dass es sich um einen Auszug aus dem 1. Interview mit Leira handelt und die Textstelle in Zeile 22 des Transkripts zu finden ist. Liegt kein vollständiges Transkript vor ist dies durch „o.T.“ (ohne Transkript) vermerkt.

## 5 Eine Generation der Selbstorientierten

Die Vorfreude ist groß: Ob Auszubildende oder Studierenden, die freudige Spannung an der Statuspassage dominiert.<sup>183</sup> Im Sinne von Glaser/Strauss (1971/2010, S. 89 ff.) kann man von einer hoch wünschenswerten Statuspassage sprechen. Die quantitative Erhebung zeigt aber auch Differenzen: Am größten ist die Vorfreude unter den Kunststudierenden. 81% freuen sich „sehr“. Genauso euphorisch sind 72% der Auszubildenden, insbesondere die Friseurauszubildenden (78%). Unter den Auszubildenden ist die Vorfreude bei denen am geringsten, die eine schulische Ausbildung starten (67%). Allerdings: Auch unter ihnen ist die Vorfreude ausgeprägter als unter Lehramts- und Ingenieursstudierenden. Unter diesen Studierenden freuen sich lediglich 43,5% „sehr“. Die Unterschiede zwischen den drei Feldern sind signifikant (vgl. Online Tab. VIII). Was die Gruppen unterscheidet, wird im Folgenden auf Basis der quantitativen Daten genauer bestimmt werden, zum einen in Hinblick auf die Orientierungen (Kapitel 5.1), zum anderen die strukturierten Chancen und Strategien (Kapitel 5.2).<sup>184</sup> Anschließend werden die multivariaten Zusammenhänge zwischen relevanten Merkmalen der Orientierungen, der strukturierten Chancen sowie dem Maß der Vorfreude grafisch über eine Korrespondenzanalyse abgebildet (Kapitel 5.3).<sup>185</sup> Die Ergebnisse werden schließlich mit Blick auf ihre Relevanz für die interpretative Analyse zusammengefasst (Kapitel 5.4).

### 5.1 Gemeinsamkeit der Orientierung: Selbstorientierung

Den Befragten wurde eine Liste von 18 Aussagen vorgelegt, welche die Entscheidung für die Ausbildung bzw. das Studium begründen. Anhand einer Fünferskala – „hat gar keine Rolle gespielt“ (1) bis „hat eine entscheidende Rolle gespielt“ (5) – sollten die Befragten bei jeder Aussage einstufen, wie sehr dies für ihre Entscheidungsfindung zutrifft.<sup>186</sup>

---

183 In der quantitativen Teilstudie wurde den Befragten eine endpunktebenannte Fünferskala vorgelegt: „freue mich gar nicht“ (1) bis „freue mich sehr“ (5).

184 Befunde zur quantitativen Erhebung sind erstmals diskutiert in Bühler-Niederberger/König 2011 und 2015.

185 Zudem werden auch die Positionen der jungen Erwachsenen, die im Ergebnisteil der qualitativen Analyse im Fokus stehen, im projizierten Raum bestimmt (vgl. Anhang B).

186 Angelehnt wurde sich an gängige Skalen zur Erfassung von Motiven bezüglich Studien- und Ausbildungswahlen, etwa der HIS-Befragung der Studienberechtigten (2003/2004) oder des DJI-Übergangspanel (vgl. Kuhnke 2006). Während in diesen Studien die Umset-

Tabelle 6 zeigt die Items, die die höchste bzw. niedrigste Zustimmung erhielten.

Tabelle 6: Items zur Orientierung mit höchster und niedrigster Zustimmung – arithmetisches Mittel, differenziert nach Feldern\*

<i>Ich habe diese Ausbildung/dieses Studium angefangen...</i>	Handwerk <sup>187</sup> (n=450)	Ing./Lehramt <sup>188</sup> (n=472)	Kunst <sup>189</sup> (n=194)
weil ich mich für die Tätigkeit auch privat interessiere	<b>4.00</b>	<b>4.28</b>	<b>4.73</b>
weil ich etwas machen möchte, bei dem ich mich persönlich weiterentwickeln kann	3.85	3.79	<b>4.72</b>
weil ich etwas machen will, wohinter ich stehen kann	3.79	<b>4.21</b>	4.67
weil ich auf eigenen Beinen stehen will	<b>4.07</b>	3.68	3.54
...			
weil ich froh bin überhaupt irgendwas zu haben	2.71	<b>1.58</b>	<b>1.51</b>
weil die Ausbildungsstätte in der Nähe ist	<b>2.09</b>	2.45	1.64
weil es nicht zu anstrengend ist	<b>1.93</b>	<b>1.75</b>	<b>1.53</b>

\* Fett markiert sind die Mittelwerte der beiden Items, die die höchste und die die niedrigste Zustimmung im jeweiligen Subsample erhalten haben.

Deutlich wird: Ob Auszubildende im Malerbetrieb oder Studierende an der Kunstakademie, junge Erwachsene verstehen ihre Entscheidung an der Statuspassage als angeleitet von ihren persönlichen Interessen. Die niedrigste Zustimmung erhält das Item „weil ich denke, dass das nicht zu anstrengend ist“ –

---

zung der Entscheidung noch aussteht, wird der Fragebogen hier nach der Aufnahme von Ausbildung/Studium eingesetzt und erfragt, was in Bezug auf die konkrete Entscheidung handlungsleitend war.

187 Unter den Friseurauszubildenden ist die Zustimmung zum Item „privates Interesse“ höher (4.2.) als unter den Maler-Lackierer-Auszubildenden (3.8).

188 Unter den Ingenieurs- wie auch Lehramtsstudierenden ist der Wunsch, etwas zu tun „wohinter man stehen kann“ (4.0 bzw. 4.4) sowie das „private Interesse“ (4.1 bzw. 4.4) zentral. Für erstere folgt dann der Wunsch nach „guten Arbeitsmarktchancen“ (3.9), für zweite der nach Absicherung einer eigenen Familie (3.9).

189 Unter den Studierenden mit Kunst als Unterrichtsfach, ist die Zustimmung zu den Items, die einen Selbstbezug zur Tätigkeit herstellen, ähnlich hoch wie unter denen der Freien Kunst. Mit Menger (2006) ist zu vermuten, dass RegisseurInnen einen geringeren kreativen Gestaltungswillen aufweisen als MalerInnen. Aufgrund der kleinen Fallzahl von Regiestudierenden können hier keine Aussage dazu getroffen werden. Betrachtet man die Film-/Theaterstudierenden insgesamt, so fällt auf, dass sie sich in ihrem „privaten Interesse“ kaum von den Studierenden der Freien Kunst unterscheiden. Dies spricht für die Erweiterung des Subsamples um diese Studierendengruppe.

ebenfalls in allen Subsamples. Das heißt, die jungen Erwachsenen starten ihre Ausbildung oder ihr Studium mit der Idee, nicht nur eine berufliche Laufbahn vorzubereiten, sondern auch in einem umfassenderen Sinne an einem Selbstprojekt zu arbeiten. Die überraschende Deutlichkeit dieses Befunds, über alle Subsamples hinweg und wider der Vorannahme der Samplekonstruktion, rechtfertigt von einer *Generation der Selbstorientierten* zu sprechen (vgl. Bühler-Niederberger/König 2015).

Um im Folgenden zu prüfen, ob zwischen den Subsamples dennoch Unterschiede bezüglich der Orientierungen bestehen, wird in einem ersten Schritt eine Hauptkomponentenanalyse durchgeführt, um die einzelnen Items zu übergreifenden Orientierungsdimensionen zusammenzufassen. In einem zweiten Schritt wird geprüft, ob sich die Mittelwerte der Faktoren über die Subsamples hinweg signifikant unterscheiden. Mittels der Hauptkomponentenanalyse<sup>190</sup> werden auf Basis von 16 Items<sup>191</sup> vier Faktoren mit einem Eigenwert >1 extrahiert, die zusammen 55% der Gesamtvarianz erklären.<sup>192</sup> Tabelle 7 zeigt das Ergebnis nach der Durchführung einer Varimax-Rotation.

---

190 Die Prüfung der Korrelationsmatrix anhand des Kaiser-Meyer-Olkin-Kriteriums ergibt, dass bei einem KMO=0.8 die Zusammenstellung der Items für ein faktorenanalytisches Modell „ziemlich gut“ bis „verdienstvoll“ ist (nach Kaiser und Rice 1974, vgl. dazu Backhaus et al. 2008, S. 336; Field 2005, S. 6). Der kleinste in der Anti-Image-Matrix ausgewiesene MSA-Wert beträgt 0.626 (Familiengründung), d. h. diese Variable ist als „mittelmäßig“ zu bewerten; die übrigen Variablen hingegen als „ziemlich gut“ bis „verdienstvoll“ (vgl. Backhaus et al. 2008, S. 336).

191 Der Frageblock umfasst ursprünglich 18 Items. Eine erste Hauptkomponentenanalyse ergibt, dass die Items „weil ich auf eigenen Beinen stehen will“ und „weil die Ausbildungsstätte in der Nähe ist“ auf keinem der Faktoren eine Ladung > 0.5 aufweisen. Diese Items, die auch inhaltlich kaum eindeutig einem Faktor zuzurechnen sind, werden im Folgenden nicht berücksichtigt. Bevor diese beiden Items jedoch gänzlich ignoriert werden, sei auf einen interessanten Zusammenhang hingewiesen: Das Item „auf eigenen Beinen stehen“ lädt mit .469 am höchsten auf dem 1. Faktor „Selbstorientierung“. Während es bei diesem Faktor um Selbstverwirklichung geht, zielt das Item „auf eigenen Beinen stehen“ eher auf „Selbständigkeit“ im Sinne von finanzieller Unabhängigkeit, Eigenverantwortlichkeit, vielleicht auch Erwachsensein. Dieses Item findet vor allem bei den Auszubildenden Zustimmung. Die Analyse der qualitativen Interviews wird zeigen, wie die Auszubildenden die Aufnahme der Ausbildung als Schritt in das Erwachsensein verstehen und der Selbstbezug mit dem Anspruch verbunden ist, sein Leben selbst zu meistern, unabhängig von familiärer oder sozialstaatlicher Unterstützung.

192 Die ersten beiden Faktoren können als reliabel gelten, da hier 5 bzw. 6 Items hoch laden (Cronbach's Alpha .741 bzw. .726). Der dritte Faktor ist schwächer, aber mit 3 Items und einem Alpha-Wert von .653 immer noch aussagekräftig. Die interne Konsistenz des vierten Faktors ist nicht akzeptabel (Cronbach's Alpha .313), allerdings ist dies in Anbetracht dessen, dass hier nur zwei Items hoch laden, nicht verwunderlich (vgl. Costello/Osborne 2005, S. 5). Der Screeplot spricht für den Beibehalt des Faktors, da sich die Linie nach dem vierten Faktor zu strecken beginnt. Im Folgenden wird der Faktor mit Vorsicht verwendet; zusätzlich werden die Einzelitems geprüft.

Tabelle 7: Vier Faktoren der Orientierung

<i>Ich habe diese Ausbildung/dieses Studium angefangen ... Items (Faktorladungen in Klammern)</i>	<i>Faktor</i>
weil ich damit eigene Ideen und Vorstellungen umsetzen kann (.741) weil ich etwas machen will, wohinter ich stehen kann (.737) weil ich etwas machen möchte, bei dem ich mich persönlich weiterentwickeln kann (.688) weil ich in diesem Bereich etwas Herausragendes leisten kann (.631) weil ich Gutes tun will (.583) weil ich mich für die Tätigkeit auch privat interessiere (.561)	<i>Selbst</i>
weil ich damit gute Aufstiegschancen habe (.799) weil ich eine anerkannte und geachtete Position erreichen kann (.662) weil ich etwas lernen will, womit ich später Leitungs- und Führungsaufgaben übernehmen kann (.659) weil ich damit später reich werden kann (.610) weil ich mit der Ausbildung viele verschiedene Berufsmöglichkeiten habe (.607)	<i>Status und Profit</i>
weil man mit dem Beruf gut eine Familie gründen kann (.813) weil ich damit immer ausreichend Geld zum Leben verdienen kann (.721) weil ich mir damit gute Chancen auf dem Arbeitsmarkt verspreche (.567)	<i>Solide Sicherheit</i>
weil ich froh war, überhaupt irgendwas zu bekommen (.717). weil es nicht zu anstrengend ist (.580)	<i>Hauptsache Ausbildung</i>

Der erste Faktor fasst *Selbstorientierung*: Bei der Entscheidung für Ausbildung/ Studium steht die intrinsische Motiviertheit im Vordergrund. Die (erlernte) Tätigkeit interessiert an sich, im Sinne einer Passung zum Selbst, den eigenen Interessen (oder Werten). Der zweite und der dritte Faktor sprechen zwei verschiedene Aspekte der *Sicherheitsorientierung* an. Auf dem zweiten Faktor laden solche Items hoch, die auf Anerkennung, Status und Reichtum zielen – es geht um eine *Orientierung an Status und Profit*. Auf dem dritten Faktor laden Items hoch, die Arbeit stärker im Sinne von Existenzsicherung verstehen und dabei verbunden sind mit einer Familienorientierung. Es handelt sich somit um eine *solide Sicherheitsorientierung*, die ein abgesichertes (Familien-)Leben erlaubt. Beiden Faktoren ist gemein, dass bei der Entscheidung monetäre Kalküle, im Sinne des (ökonomischen) Nutzens der Bildungsinvestition, leitend sind. Diese instrumentelle Haltung unterscheidet die beiden Faktoren deutlich von dem der Selbstorientierung. Ein weiterer Unterschied liegt in der Zeitperspektive, denn während diese beiden Faktoren stärker auf die Zukunft ausgerichtet sind, meint Selbstorientierung die Hinwendung zur aktuellen Tätigkeit, den gegenwärtigen Bezug zum Selbst. Die verbleibenden zwei Items können als Aspekte der Orientierung *Hauptsache Ausbildung* überschrieben werden. Der Ausbildungsbeginn ist negativ motiviert, möglichst wenig Investitionen und

Mühen sollen damit verbunden sein, oder aber es werden keine Optionen gesehen, für die sich Investitionen lohnen würden. Das heißt, hier werden zwei verschiedene Ebenen angesprochen, zum einen der (wahrgenommene) Möglichkeitsraum, zum anderen die individuellen Investitionsbemühungen – auch inhaltlich ist der Faktor also nicht eindeutig zu bestimmen. Gemeinsamer Kern ist, dass mit dem Antritt der Ausbildung vor allem der Anforderung der Statuspassage nachgekommen wird, es einzig um den erreichten Status des „Auszubildenden“, des „Studierenden“ geht. Ein Sich-Verweigern scheint den Befragten kaum möglich.

In einem nächsten Schritt werden die Faktorwerte der Orientierungsdimensionen bestimmt. Der Vergleich der Mittelwerte zwischen den drei Feldern anhand einer einfaktoriellen ANOVA zeigt folgende Ergebnisse:

- Auf dem Faktor *Selbstorientierung* weisen die Kunststudierenden die höchsten Durchschnittswerte auf (.482; Auszubildende -.096, Lehramts-/Ingenieursstudierende -.084,  $F[2,1036]=25.5, p<.001$ ).
- Die Werte des Faktors *Solide Sicherheitsorientierung (für die Familie)* sind bei den Lehramts- und Ingenieursstudierenden (.566; Auszubildende -.360, Kunststudierende -.607,  $F[2,1036]=177.0, p<.001$ ) am höchsten.
- Der Faktor *Orientierung an Status und Profit* weist bei den Auszubildenden (.313, Lehramts-/Ingenieursstudierenden -.113, Kunststudierende -.477,  $F[2,1036]=47.7, p<.001$ ) die höchsten Werte auf.
- Auf dem Faktor *Hauptsache Ausbildung* weisen die Auszubildenden die höchsten Werte auf (.453; Lehramts-/Ingenieursstudierenden -.235, Kunststudierende -.484,  $F[2, 1036]=88.9, p<.001$ ).<sup>193</sup>

---

193 Das Item „weil ich froh bin überhaupt etwas bekommen zu haben“ weist bei den Auszubildenden (2.71, Lehramts-/Ingenieursstudierenden 1.58, Kunststudierende 1.51,  $F[2,1088]=101.7, p<.001$ ) die höchsten Werte auf; ebenso das Item „weil die Ausbildung nicht zu anstrengend ist“ (1.93, Lehramts-/Ingenieursstudierenden 1.75, Kunststudierende 1.53,  $F[2,1088]=9.8, p<.001$ ). Der Post-hoc-Vergleich der einzelnen Mittelwerte zeigt nun, dass „froh, überhaupt irgendeine Ausbildung gefunden zu haben“, die Auszubildenden von den Studierenden unterscheidet. Der begrenzte Möglichkeitsraum wird hier deutlich wahrgenommen. Die Differenz der Mittelwerte ist auf dem Niveau von 0.01 signifikant. Es zeichnet sich eine Limitierung der eigenen Ansprüche ab, die die soziale Ungleichheit für die Akteure bereits in jungen Jahren beinhaltet und mit denen sie, in wörtlichem Sinne, *selbst* fertig werden müssen. Eine Strategie ist die der minimalen Investitionen. So ist die Mittelwertdifferenz in Bezug auf das Item „eine Ausbildung, die nicht zu anstrengend ist“ auf dem Niveau von 0.05 zwischen allen Gruppen signifikant.

Die Ergebnisse der ANOVA zeigen, dass sich die Mittelwerte in den Feldern auf allen drei Faktoren signifikant unterscheiden, es bestehen also deutliche Unterschiede zwischen den Gruppen in Bezug auf ihre Orientierungen. Um nun zu testen, ob nur einige Mittelwerte voneinander abweichen, andere aber übereinstimmen, ist ein Post-hoc-Vergleich der einzelnen Mittelwerte notwendig. Aufgrund der ungleichen Varianzen ist der Tamhane das geeignete Testverfahren. Es zeigt, dass die Differenz der Mittelwerte auf dem Niveau von 0.01 bei allen Vergleichen signifikant ist. Bis auf eine Ausnahme: Bezüglich der Selbstorientierung unterscheiden sich Auszubildende und Lehramts-/Ingenieurstudierende nicht signifikant.

Die Hauptkomponentenanalyse zeigt, dass (a) die empirische Realität komplexer ist, als es die dualistische Samplekonstruktion vorsieht: Drei Orientierungen lassen sich klar voneinander unterscheiden. Dabei bestätigt die Varianzanalyse (b) die stärkere Sicherheits- und Statusorientierung der Auszubildenden und Lehramts-/Ingenieursstudierenden, bei gleichzeitig „reinerer“ Selbstorientierung der Kunststudierenden. Überraschend ist jedoch (c) die Dominanz der Selbstorientierung in allen drei Feldern.<sup>194</sup> Vor diesem Hintergrund ist die Statuspassage als Teil eines Selbstprojektes von Angehörigen einer Generation der Selbstorientierten zu verstehen.

## 5.2 Unterschiede der strukturierten Chancen: ökonomisch, kulturell und sozial

Was bringen die jungen Erwachsenen mit, wenn sie ihre Ausbildung, ihr Studium beginnen? Dargestellt werden die unterschiedlichen Startbedingungen an der Statuspassage in Bezug auf (1) die soziale Position der Eltern, (2) kulturelle Güter und Praktiken innerhalb der Herkunftsfamilie, wie sie rückblickend für die eigene Kindheit benannt werden, sowie (3) das soziale Kapital, welches an der Statuspassage genutzt wird.

---

194 Nicht bestätigt werden konnte die These „Je höher die *strukturierten Chancen*, desto stärker ist die *Selbstorientierung*“. Der  $\chi^2$ -Test zeigt, dass es keinen signifikanten Unterschied zwischen den sozialen Klassen (sozioökonomischer Status des Vaters: niedrig-mittel-hoch) in Bezug auf die Selbstorientierung (niedrig-mittel-hoch) gibt (Chi-Quadrat: 1.605; df=4; sign=.808). Auch in der niedrigsten Statusgruppe findet das Item „weil ich mich für die Tätigkeit auch privat interessiere“ (4.10) am häufigsten Zustimmung. Allerdings: In der niedrigsten Statusgruppe findet das Item „Ich bin froh, überhaupt irgendeine Ausbildung zu haben“ häufiger Zustimmung als in den anderen Statusgruppen (2.32).



## (1) Soziale Position der Eltern

Über die Fragen nach dem Beruf, der ausgeübt wird bzw. zuletzt ausgeübt wurde sowie der Beschreibung der Tätigkeit in diesem Beruf wird die *sozioökonomische Stellung* der Eltern (Mutter/Vater) bestimmt. Die Vercodung der offenen Antworten erfolgte über ISCO-88 (vgl. Geis 2009), auf deren Basis die Statuswerte nach dem International Socio-Economic Index of Occupational Status (kurz: ISEI) zugewiesen wurden (zu Grenzen und Möglichkeiten des ISEI vgl. Schimpl-Neimanns 2004).<sup>195</sup> Die Werte liegen auf einer Skala zwischen 16 (forstwirtschaftliche Hilfskräfte) und 90 (Richter) (vgl. Geis 2009, S. 23). Auf der gleichen Basis werden *Berufsprestigewerte* nach der Magnitude-Prestigeskala (kurz: MPS) generiert.<sup>196</sup> Zusätzlich wird der Bildungsabschluss der Eltern erfasst. Tabelle 8 zeigt die arithmetischen Mittel in Bezug auf sozioökonomischen Status und Berufsprestige, differenziert nach Feldzugehörigkeit.

---

195 In den Fällen, in denen die Angaben zum Beruf allein nicht eindeutig sind, wurden die Angaben zum Schulabschluss, zum Geburtsland und zum Beschäftigungsstatus der Eltern hinzugezogen. Nicht abgefragt wurde etwa das Einkommen der Eltern, deren berufliches Qualifikationsniveau oder die Weisungsbefugnis im Beruf, die für die Erikson-Goldthorpe-Portocarero-Klassifizierung von Berufen vorausgesetzt und beispielsweise bei PISA in Deutschland über den Elternfragebogen erfasst wird (vgl. Baumert/Maaz 2006, S. 17 ff.). Auf eine differenziertere Abfrage der Position der Eltern (durch deren Kinder!) wurde im Fragebogen verzichtet, um den Fragebogen nicht mit (unliebsamen Fragen zu den Eltern) zu überfrachten. Außerdem sind solche Angaben fehlerbehafteter als die zum allgemeinbildenden Schulabschluss oder zur Berufstätigkeit der Eltern (vgl. Maaz et al. 2006, S. 33 f. und 54).

196 Die auf Basis der ISCO-Kodes gebildeten Indizes zu Berufsprestige und sozioökonomischem Status entsprechen dem internationalen Standard und werden beispielsweise in den PISA-Studien verwendet (vgl. Baumert et al. 2006). Anders als bei PISA wird hier der *sozioökonomische Status* der Familie nicht anhand desjenigen Elternteils bestimmt, der den höheren Wert aufweist (HISEI), sondern beide Werte (Vater und Mutter) werden getrennt erfasst. Zur Bestimmung des *Berufsprestiges* greifen die PISA-Studien auf SIOPS (oder: Treiman-Score) zurück, um die internationale Vergleichbarkeit zu gewährleisten. Da im Rahmen der vorliegenden Studie kein internationaler Vergleich angestrebt ist, kann die Magnitude-Prestigeskala (MPS) als valider angesehen werden (vgl. Geis 2009, S. 23).

Tabelle 8: Arithmetisches Mittel ISEI und MPS von Vater und Mutter – differenziert nach Feldern

<i>Feldzugehörigkeit</i>	ISEI Vater	ISEI Mutter	MPS Vater	MPS Mutter
Auszubildende	35.6	36.5	56.6	61.2
Ingenieurs-/Lehr- amtsstudierende	49.9	45.4	88.7	79.8
Kunststudierende	56.7	52.5	105.2	97.0
F-Werte ANOVA	F[2,937]=140.9, p<.001	F[2,884]=81.0, p<.001	F[2,884]=95.9, p<.001	F[2,940]=145.4, p<.001

Alle Indikatoren, die die soziale Position der Herkunftsfamilie indizieren, weisen erwartungsgemäß in die gleiche Richtung: Die Kunststudierenden kommen aus den privilegiertesten Familien, die Lehramts- und Ingenieursstudierenden starten aus mittlerer Position und die Auszubildenden nähern sich der Statuspassage aus einer weniger privilegierten Position (vgl. Tab. 8). In Bezug auf den sozioökonomischen Status der Eltern (ISEI) wie auch das Berufsprestige (MPS) unterscheiden sich die Gruppen signifikant, wie der ANOVA Mittelwert-Vergleich zeigt.<sup>199</sup> Der Post-hoc-Vergleich der Mittelwerte (Tamhane) zeigt, dass die Unterschiede zwischen allen Gruppen signifikant sind.

Ähnlich verteilt sind die Positionen in Bezug auf den Bildungsstatus der Eltern (klassiert in „AkademikerIn“ – „Nicht-AkademikerIn“), etwa dem Vater: Während 4% der Väter der Auszubildenden ein Studium absolviert haben, weisen 24% der Väter der Lehramts-/Ingenieursstudierenden und 42% der Väter der Kunststudierenden einen Hochschulabschluss auf. Die universitäre Welt ist also in Familien der Kunststudierenden häufiger bekannt (zur Selektivität der Kunstakademien vgl. auch Rothmüller et al. 2016). Mindestens ebenso interes-

197 In Bezug auf das Berufsprestige (MPS) liegen die Eltern der Ingenieursstudierenden leicht über dem der Lehramtsstudierenden (Vater: 92 vs. 87; Mutter 81 vs. 79). Insgesamt sind die Ausgangspositionen der Lehramts- und Ingenieursstudierenden ähnlich, so dass sich eine Zusammenfassung rechtfertigen lässt, wenn auch bei jeder These zu prüfen ist, ob signifikante Unterschiede zwischen den Subsamples bestehen. Ein wesentlicher Unterschied besteht jedoch in Bezug auf den Akademikerhaushalt: Während von den Lehramtsstudierenden nur 17% der Väter studiert haben, sind es unter den Ingenieursstudierenden 32%. Bei den Müttern ist der Unterschied geringer (14% vs. 18%).

198 Diejenigen, die Freie Kunst studieren, unterscheiden sich kaum von denjenigen, die Kunst als Lehrberuf anstreben. Lediglich der Akademikeranteil ist unter den Freien Künstlern etwas höher – zumindest in Bezug auf den Vater (44% vs. 36%).

199 Für die Lehramtsstudierenden wie auch die Studierenden ingenieurwissenschaftlicher Fächer ist die Wahl ein Aufstiegsprojekt. Anders bei den Auszubildenden: Maler-LackiererInnen wie auch FriseurInnen rangieren auf der ISEI-Skala bei 29, d. h. mit dem eingeschlagenen beruflichen Weg ist die Statusreproduktion gefährdet. Bei den Kunststudierenden ist die spätere berufliche Position weniger antizipierbar, die Wege sind heterogen.

sant ist jedoch, dass immerhin die Hälfte die Statuspassage Hochschule wählt, die nicht von den Eltern vorgelebt wurde.

## (2) *Familiale Kulturgüter und -praktiken in der Kindheit*

Erfasst werden objektiviertes kulturelles Kapital (Bücherbesitz, Musikinstrumente etc.) und kulturelle Praktiken (Theaterbesuche, Gesprächskultur etc.) in der Herkunftsfamilie.<sup>200</sup> In Bezug auf das *objektive Kulturkapital* zeigt sich ein gleichartiger Zusammenhang, wobei wieder die Lehramts-/Ingenieursstudierenden eine mittlere Position einnehmen.<sup>201</sup> Gleiches gilt für die *kulturellen Praktiken*: Mit den Orten der legitimen Kultur erwarben die Kunststudierenden häufiger eine frühe Vertrautheit: 12.4% der Kunststudierenden gingen mehrmals im Monat/in der Woche mit ihren Eltern ins Museum (9.8% der Ingenieurs- und Lehramtsstudierenden, 6.7% der Auszubildenden), 6.3% besuchten mehrmals im Monat/in der Woche mit ihren Eltern Theater oder Opern (3.4% der Ingenieurs- und Lehramtsstudierenden, 3.1% der Auszubildenden) (vgl. Online Tab. IVba, b).<sup>202</sup>

Zweierlei ist in Bezug auf das hochkulturelle Kapital zu berücksichtigen: Auch wenn sich ein stärker kunstaffines Elternhaus unter den Kunststudieren-

---

200 Die Operationalisierung orientiert sich an den PISA-Studien (vgl. OECD o.J.): In seiner *objektivierten Form* wird das kulturelle Kapital etwa über den Besitz von Büchern (Quantität und „Qualität“, im Sinne von „klassischer Literatur“) oder Musikinstrumenten erfasst – allesamt indizieren sie eine Nähe zur bürgerlichen Kultur –, sowie der Ausstattung der Wohnung während der eigenen Kindheit (Wörterbücher, eigenes Zimmer, Internetanschluss. Die *kulturelle Praxis* der Familie im Sinne der Teilhabe an legitimen Formen der Kultur wird erfasst über die Häufigkeit von Museumsbesuchen, gemeinsames Musizieren etc. Anders als in den PISA-Studien wurden ergänzend familiäre Praktiken erfragt, die (a) nicht als hochkulturell gelten, zum einen, um bei den Befragten, die alle hochkulturellen Praktiken verneinen, nicht das Gefühl einer defizitären Kindheit zu evozieren, und zum anderen, um auch innerhalb der Forschung mit einer reinen Defizitperspektive zu brechen. Erfragt wurden Praktiken, die (b) als Kapital in den jeweiligen Feldern, die die Jugendlichen mit ihrer Ausbildungswahl betreten, fungieren können – etwa das gemeinsame Handwerkeln. Als kulturelle Praxis wird auch die Gesprächskultur in der Familie erfasst (Diskutieren über politische Themen etc.), im Sinne der Inkorporierung einer bestimmten Kulturpraxis, aber auch einer spezifischen Weise der Adressierung des Kindes. Den Erziehungsstil, wie in den PISA-Studien (in Anlehnung an Coleman; vgl. Baumert/Maaz 2006, S. 25), als „soziales Kapital“ zu bestimmen, erscheint aus Bourdieu’scher wie auch interaktionistischer Perspektive problematisch.

201 Die Zusammenhänge zwischen Feldzugehörigkeit und (a) Quantität der Bücher (wenig-mittel-hoch), (b) Verfügen über klassische Literatur sowie (c) Verfügen über Musikinstrumente sind jeweils signifikant. Geprüft wurde auch der Zusammenhang zwischen ISEI und Quantität der Bücher, der ebenfalls erwartungsgemäß signifikant ist (vgl. Online Tab. I–III).

202 Mit Bourdieu ist davon auszugehen, dass die Art des Musikinstruments und die Art des besuchten Museums die Klassen unterscheiden.

den abzeichnet, so bleibt erstens festzuhalten, dass hochkulturelle Praktiken auch in deren Familien die Ausnahme sind. Und zweitens bedeutet der Befund, dass sozial hoch bewertete Formen kultureller Praktiken im Elternhaus der Auszubildenden sehr selten sind, nicht, dass deren Eltern wenig mit ihnen unternahmen. Sie unternehmen vielmehr anderes: Das Kino ist der Ort, den sie im Vergleich zu den Studierenden in ihrer Kindheit häufiger aufsuchten. 14% waren dort mehrmals im Monat/in der Woche (6–7% der Studierenden; vgl. Online Tab. IVc). Und auch das „Handwerkeln“ war bei ihnen zu Hause verbreiteter: 41% taten dies mehrmals im Monat/in der Woche mit ihren Eltern. Hierin sind sie den Lehramts- und Ingenieursstudierenden ähnlich, während nur 27% der Kunststudierenden dies so häufig praktizierten (vgl. Online Tab. IVd). Beim Zugang ins Handwerksfeld ist das Handwerkeln Kapital, wie der Vergleich zeigt zwischen Auszubildenden, die eine betriebliche Ausbildung aufgenommen haben, und denen, die eine außerbetriebliche absolvieren: Ersterere waren signifikant häufiger im Elternhaus „oft“ handwerklich aktiv (44%) als diejenigen, die eine schulische Ausbildung absolvieren (28%) (vgl. Online Tab. IVe). Die gemeinsame handwerkliche Praxis – so wird die Analyse der qualitativen Interviews zeigen – fungiert gleichermaßen beim Zugang ins Feld wie auch im weiteren Verlauf als Kapitel.

Unterschiede zeigen sich zwischen den Subsamples auch in Hinblick auf die *innerfamiliäre Gesprächspraxis*: Gespräche mit den Eltern sind in allen Subsamples verbreitet. 85% der Lehramts-/Ingenieursstudierenden geben an, dass sich ihre Eltern „viel“ Zeit zum Reden nahmen (vs. 83% bei den Kunststudierenden, 71% bei den Auszubildenden), 89% der Eltern erzählten „viel“ über die Arbeit (vs. 83% und 67%). Unterschiede bestehen vor allem in Bezug auf Inhalt und Form der Gesprächspraxis: Bei den Kunststudierenden gab es am häufigsten (und insgesamt häufig) *Diskussionen über politische und soziale Fragen* („mehrmals im Monat/in der Woche: 62% vs. 53% bei den Lehramts-/Ingenieursstudierenden vs. 31% bei den Auszubildenden; vgl. Online Tab. IVf). Hier zeichnet sich eine ausgeprägte Diskussionskultur ab, in der das Kind, so ist zu vermuten, als Subjekt mit einer individuellen Meinung angesprochen und als solches gefordert wird. Die Lehramts- und Ingenieursstudierenden haben mit ihren Eltern am häufigsten schulische Themen besprochen – bei 93% war dies „mehrmals im Monat/in der Woche“ Thema (ebenso bei 86% der Kunststudierenden und 78% der Auszubildenden; vgl. Online Tab. IVg). Und auch hilfreiche Ratschläge gab es für die Lehramts-/Ingenieursstudierenden am häufigsten – bei 77% von ihnen „mehrmals im Monat/in der Woche“ (ebenso bei 65% der Kunststudierenden und 73% der Auszubildenden; vgl. Online Tab. IVh). Die elterliche Kommunikation drehte sich also im Vergleich stärker um konkrete Probleme, vor allem um schulische Fragen, in der die Eltern die Rolle der Beratenden einnahmen. Es deutet sich an, dass das Selbst in den beiden Studierendengruppen unterschiedlich adressiert wird: Während die Kunststudieren-

den früher am Esstisch stärker als eigenständige DiskussionspartnerInnen angesprochen wurden, zeugt das stärker schulbezogene Gespräch, das die Lehramts- und Ingenieursstudierenden häufiger in ihrer Kindheit erlebten, von einer schärferen Unterscheidung zwischen (ratsuchendem) Kind und (ratgebenden) Erwachsenen.<sup>203</sup>

### (3) Soziales Kapital und signifikante Andere an der Statuspassage

Ausgangspunkt ist das Konzept des *sozialen Kapitals* nach Bourdieu, im Sinne von „Ressourcen, die auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe beruhen.“ (Bourdieu 1983/1997, S. 63) Konkret besteht das soziale Kapital „aus Möglichkeiten, andere um Hilfe, Rat oder Information zu bitten sowie aus den mit Gruppenzugehörigkeiten verbundenen Chancen, sich durchzusetzen“ (Fuchs-Heinritz/König 2011, S. 133).<sup>204</sup> Drei Aspekte haben wir dazu erfasst: Erstens wurde gefragt, *welche Personen bei der Entscheidung wichtig waren*, also wer etwa mit Rat und Informationen zur Seite stand.<sup>205</sup> 19% gaben an „niemand“ – ohne signifikante Unterschiede zwischen den Subsamples (vgl. Online Tab. Va). Am häufigsten wird die Mutter als wichtige Person genannt – von den Studierenden genauso wie von den Auszubildenden zu über 50% (vgl. Online Tab. Vb). Überraschend sind die Unterschiede in Hinblick auf die Relevanz von Freunden: Während unter den Auszubildenden jedeR Vierte wichtige Unterstützung bei Freunden fand (26%), ist es unter den Kunststudierenden jedeR Zweite (55%) (Lehramts-/Ingenieursstudierende: 44%; vgl. Online Tab. Vc). Auch dies spricht für einen stärker individualisierten Lebensweg der Kunststudierenden, der zwar an die Familie gebunden ist, aber gleichzeitig von selbstgewählten Netzwerken unterstützt wird. Signifikant sind auch die Unterschiede in Bezug auf die Relevanz der LehrerInnen der allgemeinbildenden Schule: Während

---

203 Wenn Lareau (2003) zwischen zwei schichtspezifischen Modellen der Erziehungspraktiken, dem „natural growth“ und der „concerted cultivation“, unterscheidet, so deutet sich an, dass dies einer weiteren Differenzierung bedarf. Concerted cultivation meint nach Lareau (ebd., S. 276), dass das Kind in der Familie gefordert wird, sich mit Erwachsenen zu unterhalten, Augenkontakt zu suchen. Mit den vorliegenden Daten deutet sich eine unterschiedliche Adressierung des Kindes an.

204 Bourdieu hat diese Kapitalform in seinen Studien eher vernachlässigt (vgl. Fuchs-Heinritz/König 2011, S. 170).

205 Vorgegeben wurde eine Liste von Personen, zu denen die Befragten jeweils angeben sollten, ob diese bei ihrer Entscheidung an der ersten Schwelle „wichtig“ oder „unwichtig“ waren. Auch eine Rubrik „niemand“ ist als Antwortkategorie angegeben (18.6% kreuzten dies an). Soziales Kapital wird hier nicht auf Familienbeziehungen begrenzt. Bourdieu (1983, S. 192) betont, dass das Beziehungsnetz „das Produkt individueller oder kollektiver Investitionsstrategien, die bewusst oder unbewusst auf die Schaffung und Erhaltung von Sozialbeziehungen gerichtet sind, die früher oder später einen unmittelbaren Nutzen versprechen.“ Entsprechend geht es auch um selbstgeknüpfte außerfamiliale Beziehungen.

32% der Kunststudierenden eine Lehrkraft als wichtige Person angaben, spielte eine solche nur für 10% der Auszubildenden eine wichtige Rolle (vgl. Online Tab. Vd). Dies überrascht und alarmiert, will doch gerade die Hauptschule, die der Großteil der Auszubildenden absolviert hat, auf den Arbeitsmarkt vorbereiten. Wichtig für 21% der Auszubildenden war hingegen die Arbeitsagentur – eine Stelle, die Studierende nur vereinzelt als relevant einstufen (vgl. Online Tab. Ve). Professionelle BerufsberaterInnen setzen sich qua Amt mit den Problemen und Fragen der jungen Erwachsenen auseinander. Eine solch institutionalisierte Beratung (die kaum als „soziales Kapital“ gefasst werden kann) beruht nicht auf einer gemeinsamen Geschichte, so dass die individuellen Kompetenzen und Neigungen der jungen Erwachsenen kaum (bzw. nur in standardisierter Weise) eingeschätzt und bestätigt werden können. Das Wissen der BerufsberaterInnen bezieht sich weniger auf die Person als auf die Angebotsstruktur – mit der Gefahr, dass bei solchen Gesprächen die Vermittlung zum primären Ziel wird.<sup>206</sup>

Nicht erfasst wurde, in welcher Weise die Personen/Institutionen wichtig waren. So kann beispielsweise der Onkel, der einen Ausbildungsplatz in einer KFZ-Werkstatt vermittelt, als soziales Kapital verstanden werden, aber auch als Weichensteller, der die Aufmerksamkeit lenkt und die Suche nach Alternativen vorzeitig schließen lässt. Unberücksichtigt bleibt damit auch, dass verschiedene Personen je nach sozialer Position unterschiedliche Möglichkeiten der Unterstützung haben und je (positions-)spezifische Möglichkeiten sehen bzw. Befürchtungen hegen. Wenn gerade die Auszubildenden auf familiäre Beziehungen zurückgreifen, ist hier eine positionsspezifische Angebotsstruktur und Wahrnehmungsweise der Möglichkeiten angelegt – dieser Spur wird in dem qualitativen Teil nachgegangen werden.

Um Unterstützung von signifikanten Anderen zu erhalten, bedarf es der gegenseitigen Anerkennung und Wertschätzung – allgemein und für das konkrete Problem, für das Unterstützung geboten ist. Um letzteres zu erfassen, wird zweitens erfragt, *wie signifikante Andere die Entscheidung bewerten* (vgl. Tab. 9).<sup>207</sup> Damit wird das Konzept des sozialen Kapitals weiter gefasst als bei

---

206 So stellt ein OECD-Gutachten zur Berufsberatung (2002, S. 268) fest, dass die Bundesanstalt die Beratung der Stellenvermittlung unterordnet. So „wird den Bedürfnissen Einzelner möglicherweise nicht genug Aufmerksamkeit geschenkt, wenn es darum geht, ihre Ziele und ihr Potenzial zum Ausdruck zu bringen“. Zum Effekt von Geschlecht vgl. Ostendorf 2005.

207 Gefragt wurde, wie die in einer vorgegebenen Liste genannten Personen (Mutter, Vater, Lehrer etc.) die Ausbildungsentscheidung finden. Die Einstufung erfolgt anhand einer Fünferskala, von „sehr schlecht“ (1) bis „sehr gut“ (5). Zusätzlich besteht jeweils die Antwortmöglichkeit „Wir sprechen nicht darüber“ und „die Person gibt es nicht“. Im Folgenden wird zum einen ausgewertet, mit welchen Personen nicht gesprochen wird, zum anderen, wie bei den GesprächspartnerInnen die Beurteilung eingeschätzt wird. Es werden

Bourdieu. Das Beziehungsnetz bzw. die signifikanten Anderen gelten hier nicht nur als Ressource, etwa bei der Stellensuche oder Wahl der passenden Hochschule, sondern auch als Quelle für Anerkennung, als „looking-glass-self“. Anerkennung ist hiermit, so der (interaktionistische) Grundgedanke, nicht nur Voraussetzung für soziales Kapital, sondern grundlegende Ressource für das Selbstprojekt, den Selbstentwurf, die subjektiv wahrgenommenen Möglichkeiten wie auch die Erwartungen an sich selbst.<sup>208</sup> Die Zahlen zeigen: Die Mehrzahl der jungen Erwachsenen findet Zuspruch, wenn auch der elterliche Zuspruch bei den Lehramts-/Ingenieursstudierenden uneingeschränkter ist. Unter den Studierenden haben nur 2% den Eindruck, dass ihre Mütter die Studienwahl (sehr) schlecht finden, immerhin 5% der Auszubildende bekommen eine negative Einschätzung von Seiten ihrer Mütter zu spüren.<sup>209</sup> Unter den Auszubildenden wird in Bezug auf den Vater von 8% angegeben, dass dieser die Entscheidung „sehr schlecht“ oder „schlecht“ findet. Auffallend ist, dass den Vätern der Kunststudierenden wie auch der Auszubildenden die Entscheidung häufiger missfällt – häufiger als den Müttern, und häufiger als den Vätern der Lehramtsstudierenden.

Anders verteilen sich die Antworten in Bezug auf das wahrgenommene Urteil von Freunden: Hier stoßen die Kunststudierenden kaum auf Ablehnung. Schaut man sich die Verteilung in Hinblick auf die Einschätzung „sehr gut“ (nicht dargestellt in Tab. 9) an, so wird deutlich, dass die Begeisterung von Seiten der Freunde unter den Kunststudierenden (65%) ebenso wie unter den Auszubildenden (63%) ausgeprägt ist, unter den Freunden der Lehramtsstudierenden jedoch verhaltener ausfällt (47% „sehr gut“).<sup>210</sup>

---

nur die Fälle betrachtet, in denen die angegebene Person tatsächlich „existent“ ist – bei den Auszubildenden gibt es den Vater häufiger nicht (10,4%; bei den Kunststudierenden in 5,7% der Fälle, bei den Lehramts- und Ingenieursstudierenden in 4,0% der Fälle); die Mütter sind nur in knapp 1% der Fälle „nicht existent“.

208 erinnert sei an den Konformitätsdruck, den Bourdieu innerhalb der unteren Klasse walten sieht – auch hier wirkt das Beziehungsnetz auf den sense of one's place. Die Grenzen zum inkorporierten kulturellen Kapital werden mit dieser Bestimmung fließend.

209 Hier zeigt sich, dass trotz des insgesamt niedrigen Rangs des Friseur- und Maler-/Lackierer-Berufs auf der Prestigeskala, die Wahl auf Zuspruch stößt, die allgemeine Hierarchie der Berufe, wie sie in solchen Skalen konstruiert wird, bei den Eltern und Freunden der Auszubildenden kaum leitend für die Beurteilung ist.

210 Wir haben die jungen Erwachsenen auch gefragt, was ihr bester Freund/die beste Freundin (außerhalb der Familie) macht. Beachtet werden muss, dass die Befragten gerade erst die Ausbildung resp. das Studium aufgenommen haben, d. h. ein Teil des Freundeskreises noch in der Schule ist (unter den Auszubildenden sind 30% der besten Freunde noch in der Schule). Dennoch zeigen sich bereits deutliche Separierungen: Unter den Kunststudierenden studiert der beste Freund/die beste Freundin zumeist (70%), nur selten befindet sich dieser/diese in Ausbildung (9%; vgl. Online Tab. VI). Auch die besten Freunde und Freundinnen der Ingenieurs-/Lehramtsstudierenden studieren zumeist (50%) und sind selten in

Tabelle 9: Beurteilung der Entscheidung von Vater, Mutter und Freunden aus Sicht der Befragten, differenziert nach Feldzugehörigkeit (in%)\*

Beurteilung der Entscheidung	Handwerk	Ing./Lehramt	Kunst	Gesamt
...von Seiten der Mutter	n=414	n=447	n=187	n=1048
(sehr) schlecht (1+2)	5.1	2.0	2.1	3.2
mittel (3)	8.5	7.4	11.2	8.5
(sehr) gut (4+5)	86.5	90.6	86.6	88.2
...von Seiten des Vaters	n=357	n=416	n=166	n=939
(sehr) schlecht (1+2)	8.1	2.2	8.4	5.5
mittel (3)	14.8	8.7	11.4	11.5
(sehr) gut (4+5)	77.0	89.2	80.1	83.0
...von Seiten der Freunde	n=388	n=428	n=187	n=1.003
(sehr) schlecht (1+2)	3.9	3.3	1.1	3.1
mittel (3)	7.2	11.4	4.8	8.6
(sehr) gut (4+5)	88.9	85.3	94.1	88.3

\* Grundlage sind die Fälle, bei denen die jeweilige Person „existent“ ist und bei denen mit dieser über das Thema gesprochen wurde.

Festzuhalten ist, dass die Entscheidungen von Eltern und Gleichaltrigen unterschiedlich eingestuft werden und somit je andere Anerkennung versprechen. Gegen Bourdieu gesprochen werden hier generationsspezifisch unterschiedliche Hierarchisierungen wirksam.

Da die Eltern am häufigsten als wichtige Person im Entscheidungsprozess benannt werden, interessiert drittens, welche *elterlichen Zweifeln* sie auf ihrem beruflichen Weg als Begleiter verspüren.<sup>211</sup> Tabelle 10 zeigt feldspezifische Differenzen (s. Online Tab. VIIa–f).

---

Ausbildung (18%). Die Bildungshomophilie ist hier jedoch weniger ausgeprägt. Der beste Freund bzw. die beste Freundin der Auszubildenden befinden sich zumeist (41%) in Ausbildung, selten an der Universität (4.3%). Es zeichnet sich eine deutliche Trennung der sozialen Welten der Auszubildenden und Studierenden ab.

- 211 Vorgelegt wurden zehn Items, mit denen mögliche Befürchtungen von Eltern aufgelistet werden („dass die Ausbildung zu schwierig für mich ist“, „dass ich zu früh aufgeben werde“, „dass meine Chancen auf dem Arbeitsmarkt schlecht sein werden“ etc.). Anhand einer endpunktebenannten Fünferskala sollen die Befragten angeben, wie sehr ihre Eltern dies befürchten – zwischen „befürchten meine Eltern gar nicht“ (1) bis „befürchten meine Eltern stark“ (5). Die Antwort „kann ich nicht beurteilen“ ist möglich; diese Angabe wurde als fehlender Wert behandelt. Aufschluss gibt die Antwort nicht nur in Hinblick auf die persönlichen Sorgen bezüglich des eigenen Kindes, sondern auch auf klassenspezifische Schemata der Wahrnehmung der Welt, der eigenen Position im sozialen Gefüge, darüber, was man sich erhoffen kann und was man befürchten muss.



Tabelle 10: Wahrgenommene „sehr starke“ / „starke“ Befürchtungen der Eltern in Bezug auf die Studien-/Ausbildungswahl – differenziert nach Feldzugehörigkeit (in %)

<i>Meine Eltern befürchten, dass ...</i>	Handwerk	Ing./ Lehramt	Kunst
das Studium/Ausbildung zu schwierig für mich ist	5.7	12.2	1.7
ich mit diesem Beruf keine Familie gründen kann	9.6	1.9	8.4
ich zu früh aufgeben werde	8.8	5.7	1.7
meine Chancen auf dem Arbeitsmarkt schlecht sind	10.8	7.0	37.2
der Beruf nicht anerkannt und angesehen ist	7.7	2.2	13.2
ich ihren Lebensstandard nicht erreichen kann	11.7	2.3	21.0
ich lange von ihnen oder dem Staat abhängig sein werde	9.5	5.9	24.4

Tatsächlich unterscheiden sich die (wahrgenommenen) elterlichen Sorgen deutlich: *Zweifel an der Befähigung ihrer Kinder* hegen vor allem die Eltern der Lehramts- und Ingenieursstudierenden (12.2% stark/sehr stark). An die Kunststudierenden werden solche Zweifel fast gar nicht herangetragen (1.7%) und auch die Auszubildenden sehen ihre Befähigung kaum von ihren Eltern in Zweifel gezogen (5.7%). Das heißt, auf einen sicheren Beruf an der Hochschule zuzusteuern, kann für die Eltern der Lehramts- und Ingenieursstudierenden, die häufiger als die der Kunststudierenden Nicht-AkademikerInnen sind, mit Zweifeln an der Passung an die (fremde) universitäre Welt einhergehen – zumindest nehmen dies die Studierenden häufiger so wahr.

Anders die wahrgenommenen elterlichen Sorgen der Auszubildenden: Diese richtet sich vor allem auf die *Reproduktion des Lebensstandards* und die *schlechten Arbeitsmarktchancen*. Häufiger als in den anderen Gruppen fühlen die Auszubildenden eine (sehr) starke Sorge der Eltern, *keine Familie gründen zu können* – all dies verweist auf die Sorge vor dem sozialen Abstieg. Ferner kommt hinzu, dass insbesondere die Auszubildenden elterliche *Zweifel am Durchhaltevermögen* spüren: 8.8% der Jugendlichen geben an, dass ihre Eltern „stark“/„sehr stark“ befürchten, dass sie nicht durchhalten werden (gegenüber 5.7% der Lehramts-/Ingenieursstudierenden; 1.7% der Kunststudierenden).

Auch Eltern der Kunststudierenden geben ihren Kindern Zweifel mit: Verspürt wird auf einem hohen Niveau die Sorge der Eltern in Bezug auf die schlechten *Arbeitsmarktchancen*, wie auch das *schlechte Ansehen des Berufs*, die *Verschlechterung des Lebensstandards*, die lange *finanzielle Abhängigkeit von Elternhaus oder Staat* – Sorgen, die die geringe Sicherheitsorientierung ihrer Kinder evozieren. Keine Sicherheitswahl zu treffen, bedeutet also nicht, sich fern existentieller Fragen zu bewegen – zumindest nehmen Kunststudierende diesbezüglich Sorgen ihrer Eltern wahr. Insgesamt wäre es also zu kurz gedacht,

anzunehmen, dass die Kunststudierenden aufgrund ihrer privilegierten Ausgangsposition unbeschwert ihren Weg verfolgen. Wenn jedoch Eltern Zweifel an der Statusreproduktion hegen, diese mit der Entscheidung ihrer Kinder für die Kunst als gefährdet ansehen, so geht dies nicht mit einem Zweifel an der *persönlichen Befähigung* oder dem *Durchhaltevermögen ihrer Kinder* einher – die Zweifel der Eltern richten sich eher an das Feld als an die Person.

All diese Unterschiede dürfen jedoch nicht den zentralen Befund schmälern, dass insgesamt der Optimismus der Eltern überwiegt. Befürchtungen sind weitaus weniger spürbar denn Zuversicht.

### 5.3 Der Raum der Positionen und Orientierungen – grafisch dargestellt

Um die Vielzahl an Informationen zur Kapitalausstattung und zu den Orientierungen unter Beachtung des (kategorialen) Skalenniveaus der Variablen in einem Gesamtbild darzustellen, wird die multiple Korrespondenzanalyse verwendet. Pierre Bourdieu hat die Korrespondenzanalyse genutzt, um den sozialen Raum (bzw. das Feld) als relationales Gefüge zu visualisieren (1979/1999, 1984/1998) – hieran wird angeschlossen. Diese Technik erlaubt die grafische Visualisierung der Zusammenhänge zwischen allen Merkmalen in Form eines sozialen Raums (vgl. Mühlichen/Blasius 2008). Der multidimensionale Raum wird durch orthogonale Achsen aufgespannt, die absteigend nach ihrer Varianzaufklärung geordnet sind (vgl. Blasius 2001). Entsprechend werden im Folgenden die ersten beiden Dimensionen des Raumes interpretiert. Die Distanzen der einzelnen Variablenkategorien stellen dabei ein Maß für die Ähnlichkeit der Merkmale dar: Während Merkmale, die häufig in Kombination miteinander vorkommen, nahe beieinanderliegen, sind Merkmale, deren gemeinsame Nennung ungewöhnlich ist, relativ weit voneinander entfernt (vgl. Mühlichen/Blasius 2008). Das Achsenkreuz symbolisiert den Durchschnittswert aller Merkmale, entsprechend tragen die Merkmale, die nahe am Achsenkreuz liegen, kaum zur Differenzierung des Raums bei (ebd.).

In einem ersten Schritt werden insgesamt elf „aktive“ Variablen in das Modell eingespeist, die in Tabelle 11 gelistet sind. Die Auswahl der Variablen folgt zum einen der Überlegung, dass Selbstprojekte innerhalb strukturierter Chancen stattfinden, und dass deren Ausgestaltung durch unterschiedliche Orientierungen und Weisen des Selbstbezugs angeleitet ist. Um strukturierte Chancen zu erfassen, werden – der ungleichheitsanalytischen Perspektive von Bourdieu folgend – drei Variablen der sozialen Herkunft in das Modell aufgenommen: die sozioökonomische Position, der Bildungsstatus der Eltern und das Kulturkapital (indiziert durch den Bücherbesitz im Elternhaus). Zum anderen werden

Variablen des Selbstbezugs aufgenommen, die sich auf die Entscheidung an der Statuspassage beziehen: Um die Zentralität des Selbst für die Entscheidung zu erfassen, werden die handlungsleitenden Orientierungen, hier in Form der drei Faktoren, aufgenommen. Um die Stabilität des Selbstentwurfs zu analysieren, wird zusätzlich die biografische Kontinuität herangezogen. Diese wird mittels der Frage gemessen, ob die Entscheidung für das Studium/die Ausbildung seit mindestens zwei Jahren feststeht.<sup>212</sup> Entsprechend des interaktionistischen Ansatzes ist ferner die Annahme grundlegend, dass signifikante Andere für den Selbstentwurf wie auch die Ausgestaltung des Selbstprojekts relevant sind – um dies zu erfassen, werden die (wahrgenommenen) elterlichen Bewertungen der Ausbildungsentscheidung aufgenommen. Schließlich wird die Evaluation der Entscheidung an der Statuspassage (und damit des Selbstprojekts) über die Variable Vorfreude einbezogen. Anzunehmen ist, dass dies in Zusammenhang steht mit dem Grad der Selbstorientierung, aber auch mit den strukturierten Chancen.

Tabelle 11: Aktive Variablen

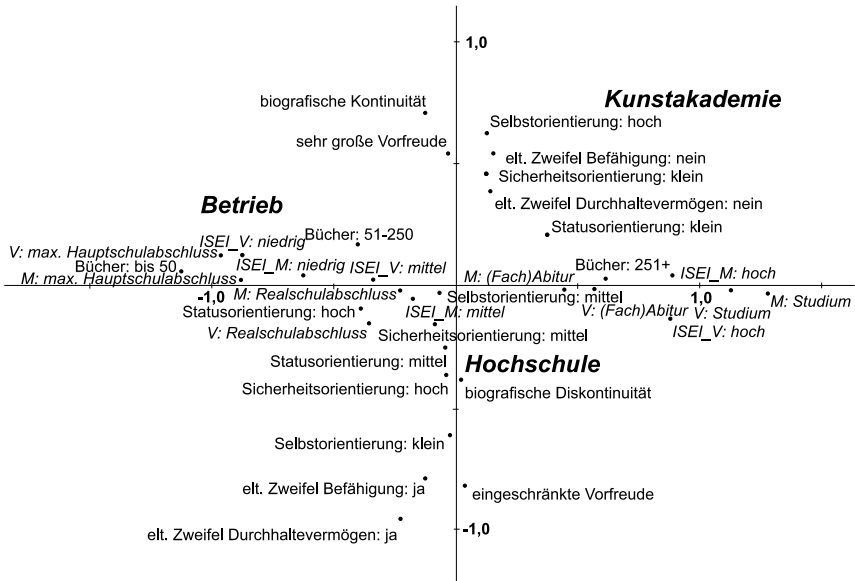
Variable	Ausprägungen (Klassierung)
ISEI Vater	ISEI_V: niedrig – mittel – hoch
ISEI Mutter	ISEI_M: niedrig – mittel – hoch
Schulabschluss Vater	V: max. Hauptschulabschluss V: Realschulabschluss V: (Fach-)Abitur V: Studium
Schulabschluss Mutter	M: max. Hauptschulabschluss M: Realschulabschluss M: (Fach-)Abitur M: Studium
Bücheranzahl im Elternhaus	Bücher: bis 50 (keine + 1–10 + 11–50) Bücher: 51–250 (51–100 + 101–250) Bücher: 251+ (251–500 + mehr als 501)
Selbstorientierung	Selbstorientierung: klein – mittel – hoch
Statusorientierung (Status und Profit)	Statusorientierung: klein – mittel – hoch
Sicherheitsorientierung (für eine eigene Familie)	Sicherheitsorientierung: klein – mittel – hoch
Biografische Kontinuität	„biografische Kontinuität“ (1) „biografische Diskontinuität“ (2–5)

212 Anhand einer endpunktebasierten Fünferskala sollten die Befragten angeben „trifft gar nicht zu“ (1) bis „trifft voll und ganz zu“ (5). Für die Korrespondenzanalyse wurde dichotomisiert. Dies ist die einzige Variable, die in der bisherigen Analyse nicht besprochen wurde, aber im qualitativen Analyseteil zentral werden wird.

Variable	Ausprägungen (Klassierung)
Elterliche Zweifel ... an der Befähigung	elterl. Zweifel Befähigung: nein (1) elterl. Zweifel Befähigung: ja (2–5)
... am Durchhaltevermögen	elterl. Zweifel Durchhaltevermögen: nein (1) elterl. Zweifel Durchhaltevermögen: ja (2–5)
Vorfreude	„eingeschränkte Vorfreude“ (1–4) „sehr große Vorfreude“ (5)

Die Feldzugehörigkeit wird als „passive“ Variable nachträglich in den Raum projiziert. Damit kann gezeigt werden, inwiefern sich die Jugendlichen aus den drei Feldern voneinander unterscheiden, ohne dass die Feldzugehörigkeit selbst die Ausrichtung der Achsen oder die Positionen der aktiven Merkmale zueinander beeinflusst (vgl. Mühlichen/Blasius 2008, S. 123). Abbildung 3 zeigt den Raum der Selbstprojekte.

Abbildung 3: Der Raum der Selbstprojekte



Die erste Dimension wird über die Merkmale des Elternhauses bestimmt, im positiven Bereich vor allem durch einen hohen Bildungsabschluss und hohen ISEI von Vater bzw. Mutter sowie durch eine umfangreiche Bibliothek. So fanden etwa die Befragten, deren Väter oder/und Mütter einen Studienabschluss haben, überdurchschnittlich häufig auch mehr als 500 Bücher zuhause vor. Demgegenüber liegen im negativen Bereich die Merkmale „kein Abschluss“ und „Hauptschulabschluss“, wenige Bücher und ein niedriger ISEI. Die horizontale Achse kann entsprechend als *herkunftsspezifische Chancenstruktur im Sinne ökonomischen und kulturellen Kapitals* verstanden werden. Die zweite Dimension wird vor allem über Merkmale aufgespannt, die das *Selbst an der Statuspassage* kennzeichnen. Im positiven Bereich liegen beispielsweise hohe Selbstorientierung und biografische Kontinuität nahe beieinander. Eine Nähe besteht zu dem Empfinden, dass die Eltern keine Zweifel an der eigenen Befähigung oder dem Durchhaltevermögen hegen. Einher geht dies mit einer ausgeprägten Vorfreude auf den Beginn von Ausbildung/Studium. Eine mittlere Selbstorientierung wie auch eine mittlere Status- und (Familien-)Sicherheitsorientierung repräsentieren das Durchschnittsprofil (mittig). Im negativen Bereich ist die Selbstorientierung klein, die Vorfreude eingeschränkt und die elterlichen Zweifel an der eigenen Befähigung oder dem Durchhaltevermögen spürbar. Die vertikale Achse kann entsprechend als Selbstbezug (positiv – negativ) verstanden werden. Es geht um einen Selbstbezug in Hinblick auf die gewählte Ausbildung, das begonnene Studium (Selbstorientierung), das Selbstvertrauen, welches die Eltern vermitteln, wie auch die Vorfreude, die die Statuspassage produziert.

Drei Befunde werden durch die Visualisierung der Korrespondenzanalyse greifbar: Erstens liegen alle drei Ausprägungen der Selbstorientierung nahe am Mittelpunkt der horizontalen Achse, d. h. sie treten bei den Kapitalreichen wie -armen ähnlich häufig auf. Zweitens wird deutlich, dass hohe Selbstorientierung eine Nähe zum Zutrauen der Eltern aufweist. Das Selbst ist, so unterstreicht dieser Befund, ein „Spiegel-Selbst“. Drittens weist die Selbstorientierung, kombiniert mit dem Zuspruch der Eltern, eine Nähe zur „sehr großen Vorfreude“ auf. Für diejenigen, die aus einem privilegierten Elternhaus kommen, gilt dieser Zusammenhang gleichermaßen wie für jene, die aus einer weniger privilegierten Familie kommen. Auszubildende im Handwerk, Studierende der Kunst wie auch Lehramts- und Ingenieursstudierende nehmen die erwartete Position im projizierten Raum ein.

## 5.4 Zusammenfassung – mit Blick auf die interpretative Analyse

Ob Maler-Lackierer-Auszubildende oder Lehramtsstudierende, die Entscheidung an der Statuspassage wird als eine selbstorientierte kommuniziert. Überraschend ist, dass die Selbstorientierung nicht nur feldübergreifend die wichtigste Orientierung ist, sondern auch unabhängig von der sozialen Herkunft. Stattdessen zeichnet sich ein Generationenzusammenhang ab, der durch einen spezifischen Zugang zur Welt charakterisiert ist (vgl. Mannheim 1928 f./1971). Es kann von einer „Generation der Selbstorientierten“ (Bühler-Niederberger/König 2015) gesprochen werden. Ergänzend kann angeführt werden, dass eine besonders ausgeprägte Selbstorientierung, eine gelingende Verknüpfung von Vergangenheit und Zukunft mit einer höheren Vorfreude auf die Statuspassage einhergeht.

Gleichzeitig, so haben die Ergebnisse der quantitativen Analyse gezeigt, sind die Entscheidungen scharf durch die soziale Herkunft strukturiert. Zusammengekommen bedeutet dies, dass Herkunft nicht mechanistisch in Entscheidungen transformiert wird, sondern in einem selbstbezüglichen Prozess. Auch die jungen Erwachsenen der unteren Schichten folgen also nicht bloß einem Zwang der Notwendigkeit (vgl. Bourdieu 1979/1999, S. 585), sondern suchen in ihren Erfahrungen nach dem, was zu ihnen passen könnte, greifen auf Interessen und Neigungen zurück und stellen so einen Selbstbezug her. Die Reproduktion sozialer Ungleichheit erhält somit gewissermaßen ein persönliches Gewand.

## 6 Phasen der feldspezifischen Ausgestaltung von Selbstprojekten

Ob im Friseursalon, an der Universität oder in der Kunstakademie – die Vorfreude auf den Beginn von Studium und Ausbildung ist hoch. Die jungen Erwachsenen verstehen ihren Schritt als einen, der vor allem von persönlichen Interessen an der Tätigkeit angetrieben ist – unabhängig davon, ob es um die Ausübung eines Handwerks oder das Schaffen von Kunst geht. Identifiziert die Fragebogenerhebung solchermaßen eine hohe Selbstorientierung als charakteristisch für die Statuspassage, so kann nun auf Basis der qualitativen Interviews, deren Analyse Gegenstand des folgenden Ergebnisteils ist, genauer bestimmt werden, was Selbstorientierung meint und wie sie mit anderen Orientierungen verwoben ist. Wie die Orientierung zum jeweiligen Feld passt, an welche Grenzen sie stößt und wie sie im Verlauf modifiziert wird, dies herauszuarbeiten erlaubt das längsschnittliche Design.<sup>213</sup> Ungleichheitstheoretisch gewendet geht es im Folgenden um die Frage, wie durch das (selbstorientierte) Handeln Positionen und Strukturen in je feldspezifischer Weise reproduziert werden, strukturierte Chancen sich aber auch verschieben, erweitern oder verengen.

Der Aufbau dieses Kapitels zur qualitativen Teilstudie, die das Herzstück der Arbeit darstellt, knüpft an das prozessuale Modell an, wie es im Kapitel 2.5 skizziert und in Kapitel 3.4 sozialtheoretisch konturiert wurde. Eingeteilt werden die Selbstprojekte in drei Phasen und dabei unter je folgenden Gesichtspunkten diskutiert:

### *(1) Der Zugang ins Feld*

Mit Bourdieu können Betriebe, Hochschulen und Akademien als Felder verstanden werden, die durch spezifische Zugangsvoraussetzungen und -kontrollen charakterisierbar sind. Im Hinblick auf den Zugang werden entsprechend zuerst *feldspezifische Grenzen, Anforderungen aber auch Versprechungen* skizziert. Dies geschieht (mehr illustrativ denn systematisch) auf Basis von „natürlichen“ Daten, wie etwa Studienordnungen oder Selbstbeschreibungen im Inter-

---

213 Ähnlich interessiert Müller, „wie Menschen mit unterschiedlicher sozialstruktureller und kultureller Ressourcenaustattung mit dieser individualistischen Herausforderung umgehen, wie sie diese meritokratische ‚Bewährungssituation‘ meistern oder auch, wie und warum sie mit welchen Folgen scheitern.“ (2016, S. 28)

net.<sup>214</sup> Vor diesem Hintergrund werden anhand der ersten Interviews die Zugänge aus der Sicht der jungen Erwachsenen untersucht. Dazu werden die *Orientierungen* rekonstruiert, welche die jungen Erwachsenen als handlungsleitend verstehen. Mit Bourdieu wie auch Mead wird der Blick ferner darauf gelenkt, dass Orientierungen auf frühe, gruppen- bzw. klassenspezifische Erfahrungen zurückgehen (vgl. Kapitel 3.3). Um positionsspezifische Wahrnehmungsschemata herauszuarbeiten, werden junge Erwachsene fokussiert, die eine „wahrscheinliche Wahl“ treffen und solchen gegenübergestellt, die eine „unwahrscheinliche Wahl“ treffen.<sup>215</sup> Insofern der Entscheidungsprozess rekonstruiert wird, werden Prozesse der Selbsteliminierung wie auch der Erweiterung von Möglichkeiten deutlich. Zuletzt wird es um *Kapital und Strategien* gehen, die schwierige und leichte Zugänge ebnet.

## (2) Der Spielverlauf im Feld

In einem zweiten temporalen Zugriff wird der Verlauf von Ausbildung und Studium analysiert. Auf Basis der ersten qualitativen Interviews wird zuerst die *Art der Vorfreude* erfasst, die mit Einmündung in Ausbildung/Studium verbunden ist. Um dann den Spielverlauf fassen zu können, wird in einem ersten Schritt die *Ordnung des Spiels* und *die eigene Position in dem Gefüge* aus den Erzählungen der Interviewten rekonstruiert. Vor diesem Hintergrund wird das *Spielgeschehen* verstehbar. Hier sind vor allem die zögerlichen Spielaufnahmen interessant, die mit Bourdieu Einblick in die (habituelle) Nicht-Passung zum Feld geben und somit erlauben, feldspezifische Anforderungen herauszuarbeiten. Daran anschließend wird spezifiziert, um was es in den jeweiligen Spielen aus Sicht der jungen Erwachsenen geht und was für die Integration in das Spiel notwendig ist – somit wird das Spielgeschehen nicht vorschnell auf die Bourdieu'sche Deutung des Spiels als Kampf verengt. Schließlich werden jeweils zwei ausgewählte Strategien vorgestellt, die in den jeweiligen Feldern eingesetzt werden und (im Sinne von Bourdieu) der Bewahrung oder Verbesserung der Position im Feld dienen. Da die jungen Erwachsenen nie nur Teilnehmende an einem Spiel sind, werden auch *Zwischenrufe vom Spielfeldrand*, insbesondere aus dem privaten Raum, und ihre Relevanz für den Spielverlauf diskutiert. Fokussiert wird das Arrangieren und Ausbalancieren verschiedener Spiele und

---

214 Manche dieser Dokumente und Selbstbeschreibungen haben die jungen Erwachsenen vielleicht selbst durchforstet, als sie sich für das Studium bzw. die Ausbildung entschieden haben.

215 Mit Bourdieu gesprochen ist nicht zu entscheiden, ob „der Akteur oder die Institution wählt“ (1997/2001, S. 212).



Interessen.<sup>216</sup> Abschließend werden *Aspekte einer umfassenden Formung des Selbst* zusammengetragen – weit über eine rein berufsbezogene hinausgehend.

### (3) Die Zukunft

Datengrundlage für die dritte temporale Fokussierung sind vor allem die Leitfadeninterviews aus der zweiten qualitativen Erhebungsphase, in denen die Befragten (erwartungsgemäß) kurz vor Ende von Ausbildung bzw. Studium stehen. Hier werden Pläne über Feldaustritt oder -verbleib entfaltet, Familien Gründungen antizipiert, Sorgen vor Statusgefährdungen oder Vorfreuden auf neue Ziele formuliert – oder auf das Fehlen von solchen Zukunftsentwürfen verwiesen. Erkennbar wird, inwieweit sich für die Zukunft Möglichkeitsräume im Zuge der Statuspassage erweitert oder verengt haben, aber auch, wie die Vergangenheit neu bewertet wird. Das heißt, es geht um die Re-Interpretation und Neuentwurf des Selbstprojekts.

Jede der drei Phasen wird im Folgenden für die Auszubildenden, die Lehramts- und Ingenieursstudierenden sowie die Kunststudierenden getrennt betrachtet, um sie dann in einem vergleichenden Kapitel zusammenfassend zu diskutieren und Feldspezifika zu konturieren.

An dieser Stelle ist eine begriffliche Klarstellung angebracht: Im Folgenden wird – entsprechend der Samplekonstruktion – vom *Feld der Hochschule*, in dem sich die Ingenieurs- und Lehramtsstudierenden bewegen, vom *Feld der Kunstakademie* und vom *Feld des Betriebs* gesprochen. An manchen Stellen wird der analytische Blick geweitet, um die jeweiligen Felder, in denen die Ausbildungsstätten eingebettet sind bzw. auf die sie vorbereiten, zu erfassen: das *schulische bzw. ingenieurwissenschaftliche Feld*<sup>217</sup>, das *handwerkliche Feld* und das *künstlerische Feld* (vgl. Abbildung 4).<sup>218</sup> Es wird sich zeigen, dass der Feldbe-

---

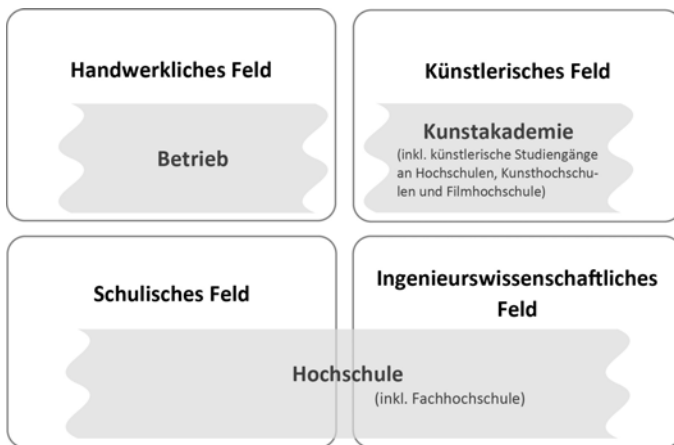
216 Studien, die mit dem Konzept der „alltäglichen Lebensführung“ arbeiten, wenden sich der Frage zu, wie „Personen all das, was in den verschiedenen Sphären des Alltags auf sie zukommt, auf die Reihe bekommen.“ (Jurczyk et al. 2016, S. 54). Müller (2016) interessiert sich beispielsweise für die Spannung zwischen verschiedenen „Wertsphären“ und „Lebensordnungen“, die ihren je eigenen Gesetzmäßigkeiten folgen. In der vorliegenden Arbeit ist der Grundgedanke ähnlich, allerdings geht es nicht um die „alltägliche Lebensführung“ des „ganzen Lebens“, um das „Arrangement der einzelnen Arrangements einer Person“ (Jurczyk et al. 2016, S. 68), sondern um Interventionen von Nicht-Feldspielern, die den Spielverlauf im Feld tangieren.

217 Auch sind die einzelnen Hochschulen eingebettet in das Feld der Hochschulen – die Position der jeweiligen Hochschulen im Gefüge der Hochschullandschaft interessiert im Folgenden allerdings nur am Rande.

218 Ähnlich forschungspragmatisch ist die Bestimmung bei Bourdieu. So ist beispielsweise in seiner Sammlung von Studien zum Eigenheim (Bourdieu 2002) mal das Feld der Eigenheimproduzenten Grundlage, ein anderes Mal wird ein einzelnes Unternehmen als autonomes Feld untersucht.

griff für die drei Subsamples nicht in gleicher Weise geeignet ist, in Bezug auf die Hochschule sogar diskutiert werden kann, ob es sich überhaupt um ein Feld handelt. Dennoch erweist sich das Konzept als heuristisch wertvoll, selbst wenn (oder gerade weil) nicht überall alle Merkmale von Feldern angewendet werden können.<sup>219</sup> In diesem Sinne werden Konzepte als Werkzeuge verstanden, die modifiziert werden. Im Folgenden bedeutet dies, dass der Feldbegriff auch interaktionistisch ausgedeutet wird.

Abbildung 4: Die Felder




---

219 Kieserling (2008) stellt die These auf, dass Erziehung ein „Nichtfeld“ ist. Das Argument ist, dass Felder durch Autonomie gekennzeichnet sind – gegenüber anderen Feldern und der Klassenstruktur. „Der Feldbegriff hat also die Funktion, Bereiche der modernen Gesellschaft zu analysieren, an die der Klassenbegriff nicht heranreicht. Wer vom Feldcharakter eines sozialen Gebildes redet, der negiert damit seinen Klassencharakter“ (ebd., S. 7). Das Argument überzeugt nicht ganz. Denn wenn der Feld-Begriff als Pendant zum Habitus-Begriff verstanden werden will, und der Habitus vor allem ein Klassenhabitus ist, dann kann sein Pendant nicht davon losgelöst sein. Die Beziehung zwischen Feld und sozialem Raum/Klasse ist bei Bourdieu gleichwohl nicht überzeugend gelöst.

## 7 Der Zugang in unterschiedliche Felder

Mit der Entscheidung für Ausbildung oder Studium stoßen die jungen Erwachsenen auf unterschiedlich strukturierte Felder, die bereits bei der Aufnahme je spezifische Anforderungen an sie stellen. Entsprechend werden die Zugänge in die drei Felder – in den Betrieb (Kapitel 7.1), in die Hochschule (Kapitel 7.2) und in die Akademie (Kapitel 7.3) – getrennt voneinander betrachtet, stets unter vier Gesichtspunkten: Zuerst werden die handlungsleitenden *Orientierungen* spezifiziert, wie sie in den Erzählungen über den Zugang erkennbar werden. Verglichen werden dann jeweils Zugänge von Personen, die eine „wahrscheinliche“ Wahl treffen mit jenen, die sich in einem „unwahrscheinlichen“ Feld wiederfinden. Vor diesem Hintergrund wird schließlich deutlich, was in dem jeweiligen Feld als *Kapital* gilt und welche *Strategien* der Aktivierung am Zugang eingesetzt werden. Bevor diesen Punkten auf Basis der Interviews pro Feld nachgegangen wird, werden anhand von „natürlichen“ Daten Anforderungen und Versprechungen des jeweiligen Felds skizziert, um dessen Grenzen zu konturieren.

### 7.1 Der Zugang in den Betrieb

#### 7.1.1 Anforderungen und Versprechungen des handwerklichen Felds und seiner Betriebe

Die *Grenzen des handwerklichen Felds* sind rechtlich definiert.<sup>220</sup> Gesetzliche Grundlage ist die Handwerksordnung (HWO). Maler-Lackierer wie auch Friseur sind laut Anlage A der HWO zulassungspflichtige Handwerke; beides sind staatlich anerkannte Ausbildungsberufe.<sup>221</sup> Die Ausbildung im Friseur- wie auch im Maler-Lackiererbereich wird vor allem im dualen System absolviert<sup>222</sup> und damit hauptsächlich an zwei Lernorten: in einem Betrieb und an einer

---

220 Außerhalb dieser rechtlichen Regelungen bieten Personen ohne entsprechend institutionalisiertes Kapital handwerkliche Arbeiten an. Diese sind für die vorliegende Untersuchung, in der es um zertifizierte Ausbildungswege geht, nicht von Belang.

221 Für staatlich anerkannte Ausbildungsberufe liegen zusätzlich eigene Ausbildungsverordnungen vor, in denen Ausbildungsrahmenpläne sowie Prüfungsregulativen bestimmt sind.

222 Die Ausbildung dauert in der Regel drei Jahre. Wird die Maler-Lackierer-Ausbildung als Stufenausbildung durchgeführt, so kann nach 24 Monaten der Abschluss als Bauten- und ObjektbeschichterIn erreicht werden (vgl. § 2 der Verordnung über die Berufsausbildung im Maler- und Lackierergewerbe).

Berufsschule.<sup>223</sup> Die Ausbildung im Betrieb – als eigenes Feld verstanden – steht in den folgenden Ausführungen im Mittelpunkt.<sup>224</sup>

Betriebe dürfen nur ausbilden, sofern sie über eine Berechtigung verfügen (vgl. HWO § 21 und 22). Ob sie Ausbildungsplätze zur Verfügung stellen, hängt vor allem von betriebsinternen, wirtschaftlichen Kalkülen ab.<sup>225</sup> Das Verhältnis von Angebot und Nachfrage unterliegt deutlichen Schwankungen, so dass die Jugendlichen, je nachdem wann sie die Schule verlassen, mal bessere, mal schlechtere Chancen bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz vorfinden (vgl. Hillmert 2010, S. 95).<sup>226</sup> War zur Jahrhundertwende noch ein starkes Unterangebot an Ausbildungsplätzen zu verzeichnen, so hat sich – vor allem dank des demografischen Wandels – die Ausbildungsplatzsituation seit 2006 verbessert (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 101 f.), ohne dass für die hier interessierende Kohorte von einer gänzlich entspannten Lage gesprochen werden kann.<sup>227</sup>

Entscheidet sich ein Betrieb einen Ausbildungsplatz einzurichten, so obliegt dem Ausbildungspersonal vor Ort, zumeist dem Meister bzw. der Chefin, die Entscheidung über dessen Besetzung. Die Kriterien, wer eine Ausbildungsstelle

---

223 Liegen die Wurzeln der beruflichen Ausbildung im Mittelalter, so ist der Beginn der *dualen* Ausbildung im ausgehenden 19. Jahrhundert zu datieren. Zwar existierten bereits im 18. Jahrhundert „berufliche Fortbildungsschulen“, doch erst später wurden diese ausgebaut und zu einer staatlichen Aufgabe. Die Schule sollte der einseitigen Vermittlung von Fachkompetenzen entgegenwirken. Allerdings, so konstatiert Friedeburg (1989, S. 245), basierte die Verbreitung und staatliche Kontrolle der Schulpflicht kaum allein auf einem pädagogischen oder wirtschaftlichen Kalkül. Vielmehr zielten die staatlichen Maßnahmen auch darauf, so Greinert und Wolf (2013), die „drohende Proletarisierung der handarbeitenden Unterschicht, insbesondere die des alten Mittelstandes“ (ebd., S. 31) abzuwenden.

224 Beide Berufe können auch über eine außerbetriebliche Ausbildung erlernt werden, die vor allem der „Versorgung von Jugendlichen mit Marktbenachteiligungen, mit sozialen Benachteiligungen, mit Lernschwächen bzw. mit Behinderungen dient“ (BIBB 2015 2015, S. 39) – so die offizielle Lesart im BIBB Datenreport zum Bildungsbericht. Das Verhältnis von außerbetrieblichen und betrieblichen Auszubildenden divergiert je nach Ausbildungsberuf und Bundesland. Absolvieren beispielsweise in Westdeutschland (2014) 92% der Auszubildenden ihre Lehre in Betrieben, liegt der Anteil in Ostdeutschland bei 74% (vgl. ebd., S. 40).

225 Die Kopplung von Bildung an Verwertbarkeitskriterien wurde immer wieder scharf kritisiert (vgl. Schlaffke/Weiss 1996, S. 13), etwa mit Verweis auf die Einschränkung des Rechts auf freie Berufswahl bei knappen Ausbildungsplätzen (vgl. Entwurf des Berufsbildungsgesetzes 1975 in: Rothe 2004, S. 21 ff.).

226 Für die Schweiz kommen Mühlemann et al. (2009) zu dem Schluss, dass die Angebot-Nachfrage-Relation vor allem durch demografische Verhältnisse beeinflusst wird, hingegen kaum durch konjunkturelle Schwankungen. Demnach werden Auszubildende gerade auch in Krisenzeiten als kosteneffizient angesehen.

227 Eine objektive Verbesserung des Ausbildungsplatzangebots geht nicht unbedingt mit einer subjektiven Entspannung einher – die Debatten zum Ausbildungsplatzmangel aus den Jahren zuvor hallen vermutlich nach.

angeboten bekommt, sind weder transparent noch einheitlich (vgl. Granato 2013). Ein bestimmter Schulabschluss oder eine bestimmte Abschlussnote sind formal nicht vorgeschrieben, de facto aber erhöht ein guter Schulabschluss die Wahrscheinlichkeit von einem Betrieb als AuszubildendeR eingestellt zu werden.<sup>228</sup> Ein höherer Schulabschluss ist jedoch nur eine hilfreiche aber keine hinreichende Voraussetzung. AusbildungsanwärterInnen müssen zusätzlich, sofern sie eingeladen werden, im Bewerbungsgespräch bestehen. Indem die „ganze Person“ der Begutachtung unterliegt, können Kriterien wie Aussehen und Benehmen – und damit die habituelle Passung zu den Auszubildenden – die Zugangschancen beeinflussen (vgl. van Essen 2013, S. 116).<sup>229</sup> Mariak und Matt (vgl. 1993, S. 5) haben auf Basis von Interviews mit AusbilderInnen herausgearbeitet, dass vor allem in den kleineren Handwerksbetrieben weniger formale Kriterien (z. B. Schulnoten) relevant sind als beispielsweise ein intaktes Elternhaus und ein anständiges Aussehen. Die dahinterliegende Erwartung ist, dass Personen mit diesen Merkmalen die Ordnung im Betrieb nicht gefährden.

Von der Friseurinnung (Köln) werden auf ihrer Homepage drei Kriterien genannt, die BewerberInnen erfüllen sollten: Freundlichkeit/Kontaktfreudigkeit, „handwerkliches Geschick“ und „modebewusstes und gepflegtes Auftreten“ (Friseurinnung Köln o.J.). Für die Maler-Lackierer-Ausbildung wird ebenfalls „handwerkliches Geschick“ vorausgesetzt, neben „Kreativität und Sinn für Farbe und Gestaltung“ (Malerinnung München o.J.). Selten wird das handwerkliche Geschick in den hier fokussierten Ausbildungsberufen über Einstellungs- und Eignungstests, häufiger in vorgeschalteten Praktika und schließlich in der Probezeit geprüft. Fraglich ist jedoch, ob im Rahmen von Praktika die handwerkliche Eignung oder nicht eher die Passung zu den Betrieben eruiert wird – die Erzählungen der Jugendlichen über ihre Erlebnisse im Betrieb lassen eher Letzteres vermuten.<sup>230</sup> Dafür spricht auch der verbreitete Rückgriff auf den eigenen Sohn oder die Nichte, oder auf BewerberInnen, die

---

228 So zeigt der Vergleich zwischen Auszubildenden im dualen System und denen in außerbetrieblicher Ausbildung im eigenen Sample signifikante Unterschiede (vgl. Online Tab. IX). 40% derjenigen, die eine betriebliche Ausbildung aufnehmen, haben mindestens Realschulabschluss, hingegen nur 12% derjenigen, die eine außerbetriebliche Ausbildung ergreifen. Personen mit (Fach-)Hochschulreife fehlen hier ganz.

229 Zum Effekt von Migrationshintergrund und Geschlecht vgl. Imdorf 2005; Diehl et al. 2009; Skrobanek 2009.

230 Ein im Rahmen eines Vorgängerprojekts (vgl. Bühler-Niederberger/König 2006) interviewer Meister stellt sein Auswahlverfahren wie folgt dar: „das ist immer so wenn man die Leute ein paar Tage da hat dann sieht man was los ist“, Interviewerin: „Woran erkennen Sie das?“, Meister: „Also die Zeugnisse sind nicht so .. wenn man so kleine Aufgaben stellt, Sauberkeit .. das ist ja das große Dinge bei uns, das ist diese Leck mich am Arsch-Einstellung“. Als erstes Indiz für „Fügsamkeit“ werden Kopfnoten gedeutet.

von Bekannten oder Kolleginnen empfohlen werden (vgl. Klinger/Rebien 2009, S. 3 ff.).

Mit der Ausbildung in den ausgewählten Handwerken ist eine Reihe von *Versprechungen* verbunden. Handwerkliches Geschick werde durch die Ausbildung in handwerkliches Können umgeformt, berufsspezifische Kompetenz erworben. Kaum geworben wird mit den allgemeinbildenden Inhalten, die im Berufskolleg vermittelt werden. Der Zentralverband des Deutschen Handwerks preist im Rahmen einer Plakataktion (2013) die Ausbildung im Handwerk mit zwei Versprechungen an: eine sichere Zukunft („beste Aussichten“) und „jede Menge Spaß“ – als Basis für den „eigenen Weg“. Diese beiden Aspekte sind auch in filmischen Portraits des Friseurberufs, wie sie auf der Internetseite der Bundesagentur für Arbeit für Interessierte abrufbar sind (vgl. Berufenet o.J.), zentral: Der Friseurberuf wird als kreatives Arbeitsfeld dargestellt, in dem man Typberatungen und somit die Verschönerung anderer Menschen erlernt. Plakate bei Friseursalons, auf denen zumeist junge Frauen und Männer in teils aufreizenden Posen abgebildet sind, versprechen eine verführerische, ästhetische Welt, deren Teil die Auszubildenden werden können. Genau dies ist es aber auch, was die Auszubildenden ein Stück weit selbst präsentieren und „verkaufen“ können müssen – über ein ansprechendes Äußeres, das beim Zugang präsentiert werden muss. Ein Informationsfilm zum Maler-Lackiererhandwerk (vgl. Verband Farbe Gestaltung Bautenschutz o.J.) verspricht eine „farbige Zukunft“. Versehen wird der Beruf mit einer Reihe von Attributen: vielfältig, ästhetisch, kreativ, wertvoll, beständig, zukunftssicher, modern, innovativ und nachhaltig. Der Sprecher im Off betont: „Farbe ist nicht nur dekorativ, sie gestaltet unseren gesamten Lebensraum“. Als Beispiele werden drei Bereiche genannt: Gebäude, Fassaden und Autos. Der erste Bereich wird bildlich mit einem großzügig angelegten Jugendstilschwimmbad unterlegt, der zweite mit einem traditionellen Landhaus und der dritte mit einem roten Ferrari. Über die Güter wird die Wertigkeit des Berufs unterstrichen.<sup>231</sup> Aufgegriffen wird ferner das bekannte Sprichwort „Handwerk hat goldenen Boden“ – und als Fakt inszeniert. Die lange Tradition des Maler-Lackierer-Handwerks (wie auch des Friseurhandwerks) gilt als Beleg für den beständigen Bedarf der Handwerkskompetenzen – und damit die aussichtsreiche (eben: „farbige“) Zukunft.

---

231 Der Maler-Lackierer-Bereich gliedert sich in drei wählbare Fachrichtungen: Gestaltung/Instandhaltung, Kirchenmalerei/Denkmalpflege, Bauten-/Korrosionsschutz.

### 7.1.2 Die Verwobenheit von Selbst- und Sicherheitsorientierungen

Fragt man die Auszubildenden, wie sich bei ihnen die Idee zu der Ausbildung entwickelt hat, so entfaltet sich wiederholt ein *Narrativ der Selbstorientierung*. So erzählt Esra, zum Zeitpunkt des ersten qualitativen Interviews 18 Jahre alt, wie sie zum Friseurberuf kam: „Also eigentlich kam das schon als ich ganz äh klein war schon im Grundschulalter ich wollte immer eigentlich Friseurin werden weil ich das einfach so toll fand dieses diese Kreativität dieses Handwerkliche“ (Esra1\_2).

Andrea, Auszubildende in einem Friseursalon, „fand Friseur schon immer cool“ und Sai antwortet auf die Eingangsfrage:

„Ähm .. meine Schwester arbeitet ja auch beim Friseur und dann .. ich wollt schon auch davor ich hab auch mehrere Praktikums gemacht und dadurch also .. mein Berufswunsch war schon von Anfang an Friseurin deswegen bin ich auch da drauf gekommen“ (Sai1\_2).

Ähnliche Narrative der Selbstorientierung sind auch unter den Maler-Lackierer-Auszubildenden verbreitet. So beginnt Felix, Lehrling in einer außerbetrieblichen Ausbildung, auf die Frage nach seinem Weg in das Maler-Lackierer-Handwerk: „Ja es hat mich schon immer interessiert so einfach Wände anzumalen und so .. male halt auch so gerne zeichnen und das kann ich dann auch zum Beruf machen“ (Felix1\_10).

Die Abiturientin Kerstin hat über ihren Vater den Maler-Lackierer-Beruf kennengelernt:

„also über den Beruf wusste ich halt viel und auch wenn ich mit meinem Papa irgendwo hingeh dann .. gucken wir irgendwo wie ist denn die Tapete geklebt wie ist da gestrichen und so [lacht] und .. das hat mich schon beeinflusst aber ich habs auf keinen Fall deswegen gemacht also .. es war eher dass ich immer viel mit Kunst gemacht hab und immer viel mit Farben“ (Kerstin1\_54).

Selbstorientierung zeigt sich in den Erzählungen und Begründungen der Auszubildenden vor allem in dem Wunsch Kreativität entfalten zu können. Sie artikulieren typischerweise ein Interesse daran, handwerklich und gestalterisch mit bestimmten Materialien zu arbeiten. Es geht um eine technisch-handwerkliche Kreativität, die teilweise in scharfer Abgrenzung zur schulischen Theorie gesehen wird. Ein enger Bezug zum Selbst wird vor allem dadurch hergestellt, dass auf ein privates Interesse an der Tätigkeit verwiesen wird. Die aufgerufenen Tätigkeiten sind aus dem privaten Raum bekannt, haben dort Spaß bereitet und sind mit Anerkennung einhergegangen. Indem an diese Erfahrungen angeknüpft wird, ist Arbeit nicht bloß Mittel der materiellen Existenzsicherung,

sondern verspricht einen Selbstbezug. Allerdings: Konkrete Ideen, wie man zukünftig arbeiten will oder was sich von der Ausbildung erhofft wird, bleiben unscharf – allein auf gewünschte Arbeitsverhältnisse (etwa eine Selbständigkeit) wird verwiesen, kaum aber die Tätigkeit an sich spezifiziert. Insgesamt wird die Begründung, warum diese Ausbildung ergriffen wird, weniger in der Zukunft als in der Vergangenheit verankert. Als ein gängiges Element des Narratives ist die *frühe biografische Verankerung* des Wunsches auszumachen. Die Idee zu der Ausbildung wird im Grundschulalter verwurzelt, sie sei „von Anfang an“ da gewesen oder die Tätigkeit habe einen „schon immer interessiert“, das Material (Farbe, Haare) schon früh begeistert. Vor allem unter den Friseurauszubildenden, die ihren Ausbildungsberuf häufig als ihren ersten (und einzigen) Wunsch benennen, ist dieses Narrativ verbreitet.<sup>232</sup>

Das selbstorientierte Narrativ wird, so zeigen die Zitate auch, eng verwoben mit der Herkunftsfamilie: So beginnt Sai ihre Erzählung mit dem Verweis auf ihre Schwester, die ebenfalls Friseurin ist, um dann aber den Bogen zu spannen zu ihrem höchst persönlichen Interesse an dem Beruf, den sie „schon auch davor“ erlernen wollte; Nic leitet seine Erzählungen mit den Erfahrungen innerhalb der Familie ein, um dann zu schließen, dass er „was Handwerkliches machen muss“ – nicht, weil andere das fordern, sondern weil er dies für sich früh erkannt hat. Kerstin erhält durch ihren Vater Einblick in den Maler-Lackierer-Beruf; über ihn gewöhnt sie sich einen fachmännischen Blick auf Tapeten ein – aber dies, so betont sie, begründet nicht ihre Entscheidung für die Ausbildung. Wenn auch der Beruf in der Familie verankert wird, so löst das selbstorientierte Narrativ die Entscheidung für diesen Beruf aus der Herkunftsfamilie heraus und wird so als höchst persönliche gedeutet.

Auch Esra beginnt ihre Narration, indem sie sich in Relation zu ihren Familienangehörigen positioniert, allerdings in anderer Weise: „in meiner Familie gibts keine Handwerker also wir haben eigentlich alle nur kaufmännische Berufe und ich wollte halt was Anderes was Neues was keiner von uns jetzt in von meiner Familie schon angefangen hat“ (Esra1\_2). Durch die (berufliche) Abgrenzung von den Familienangehörigen – bei gleichzeitiger Einordnung in die Familie („keiner von uns“) – unterstreicht sie ihre *individuelle Besonderung* (vgl. Mead 1934/1973, S. 252), die sie belegt mit der frühen Praxis des Frisierens von Freundinnen und Schwestern. Eine biografische Kontinuität zum jetzigen Tun wird so geknüpft.

---

232 Unter den Maler-Lackierer-Auszubildenden ist der Möglichkeitsraum begrenzter – so zeigt die quantitative Analyse. Als Grund für die Wahl des Betriebes gibt jeder dritte Maler-Lackierer- aber nur jeder fünfte Friseurauszubildende an, froh zu sein überhaupt eine Ausbildung gefunden zu haben.



Ob sie ihre Entscheidung in scharfer Abgrenzung von den innerfamilialen Berufswegen (wie bei Esra) oder in diffuser Abgrenzung in Form der Betonung des eigenen Wunsches (wie bei Sai, Kerstin und Nic) formulieren, gemein ist den Auszubildenden ein selbstorientiertes Narrativ. Dieses verweist in den teilweise wortgleichen Formulierungen auf einen *allgemeinen sozialen Anspruch bzw. eine geteilte Erwartung* in einer individualisierten Gesellschaft, in der das Selbst als letzte Instanz bei Entscheidungen herangezogen wird und werden soll (vgl. Illouz 2006). Gerade auch die spezifische Zugangsweise zu einem Betrieb, wo in der Regel in einem Bewerbungsgespräch das persönliche Interesse an dem Beruf kenntlich gemacht werden muss, fordert eine solche selbstorientierte Erzählung ein (wie auch das Interview, in dem die eigene Geschichte erzählt werden soll).

Bei den Auszubildenden ist die ausgeprägte Selbstorientierung, auch das hat die Fragebogenerhebung gezeigt (vgl. Kapitel 5), eng verwoben mit *Sicherheits- und Statuskalkülen*. Anhand der Interviews kann die Weise dieser Verwobenheit nachgezeichnet werden. Esra beispielsweise betont, direkt nachdem sie die frühe biografische Verwurzelung ihres Berufswunsches entfaltet, dass der Friseurberuf „auch viele Möglichkeiten gibt ... also Weiterbildungsmöglichkeiten sich hochzuarbeiten so“ (Esra1\_2). Beides zusammen, die beruflichen Möglichkeiten wie die Selbstorientierung begründen für sie ihre Entscheidung. Nic, der „schon früh gemerkt“ hat, dass er „was Handwerkliches machen muss“ (Nic1\_4), verweist darauf, dass „Handwerk goldenen Boden“ (Nic1\_8) hat und „man viel selber machen oder nebenbei machen“ (Nic1\_8) kann. Sicherheit wird über einen feldinternen Aufstieg wie über feldexterne Zusatzarbeiten (basierend auf dem feldspezifischen Kapital) erhofft.

Mit der Ausbildung wird eine sichere Basis angestrebt – für eine eigene Wohnung, für die Gründung einer Familie, für finanzielle Unabhängigkeit. Gerade für die Auszubildenden, die während der Ausbildung zumeist bei den Eltern wohnen<sup>233</sup>, ist das Zertifikat mit dem Weg ins Erwachsensein verknüpft und Voraussetzung für eine weitere Statuspassage: die Familiengründung. So erläutert Nic:

„ich will erstmal was in meinem Leben aufbauen [...] die Leute die ich kenne ich find das viel zu früh die haben gar nichts im Leben erreicht gar keiner hat ne Ausbildung abgeschlossene die kriegen nen Kind lassen sich vom Staat finanzieren keine Ahnung das ist einfach nicht mein Ding“ (Nic1\_158).

---

233 Erfragt wurde im Fragebogen, mit wem die jungen Erwachsenen zusammenwohnen: Unter den Auszubildenden leben 80% mit ihren Müttern (14% der Kunststudierenden; 55% der Lehramts-/Ingenieursstudierenden).

Ein Ausbildungsabschluss gilt als Voraussetzung um auf „eigenen Beinen zu stehen“, unabhängig vom Staat wie von den Eltern.

Der Maler-Auszubildende Manuel trägt bereits Verantwortung für den Sohn seiner Freundin, den diese in die Partnerschaft mitgebracht hat. Die Erfahrungen mit dem Kind, die Erwartungen, die er von dem Jungen an sich gerichtet verspürt, leitet sein Handeln an. So erzählt er, wie der Junge nach dem letzten Urlaub fragte: „... ‚Fahren wir nächstes Jahr wieder‘ und so. Also er wollte direkt wieder dahin fahren und ähm muss man nen bisschen auf die Zähne beißen nen bisschen sparen und dann geht das auch alles“ (Manuell\_115).

Neben solch konkreten finanziellen Zielen ist die Ausbildungsaufnahme grundlegend mit der Hoffnung auf *Schutz vor sozialer Degradierung* verbunden. Besonders anschaulich wird dies in der Erzählung von Leira. Mit einem Abgangszeugnis hatte sie die Schule verlassen. Mühsam holte sie ihren Hauptschul- und dann ihren Realschulabschluss nach und strebt schließlich mit neuem Antriebe das Fachabitur an – aber „dann hat ich kein Kopf mehr so .. wegen familiären Gründen“ (Leira1\_6). Sie nimmt die Friseurausbildung auf. Wichtig ist ihr, schrittweise „n bisschen höher“ (Leira1\_2) zu gehen. Was sie damit meint, wird deutlich in einem Bild, welches sie von ihrer Mutter übernommen hat:

„meine Mutter hat mir früher immer das Beispiel gegeben ‚wenn du jemand kennst den du nicht leiden kannst .. und äh würdest du lieber am Schreibtisch sitzen und die kommt .. sozusagen als Putzkraft und leert deinen Aschenbecher aus oder würdest du gerne diejenige sein die den Aschenbecher ausleert‘. Deswegen.“ (Leira1\_28).

Es geht nicht einzig um Existenzsicherung resp. individuellen Reichtum, sondern auch um die Position in einem relationalen Gefüge (der Bürokräft in Relation zur Putzkraft). Der Abstieg, der drohende Angriff auf die Respektabilität ihres Selbst ist stets mitgedacht: „ich sag mal setzt man eine Stufe mit dem Fuß runter dann ist man gesunken irgendwann deswegen .. Lieber Stufe für Stufe hochgehen und auch oben versuchen zu bleiben egal was passiert“ (Leira1\_20). Die junge Frau hofft, mit einem Abschluss ein Stück weit geschützt zu sein, „weil wenn man keine Ausbildung hat dann .. ist das ja dann wird man ja dazu ausgenutzt sag ich mal als Putzkraft angestellt zu werden oder was auch immer“, und es „stärkt auch ein Selbstbewusstsein“ in Zeiten möglicher Arbeitslosigkeit (Leira1\_46). Der Abschluss ist so wesentlicher Teil des Selbstprojekts. Bestimmt wird das Selbst vor allem in negativer Abgrenzung zu Putzkraften oder Arbeitslosen, die ausgenutzt werden können, denen wenig Respekt entgegengebracht wird – und denen auch Leira wenig Respekt entgegenbringt.

Anders gelagert sind die Sicherheitsüberlegungen bei denjenigen, die nach Verlassen der Schule über einen objektiv und subjektiv großen Möglichkeitsraum verfügen, etwa aufgrund eines höheren Schulabschlusses. Hier können Sicherheitsüberlegungen und Statusaspirationen die direkte Verfolgung des „Traumberufs“ behindern, eben weil eine Ausbildung in den Handwerken den Status gefährdet. So stehen André, der einen Realschulabschluss in den Händen hält, viele Optionen offen. Er probiert verschiedenes aus, bevor er sich für die Friseurausbildung entscheidet – im florierenden Salon seines Vaters. André findet die Vorstellung verlockend, in einem eigenen Salon mal „mein eigener Chef“ (André1\_68) sein zu können. In seinen weiteren Ausführungen (und schon in der Formulierung „mein eigener Chef“) wird deutlich, dass er sich weniger als Chef gegenüber anderen sieht, sondern eine Position anstrebt, in der er „die Sachen die ich machen möchte“ (ebd.) realisieren kann. Der für ihn wenig prestigeträchtige Beruf (ein Beruf „für Blöde“: André1\_132) wird durch die Selbstorientierung und die anvisierte Position (als „eigener Chef“) aufgewertet. Nicht zuletzt diese Passage macht darauf aufmerksam, dass die Verwobenheit von Status- und Selbstorientierung zu berücksichtigen ist, will man die Ergebnisse der Hauptkomponentenanalyse angemessen interpretieren (vgl. Kapitel 5): Die Statusorientierung kann durch einen Selbstbezug aufgeladen werden, wie auch der sichere Status eine Grundlage für selbstorientiertes Handeln darstellen kann.

Zuletzt soll noch kurz der Blick auf die Orientierung *Hauptsache irgendeine Ausbildung* gelenkt werden, die der quantitativen Analyse zufolge gerade im Maler-Lackierer-Handwerk zu finden ist (vgl. Kapitel 5.1). Ein Beispiel dafür ist Marcus, der auch im qualitativen Interview keine Selbstorientierung erkennen lässt. Nach der Schule hat er ein Berufskolleg besucht, um den Realschulabschluss nachzuholen, der ihm die Möglichkeit für eine Ausbildung zum Industriekaufmann eröffnen sollte, aber „da kam ich so eigentlich halt krass mit dem Lehrer nich klar, hab mich halt für ne Ausbildung umguckt .. Weil [Vorname] macht das auch und deswegen hab ich dann auch gesagt ‚Ja das kann mich auch interessieren‘“ (Marcus1\_2). Der von ihm beschriebene Weg zur Ausbildung ähnelt dem von Leira, die ebenfalls bei ihrer schulischen „Aufholarbeit“ gebremst wurde. Im Gegensatz zu Leira gelingt Marcus jedoch die Herstellung eines (biografischen) Selbst-Bezugs nicht – auch wenn er anzeigt, dass eben das „Interesse“ Grundlage der Entscheidung sein soll.

Selbstorientierung bedarf der Anknüpfungsmöglichkeit an vorgängige Erfahrungen. In den qualitativen Interviews wird jedoch deutlich, dass gerade die weniger privilegierten Jugendlichen sich kaum Aufschub einräumen und ausprobieren (können). Das Drängen der Arbeitsagenturen und signifikanter Anderer sowie die zahlreichen erfolglosen Bewerbungen verengen den subjektiven wie objektiven Möglichkeitsraum. Vor dem Hintergrund des engen Zeithorizonts ist es kaum verwunderlich, dass vor allem an frühe Erfahrungen aus dem

privaten Raum angeknüpft wird. Verwundern mag viel eher, dass keiner der Interviewten an schulische Erfahrungen anschließt – lediglich die Gymnasiastin Kerstin verweist auf ihren Leistungskurs Kunst: „dadurch hat sich dann Maler herauskristallisiert“, „sonst hätt ich vielleicht auch Tischler oder so gelernt“ (Kerstin1\_32). Gerade für die HauptschülerInnen ist die Schule bzw. sind die LehrerInnen kaum Ideengeber für das Selbstprojekt – die Ergebnisse aus der Fragebogenerhebung (vgl. Kapitel 4.2) erhärten sich hiermit. Die Hauptschule, die auf den Übergang in die Ausbildung vorbereiten soll, bleibt hier eigentümlich unsichtbar.

### 7.1.3 Wahrscheinliche und unwahrscheinliche Wahlen des Handwerks

Als eher unwahrscheinlich kann die Wahl des Maler- oder Lackierer-Handwerks wie auch des Friseurhandwerks gelten, wenn die Jugendlichen mit Abitur die Schule abgeschlossen haben oder ihre Eltern einen höheren Bildungsabschluss vorweisen bzw. eine höhere Berufsposition einnehmen (vgl. Kapitel 5.2). Während die wahrscheinlichen Wahlen von einem „Bemühen um einen anständigen Weg“ zeugen, werden die unwahrscheinlichen Wahlen von der „Gefahr des Statusverlusts“ begleitet.

#### *Das Bemühen um einen anständigen Weg*

Das Beispiel von Leira, die wir bereits kennengelernt haben, zeigt eine wahrscheinliche Wahl. Sie war es, die die unterlegene Putzfrau als Gegenhorizont entwirft. Ihre Mutter, die ihr das Bild mit auf den Weg gegeben hat, arbeitete als Küchenkraft; der Vater, ebenfalls ohne Ausbildung, war LKW-Fahrer und später Arbeiter in einer Kfz-Werkstatt. Mittlerweile sind beide berufsunfähig. Von beiden erfährt Leira, dass über den Beruf Status und Respekt hergestellt oder eben verwehrt wird. Dass ihre eigene Position prekär ist, wurde Leira nicht nur von ihren Eltern, sondern auch von ihrer Tante vermittelt:

„Meine Tante die hat zum Beispiel mir mal [...] gesagt ‚ja wetten wenn du fünfzehn sechzehn bist wirst du aus der Wohnung ziehen und du wirst hier voll die dumme Fotze sein‘ und so ne .. und ‚du-du wirst dein Abschluss nicht kriegen‘ und so ich meine mal .. ich war auch an dem Punkt wo alles wirklich weggegangen ist und ich meinen Abgang bekommen hab und dann hab ich mir gedacht ‚so .. jetzt machste das, du wirst das machen für die Leute die dir sagen du schaffst das nicht .. Du wirst das für dich machen damit du für später ne Zukunft hast und auf deinen eigenen Beinen stehen kannst‘ ..“ (Leira1\_187).

Deutlich wird, wo im sozialen Gefüge sich Leira von nahen Anderen verortet fühlt, aber auch, wo sie selbst diese verortet. Von ihrer Schwester erzählt sie, dass diese infolge ihrer frühen Ehe die Ausbildung abbrach und nun als Call-center-Mitarbeiterin mehr schlecht als recht über die Runden kommt. Ihre früheren Freunde stehen ohne Schulzeugnis da und würden nur noch kiffen. Sie kennt das, womit ihre Tante ihr droht, sie kennt prekäre Situationen von „Tanten und bei anderen Leuten .. Und hab mir gedacht ‚ja so möchte ich nicht enden‘ “ (Leira1\_34). Leira verwendet nahe Andere als Negativfolie, vor deren Hintergrund sie ihren eigenen Weg als ein schrittweise verfolgtes, kleines Aufstiegsprojekt entwirft. Deutlich wird hierbei der Prozess, den Simmel (1890/1989) in seinen Ausführungen über die „Kollektivpersönlichkeit“ als „Analogisierung“ fasst. Danach formen die Erfahrungen und Schicksale signifikanter Anderer die Erwartungen an das eigene Leben. Dass, was ihnen passiert ist, kann auch mir passieren (vgl. Abels/König 2016, S. 16). Nach Simmel ist eine solche „Analogisierung des eigenen Schicksals mit dem des Nachbarn einer der mächtigsten Hebel der Vergesellschaftung überhaupt“ (1890/1989, S. 148). Die Analogisierung strukturiert das für sich selbst Denkbare, im Falle Leiras das für sie Drohende. Leiras Beispiel zeigt aber auch, dass Analogisierung nicht unweigerlich zu einer Solidarität mit den anderen führt, sondern vielmehr zum individuellen Motor werden kann, um diesem Schicksal zu entgehen. Leira, so ihre Interpretation, öffnet sich durch die Reaktionen der Anderen „selbst die Augen“ und holt den Realschulabschluss nach. Das schulische Kapital ist für sie ein Weg, sich vor dem sozialen Abstieg zu sichern. Dabei bleibt sie jedoch mit der Wahl der Friseurausbildung hinter ihren objektiven Möglichkeiten zurück.<sup>234</sup> Gleichzeitig entfernt sie sich mit ihrer Strategie der „kleinen Schritte“, in Hinblick auf die soziale Position, von den alten Freunden, begleitet von dem Wissen, dass auch der Schritt zurück jederzeit droht.<sup>235</sup> Die signifikanten Anderen, die drohenden Szenarien der Mutter und der Tante begleiten sie. So wird an Leiras Beispiel deutlich, dass eine Loslösung von den Großgruppen, wie Beck sie beschreibt, auf individueller Ebene erkennbar ist, insofern die Entscheidung als eine selbstorientierte und selbst zu verantwortende verstanden wird. Gleichzeitig aber werden gruppenspezifische Erfahrungen zu Haltungen,

---

234 Mehr als die Hälfte derer, die mit Leira 2009 in NRW die Ausbildung im Friseurhandwerk angefangen haben, verfügen über einen Hauptschulabschluss (eigene Berechnung vgl. BIBB-Datenblatt 901004).

235 Eine (andere) Tante vermittelt ihr den Kontakt zu einem Krankenhaus, in dem Leira ihren größten Wunsch, Kinderkrankenpflegerin zu werden, hätte realisieren können. Diese Ausbildung in einer Nachbarstadt hätte einen Umzug erfordert. Trotz Ärger im Elternhaus, der Enge in dem gemeinsamen Zimmer mit dem Bruder, sind die Hürden für den Umzug für sie zu groß. So bleibt sie räumlich in der Nähe der „Schicksalsgemeinschaft“, von der sie sich abzugrenzen versucht.

welche die Deutung des eigenen Lebenswegs strukturieren. Für Jugendliche, die von einer anderen Position, aus einer anderen „Schicksalsgemeinschaft“ in die Statuspassage treten, sind solche Abstiegsszenarien keine Referenz.

Nehmen wir ein anderes Beispiel: Esra, die junge Frau, die „schon immer“ Friseurin werden wollte. Das Volumen (hoch-)kulturellen Kapitals ist in der Familie – im Vergleich zu denen der anderen Befragten im Gesamt-sample – gering. Esras Eltern sind vor ihrer Geburt aus der Türkei emigriert, der Vater fand eine Stelle als ungelernter Arbeiter in einer Gummifabrik, die er bis zu deren Schließung innehatte; die Mutter hat „eigentlich ihr Leben lang nicht gearbeitet jetzt in Anführungsstrichen“ (Esra1\_170). Die Verortung am unteren Ende des Gesellschaftsgefüges spürt Esra und wird in der Sorge der Eltern vor dem sozialen Abstieg erkennbar:

„ich habe auch das Gefühl meine Eltern interessieren-würden sich nicht so toll dafür interessieren was ich jetzt für einen Beruf ich jetzt gewählt habe [...] Hauptsache ich hab jetzt also ein ein anständigen Beruf ich bin jetzt keine Frittenverkäufer oder sonst was ich hab ne Ausbildung und das reicht für die“ (Esra1\_178).

Sorge vor dem sozialen Abstieg, vor dem Verlust an Respektabilität ist das einzige, was Esra bei ihren Eltern bezüglich ihres Weges verspürt. Trotz aller Begeisterung für ihren Ausbildungsberuf und der Überzeugung, dass der Beruf zu ihr passt, teilt Esra die elterliche Abstiegssorge wie auch den Wunsch nach einem respektablen Beruf. Mit der Ausbildung peilt sie – in Relation zu ihren Eltern – ein kleines Aufstiegsprojekt an. Gleichwohl bleibt auch sie in Anbetracht ihres schulischen Kapitals (Realschulabschluss) unterhalb der Möglichkeiten.<sup>236</sup> Letzteres wird von Esra nicht problematisiert. Die Grenzen des Denkbaren sind eng gesteckt; Alternativen zur Friserausbildung bringt sie nicht ins Spiel. Ob Esra einen Konformitätsdruck verspürt, ob eine permanente Reduzierung der eigenen Ansprüche an die objektiven Möglichkeiten stattgefunden hat, ist anhand der retrospektiven Erzählung nicht zu beantworten – zumindest aber kann Esras Wahl als konformistisch in Bezug auf die soziale Position wie auch das Geschlecht angesehen werden. Eine an Bourdieu geschulte, ungleichheitsanalytische Interpretation sieht Esras wie auch Leiras Wahl vor allem als Akt der „Komplizenschaft“, die zur Reproduktion sozialer Ungleichheit beiträgt. Der objektive Möglichkeitsraum, wie er sich aufgrund des schulischen Kapitals (Realschulabschluss) darstellt, wird von beiden nicht genutzt.

---

236 Wobei sich der Zugang ins Friseurhandwerk für Esra trotz Realschulabschluss als äußerst schwierig erweist – wie das nachfolgende Kapitel zeigen wird.

Auch Manuel trifft eine eher wahrscheinliche Wahl. Sein Vater ist gelernter Schlosser, ein Bruder schließt gerade seine Ausbildung als Maler-Lackierer ab, den Beruf seiner Mutter bezeichnet er als Datenverarbeiterin. Sein objektiver Möglichkeitsraum ist aufgrund seines schulischen Kapitals eng abgesteckt: die Schule hat er mit einem Abgangszeugnis verlassen und den Hauptschulabschluss später nachgeholt. Eine abgeschlossene Ausbildung verspricht ihm die Sicherheit, zukünftig eine (kleine) Familie versorgen sowie einen gemeinsamen Urlaub für Freundin und Sohn ermöglichen zu können. Im Elternhaus erfährt er, dass dies über Arbeit realisierbar ist („wir sind ja auch drei Brüder bei uns. Da sieht man dass das ähm ... gerade noch so geht.“ Manuel1\_119). Bekannte spiegeln dagegen als Negativfolie das falsche Leben wieder – ohne Ausbildung, ohne Geld und ohne Urlaub.

Auch bei Nic, dem Maler-Lackierer-Auszubildenden, überrascht die Wahl des Handwerks nicht – in seiner Familie „haben die meisten handwerkliche Berufe gemacht“. Seine Eltern unterstützen seine Ausbildungswahl: „die haben auf jeden Fall zu mir gesagt mach das und so besser erstmal wie gar keine Ausbildung auf der Straße zu sitzen und oder gar nichts zu haben so rumzugammeln und ne abgeschlossene Lehre ist auch immer was Gutes“ (Nic1\_20).

Hier wird eine Dichotomie zwischen einer abgeschlossenen Lehre, einem „vernünftigen Beruf“ auf der einen Seite und „auf der Straße zu sitzen“, „gar nichts zu tun haben“, „rum zu gammeln“ auf der anderen aufgebaut. Nic versucht sich auf der ersten Seite zu verorten. Seine Positionierung verbindet er im Interview zudem mit Ängsten vor einem sozialen Abstieg, die er motivational deutet. Zu verstehen ist dies vor allem, wenn man zusätzlich zur sozialen Position der Eltern den Schulweg von Nic berücksichtigt (vgl. Nic1\_67 ff.): Nic startete auf einem Gymnasium, dann gab es „viele Familienprobleme“, er war „schulmüde“ und die Probleme an der Schule häuften sich und er „hatte so Stress mal mit der Polizei“. Zunächst kam er auf die Realschule und steht dann, nach weiteren Problemen, mit einem Abgangszeugnis vor dem Ausbildungsmarkt. In den Interviews werden habituelle Grenzen deutlich, spezifische Vorstellungen von dem, was Arbeit ausmacht. So reagiert seine Mutter auf seinen weiteren Berufsplan, zur Bundeswehr zu gehen, wie folgt:

„die sagt ist in Ordnung also mach das was dir Spaß macht und dass du hast hohe Aufstiegsmöglichkeiten beim Bund wenn du gut bist und dich da hoch arbeitest sag ich mal haste viel kannst sogar mit 55 in Rente gehen kriegst ne gute Pension oder so aber keine Ahnung auf jeden Fall hast du hohe Aufstiegsmöglichkeiten wenn du dich bemüht ist vielleicht nen harter Weg aber wenn du dann ein bisschen an später denkst hast du es vielleicht besser wie andere ..“ (Nic1\_170).

Wenn auch hier eine Selbstorientierung (im Sinne von Spaß machen) unterstützt wird, liegt der Akzent deutlich auf der Sicherheitsorientierung. Allein der

Verweis darauf, dass die Rente mit 55 Jahren eine attraktive Option ist, stützt den Berufswunsch – es später besser zu haben, sich eine sichere Basis zu schaffen, das gilt als handlungsleitende Idee. Die Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata der Mutter fließen hier mit seinen eigenen zusammen: Arbeit wird zum Mittel der Existenzsicherung für das gute Leben außerhalb bzw. nach der Arbeit, der persönliche Einsatz ist gefragt.

Die Verortung am unteren Ende des sozialen Gefüges wie auch die subjektive Prekarität der eigenen Position wird für die weniger privilegierten Befragten spürbar und begründet den begrenzten Spielraum, den sie sich sogar bei höherem schulischem Kapital zugestehen. Die Erzählungen der Auszubildenden, die von einer niedrigen sozialen Herkunft kommen, zeugen von einer gefühlten Prekarität, die die Statuspassage begleitet und eine (relationale) Orientierung an Sicherheit, vor allem im Sinne von Status und Profit begründet. Dringlich ist es, die Zukunft zu sichern. „Soziale Nachbarn“ zeigen die Gefahren, Eltern sorgen sich vor dem sozialen Abstieg. Vor diesem Hintergrund ist die Aussage von Kraemer (2008, S. 114), dass „gefühlte Prekarisierung vornehmlich in Mittelklasselagen anzutreffen“ ist, infrage zu stellen.

Der Berufsabschluss, als institutionalisiertes Kulturkapital, verspricht einen sicheren Status und ein respektables Selbst. Die Entscheidung für eine Ausbildung ist eine Investition, gelegentlich verbunden mit der Kündigung eines Jobs, der gegenwärtig mehr Einnahmen verspricht. Eine Zukunftsperspektive und -hoffnung ist mit der Entscheidung verbunden; einerseits im Sinne der Stabilisierung des Selbst (vgl. Mead 1934/1973, S. 247) und andererseits der Sicherung des sozialen Status, was zumeist die Reproduktion des (elterlichen) Status bedeutet. Zu berücksichtigen ist jedoch, dass das soziale Umfeld zwar klassenspezifisch aber nicht homogen ist. Die fleißigen Arbeitereltern stehen neben den Freunden, die von staatlicher Förderung leben und nur „Halligalli machen“ (Manuel1\_87); den Eltern, die nach vielen Jahren ungelernter Arbeit berufsunfähig sind und ihre Tage in der Wohnung verbringen, stehen die Geschwister mit kaufmännischer Ausbildung gegenüber (vgl. Esra). All dies strukturiert die positionsgebundene Wahrnehmung und Bewertung der Jugendlichen an der Statuspassage. In dieser Gemengelage entwerfen sie aktiv ihr Selbstprojekt.

### *Die Gefahr des Statusverlusts*

Wie sieht es nun mit den jungen Erwachsenen aus, die eine *unwahrscheinliche Wahl* treffen? Andrea erfährt in der Familie, dass ein Studium selbstverständlich ist. Denn „bei mir in der Familie sind das alles studierte Leute“ (Andrea1\_44). Auf ihre Eltern trifft diese Einstufung zwar nicht zu – beide haben als höchsten Abschluss Abitur, die Mutter arbeitet in der Palliativ-Krankenpflege, der Vater auf „so ner Behindertenschule“ (Andrea1\_48) –, doch sie zeichnen sich durch eine bildungsaffine Haltung und Aufstiegsaspirationen aus.



Andrea selbst sieht sich aus den Augen all der „studierten Leute“ und verspürt die Erwartung, einen akademischen Weg einzuschlagen. Obwohl Andrea einen Realschulabschluss mit Qualifikation vorweist und sich selbst eine gewisse Schulschwäche attestiert, teilt sie vorerst diese Erwartung („auf einmal wollte ich studieren und hab mir das schön geredet“: Andrea1\_104.). Nach der zehnten Klasse der Realschule geht sie in die USA, besucht dort die High School. Hier verbessern sich ihre schulischen Leistungen – unter hohem persönlichen Einsatz. Einen universitären Weg einzuschlagen bleibt weiterhin Option. Nach dem Jahr im Ausland meldet sie sich an einer Ernährungsschule an, wo sie auch das Fachabitur erwerben will. Trotz intensiver Bemühungen und selbstfinanzierter Nachhilfestunden schafft sie die Zulassung zur Prüfung nicht – „und da hab ich gesagt so ihr könnt mich jetzt alle mal am Popo jucken ich mach jetzt Friseur“ (Andrea1\_40). Erst nach all ihren Investitionen und den wiederholten (objektivierten) schulischen Schwierigkeiten wertet sie die familialen Erwartungen als nicht zu sich passend und beschließt, ihren „eigenen“ Weg zu gehen. In Relation zur Herkunftsfamilie besteht damit die Gefahr des sozialen Abstiegs, aber sie ist überzeugt, nun ihrem „Traumberuf“ nachzugehen. Zumindest ist dies ihre Einschätzung zum Zeitpunkt des ersten Interviews, ein Jahr nach Beginn der Ausbildung. Die Einschätzung signifikanter Anderer ist eine andere: „... ,boah du und Friseur oh Gott das geht ja gar nicht‘...“ – so etwa die (erinnerte) Reaktion ihrer Familie (Andrea1\_40). Der Verdienst sei zu schlecht, die Arbeit ein „Knochenjob“, ein sozialer Abstieg (aus dem aufsteigenden Kleinbürgertum) drohe, kurz, die Wahl sei nicht angemessen, nicht rational („es hat immer jeder gesagt ,bist du bescheuert ...“: Andrea1\_34). Wenn wir uns nach Mead „von anderen Menschen unterscheiden“ müssen, indem „wir etwas tun, das andere Menschen nicht oder nicht so gut tun können“ (Mead 1934/1973, S. 252), so ist zu berücksichtigen, dass Praktiken und Kompetenzen unterschiedlich wertgeschätzt werden. So erfährt Andrea eben keine Anerkennung für ihre individuelle Besonderung, zumindest vorerst nicht. Deutlich wird an den „unwahrscheinlichen“ Fällen, dass Selbstorientierung zwar verlangt ist, aber innerhalb spezifischer Grenzen. In all den Erzählungen über die überraschten, verständnislosen bis hin zu empörten Reaktionen von signifikanten Anderen, welche die Wahl als unpassend werten, wird deutlich, dass der Schritt ins Handwerk als Bruch mit der klassenspezifischen Ordnung wahrgenommen wird. Dass auch die Interviewten selbst diese Sicht einnehmen, wird in ihren Rechtfertigungen erkennbar – gegenüber Familienangehörigen, Freunden, wie auch mir, als Interviewerin. Erinnert sei im Kontrast dazu an Esra und Leira, die ebenfalls in Bezug auf ihr schulisches Kapital (Realschulabschluss) unterhalb ihrer Möglichkeiten bleiben, aber entsprechend ihrer sozialen Position eine wahrscheinliche Wahl treffen – sie müssen ihre Wahl nicht rechtfertigen; allein der Verweis auf die frühen biografischen Wurzeln ihres Berufswunsches reicht aus. Die privilegiertere Startposition ist hingegen – unabhängig von

schulischen Schwierigkeiten – mit bestimmten Ansprüchen verbunden, die die Kinder an sich adressiert spüren und die als Bürde empfunden werden können, wenn diese nicht zum Selbstentwurf (etwa der „schlechten Schülerin“, der „Friseurin“) passen. Auffällig ist, wie am Selbstentwurf gearbeitet wird, Erfahrungen wie Erwartungen neu evaluiert, eingeschätzt und verknüpft werden. Andreas Vorgeschichte (zum „schön geredeten“ Studium) ist hierfür ein Beispiel. Entsprechend des objektiv wie subjektiv breiteren Spektrums an beruflichen Möglichkeiten werden verschiedene Wege eingeschlagen – auch davon zeugt die Geschichte von Andrea, die trotz ihrer schulischen Schwierigkeiten verschiedene Wege vor sich sieht und ausprobiert.

Auch Kerstin, die junge Abiturientin, mit Kunst als Leistungskurs, findet für ihre Wahl einer Maler-Lackierer-Ausbildung erst einmal wenig Unterstützung. Zwar ist die berufliche Position der Eltern eher niedrig, aber beide Elternteile zeichnen sich durch eine hohe Status- und Bildungsaffinität aus. Aktuell ist die Mutter Sachbearbeiterin; in der DDR arbeitete sie in einer Fabrik – wider ihren Plänen und Kompetenzen: „die war super in der Schule aber man musste sich halt in der DDR auch ziemlich anpassen da [...] deswegen hat sie halt kein Abitur gemacht nicht studiert .. und .. ich glaub sie wär am liebsten Kinderärztin [lacht] geworden oder so und dann .. ich glaub die ähm die wollte dann einfach dass ich auch studiere“ (Kerstin1\_92).

Der selbstorientierten Wahl der Tochter kann die Mutter kaum Argumente entgegensetzen.<sup>237</sup> Sie versucht, den Willen der Tochter nicht infrage zu stellen, gleichzeitig aber mit medizinischen Argumenten die „unpassende“ Wahl zu verhindern:

„meine Mutter war schon .. sehr dagegen also [lacht] die hat gesagt ‚Nee‘ und .. dann die hat mich dann zum Arzt geschickt und hat gesagt ‚ja der sagt eh du kannst das bestimmt nicht machen das ist körperlich viel zu anstrengend‘ und so“ (Kerstin1\_40).

Wenig beglückt ist auch ihr Vater. Er selbst ist als (umgeschulter) Maler tätig, war früher häufig auf Montage und rät der Tochter dringend von dem Beruf ab. Er nimmt die Tochter mit auf Baustellen, doch statt abgeschreckt zu sein, wie er hofft, fühlt sich Kerstin in ihrer Berufswahl bestätigt. Nur zögernd wird ihre Wahl gebilligt, wenn auch nicht goutiert. Obwohl die Berufe der Eltern nicht auf eine hohe soziale Position verweisen, kann Kerstins Wahl als eine unwahrscheinliche verstanden werden. Die Reaktionen der Eltern zeugen davon. Was hier wirkt ist die erhoffte soziale Position der Eltern – das Studium, das die

---

237 Mit der Entscheidung des Sohns, der ein Medizinstudium aufnimmt, sind die Eltern äußerst zufrieden.

Mutter nicht realisieren konnte – und der Platzierungssinn, der nicht sorgenvoll nach unten gerichtet ist, sondern das Studium für die Kinder als selbstverständlich erachtet. Bekräftigt wird diese Einschätzung durch die Schulabschlüsse, die ihre Kinder vorweisen. Neben den Eltern beurteilen auch die Gleichaltrigen die Wahl im Hinblick auf die soziale Passung. Konfrontiert wurde Kerstin mit Kommentaren wie „du bist doch dumm du .. du du lernst irgend n doofes Handwerk obwohl du n Abi machst“ und so“ (Kerstin1\_68). Ihr „super Abi“ ist nicht nur Möglichkeit, sondern auch verbunden mit der Pflicht, dieses sinnvoll einzusetzen. Dass das Abitur einen großen Möglichkeitsraum eröffnet, weiß auch Kerstin. Sie probiert sich im Handwerk als Goldschmiedin aus, wägt eine Ausbildung zur Tischlerin ab und entscheidet sich schließlich für das Maler-Lackierer-Handwerk. Zugang findet sie über die Kunst, genauer: über ihre Vorliebe für Farben. Sie recherchiert Möglichkeiten, sucht eine interessante Großstadt und verlässt ihre Heimatregion. Ihre Wahl – für die Ausbildung wie für die neue Stadt – ist eine selbstorientierte, die nicht in den Grenzen ihres Status verbleibt.

Bei den unwahrscheinlichen Wahlen werden immer wieder signifikante Andere genannt, die den Weg ebnen. So verweist Andrea auf ihre Tante, eine Maskenbildnerin, mit der sie bereits als 15-Jährige „oft arbeiten gegangen“ ist (nicht nur „mitgeholfen“ hat), und darüber Gefallen an dem Tätigkeitsfeld gefunden hat (vgl. Andrea1\_36). Andere verweisen auf selbstgeknüpfte Kontakte. Typisch für die privilegierten Jugendlichen ist, dass sie Umwege gehen, eben weil das Friseur- oder Maler-Lackierer-Handwerk nicht selbstverständlich ist: Kerstin probiert sich erst in verschiedenen Handwerken aus; Andrea versucht erst den universitären Weg zu gehen, bevor die sich auftürmenden Realisierungsschwierigkeiten sie an ihren resp. an einen Kindheitswunsch denken lassen; Rabea absolviert ein Praktikum im Theater.

Insgesamt ist auffallend, dass die jungen Erwachsenen ein deutliches Gespür für die Strukturiertheit des sozialen Raums und ihre Position in diesem haben. Wird die Passung infrage gestellt – in Bezug auf den Verdienst, das antizipierte Anspruchsniveau („für Blöde“) oder die Tätigkeit –, stellt sich ein komplexer Anpassungs- und Rechtfertigungsprozess ein. So erzählen die Auszubildenden, die eine unwahrscheinliche Wahl getroffen haben, von einem Konformitätsdruck, den sie von Seiten signifikanter Anderer verspüren. Während Bourdieu (vgl. 1979/1999, S. 597) diesen für die untere Klasse beschreibt, wird er hier besonders innerhalb der mittleren Klasse sichtbar.<sup>238</sup> Die Grenzen der selbstorientierten Wahl werden deutlich.

---

238 Konformitätsdruck wird bei „unpassenden Wahlen“ von den Interviewten stärker thematisiert. Zu beachten ist jedoch, dass ein solcher auf diejenigen, die eine passende Wahl treffen, zuvor eingewirkt haben kann (vgl. Kapitel 2.3): So zeigt beispielsweise die Studie von Jün-

Augenfällig ist auch, dass diejenigen, die wider die Erwartungen agieren, nicht zwangsläufig eine hohe Selbstorientierung auszeichnet, zumindest die biografische Verankerung wird weniger tief gesetzt. Rabea, eine junge Auszubildende mit Fachabitur, verwurzelt ihre Freude am Malen und Streichen zwar in ihrer Biografie, ohne daraus jedoch ihren Berufswunsch abzuleiten:

„ich streiche total gerne zu Hause auch ich hab vorher immer total viel bei meinen Verwandten ähm die Wohnung gestrichen und so was aber ich hatte gar nicht so weit geguckt irgendwie dass ich auch in diese Richtung gehen kann“ (Rabea1\_61).

Unwahrscheinliche Wahlen sind typischerweise weniger selbstverständlich und weniger weitreichend biografisch verwurzelt – und in diesem Sinne weniger selbstorientiert.

Zu berücksichtigen ist, dass die Mehrzahl der hier genannten Fälle auch in Bezug auf das Geschlecht unwahrscheinliche Wahlen trifft – auch diese Nicht-Passung kann die mangelnde biografische Verankerung bzw. die Umwege, die eingeschlagen werden, (mit-)begründen. So teilt André die Einschätzung seiner Freunde, dass der Friseurberuf „so ein blöder Beruf ist .. für Blöde“ (André1\_133) und auch „schwul“.<sup>239</sup> Erst nach einigen missglückten Versuchen in anderen Ausbildungsbereichen nimmt er das Angebot seines Vaters an, ein Praktikum in dessen Salon zu absolvieren. Nach dieser Erfahrung ist er „überzeugt davon dass das das für mich das Richtige ist“ (André1\_137) – und kann seine Entscheidung als solche vertreten. Dabei entwirft er sich bereits zu Beginn der Ausbildung als zukünftiger Inhaber des (prestigeträchtigen) Salons und damit in einer Position, die seine Männlichkeit weniger infrage stellt.

Die Interviews zeigen, dass eine Ordnung in Bezug auf soziale Positionen wie auch (hier nur kurz angedeutet) Geschlecht hergestellt wird. Insbesondere die Reaktionen von anderen zeugen von dem Wissen über die hierarchische (und dabei auch geschlechtsspezifische) Ordnung der Berufe.<sup>240</sup> Die Abgren-

---

ger (vgl. 2008), wie der Konformitätsdruck bereits im Grundschulalter einsetzt. Ferner kann im Anschluss an das DJI-Übergangspanel (vgl. Reißig 2015) davon auszugehen werden, dass die Reduktion der eigenen Ansprüche bereits mit den ersten fehlgeschlagenen Versuchen stattfindet. Im vorliegenden Projekt stellen diejenigen, die sich statuskonform platzieren oder gar kleine Aufstiegsprojekte anstreben, vor allem biografische Kontinuität her.

239 Untypische Wahlen von Männern werden vor allem als Selbstgefährdung thematisiert, während untypische Wahlen von Frauen stärker in Bezug auf ihre Eignung infrage gestellt werden.

240 Mit diesem Wissen werden die jungen Erwachsenen nicht nur beim Zugang konfrontiert, sondern auch dann noch, wenn sie bereits im Feld sind. So berichtet Andrea, die junge Friseurin, im ersten Interview, dass ein Lehrer im Berufskolleg sie stupste: „... ‚Andrea du bist zu-zu du gehörst hier nicht hin‘“ (Andrea1\_170).

zung von „normalen“ Handwerkern ist eine Strategie der Privilegierten ihre unwahrscheinliche Wahl zu rechtfertigen. Eine andere ist die Betonung, dass das Selbstprojekt mit der Ausbildung nicht abgeschlossen ist und danach weitere Optionen offenstehen: die Selbständigkeit, Fortbildungen oder ein späteres Studium. Besonders deutlich wird dies bei der Abiturientin Kerstin: Die Ausbildung ist für sie eine Art Moratorium, in dem sie „noch herausfinden“ (Kerstin1\_112) will, was sie interessiert und welche Wege sie einschlagen wird – studieren, Wanderschaft, vieles steht ihr offen. Sie will mit dem Schritt ihren Selbstentwurf nicht fixieren, sondern modellieren und erweitern – eine typische Strategie der Legitimierung der unwahrscheinlichen Wahl.

#### 7.1.4 Nutzung von handwerklichem Kapital und Kontakten aus dem privaten Raum

Dass in den Familien nicht lediglich Grenzen des Denkbaren und Anzustrebenden abgesteckt werden, sondern auch feldrelevantes Kapital erworben wird, ist in vielen Interviews erkennbar. Die Fragebogenerhebung belegt, dass das „Handwerkeln“ eine verbreitete Praxis in den Familien der Auszubildenden ist und als Kapital beim Zugang in einen Betrieb fungiert (vgl. Kapitel 5.2). Auch die Jugendlichen erleben dies als höchst relevant: Manuel (1\_15) beispielsweise betont, dass er schon früh mit seinem Vater, einem „Allround-Handwerker“, zusammengearbeitet hat; die Initialzündung für die Wahl der Maler-Lackierer-Ausbildung kam mit dem Umzug seiner Familie, wo sie gemeinsam tapezierten. Auch Nic, dessen Familienangehörige zu einem Großteil im Handwerk beschäftigt sind, ist schon früh mit dem handwerklichen Arbeiten vertraut geworden. Aus dieser frühen Vertrautheit leitet er ab, dass er „was Handwerkliches machen muss“ (Nic1\_4). Für beide ist die familiäre Praxis und Vertrautheit mit dem Handwerk Anstoß für die eigene Ausbildungswahl wie auch Möglichkeit der Akkumulation von *handwerklichem Kapital*.

Nehmen wir aus dem Friseurbereich das Beispiel von Sai, eine in vielerlei Hinsicht „typische“ Friseurauszubildende: Ihre Mutter ist Hausfrau, der Vater und beide Brüder sind Automechaniker, eine Schwester Taxiunternehmerin sowie eine weitere Friseurin. Aus Sais Perspektive ist der Friseurberuf eine stimmige Wahl, passend zu sich und ihrer Familie. Ihre Möglichkeiten mit Hauptschulabschluss (und Lernschwäche, wie eine Lehrerin mir nach Abschluss des Interviews mitteilt) sind objektiv begrenzt. Allerdings fällt sie durch ihr zugewandtes Auftreten und ihr modisch-gepflegtes Äußeres auf – ihre langen schwarzen Haare fallen in weichen Wellen, sie ist sorgfältig geschminkt, die Nägel sind aufwendig lackiert. Ihr *ästhetisches Kapital* wird von ihr familial eingebettet („bei uns ist das in der Familie so. Wir sind immer so ... aufgestylt“: Sai1\_373). Ihr Äußeres deutet sie als Kapital, das auch auf handwerklich-ästhe-

tisches Geschick hinweist. All die Verweise auf feldspezifisches Kapital zeugen davon, dass es nicht nur um die „stumme Weitergabe“ habitueller Schemata geht. Vielmehr, so wird in den Interviews deutlich, ist das „gemacht haben“ wichtig. Die Erfahrung, Schwestern und Freundinnen zu frisieren (Esra und Sai), mit dem Vater das Tapezieren und Malen zu erlernen (Manuel), mit Verwandten schon früh „immer auch handwerklich gearbeitet“ zu haben (Nic); mit der Tante Kinder zu schminken (Andrea) – all dies öffnet den Zugang zu dem konkreten Arbeitsbereich. Die berufsbezogene, körperliche Tätigkeit im privaten Bereich schafft feldspezifisches Kapital und formt das Selbst, welches durch die Reaktionen anderer gestärkt wird. Mehr noch, das Produkt – die neu tapezierte Wohnung, die die Familie abends umgibt, die neuen Strähnchen im Haar der Freundin – bestätigt, dass man ein handwerkliches Geschick hat. Indem diese Erfahrungen aus dem privaten Bereich kommen, sind sie deutlich positionsspezifische aber auch geschlechtsspezifisch verteilt. Der Wunsch zu Frisieren resultiert vor allem aus der weiblichen Praxis unter Freundinnen, der zum Tapezieren aus der Praxis unter Jungen und Männern (vor allem der Väter mit ihren Söhnen).

Die Erfahrung des „Machens“ kann auch Wahrnehmungsschemata aufbrechen. So etwa bei André, der zögerlich auf das Angebot seines Vaters, in den Friseursalon einzusteigen, reagiert, weil er fürchtet, dass der Friseurberuf nicht zu ihm passt – zu ihm als heterosexuellem Mann. Aber irgendwann hat er sich gesagt, „scheiß drauf probierst du es jetzt mal aus .. wenn es mir gefällt dann mach ich es“ (André1\_16). Sein Urteil fällt positiv aus. Gleichzeitig ist er früh für den körperlich-ästhetischen Bereich sensibilisiert worden: Wenn auch der Kontakt zum Vater sonst kaum Kontinuitäten aufwies, besuchte André ihn regelmäßig, um sich von ihm die Haare schneiden zu lassen. Dessen Fähigkeiten schätzt er. Und auch die Kompetenzen seiner Mutter, einer Kosmetikerin, nahm er früh in Anspruch: Maniküre, Augenbrauen zupfen gehören zu seinem Programm. Eine ästhetische Orientierung – als grundlegender Aspekt der Illusion in der Schönheitsbranche – ist ihm entsprechend vertraut.

In all den Geschichten über das „Dabei sein“ und „Machen“ wird deutlich, wie die Jugendlichen früh mit der Tätigkeit oder der Arbeitswelt vertraut werden. Der private Raum bietet für viele einen (begrenzten) Rahmen, um sich auszuprobieren, Vorerfahrungen zu sammeln und handwerkliches Kapital zu akkumulieren. Damit übernimmt der private Raum Funktionen, die das Praktikum erfüllen sollte – von dem allerdings in den Interviews vergleichsweise wenig erzählt wird. Zumindest wird es kaum als Initialzündung für den Zugang ins Feld genannt.

Eine typische Variante des Zugangs ist die Mobilisierung *sozialen Kapitals*. Wieder sind Familienangehörige zentrale Türöffner ins Feld des Handwerks: Sai fängt in dem Betrieb an, in dem auch ihre Schwester arbeitet, André bekommt von seinem Vater nicht nur eine Lehrstelle, sondern gleich die Salon-

übernahme in Aussicht gestellt und Stefanie schließt den Ausbildungsvertrag mit ihrem Vater ab. Indem weniger an selbstgeknüpfte Kontakte angeschlossen wird, sondern vor allem Familienangehörige Ausbildungsplätze vermitteln, ist die Ablösung von der Familie eingeschränkt und der Wohnort wird selten verlassen. Der Rückgriff auf soziales Kapital erleichtert den Zugang, kann aber auch verhindern, dass Alternativen in den Blick genommen und Differenzen zwischen den Betrieben im Feld in Rechnung gestellt werden. Wenn Nic erzählt, wie er nach einer zufälligen Begegnung mit dem Vater eines Fußballkameraden einen Ausbildungsplatztipp erhält, so erfahren wir nichts über die Spezifika des Betriebes. Wenn Sai erzählt, wie sie über ihre Schwester Zugang zum Salon erhält, so erfahren wir nichts über den Stil und die Art des Salons.<sup>241</sup>

Wie aber verläuft die Ausbildungsstellensuche bei denjenigen, die nicht auf soziales Kapital zurückgreifen (können)? Wir hatten schon gesehen, dass sich die privilegierten Jugendlichen mehr Zeit lassen, Optionen abwägen, Verschiedenes ausprobieren, sich umfassender informieren, den zu sich passenden Betrieb suchen und dabei auch räumlich mobiler sind. Dass sie eine (positional) unwahrscheinliche Wahl treffen bedeutet also nicht, dass sie besondere Zugangsschwierigkeiten erfahren. Als Beispiel sei hier Andrea genannt, die souverän auftretende junge Frau mit Realschulabschluss, deren Eltern, die „studierten Leute“, sich „mehr“ für ihre Tochter vorgestellt hatten. Sie schreibt sechs Salons an und alle „sechs Betriebe wollten mich haben .. dann konnte ich mir einen aussuchen .. komisch“ (Andrea1\_136) – für sie „irgendwie so ne Fügung“ (Andrea1\_138). Anzunehmen ist, dass sie sich durch ihre Weise der Selbstpräsentation, ihr kulturelles Kapital, ihren (klassenspezifischer) Habitus von anderen Bewerberinnen abhebt.

Auch die Realschülerin Esra hat einen überdurchschnittlichen Abschluss und wünscht sich in einen Salon. Warum ihr der Zugang erschwert ist, kann anhand der retrospektiven Erzählungen der Auszubildenden nicht erschlossen werden. Auffallend ist, dass sie nicht eine solch individualisierte Strategie wie etwa Kerstin verfolgt, um einen „passenden“ Betrieb zu finden. Die Differenziertheit der Salons wird in ihrer Erzählung über die mühevoll Suche nicht in Rechnung gestellt. Vielmehr ist das Telefonbuch Grundlage ihrer Bewerbungsstrategie. D.h. eine hohe Selbstorientierung, wie bei Esra, geht nicht unbedingt mit gezielteren Suchstrategien einher. Dies ist zu verstehen, wenn wir bedenken, dass Selbstorientierung hier eng an ein retrospektives Selbst gebunden wird und weniger an konkrete Vorstellungen über ein zukünftiges Selbst (in

---

241 Zu bedenken ist, dass die Vermittlung eines Ausbildungsplatzes dennoch der Investition von Seiten der jungen Erwachsenen verlangt. So muss Sai im Praktikum erst zeigen, „wie ich halt arbeite ob ich fleißig bin“ (Sai1\_12). André muss sich weniger beweisen, als vielmehr die Ausbildung absolvieren, bevor er den Salon seines Vaters übernehmen kann.

einem spezifischen Betrieb). Esra erhält bei ihrer Suche keine Unterstützung, auf soziales Kapital kann sie nicht zurückgreifen; sicherlich ist sie weniger überzeugt als Kerstin oder Andrea von ihrem Platz in der Welt.<sup>242</sup> Viele Studien belegen den Effekt von Migrationshintergrund (vgl. dazu Kapitel 2.3). Esra selbst bietet dies nicht als Deutung an. Gemein hat Esra mit anderen Auszubildenden, die aus einer weniger privilegierten Position starten, dass sie ihren Möglichkeitsraum nicht durch einen Umzug zu vergrößern sucht. Selbst in höchst problematischen Familienkonstellationen – wie sie beispielsweise Leira oder Nic erleben – ist der Auszug aus dem Elternhaus oder der Wechsel der Stadt kaum eine Option.<sup>243</sup> Insgesamt sind die Suchstrategien also nicht nur von einer sozialen Nähe, sondern auch von einer räumlichen Nähe gekennzeichnet. Diejenigen hingegen, die aus einer privilegierten Position aus starten, koppeln die Statuspassage eher an den Auszug aus dem Elternhaus – so Kerstin oder auch Rabea, die junge Malerin mit Fachabitur, die ebenfalls in eine Wohngemeinschaft zieht. Mit dieser Lebensform gleichen sie eher den Studierenden als den Auszubildenden.<sup>244</sup>

Ein Punkt noch zum Zugang bei geschlechtsuntypischen Wahlen: Sabine erzählt, dass sie von der Arbeitsagentur eine Liste von Ausbildungsbetrieben erhalten hat, die auch Frauen einstellen. D.h., für die Bewerberinnen im Maler-Lackierer-Bereich ist das Feld deutlich verengt. Wett machen sie dies, indem sie, so zeigt die eigene Berechnung, an ein familiales Erbe anknüpfen und ein höheres schulisches Kapital mitbringen: Während im Maler-Lackierer-Handwerk 2.4% der männlichen Auszubildenden eine (Fach-)Hochschulreife vorweisen, verfügen 35% der weiblichen Auszubildenden über ein solches Kapital, wie die eigene Untersuchung zeigt. Ferner steuern die jungen Frauen spezifische Nischen an – etwa die Ausbildungsstätte eines Fernsehsenders oder einer Hochschule.<sup>245</sup> Geschlechtsuntypische Wahlen im Friseurbereich verlangen hingegen von den männlichen Bewerbern kein besonderes schulisches Kapital, im Gegenteil: Der Anteil der männlichen Friseurauszubildenden, die über kei-

---

242 Im Interview ist sie zu Beginn recht schüchtern; sie ist wenig auffällig gekleidet und, anders als die meisten anderen Interviewpartnerinnen, sehr dezent geschminkt.

243 Im Elternhaus, so zeigen die eigenen Daten, haben bzw. hatten die Auszubildenden in 16% der Fälle kein eigenes Zimmer und, brisanter noch: jeder vierte hat bzw. hatte keinen ruhigen Ort zum Lernen. Anders als bei den Studierenden, denen daran nur in 8% der Fälle mangelte (vgl. Online Tab. X).

244 Untypisch ist, so zeigen die eigenen Daten, die Wohngemeinschaft als Wohnform (3.3%). Auch hier zeigt sich, dass die unterschiedlichen Ausbildungswege nicht nur mit verschiedenen beruflichen Verläufen verbunden sind, sondern einhergehen mit anderen Formen der Lebensführung.

245 Auch im Berufskolleg finden sich die weiblichen Auszubildenden zusammen. Dies ist zusätzlich, zumindest was die interviewten Auszubildenden anbelangt, durch ihr schulisches Kapital begründet.



nen Schulabschluss verfügen ist mit 12% vergleichsweise hoch (3.3% bei den weiblichen Auszubildenden). Über (Fach-)Hochschulreife verfügen im Salon hingegen 7.4% der weiblichen Auszubildenden, aber nur 4% der männlichen Auszubildenden. Sie suchen nicht spezifische Nischen auf, sondern befinden sich „mittendrin“ im Feld.<sup>246</sup> Wenn also Maihofer (2012, S. 2) auf Basis der (qualitativen) TREE-Daten für die Schweiz zu dem Schluss kommt, dass geschlechtsuntypische Wahlen zumeist in Nischen münden, so muss an dieser Stelle ergänzt werden, dass dies zwar für das männlich dominierte Maler-Lackierer-Handwerk gilt, nicht aber für die weiblich dominierten Friseursalons bestätigt werden kann. In spezifischen Nischen findet man insbesondere diejenigen, die eine unwahrscheinliche Wahl in Bezug auf die soziale Position treffen. Die unterschiedlichen Ausbildungssettings gilt es im weiteren Verlauf zu berücksichtigen.

### 7.1.5 Zusammenfassung

Die Entscheidungen der jungen Erwachsenen lassen sich nicht allein als Konsequenz der niedrigen Schulabschlüsse verstehen. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Beginn der Ausbildung Teil eines komplexen Selbstprojektes ist. Erstens gilt eine *Selbstorientierung* als leitend – so hat schon die Fragebogenerhebung gezeigt. Die Analyse der qualitativen Interviews präzisiert, dass Selbstorientierung vor allem über eine *biografische Kontinuität* hergestellt wird, d. h. die Wahl wird retrospektiv an ein biografisches Selbst und weniger prospektiv an ein zukünftiges Selbst geknüpft. Biografisch früh verankert wird die individuelle Befähigung für den Beruf zumeist im privaten (positions- und geschlechtsstrukturierten) Raum. Entsprechend wundert es nicht, dass diejenigen, die eine eher unwahrscheinliche Wahl treffen, keine besonders ausgeprägte Selbstorientierung kennzeichnet, sind sie doch eher über Umwege im Feld gelandet und können kaum eine biografische Kontinuität herstellen. Zweitens ist die Selbstorientierung eng verwoben mit einer *Sicherheits- und Statusorientierung*. Dabei erfährt Selbstorientierung eine Färbung im Sinne von Selbständigkeit. Denn der Ausbildungsabschluss verspricht finanzielle Unabhängigkeit, die Möglichkeit zum Auszug – entscheidende Schritte ins Erwachsenensein. Die (statusbezogene) Sicherheitsorientierung ist aber vor allem zu verstehen, wenn man die soziale Position in Rechnung stellt, von der aus die Akteure

---

246 Anhand der qualitativen Interviews drängt sich der Eindruck auf, dass männliche Friseur-auszubildende vor allem in Salons Eingang finden, die eine hohe Position im Feld einnehmen. Häufig sprechen sie von ihren angesehenen Salons, den anspruchsvollen Kunden, die mit Sekt empfangen werden.

starten. Ausgeprägt ist, so kann drittens festgehalten werden, der *Sinn für den eigenen Platz im sozialen Gefüge*. So grenzen sich die Auszubildenden, die von einer objektiv niedrigen Position aus starten, ab von nahen Anderen, die den „Absprung“ nicht geschafft haben, oder von stereotypisierten Anderen, wie Hartz-IV-EmpfängerInnen. Anhand dieser Negativfolien wird ihre Sorge vor dem sozialen Abstieg, vor dem die Ausbildung bewahren soll, beispielhaft deutlich. Diejenigen hingegen, die eine unwahrscheinliche Wahl getroffen haben, müssen diese rechtfertigen – gegenüber signifikanten Anderen, gegenüber sich selbst wie auch der Interviewerin. Ein Konformitätsdruck wird spürbar. Die unwahrscheinliche Wahl wird als statusgefährdend verstanden. Die jungen Erwachsenen begegnen diesem Ordnungsbruch, indem sie die Ausbildung lediglich als einen ersten Schritt des beruflichen Selbstprojekts markieren, sich in spezifischen (prestigeträchtigen) Nischen des Feldes positionieren oder gleich beim Vater im Betrieb einsteigen – und sich von den „typischen“ Auszubildenden abgrenzen. Viertens, wird deutlich, dass mit der Wahl nicht nur ein Handwerk erlernt wird, sondern auch grundlegend angezeigt wird, wer man ist und wie man gesehen werden will. Entsprechend kann die Statuspassage mit dem *Gefühl der Selbstgefährdung* einhergehen – davon zeugen die Sorgen vor sozialer Degradierung (etwa als Putzfrau oder als „blöder Friseur“) wie auch die Sorge vor der Gefährdung der eigenen Männlichkeit (bei einem „schwulen Beruf“). Fünftens zeigt die Analyse, dass auch die selbstorientierte Wahl mit einer *familialen Kontinuität* einhergeht – herkunftsspezifische Schemata setzen sich fort, in die Generationenfolge gliedert sich manch einer ein, wieder andere knüpfen ihre Ausbildungswahl an die vertraute Praxis aus dem privaten Raum, dem gemeinsamen Handwerkeln.

## 7.2 Der Zugang in die Hochschule

### 7.2.1 Anforderungen und Versprechungen des ingenieurwissenschaftlichen/schulischen Felds und seiner Hochschulen

Das *schulische wie auch das ingenieurwissenschaftliche Feld* sind hochgradig institutionalisiert. Ingenieur ist eine geschützte Berufsbezeichnung (vgl. etwa Ingenieurgesetz – IngG – vom 5. Mai 1970, NRW; vgl. die Änderungen vom 24. Juni 2008)<sup>247</sup> und mit einem bestimmten Qualifikationsweg verbunden. Auch

---

247 Paulitz (2012) zeichnet nach, wie die Grenzen der Technikwissenschaften Mitte des 19. Jahrhunderts über die wissenschaftliche Herangehensweise gezogen wurden, „in Abgrenzung zu anderen, bis dahin in der Ingenieurarbeit praktizierten eher handwerklich geprägten Zugängen“ (ebd., S. 10).

der Beruf des Lehrers bzw. der Lehrerin an einer öffentlichen Schule (vgl. Lehrerausbildungsgesetz 2016) ist hochgradig institutionalisiert; das Studium wird vorausgesetzt.

Die *Zugangsregeln der Hochschulen* variieren je nach Bundesland und Studienfach.<sup>248</sup> Stets sind sie jedoch dem Anspruch nach transparent und universalistisch. Voraussetzung ist die Hochschulzugangsberechtigung, die in ihrer grundlegendsten Form mit dem Abitur vorgelegt wird.<sup>249</sup> Zumeist wird der Zugang über einen örtlichen Numerus Clausus reguliert und ist folglich gebunden an die Studierneigung der jeweiligen Kohorte.<sup>250</sup> Zusätzlich wird in bestimmten Fächern (etwa für Sport oder eine Fremdsprache als Unterrichtsfach) der Nachweis (feld-)spezifischer Kompetenzen verlangt.

Welche *Versprechungen* sind mit dem ingenieurwissenschaftlichen Studium oder dem Lehramtsstudiengang verknüpft? Während das Lehramtsstudium ein klares Berufsziel vorgibt, auf die Arbeit in der Schule, genauer gesagt: in einer bestimmten Schulform und in bestimmten Unterrichtsfächern vorbereitet, ist das Arbeitsfeld für ausgebildete Ingenieure und Ingenieurinnen weniger eng gesteckt. Beiden Berufen ist gemein, dass zum Zeitpunkt der Studienentscheidung bereits seit einigen Jahren medial ein Arbeitsplatzüberschuss proklamiert wurde. So titelte etwa der Tagesspiegel „Lehrermangel wird immer dramatischer“ (17.09.2007). Die Frankfurter Allgemeine meldete ein Jahr später: „Unterrichtsausfall. Den Schulen gehen die Lehrer aus“ (18.10.2008). Wenn der Befund auch nach Fächern differenziert werden muss, so konnte sich doch das Bild festsetzen, dass das Lehramtsstudium einen sicheren Arbeitsplatz verspricht. Ähnlich wurde der Bedarf an Ingenieuren verkündet: So titelte der Focus am 15.05.2007 „Milliardenverluste mangels Ingenieuren“, ein Jahr später wurden immer noch „Ingenieure verzweifelt gesucht“. Diejenigen, die sich bei der Arbeitsagentur anhand des Informationsfilms über den Studiengang Maschinenbau und das dazugehörige Berufsfeld informierten, erfuhren mit Blick auf die Arbeitsmarktchancen, dass die Unternehmen „wirklich großen Bedarf haben und dass die Perspektive so bleiben wird“ (Berufenet 2012). Ferner wird betont, dass Maschinenbauer eine gesellschaftlich relevante Tätigkeit ausüben: So stellt der Professor, der im Informationsfilm zu Wort kommt, fest, dass fast

---

248 Auf die „Ordnung zur berufsbegleitenden Ausbildung von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern und der Staatsprüfung (OBAS)“, die einen zusätzlichen Zugangsweg in den Lehrerberuf eröffnet, soll an dieser Stelle nicht eingegangen werden.

249 Neben dem Abitur ermöglicht die fachgebundene Hochschulreife oder Fachhochschulreife Zugang zu bestimmten Studiengängen. Zusätzlich haben die Bundesländer Regelungen getroffen, um qualifizierten Berufstätigen das Studium zu ermöglichen. Für BewerberInnen mit ausländischer Hochschulreife gelten eigene Regelungen (vgl. Hochschulkompass o.J).

250 Hier wird „ein wesensmäßiger Unterschied institutionalisiert“ zwischen denen, die oberhalb und jenen die unterhalb des Numerus Clausus liegen (Bourdieu 1979/2001, S. 119).

„alle großen Erfindungen die wir so im Alltag haben [...] aus dem Maschinenbau kommen“. Angesprochen werden all die, die „diesen Spirit haben, diesen Geist da was Neues machen zu wollen“<sup>251</sup> (Berufenet 2012).

## 7.2.2 Die Brüchigkeit der Selbstorientierung

Auf die Eingangsfrage entfalten die Lehramts- und Ingenieursstudierenden typischerweise ein *selbstorientiertes Narrativ*, welches wiederholt *biografisch früh verankert* wird. So beginnt Glenn die Geschichte, wie er zum Ingenieursstudium kam, in seiner Kindheit:

„[E]s war immer schon sehr so eher technisch und auch haja so früher Kleinigkeiten halt mit nem Fahrrad oder so da hab ich immer alles selber gemacht irgendwie irgendwie ... ähm wollt ich halt immer alles wissen wie das funktioniert“ (Glenn1\_94).

Wissen wollen wie Dinge funktionieren, Zusammenhänge begreifen wollen – diesen Drang sieht Glenn früh in sich wirken und als grundlegend für seine Studienwahl. Ähnlich stellt Fabian biografische Kontinuität her, allerdings weniger angestoßen von seiner Neugier, denn von seinen Eltern: „Ja meine Eltern haben mir früher schon immer so kleine Bausachen [...] von Fischertechnik Lego und so weiter und da bin ich irgendwie so in die äh technische Schiene reingerutscht“ (Fabian1\_7).

Auch unter den Lehramtsstudierenden ist die biografische Verankerung des selbstorientierten Narrativs in der Kindheit ein verbreitetes Muster. So etwa bei Erna:

„Lehramt hab ich halt angefangen weil äh also ich denke das ist durch meine Geschwister gekommen ich hab vier jüngere Geschwister und ähm hab da [...] halt viel bei den Hausaufgaben geholfen und so und dadurch hab ich dann gemerkt dass mir das Erklären liegt ja ähm eigentlich ist das auch schon ziemlich früh gekommen dass ich Lehrerin werden wollte“ (Erna1\_6).

Im Verlauf der Erzählungen wird jedoch die *Brüchigkeit der biografischen Kontinuität* deutlich. Auf Nachfrage lässt Fabian erkennen, dass es eher eine Phase des technischen Bastelns war, die etwa bis zum zehnten Lebensjahr anhielt. Danach war „eher nix besonderes in die technische Richtung“ (Fabian1\_21).

---

251 Erinnerungen an Daniel Düsentrrieb werden wach oder eine Nähe zum Ingenieurslied von Seidel (1889), mit dem sprichwörtlich gewordenen Satz „Dem Ingenieur ist nichts zu schwere“.

Erst später, als ein schulisches Praktikum ansteht, erinnert er sich an diese spielerische Phase und bewirbt sich bei einem Energiekonzern. Das Bemühen um biografische Kontinuität trotz markanter Bruchstellen zeigt sich deutlich bei Lehramtsstudentin Iglin. Auf die Frage, wie sie zu ihrem Studium kam, setzt sie folgendermaßen an: „Also die Idee gabs schon gabs eigentlich schon viel früher als dass ich also ich hab das schon als Wunsch gehabt“ (Iglin1\_2). Direkt im Anschluss stellt sie jedoch fest, dass Lehrerin nicht ihr Traumberuf ist. Zudem nimmt sie nach Verlassen der Schule nicht direkt das Lehramtsstudium auf. Sie erzählt, wie sie sich „erst mal wahllos für ganz verschiedene Fächer“ (ebd.) an unterschiedlichen Hochschulen bewirbt und sich schließlich für ein wirtschaftswissenschaftliches Studium entscheidet. Früh kommt sie jedoch zu der Erkenntnis, dass dies „ein bisschen zu schwer“ (ebd.) für sie ist und wechselt an derselben Hochschule in den Studiengang, der ins Lehramt führt. Sie schließt ihre Erzählung mit dem Resümee: „[u]nd das war eigentlich immer das was ich wollte nur ich bin durch Umwege dann dahin gekommen .. so seh ich das“ (Iglin1\_10). Fast trotzig markiert sie ihre umwegreiche Einmündung in das Lehramt abschließend als eine biografisch früh verankerte, selbstorientierte Entscheidung. Charakteristisch für Ingenieurs- wie Lehramtsstudierende ist, dass sie zu einem selbstorientierten Narrativ ansetzen, trotz zum Teil hoher Brüchigkeit des rekonstruierten Weges. Die Wirkmächtigkeit der Selbstorientierung als geteilter Deutungs- und Orientierungsrahmen, als institutionalisierte Erwartung (vgl. Illouz 2006; Keupp 2010) wird ebenso deutlich wie der (im Vergleich zu den Auszubildenden) breite Möglichkeitsraum, der Alternativen in den Blick nehmen lässt.

In Bezug auf die frühe biografische Verankerung ist ein weiterer Aspekt interessant, der allerdings die beiden Studierendengruppen unterscheidet: Charakteristisch für die Erzählungen der Ingenieursstudierenden ist, dass sie ihre Entscheidung vor allem mit *Erfahrungen aus dem privaten Raum* verknüpfen – der Neugier an technischen Fragen, dem Spiel mit Lego. Von den Lehramtsstudierenden wird der private Raum hingegen weniger relevant gesetzt. Erna, die an ihre Hausaufgabenbetreuung anschließt, ist eine Ausnahme. Aber auch sie zieht, wie es für die Lehramtsstudierenden typisch ist, die *schulische Erfahrung* als Begründung für ihre Entscheidung heran, insofern die Schule Anhaltspunkte für die Fachwahl gibt: Erna erzielte in Mathematik und Deutsch stets gute Noten, Jo hat im Geschichtsunterricht erfahren, dass ihm hier alles „leicht von der Hand“ ging. Caspar, der nach dem Abbruch des ersten Studiengangs partout nicht weiß was er studieren soll, hat sich schließlich „einfach überlegt dass die Sachen die ich also die ich schon im Abi hatte“ (Caspar1\_4) passen könnten – im Lehramtsstudiengang kann er die bewährten Fächer kombinieren. Die Schule ist in diesen Argumentationsmustern weniger eine Instanz, die Interesse für ein bestimmtes Fach oder für das Arbeitsfeld Schule weckt, sondern Hinweise darauf gibt, ob man für ein spezifisches Fach geeignet ist.

Was für eine *Form der Selbstorientierung* ist also kennzeichnend für die beiden Studierendengruppen? Wir hatten gesehen, dass bei den Ingenieursstudierenden das Interesse am Basteln, der Wunsch, technische Zusammenhänge zu verstehen und anwendbares Wissen zu erwerben, mit der Studienwahl verbunden wird. Schauen wir uns ein weiteres Beispiel an: Ronja, die ihre Interessen als äußerst vielseitig beschreibt und in der Schule in diversen Fächern mit „sehr gut“ abschließt, empfand es als äußerst schwierig, sich für ein Studienfach zu entscheiden. Zuerst schreibt sie sich für Kultur- und Wirtschaftsanglistik ein, ist aber bald gelangweilt: „Was ich da gelernt hab das hat mich alles irgendwie nicht weitergebracht. Das wusst ich alles irgendwie schon [...] ich hatte das Gefühl das Niveau is unter Abitur plötzlich gerutscht“ (Ronja1\_2). Sie bricht nach einem Semester ab, auf der Suche nach einem Studium, das sie herausfordert. Sie will „was ganz Neues“ lernen, Fachwissen erwerben, welches anwendbar ist.<sup>252</sup> Ihre Wahl fällt auf die Ingenieurwissenschaften. Hier wie in den Interviews mit den anderen Studierenden findet sich das, was Paulitz und Prietl (2013) auf Basis von qualitativen Interviews mit TechnikwissenschaftlerInnen an österreichischen Technischen Universitäten als den allgemein geteilten *Gestaltungsanspruch* von Ingenieuren herausarbeiten. Kern des „Weltbildes“ der Ingenieure seien „die Aspekte der Nützlichkeit und der praktischen Relevanz ihrer Arbeit“ (ebd., S. 301). Was Paulitz und Prietl Weltbilder nennen, lässt sich auch als ein Teil der *illutio* des Feldes interpretieren. Bereits vor Eintritt in die Universität sehen die Befragten diesen Gestaltungsanspruch in sich verankert – und sei es nur in der frühen Begeisterung für das Spiel mit Lego-Steinen.

Was meint nun Selbstorientierung bei den Lehramtsstudierenden? Erna, die Mathematik, Deutsch und Hauswirtschaft als Fächer gewählt hat, erläutert ihre Entscheidung wie folgt: „Ich bin jetzt nicht so dass ich mich tagelang an einem mathematischen Problem festbeiße aber dieses ähm äh ja nicht das Lehrer-Dasein an sich sondern das Mathelehrer-Dasein zum Beispiel oder Deutschlehrer-Sein.“ (Erna1\_397). Weniger das fachliche Wissen als das Vermitteln spezifischer Fächer ist für sie das Reizvolle. Ähnlich wie Erna schätzt Jo die Vermittleraufgabe, jedoch in anderer Weise: Sekundarstufe II ist für ihn keine Option, denn

---

252 Nimmt man die Kriterien hinzu, die sie für die Bewertung ihres Praktikums bei der Zeitung heranzieht, so wird deutlich, dass es um ein Wissen geht, das als eindeutig und überprüfbar gilt. Sie war zwar stolz auf ihre Artikel, die veröffentlicht wurden, gleichzeitig aber auch verunsichert, weil es keine klaren Kriterien gab, anhand derer sie ihre Leistung hätte bewerten können. Interessant ist an Ronjas Beispiel auch, dass sie vor allem „was ganz Neues“ (Ronja1\_2) lernen will. Dies passt dazu, dass sie ihre Wahl nicht retrospektiv verortet, im Sinne einer biografischen Kontinuität.

„ich weiß nicht hört sich vielleicht blöd an aber ich helfe gerne den Leuten und da kamen mir irgendwie so die von der Hauptschule auch, nach meinen Erfahrungen haben die mehr Hilfe nötig als Leute vom Gymnasium denen du halt vielleicht nur das Fachliche vermitteln musst [...] das war immer so n Wunsch von mir den Leuten da ir-irgendwie weiterhelfen zu können .. mit meiner Art sagen wir mal“ (Jo1\_257).

Den Auftrag des Hauptschullehrers sieht Jo primär im „Helfen“. Der Wunsch zu vermitteln, kann demnach zum einen bezogen sein auf fachliche, zum anderen auf lebenspraktische Aspekte. Während das eine vom Lehrenden Expertise verlangt, setzt das andere, so Jos Vorstellung, auf Persönlichkeit („mit meiner Art“). Eine ausgeprägte Fachorientierung findet sich im Subsample allein bei Jule. Sie hat das Lehramt primär deswegen aufgenommen, weil ihr das Fach am Herzen liegt: die Kunst. Für das Studium der Freien Kunst hat sie sich aus Sorge vor der unsicheren beruflichen Zukunft und aufgrund der ablehnenden Haltung ihrer Eltern nicht beworben. So bietet das Lehramt gerade auch für diejenigen eine Möglichkeit, die ein spezifisches Fachinteresse verfolgen, gleichzeitig aber ein klares Berufsfeld bzw. sichere Arbeitsmarktchancen schätzen. Für Jule wird diese Entscheidung, wie wir später sehen werden, schwerwiegende Konsequenzen nach sich ziehen.

Auch wenn Selbstorientierung relevant ist, so ist diese kaum losgelöst von einer *Sicherheitsorientierung*. Dass das Studium sichere Berufschancen verspricht, ist unter den Ingenieursstudierenden ebenso wie den Lehramtsstudierenden geteiltes Wissen.<sup>253</sup> Glenn stellt dazu wenig Gedanken an, weil er weiß, dass die Arbeitsmarktchancen als Ingenieur „natürlich hervorragend“ sind – als Motiv für seine Studienwahl will er dies nicht verstanden wissen („das ist eigentlich eher nen Bonus“: Glenn1\_88). Fabian (1\_31) hingegen „muss zugeben“, dass er seine Entscheidung auch abgewogen hat auf Grundlage der Absolventenzahlen. Indem er sein Kalkül als „Geständnis“ formuliert, markiert er, dass er den legitimen Deutungsrahmen verlässt. Ähnlich sind die Erzählungen und Argumentationen der Lehramtsstudierenden: Caspar beispielsweise wälzt, Fabian gleich, vor der Entscheidung Statistiken, liest Prognosen zu verschiedenen Unterrichtsfächern. Am Lehrberuf schätzt er die Möglichkeit der Verbeamtung, aber „ist jetzt nicht so ausschlaggebender Grund“ (Caspar1\_246). Wie sehr die guten Arbeitsmarktchancen eine Rolle spielen, wird vor allem in den Erzählungen zu verworfenen Alternativen deutlich – wie etwa

---

253 Im Rahmen der vorliegenden Studie wurden einige Eröffnungsveranstaltungen besucht, bei denen die Neuankömmlinge willkommen geheißen werden. Die Ansprache an die ingenieurwissenschaftlichen Studierenden wird unterlegt mit Tabellen, welche die sicheren Arbeitsmarktchancen belegen, d. h. die Sicherheitsorientierung wird bei Feldeintritt bekräftigt.

bei Jule, die sich gegen die Freie Kunst entschieden hat, weil dies, vor allem in den Augen ihrer Eltern, zu keinem „anständigen Beruf“ führt. Auch Iglin verwirft ihren „eigentlichen Traum“ Modedesign, „weil letztendlich muss man in der Branche ziemlich gut sein oder es ist schwierig da rein zu kommen .. und es ist [...] auch nicht klar ob man dann halt einen Beruf ausüben kann ob man da irgendwo übernommen wird .. wie es dann weiter aussieht es ist nicht so feststehend wie-wie Lehramt“ (Iglin1\_12). Die geringe Planbarkeit des Weges konfligiert mit Iglins Mangel an Selbstvertrauen und lässt den Weg als zu riskant erscheinen.

Sicherheitsorientierung ist in dem Subsample eng mit einer *Familienplanung* verwoben. Nicht Luxus und Reichtum, sondern ausreichend Geld, um eine Familie ernähren zu können, wird angestrebt. Wiederholt wird dabei die Familie im „eigenen Haus“ imaginiert. Wenn bei der Fragebogenerhebung unter den Studierenden die *Orientierung an Status und Profit* weniger ausgeprägt zu sein scheint als bei den Auszubildenden, so wird in den qualitativen Interviews deutlich, dass ein gehobener Lebensstandard selbstverständlich erwartet wird. An zwei Aspekten kann die Statusorientierung verdeutlicht werden: Zum einen in der *Abgrenzung von der Ausbildung*. Für Iglin etwa wäre eine Berufsausbildung nicht infrage gekommen, weil Personen mit einer „akademischen Lehre“

„vielleicht das Doppelte von dem verdienen was die verdienen und hast auch was dazu gelernt du hast ganz andere ähm ja äh .. Perspektiven du kannst über andere Sachen reden und ich-ich bin jetzt nicht der Typ der da sitzt und darüber redet ,Oahh ich hab mir letztes die Tasche davon gekauft und von der Marke und dies und das‘ das ist schön klar jede Frau will das aber man muss auch irgendwie also ..“ (Iglin1\_89).

Unterschieden wird hier zwischen Ausbildung und Studium im Sinne der Position im sozialen Gefüge. Auch das erwartete kulturelle Kapital wird vor allem als Mittel der Positionierung eingeführt. Sie stellt den Anspruch, im Gespräch mit anderen mitreden zu können, materiellen Wünschen (Taschen kaufen – „jede Frau will das“) gegenüber bzw. schiebt, so zeigt sich an späterer Stelle, zeitnahe kleine Gewinne (früher, einfacher Verdienst) zugunsten langfristig höherer Gewinne (später, doppelter Verdienst) auf.

Schauen wir uns eine Sequenz von Glenn an, der erst nach einem beruflichen Abschluss das Studium aufgreift. Im Ausbildungsbereich

„wurden die Gehälter doch schon recht stark gedrückt und dann denkt man sich ,gut ich hab jetzt Abitur ne eigentlich ne vernünftige Ausbildung‘ ja und dann äh verdient man halt doch nicht das was man vielleicht erwartet hat und ähm ja dann deswegen hab ich dann doch dann aufgehört“ (Glenn1\_40).



Neben (rekonstruierten) sicherheits- und statusorientierten Um-zu-Motiven (bessere Verdienstmöglichkeiten), klingen hier auch statusbezogene Weil-Motive an: Weil er Abitur hat, ist ein höherer Verdienst anzustreben. Ein ähnliches Muster finden wir bei Erna, die sich hätte vorstellen können, Hauswirtschaftlerin zu werden, „quasi son .. Privathaushalt führen also so was könnte ich mir vorstellen dass ich da einfach koche wasche putze .. so was wie ne Hausfrau“ (Erna1\_10). Sie nimmt von diesem Wunsch Abstand, mit folgender Rahmung: „das wollte ich halt nicht machen nachdem ich Abitur gemacht hatte“ (Erna1\_8). Auch andere Alternativen zum Lehrberuf verwirft sie: „Alternativen wären halt alles so Sachen gewesen wofür man nicht wirklich Abitur braucht und ähm ich war dann halt schon im Abitur und dann wollte ich auch dass sich das gelohnt hat“ (Erna1\_6). Das Abitur verpflichtet – es will gewinnträchtig eingesetzt, das distinktive Potential will ausgebaut werden.<sup>254</sup>

Neben den Abgrenzungen zur Berufsausbildung werden auch *Abgrenzungen zur Fachhochschule* gezogen. So nimmt Fabian bei seinem Entscheidungsprozess keine Fachhochschule in den Blick, obwohl „der Bachelor von der Fachhochschule ist ja besser als sagt man als der Bachelor von der Uni weil man da etwas praxisorientierter gelernt wurde“ (Fabian1\_172). Auch hier kommt die Hierarchie der Ausbildungsstätten zum Tragen, innerhalb derer das Abitur sinnvoll eingesetzt werden will – auch wider der Vermutung, dass die Fachhochschule in Bezug auf die gewünschte Anwendungsbezogenheit besser sein könnte.

Bisher wurden Orientierungen vor allem auf die antizipierte berufliche Zukunft bezogen. Was mit der Analyse der Interviews auch deutlich wird, ist das *Sicherheitsversprechen des Studiums* an sich. So gibt Iglu das Studium der Wirtschaftswissenschaften auf, in der Hoffnung, dass das Lehramtsstudium (für sie) weniger schwierig ist. Auch in anderen Interviews wird die Überlegung erkennbar, mit dem Lehramt (a) ein handhabbares Studium zu wählen, das kein zu hohes Selbstengagement verlangt. Deutlich grenzt sich beispielsweise Erna von Mathematikstudierenden ab, die „tagelang an einem mathematischen Problem“ (Erna1\_397) basteln. Ähnlich motiviert ist Fabian, für den das Studium in Aachen nicht in Frage kommt, da er vermutet, dass „da die ganzen Cracks sitzen die in ihrer Freizeit nichts anderes zu tun haben als E-Technik zu studieren die ganze Zeit und ich geb zu ich wollte eigentlich mir nicht so nen Mörder Studiengang antun ja ich wollte einfach ja solide studieren“ (Fa-

---

254 Auch bei den elterlichen Erwartungen, wie sie die Kinder wahrnehmen, zeigt sich diese Tendenz: „68 Prozent der Studienberechtigten gehen davon aus, dass es ihren Eltern (sehr) wichtig ist, dass sie ein Hochschulstudium aufnehmen [...]. Lediglich ein kleiner Teil der Befragten glaubt, dass ihre Eltern dies überhaupt nicht von ihnen erwarten (5%)“ (Schneider/Franke 2014, S. 32).

bian1\_158). Eine sichere Wahl erscheint ihm eine im Feld der Ingenieurwissenschaften eher randständige Universität – hier nimmt er das Studium auf. Das BA-Studium bietet auch (b) Sicherheit im Sinne eines überschaubaren Weges.<sup>255</sup> Glenn (1\_48) ist sich nicht sicher, ob er ohne die Möglichkeit, bereits nach drei statt fünf Jahren einen „neuen Abschluss“ zu erzielen, das Studium aufgegriffen und das Übernahmeangebot seines Ausbildungsbetriebs ausgeschlagen hätte. Die BA-/MA-Struktur minimiert für ihn das Risiko. Erna schätzt eine wieder andere Form der Sicherheit, die für sie mit dem Lehramtsstudium verbunden ist, nämlich (c) die strukturierte Vorbereitung auf ein klar definiertes Berufsziel,

„weil ich vorher so einen Plan brauche der dann abgeschlossen ist und dann ziehe ich das durch dann weiß ich manche Sachen nicht unbedingt warum machst du die jetzt so weil ich habs mir ja vorher überlegt, das ist für mich ein auf jeden Fall gut so am Lehramtsstudium dass es auf einen Beruf hinaus läuft“ (Erna1\_333).

Studieninhalte werden insofern nicht in Hinblick auf ihre Relevanz für den späteren Beruf befragt, da der Weg zwischen Studium und späterem Beruf bereits vorstrukturiert ist. Der vorgegebene Studienverlauf führt zum anvisierten Ziel der Lehrerin, Fehler bei der Organisation des Studiums können kaum unterlaufen werden – dies gewährleistet Sicherheit.

Unter den Studierenden findet man auch eine Orientierung, die man als *Hauptsache Studium* bezeichnen kann. Wir haben oben schon gesehen, dass die Abgrenzung zur Ausbildung zentral ist. Hinzu kommt, dass es dabei nicht nur um eine statusbezogene Abgrenzung geht, sondern auch um die Abwehr einer regulären Arbeitswoche. Für Caspar steht nach dem Zivildienst beispielsweise fest, dass er „irgendwas studieren“ (1\_4) wird. Seine Entscheidung fußt auf der Überlegung, dass „ich [...] wenig Freizeit habe wenn ich also ne Ausbildung anfangen würde dann hab ich mir doch überlegt ist ein Studium vielleicht angenehmer“ (Caspar1\_16). Das Moratorium derart zu verlängern kann auch als eine Form der Selbstorientierung verstanden werden, die jedoch weniger auf die Formierung eines beruflichen Selbst angelegt ist. So ist auch seine Entscheidung für das Lehramtsstudium eine eher zufällige: Sein Vater stellt dies zur Diskussion, woraufhin er erst einmal zögernd reagiert. Alternativen, die weniger „stressig“ sind und dennoch ausreichend Geld versprechen und ein bisschen die eigenen Interessen befriedigen, fallen ihm nach einigen Überlegungen jedoch keine ein. Pragmatisch sind auch die Motive für die Wahl des Studien-

---

255 Anders die Überlegung bei Mohammed (1\_30 ff.), der sich für Aachen entscheidet, eben weil dies eine „Eliteuniversität“ ist. Das symbolische Kapital, welches diese Universität verspricht, lockt ihn. Nach drei Semestern muss er das Studium aufgrund wiederholter Fehlvorlesungen abbrechen.

orts: hier gibt es keinen Numerus Clausus, Sport als Fachwissenschaft kann er ohne Eignungstest belegen: „insofern hat das alles ganz gut gepasst gerade in dem Moment“ (Caspar1\_4). Relevant ist an der Statuspassage das Studium (oder besser: der Studierendenstatus) und weniger der angestrebte Beruf oder das gewählte Fach. Eine solche Orientierung kann man als *Hauptsache Studium* bezeichnen, die in (irgend-)eine Form gegossen werden muss.

### 7.2.3 Wahrscheinliche und unwahrscheinliche Wahlen der Hochschule

Was objektiv „wahrscheinliche Wahlen“ von „unwahrscheinlichen Wahlen“ unterscheidet, ist in Hinblick auf diese Studierendengruppe nicht eindeutig zu benennen. Dies liegt daran, dass erstens (anders als bei den Auszubildenden), mit *Blick auf die Studierenden*, das schulische Kapital kaum divergiert; zweitens, mit *Blick auf die Eltern*, die Unterscheidung zwischen Akademikereltern und Nicht-Akademikereltern wenig differenziert. In manchen (wenigen) Fällen ist die Differenz zwischen den Elternteilen groß, wie etwa bei Mohammed, dessen Mutter ohne Ausbildung als Putzkraft arbeitet und dessen Vater Maschinenbau studiert hat. Bei anderen haben beide Elternteile Abitur, während wieder andere über keinen Schulabschluss verfügen<sup>256</sup> – diese in eine Kategorie „Nicht-Akademiker“ zusammenzufassen verschleiert wesentliche Differenzen (vgl. Lange-Vester/Sander 2016). Auf Basis der Analyse erscheint es sinnvoll, unter „wahrscheinliche Wahlen“ solche zu fassen, bei denen mindestens ein Elternteil studiert oder Abitur gemacht hat – hier ist das Studium „selbstverständlicher Weg“. Aber auch für die anderen Jugendlichen ist das Studium nicht überraschend, vielmehr ist es als AbiturientIn ein „legitimer Weg“.<sup>257</sup>

---

256 Unter den 55- bis 60-Jährigen hat 2013 mehr als jedeR Vierte Fachhochschul- oder Hochschulreife (eigene Berechnung auf Basis von Mikrozensus 2013).

257 Sowohl dem Lehr- als auch dem Ingenieurberuf kommt eine hohe Bedeutung für den Aufstieg von Personen aus der Arbeiterschicht zu. Jeder dritte Ingenieur kommt, so zeigt Kühne (2006, S. 623), aus der Arbeiterschicht, etwa jeder vierte der Lehrkräfte. Zwischen Lehramtstyp (Gymnasiallehrkraft vs. Volks-/Grundschullehrkraft) und sozialer Herkunft besteht kein Zusammenhang – entsprechend wird auch im Folgenden nicht differenziert. Auf Basis einer Rekrutierungsanalyse kommt Kühne zu dem Schluss, dass in „prestigeärmeren Berufen wie bspw. dem Ingenieurberuf [...] vermutlich für Unterschichtsangehörige eine größere milieuspezifische Similarität zur Herkunftsschicht gegeben ist. Der soziale Mobilitätssprung innerhalb der Statushierarchie wird dementsprechend als weniger gravierend wahrgenommen“ (ebd., S. 628).

## *Das Studium als selbstverständlicher Weg*

Im vorangehenden Kapitel wurde Caspar (unter dem Stichwort „Hauptsache Studium“) bereits vorgestellt, jener junge Mann, für den Studieren außer Frage steht, der Studiengang aber fraglich ist. Sein Vater riet ihm zum Lehramtsstudium, das er selbst nach Abschluss einer Ausbildung zum Industriekaufmann angefangen, aber abgebrochen hatte. Der Vater ließ sich zum Ergotherapeut umschulen und als solcher arbeitet er nun. Caspars Mutter hat ebenfalls Abitur und arbeitet als Krankengymnastin. Caspar kommt also nicht aus einem Akademiker-Haushalt, dennoch weisen beide Eltern einen vergleichsweise hohen Schulabschluss auf und dem Vater ist das Lehramtsstudium bekannt. Das Studium gilt als selbstverständlich, obwohl Caspars schulische Laufbahn durch einige Schwierigkeiten geprägt war. Vom Gymnasium wechselte er auf die Realschule. Angetrieben von einer Mischung aus elterlichem Druck und eigenem Bestreben strengt er sich dort an und wechselt wieder auf das Gymnasium. Caspar wertet die Arbeit der Eltern als nicht allzu anstrengend, aber erlebnis- bzw. anekdotenreich. Ein ähnliches Verhältnis zur Arbeit strebt er selbst an, wobei es ihm wichtig ist, dass der spätere Beruf nicht „zu stressig“ ist. Er und seine Schwester setzen den abgebrochenen Weg des Vaters fort und wollen Lehrer bzw. Lehrerin werden. Ihre Entscheidung wird von beiden Elternteilen unterstützt.

Nehmen wir ein anderes Beispiel: Iglins Wahl ist ebenfalls mit Blick auf den familialen Background wenig überraschend. Ihr Vater hat in der Türkei ein Lehramtsstudium abgeschlossen und später eine Stelle in Deutschland als Türkischlehrer angenommen. Seine Frau zog mit Iglin und ihren Geschwistern aus der Türkei nach und fing zeitlich versetzt ebenfalls an als Lehrerin zu arbeiten. Welchen Status sie als Lehrer einnehmen, an welchen Schulen sie arbeiten, geht aus dem Interview nicht hervor. Der Vater ist mittlerweile „in Rente ist pensioniert“ (Iglin1\_27). Iglin fühlt früh die Erwartung an sich gerichtet, zu studieren. Ihre Schullaufbahn lässt dies anfangs nicht wahrscheinlich wirken: Nach der Grundschule startet sie auf dem Gymnasium, wechselt aber bereits nach einem halben Jahr auf die Realschule. Sie verpasst den erweiterten Realschulabschluss und wiederholt die zehnte Klasse an einer anderen Realschule. Von den Lehrern an der Realschule fühlt sie sich wenig unterstützt, was ihrer Einschätzung nach auch mit ihrem Migrationshintergrund zusammenhängt. Sie wechselt schließlich auf eine Berufsschule, „um dort den Erweiterten dann zu bekommen, hab ich auch .. sehr gut abgeschnitten“ (ebd.). Es folgt die Gesamtschule, wo sie schließlich mit Abitur abschließt. Während ihrer wechselhaften Schullaufbahn begleitet sie der elterliche Druck. Deren „Disziplinanforderungen“ (Iglin1\_57) seien hoch gewesen; um „das Kind dahin zu treiben“ (ebd.) erhält

sie jahrelang Nachhilfeunterricht.<sup>258</sup> Wie auch ihre beiden Geschwister erreicht sie schließlich das Abitur und nimmt ein Studium auf. Ihre erste Wahl, Wirtschaftswissenschaften, wird von den Eltern als nicht passend und zu schwierig eingestuft. Sie raten ihr zum Lehramt, denn

„klar wollten die auch dass ich Lehramt studiere und die meinten das wär was Besseres für mich Wirtschaft wär jetzt vielleicht nicht ähm meinen äh Qualitäten entsprechend oder ob ich das schaffen würde also .. wär ein bisschen zu schwierig“ (Iglin1\_81).<sup>259</sup>

Mit der zweiten Studienwahl folgt sie dem Rat und Wunsch der Eltern. Andere, spezifisch auf Iglin zugeschnittene Vorstellungen, tragen die Eltern nicht an sie heran.

Stellen wir diesen beiden Fällen noch einen aus den Ingenieurwissenschaften zur Seite: Auch für Ronja steht außer Frage, dass sie studieren wird. Ihr Vater ist Verwaltungswirt, die Mutter hat als Lehrerin gearbeitet bis sie irgendwann den Dienst quittierte, um in die Selbständigkeit zu gehen. Anders als Iglin spürt die schulisch erfolgreiche Ronja keinerlei elterliche Befürchtungen bezüglich ihres schulischen wie nachschulischen Weges:

„[M]eine Eltern ham immer gesagt ‚Du machst das schon. Du findest schon .. n richtigen Weg. Du .. du hast es bis jetzt auch immer super gemacht also was soll denn daran schiefgehen.‘ Weiß ich nicht ‚is deine Entscheidung. Wir lassen dir da .. freien Lauf“ (Ronja1\_10).

Die Eltern weisen ihre Tochter auf persönliche Stärken hin, geben ihr aber keine konkreten Empfehlungen zur Studienfachwahl. Auch ihre fächerübergreifend sehr guten Schulnoten zeigen Ronja keine Richtung an. So nimmt sie von Kunst über Anglistik bis hin zu Ingenieurwissenschaften eine Vielfalt von Studiengängen in den Blick. Dass es auch leise Zweifel bei ihr und den Eltern gibt, werden wir später diskutieren.

So unterschiedlich die hier skizzierten Biografien auch sind, so fällt auf, dass das Studium für jene, deren Eltern einen hohen Bildungsabschluss haben, selbstverständlich ist – auch massive schulische Schwierigkeiten vermögen diese Erwartung kaum zu erschüttern. Obwohl selbstverständlich, wird die

---

258 Studien zu BildungsaufsteigerInnen (vgl. Kellmer 2015) zeigen, dass Eltern, die nach Deutschland immigriert sind aber den eigenen Aufstieg nicht realisieren konnten, von ihren Kindern den Aufstieg über Bildung selbstverständlich erwarten. Dies könnte bei Iglins Eltern der Fall sein.

259 Gewählt hatte sie Wirtschaftswissenschaften in der Hoffnung, später über das Marketing in die Modebranche zu kommen.

Entscheidung für das Studium als eine höchst persönliche verstanden. Gerahmt wird die Statuspassage als eine, die einzig in der Entscheidung der jungen Erwachsenen liegt, obgleich die Interventionen der Eltern deutlich spürbar werden, sobald vom gewünschten Weg abgewichen wird.

Glenn stellt eine theoretisch interessante Ausnahme dar. Sein Vater hat Sicherheitstechnik studiert. Seine Mutter ist Arzthelferin. Obwohl das Studium vor diesem Hintergrund als wahrscheinlich angenommen werden kann, ist es für Glenn keineswegs selbstverständlich. Im Gegenteil: Am liebsten hätte er nach der 10. Klasse die Schule verlassen, weil er was „Praktisches“ machen wollte. Erst nach einer Beratung bei der Arbeitsagentur entscheidet er sich für die Fortsetzung der Schule, weil mit Abitur die Möglichkeiten im technischen Bereich einen anspruchsvollen Beruf zu erlernen größer seien. Auch nach dem Abitur kommt ihm ein Studium nicht in den Sinn. „[I]ch weiß nicht ob ich mir jetzt nicht zu- war einfach im Kopf drin ‚ich will ne Ausbildung machen‘ aber ich weiß auch nicht wieso“ (Glenn1\_56). Von seinen Eltern fühlt er nicht die Erwartung an sich gerichtet, dass er wie der Vater studiert, „die habn auch nie gesagt ‚mach Abitur‘“ (Glenn2\_178). Erst nach Abschluss der Ausbildung beginnt Glenn über ein Studium nachzudenken. Begleitet ist diese Überlegung von Selbstzweifeln, „weil ich jetzt auch immer relativ .. große Schwächen früher inner Grundschule hatte im Lesen und Schreiben“ (Glenn2\_180). Auch wenn die Grundschule lange her erscheint, verbindet er seinen Zweifel mit der frühen Diagnose einer Leseschwäche und der damit verbundenen Erfahrung. Letztendlich lässt er sich auf den Versuch ein, hoffend, dass sein praktischer Erfahrungsvorsprung sowie sein Ehrgeiz hilfreiche Ressourcen sein werden. Aus Bourdieuscher Perspektive mag überraschen, dass für Glenn das Studium obwohl objektiv wahrscheinlich so dennoch nicht selbstverständlich ist. Dass das Studium für ihn kaum denkbar ist, dafür mögen vor allem seine attestierten Lese- und Schreibschwierigkeiten verantwortlich sein. Erst die Ausbildung und die Zusammenarbeit mit studierten Ingenieuren im Betrieb lässt das Studium zu einer Möglichkeit werden. Letztendlich ergreift er über den Umweg der Ausbildung die Chance zum Studium und betritt den wahrscheinlichen Pfad.<sup>260</sup>

Ging es in den bisherigen Ausführungen um wahrscheinliche Wahlen in Bezug auf die *Studienaufnahme*, so geht es im Folgenden um die wahrscheinlichen Wahlen in Bezug auf das spezifische *Studienfach*, also um die Frage der „Berufsvererbung“. Kühne (vgl. 2006, S. 627) stellt fest, dass bei 10% der Inge-

---

260 Schmeiser (2003) hat in seiner Studie „Missratene Söhne und Töchter“ aufgezeigt, dass sich auch bei Verlaufsformen des sozialen Abstiegs keine Anhaltspunkte „für sozial und mental ‚entwurzelte‘ oder ‚im Freien stehende‘ Individuen finden, von einer Verflüssigung und Auflösung milieutypisch vorgespurter Lebensläufe und entsprechender Verhaltenserwartungen wird man selbst im Falle eines Abstiegs schwerlich ausgehen können“ (ebd., S. 234). Auch Glenn betritt mit Aufnahme des Studiums nun den wahrscheinlichen Weg.

nierInnen bereits der Vater im selben Arbeitsfeld tätig war, unter den Lehrkräften beträgt der Anteil der Berufsvererbung gar 25%. Mit Glenn und Iglin haben wir zwei Personen kennengelernt, die den Beruf eines Elternteils nicht auf direktem Wege ergreifen, und auch Caspar folgt dem Vater nur zögerlich ins Lehramt. Alle drei knüpfen also erst nach Umwegen an den elterlichen Beruf an. Glenn thematisiert im Interview eher beiläufig, dass sein Vater ebenfalls Ingenieur ist. Eine Verbindung zu seinem eigenen Weg stellt er nicht her. Statt Gespräche oder gemeinsame Tätigkeiten mit seinem Vater, sind für ihn die Beratungen der Arbeitsagentur, sein Schulpraktikum an der Hochschule sowie seine Kontakte zu Ingenieuren im Ausbildungskontext weichenstellend.<sup>261</sup> Und Iglin verweist auf die Nachbarskinder in der Türkei, die fast alle aus Lehrerfamilien stammten. Das „play“ Lehrer-Schüler war unter den Kindern beliebt. Hierin sieht Iglin ihren Berufswunsch erwachsen – nicht unmittelbar im Beruf der Eltern. Der Beruf, so zeigen die Beispiele, wird nicht einfach „vererbt“, vielmehr geht damit ein Interaktions- und Evaluationsprozess einher, bei dem das Erbe abgewiesen, angeeignet und modifiziert wird.

Wenn auch das Studium teilweise so selbstverständlich ist, dass die Aufnahme kaum als Entscheidung erkennbar wird, so ist die Entscheidung für das Studienfach – auch bei denen, die sich in eine Familientradition einreihen – in einen komplexen Entscheidungsprozess eingebettet und wird so Teil einer individuellen „choice biography“ (vgl. Ball et al. 2002).

### *Das Studium als einzig legitimer Weg*

Als erster Fall, der eine eher objektiv unwahrscheinliche Wahl beschreibt, soll Jo vorgestellt werden. Seine Mutter ist Sozialarbeiterin mit Realschulabschluss, der Vater Postbote mit Hauptschulabschluss. Über die Eltern erhält er keinen Bezug zur universitären Welt, aber „das Pädagogische hatte ich wahrscheinlich von zu Hause auch schon durch äh meine Mutter mit dabei weil die auch relativ sozial angelegt ist sag ich mal“ (Jo1\_305). Über eine Freundin seiner Mutter erhält Jo das Angebot zu einem Jahrespraktikum an einer Sonderschule – ein Arbeitsfeld, das ihn interessiert und schließlich begeistert. Im Anschluss daran fällt seine (zweite) Wahl auf das Lehramtsstudium. Die Reaktionen darauf sind divers:

„Meine Eltern haben gesagt ‚das ist gut so das könnten wir uns auch vorstellen‘ oder ‚das würd auch zu dir passen‘ .. äh bei den Verwandten teilweise ähm etwas

---

261 Etwas anders bei Mohammed (1\_60): Er hat „erst mal Maschinenbau nur wegen meinem Vater“ gewählt. Er leitet dies als „Geständnis“ ein und verknüpft seine Erklärung im Weiteren mit einem selbstorientierten Narrativ – ganz entsprechend der sozialen Erwartung.

skeptisch ‚ja hier ob das dein Ding ist wissen wir auch nicht so ne ob du dich da so durchsetzen kannst‘ et cetera“ (Jo1\_45).

Die Verwandten sind skeptisch in Bezug auf seine Befähigung für den Beruf – nicht für das Studium. Und auch Jo ist anfangs unsicher. In seinem Freundeskreis stößt die Wahl kaum auf Wohlgefallen. Ihm ist es

„so auf jeden Fall vorgekommen dass das nicht so n Beruf ist wie jeder andere [...] es wirkt halt doch immer so dann noch so n bisschen sag ich mal besserwisserisch weißte äh dass man äh ja ja als wüsste man mehr oder .. obwohl man das ja gar nicht so meint“ (Jo1\_45).

Vermuten könnte man im Sinne Bourdieus einen Konformitätsdruck, der dem Streben nach individueller, wissensbasierter Besonderung entgegengesetzt wird. Zu bedenken ist aber, dass seine Freunde fast alle Abitur haben und nicht wenige selbst ein Studium aufgreifen. So scheint vor allem der Lehrerberuf unter Peers, die gerade die Schule verlassen haben, wenig Ansehen zu versprechen – die Fragebogenerhebung gibt dazu Hinweise (vgl. Kapitel 5.2).

Erna stammt auch aus einer hochschulfernen Familie. Die Eltern sind Ausiedler, Erna selbst ist in Deutschland geboren. Die Mutter arbeitete als Notarztassistentin („Feldscher“), der Vater hatte in der UDSSR eine Ausbildung zum Elektriker für landwirtschaftliche Maschinen absolviert und arbeitet derzeit am Fließband. Erna entschließt sich ein Lehramtsstudium aufzunehmen. Mögliche Diskussionen mit den Eltern, ob ein Studium die richtige Wahl ist, umgeht sie, indem sie Fakten schafft:

„Ich hatte mich für keine Ausbildungsstelle beworben und bevor die anderen das mitgekriegt haben war die Zeit halt schon vorbei wo man sich für ne Ausbildung bewerben musste ich hab also ich hatte das für mich quasi schon festgelegt und dann durch diese äußeren Umstände“ (Erna1\_375).

Obwohl niemand in ihrer Familie studiert und Erna die Vorbehalte der Eltern gegenüber ihrer Entscheidung fürchtet, sieht sie ihre Studienfachwahl in der Familie erwachsen, gestützt durch das schulische Urteil:

„Meine Eltern haben mich immer so für den Professor in der Familie gehalten also [...] das ist mir aber auch ziemlich unangenehm also ich möchte das nicht weil äh wir sind jetzt drei in der Familie die Abitur gemacht haben und ich hatte halt den besten Schnitt“ (Erna1\_373).

Finanzielle Befürchtungen der Eltern erstickt Erna im Keim, indem sie sich an einer nahen Hochschule bewirbt, die keinen Umzug verlangt. Für Ernas Geschwister wie auch für ihre Freunde ist die Entscheidung für ein Studium keine



Überraschung, wird Erna doch häufig von ihnen in schulischen Fragen zurate gezogen. Obwohl die Wahl aufgrund ihrer sozialen Herkunft unwahrscheinlich erscheinen mag, ist sie es für nahe Andere durchaus nicht.

Die beiden Fälle zeigen, wie auch Nicht-Akademikereltern den Weg zum Studium ebnen. Während Jo über seine Mutter Zugang zu einem Arbeitsbereich gewinnt, an den er mit der Wahl seines Studiums anknüpft, erhält Erna in der Familie Bestätigung dafür, dass sie Talent zum Unterrichten hat. Auch wenn die Aufnahme des Studiums nicht selbstverständlich ist, gar Zweifel von Familienangehörigen spürbar sind und teilweise geteilt werden, so erfahren die jungen Erwachsenen kaum überraschte oder gar ablehnende Reaktionen auf ihren Schritt. Das Abitur scheint das Studium ausreichend zu legitimieren. Mittlerweile ist das Studium unter AbiturierInnen eine verbreitete Wahl und gerät somit auch für jene, die nicht aus einem Akademikerhaushalt kommen, in den Möglichkeitshorizont.<sup>262</sup>

Abschließend wollen wir uns einer anderen objektiv unwahrscheinlichen Wahl zuwenden, die vor allem in den überraschten Reaktionen von signifikanten Anderen als solche markiert wird. Die erfolgreiche Schülerin Ronja mit dem Einserabschluss hatten wir bereits kennengelernt. Für sie wie ihre Eltern ist das Studium selbstverständlich. Für sie, die in allen Schulfächern sehr gute Noten erzielte, sich für vieles interessiert, ist die Entscheidung „irgendwie so ne .. blöde Qual der Wahl“ (Ronja1\_2). Sie entscheidet sich für Kultur- und Wirtschaftsanglistik, bricht dies innerhalb des ersten Semesters ab. Für den Wechsel in das Fach Bauingenieurwesen erntet sie überraschte Reaktionen von einer ehemaligen Lehrerin, den Eltern wie auch Freunden – weil es sich deutlich von dem ersten Studiengang unterscheidet, weil keine biografische Kontinuität gesehen wird, oder eben, weil es eine geschlechtsuntypische Wahl ist? Die weiteren Ausführungen zum Entscheidungsprozess indizieren, dass die Wahl als eine geschlechtsuntypische wahrgenommen wird – expliziert wird dieser Deutungsrahmen jedoch nicht. Was wir sehen ist lediglich, dass Ronja Selbstzweifel in Bezug auf Bauingenieurwesen hegt:

„ich .. hatte vorher immer das Gefühl ich kann das nicht. Also ich hab mich auf Mathe .. an Mathestudium nich rangetraut weil ich dachte ich kann das nicht. Ich bin nich also ich dachte Sprachen kann ich .. und Mathe Naturwissenschaften .. trau ich mich nich und dann .. naja hab ich mich halt getraut“ (Ronja1\_52).

---

262 So ist unter denjenigen, die ein halbes Jahr vor Erwerb der Studienberechtigung stehen (2007/2008), das Studium für jeden Zweiten „sicher“ bzw. „sehr wahrscheinlich“ (72% incl. „eventuell“/„unsicher“) (vgl. Heine/Quast 2009, S. 30). Helbig et al. (vgl. 2015, S. 75 ff.) belegen den Einfluss der MitschülerInnen auf die Studienbereitschaft.

Dies spricht für den Befund von Helbig und Leuze (2012), dass das Anforderungsniveau weiblich dominierter Berufe von Frauen abgewertet wird.<sup>263</sup> Wir hatten oben gesehen, dass Ronja im ersten Studium keinerlei Zweifel bezüglich der eigenen Befähigung erkennen ließ, sich ihre Zukunft gar im Chefsessel zwischen lauter Anzugträgern (also gerade auch Männern) imaginierte.<sup>264</sup> Hier nun, im Bauingenieurwesen, ist ihr Selbstvertrauen weniger ausgeprägt und die Entscheidung stellt eine größere Hürde dar. Ihre Schulnoten geben dafür keinerlei Anlass. Nicht nur sie selbst, sondern auch signifikante Andere bewerten allerdings ihre guten Noten fachspezifisch unterschiedlich und ziehen je andere Schlüsse:

„[I]n der Schule wars schon so dass ich .. dass die Noten in-in den Sprachen mehr so .. die sind den Leuten mehr irgendwie aufgefallen dass ich da gute Noten hab obwohl ich eigentlich in Mathe auch nie schlechter war“ (Ronja1\_10).

Von einem mathematischen Studium wurde ihr also nicht explizit abgeraten, vielmehr wurde sie fortlaufend darin bestärkt, dass andere Fächer passend für sie sind. Allein die guten Noten (oder auch das Abitur) reichen also nicht aus, um die Aufnahme eines Studiengangs (oder auch des Studiums) selbstverständlich werden zu lassen. Interessant ist die Deutung, die ihr Vater nun für ihre revidierte Entscheidung anbietet: „Der is auch mehr so mathematisch angehaucht und meinte dann ‚ja vielleicht hast du ja doch mehr von mir‘ [lacht]“ (1\_52). In das familienspezifische, genauer gesagt männliche Erbe wird ihre Entscheidung eingerahmt und so nachvollziehbar.

Interessanterweise wird von den jungen Männern, die das Lehramtsstudium aufnehmen, die eher geschlechtsuntypische Wahl nicht problematisiert. Auch von signifikanten Anderen werden keine Zweifel wahrgenommen. Dies deckt sich mit den Ergebnissen von Kappler et al. (2012), wonach Männer, die Lehrer werden wollen, ihr Mannsein (in Interviews) nicht zum Thema machen. Auf Nachfrage verweisen sie im Interview darauf, dass die Unterrepräsentanz von Männern im Lehrberuf für sie von Vorteil sei und sie als Männer an Schulen gebraucht würden. Ganz anders die Argumentation der interviewten Frauen in MINT-Fächern, die sich auf Nachfrage eher von allem „Weiblichen“ abgrenzen. Die Unterrepräsentanz von Frauen wird hier nicht als Vorteil für sie als Frauen

---

263 Auch Erna stuft die Mathematik als interessantes aber zu schwieriges Studienfach ein: Sie greift das Lehramtsstudium auf „weil ich halt was mit Mathe machen wollte aber mir nicht zugetraut habe so was Schweres dann zu machen. Weil ich halt nicht son Mathecrack sondern eher so Basismathematik“ (Erna2\_84). Auf Nachfrage schließt sie, dass es ihr sicher keinen Spaß bereitet hätte.

264 Der Frauenanteil in den sprach- und kulturwissenschaftlichen Fächern liegt bei 70%, in den Ingenieurwissenschaften bei 20% (vgl. Kortendiek et al. 2013, S. 45).

oder als Beleg für ihre Wichtigkeit in dem Feld angeführt. In der hier vorliegenden Studie thematisieren die interviewten Männer nicht ihr Mannsein – da in der Studie keine explizite Genderperspektive eingenommen wurde, gab es hierzu auch keine Nachfragen. Die (wenigen) interviewten Frauen in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen machten ihr Frausein hingegen eigenständig relevant, allerdings in Bezug auf die Entscheidung (und die Reaktionen darauf), weniger den Studienverlauf, wie noch zu zeigen sein wird.

#### 7.2.4 Abitur als Türöffner

Auf Basis der Interviews ist kaum herauszuarbeiten, welches *kulturelle Erbe* die Studierenden aus der Familie mitnehmen. Zumindest wird – im Vergleich zu den Auszubildenden im Handwerk – kaum auf gemeinsame Tätigkeiten im angestrebten Arbeitsfeld verwiesen. Jo sieht zwar seine Neigung zu einem pädagogischen Beruf in der Arbeit seiner Mutter begründet, doch geht es dabei stärker um eine ähnliche Haltung, denn um eine konkrete Erfahrung in ihrem Tätigkeitsfeld. Gestalt nimmt seine Idee Lehrer zu werden, erst nach einem Praktikum in einer Sonderschule an. Eine Freundin seiner Mutter vermittelt ihm den Platz und sie ist es auch, die ihn darin bestärkt, dass er diese Arbeit gut machen kann. Auch wenn die Eltern nicht studiert haben, verfügen sie über diverse Kontakte zu AkademikerInnen – sei es aus dem Arbeitszusammenhang, sei es aus dem Bekanntenkreis –, die als BeraterInnen fungieren können.

Neben den Netzwerken der Familie haben die jungen Erwachsenen auch *eigene Netzwerke geknüpft*: Die Lehrer und Lehrerinnen tauchen gelegentlich als relevante Personen im Entscheidungsprozess auf. Fabian (Mutter: studierte Pädagogin; Vater: Dachdecker) erhält von einem Lehrer den Rat Wirtschaftsingenieur zu werden. Weitere Informationen holt er bei einem Freund des Vaters eines Freundes ein, der in einem Energiekonzern eine hohe Position innehat. Dieser wiederum kennt den Professor einer Hochschule, den Fabian zusammen mit dem Freund für ein Beratungsgespräch aufsucht: „[D]er meinte zu uns nur ‚geht bloß nicht hier hin das wird immer mieser mit der E-Technikabteilung‘ ..“ (Fabian1\_367). Seine sich konkretisierende Studienentscheidung berät er vor allem mit dem Vater seiner Freundin – „der hat auch damals nen bisschen nachgeholfen für den Praktikumsplatz dass ich da nicht so ewig mit Bewerbungen quälen musste“ (Fabian1\_421). Das Praktikum motivierte ihn schließlich Elektrotechnik zu studieren. Am Beispiel von Fabian wird deutlich, wie selbst erworbenes Sozialkapital eingesetzt und *feldspezifisches Kapital* erworben wird. Praktika werden wiederholt als weichenstellend genannt. Jo, der die Zweifel von Verwandten an seiner Durchsetzungsfähigkeit verspürte, die zu Selbstzweifeln wurden, startet das Praktikum mit vielen „schwierigen Kindern“. Das „hat einen auf jeden Fall find ich weitergebracht hmm war auf jeden Fall ne gute

Erfahrung [...] ich hatte vorher immer so die Angst dass ich mich nicht durchsetzen kann“ (Jo1\_53 ff.). Er lernt sich durchzusetzen, erfährt, dass er seine körperlichen Grenzen erweitern kann – indem er die Stimme variiert, an seiner Körperhaltung arbeitet. Selbst überrascht ihn die Erkenntnis, „dass man sich doch .. ändern kann“ (Jo1\_61). In der praktischen Tätigkeit erweitern sich seine habituellen Grenzen. Seine Selbstzweifel bezüglich des Lehramtsstudiums schwinden. Ähnlich bedeutsam ist für Glenn seine vorherige Ausbildung für den Schritt an die Hochschule: Das Zertifikat, das praktische Wissen sowie der Umgang mit den teils studierten KollegInnen geben ihm das Gefühl, an der Hochschule reüssieren zu können.

Signifikante Andere sind, so zeigen die Fälle, insofern wichtig, als sie (1) Bestätigung über die persönliche Passung zum Studium geben, (2) Türen öffnen zu Praktika oder anderen Stellen und (3) ein „Hintergrundwissen“ bereitstellen, etwa bezüglich der erwartbaren Entwicklung eines Studienfachs an einer bestimmten Hochschule. Solche Kontakte sind nicht für alle im gleichen Maße zugänglich und vermitteln so zusätzlich das Gefühl zum Insiderkreis zu gehören.

Die Aufnahme des Studiums verläuft nicht immer gradlinig. Einige der Interviewten haben sich vor dem jetzigen Studiengang für andere Studiengänge, beworben. Manche haben für den „eigentlichen“ Wunschstudiengang oder Wunschstudienort keine Zusage erhalten; manche haben das Studium angefangen und abgebrochen. Im Vergleich mit den Auszubildenden fällt auf, dass der Abbruch – zumindest der erste – kaum zu einer existentiellen Frage wird. Caspar (1\_78) gesteht beispielsweise ein, dass sich nach seinem Studienabbruch „leichte Zukunftsängste“ ausgebreitet hatten. Um damit zurechtzukommen, unternahm er gemeinsam mit einem Freund eine Asienrundreise. Der Zeitdruck, wie er vor allem bei den Auszubildenden spürbar wird, die sich innerhalb eines begrenzten Rahmens an Möglichkeiten bewegen, ist nicht erkennbar, zumindest weniger existentiell.<sup>265</sup>

Ist die Entscheidung für Lehramt bzw. Ingenieurwissenschaften getroffen, ist der Zugang für die AbiturientInnen sicher. Beeinflussen all die oben genannten Vorerfahrungen – wie Praktika oder Gespräche mit anderen – zwar den Entscheidungsprozess, so haben sie doch keinen Einfluss auf den Zugang. Die Studierenden wissen, dass zumindest für die gewählten Studienfächer allein das schulische institutionalisierte Kapital zumeist ausreicht. Fachliche Schwer-

---

265 Ein deutlicher Zeitdruck ist allein bei Mohammed spürbar, der lange Zeit in Marokko lebte und sich direkt nach seiner Ankunft in Deutschland für ein Studium entscheiden muss, ohne den Möglichkeitsraum überschauen zu können. Bei ihm ist die Statuspassage dichter als bei seinen KommilitonInnen, verwoben mit vielen Veränderungen und Überforderungen – einem neuen Wohnort, einer fremden Sprache, dem Verlust bisheriger Kontakte etc.

punkte und Differenzen zwischen den Hochschulen werden in den Rekonstruktionen des Entscheidungsprozesses selten als Kriterium für die Ortswahl eingeführt. Allein die Ingenieursstudierenden verweisen gelegentlich auf Aachen als herausragende Stätte oder recherchieren die Angebotspalette. Für die Mehrzahl ist das Studium nicht mit einem Wohnortwechsel verbunden, 56% wohnen weiterhin bei den Eltern bzw. einem Elternteil, 42% kostenfrei (eigene Berechnung, n=472).<sup>266</sup> In den qualitativen Interviews wird erkennbar, dass die Nähe der Hochschule zum Heimatort ein relevantes Kriterium für die Studienortwahl ist. Fabian beispielsweise möchte seinen Freundeskreis nicht für das Studium verlassen – so belegt er nicht das Studienfach, für das er hätte umziehen müssen, sondern ein ähnliches, welches an der heimatnahen Hochschule angeboten wird. Auch Erna will nicht umziehen. Sie begründet dies mit einerseits finanziellen Überlegungen, „und andererseits ist auch habe ich schon eine ziemlich starke familiäre Bindung und meine Freunde wohnen auch alle bei mir so zwei Straßen weiter“ (Erna1\_145). Als erste aus ihrer Familie ergreift sie ein Studium – mit einem Wegzug von ihren Eltern und Freunden möchte sie dies nicht verbinden. Erna ist die einzige im qualitativen Subsample, die ihr Zimmer weiterhin mit ihrer Schwester teilt, was sie jedoch nicht problematisiert. Andere erzählen, dass sie eine eigene Etage im Elternhaus zur Verfügung haben, so etwa Caspar und Glenn, die beide ihre Wohnsituation als Grund für die Wahl der Universitätsstadt angeben. Beide markieren mit der Beschreibung der Wohnsituation, dass sie ihren „Freiraum“ haben, der „Kinderstatus“ in diesem eigenen Reich ein Stück weit aufgegeben ist.

Diejenigen, die ausziehen, verstehen dies als wichtigen Bestandteil der Statuspassage ins Erwachsen- bzw. Studentensein. Zugespitzt finden wir dies bei Iglin, die ihre Universität danach auswählt, dass sie einen Auszug erforderlich macht. Ihre Eltern plädierten für eine nahegelegene Hochschule, die keinen Umzug aus der Kleinstadt, in der die Eltern wohnen, erfordert hätte, aber „da würde ich [...] nichts fürs Leben lernen nicht auf eigenen Füßen stehen“ (Iglin1\_55). Etwas fürs Leben zu lernen, auf eigenen Füßen zu stehen – auch dies verspricht für sie diese Statuspassage, allerdings weniger durch das Studium als durch den Auszug aus dem Elternhaus, dessen „Kontrollfunktion“ sie sich so entzieht. Weniger ist hier der Umzug eine Investition in das Studium, als vielmehr das Studium eine Investition, um auszuweichen.

---

266 In Bezug auf ökonomisches Kapital sind die Eltern nicht nur als faktische Geldgeber relevant. Vielmehr stiftet auch das Wissen Sicherheit, dass die Eltern bei finanziellen Engpässen einspringen könnten.

### 7.2.5 Zusammenfassung

Unter den Studierenden ist ein *selbstorientiertes Narrativ* verbreitet. Allerdings wird zumindest die biografische Kontinuität in den Erzählungen deutlich relativiert, wenn verästelte Wege und Umwege zum Studium nachgezeichnet werden. Die Ingenieurs- und Lehramtsstudierenden unterscheiden sich in Hinblick auf eine Herleitung ihrer Studienwahl: Während erstere vor allem an Erfahrungen aus dem privaten Bereich – das Spiel mit Lego, das Interesse am Basteln – anknüpfen, verankern letztere ihre Wahl vor allem in der Schule. Die Schule wird dabei weniger als Instanz eingeführt, die ein Interesse für ein bestimmtes Fach geweckt hat, denn als Instanz, welche die individuelle Befähigung attestiert. Von beiden, den Ingenieurs- wie den Lehramtsstudierenden, wird das Studium vorrangig als Phase des „StudentInseins“ vorgestellt oder als Mittel zum Zweck eingeführt, d. h. anwendbares Wissen und Zertifikat sollen den Zutritt in ein klar definiertes Berufsfeld sichern.

Wenn auch oftmals als Geständnis eingeführt, ist hier wie dort eine *Sicherheitsorientierung* deutlich leitend. In beiden Studiengängen schätzen die Studierenden ihre Arbeitsmarktchancen positiv ein. Das Studium gilt so als realistisches Mittel, um einen soliden Lebensstandard zu gewährleisten. Auch wenn betont wird, dass nicht Reichtum wichtig ist, so wird das eigene Haus zum Fundament des Zukunftsentwurfs – für sich und eine eigene Familie. Sicherheit bieten aber nicht nur die Berufsaussichten, sondern zumindest für die Lehramtsstudierenden auch das Studium selbst: die hohe Strukturierung, das „automatische“ Zusteuern auf den späteren Beruf, das handhabbare Studium.

Mit der Sicherheitsorientierung verbunden ist auch ein *Sinn für ihren Platz im sozialen Gefüge*, der hier vor allem über das Abitur begründet wird. Das Abitur eröffnet Chancen, fordert aber auch deren Ergreifung ein. Eine Ausbildung aufzunehmen kommt vielen nicht in den Sinn oder erscheint als Verschwendung der Chancen, die ihnen durch das Abitur offenstehen. Es geht also nicht nur um die Reproduktion des familiären Status, sondern auch um die Verantwortung, die selbsterworbenen Ressourcen, wie eben das Abitur, sinnvoll zu nutzen. In Relation gesetzt wird die Entscheidung so nicht nur zu den Eltern, sondern auch zu den MitschülerInnen. „Hauptsache Studium“ oder auch „Hauptsache Universität“ weisen in ihrer deutlichen Abgrenzung von Ausbildung und Fachhochschule auf Statusaspirationen, aber auch auf den Wunsch, Jugend als Moratorium zu nutzen – in deutlicher Abgrenzung von Arbeit.

Auffallend ist, wie selbstverständlich für jene, die aus einer Akademikerfamilie resp. einem bildungsnahen Haushalt kommen, das Studium ist – auch entgegen schulischer Probleme. Einzig die attestierte Leseschwäche seit Grundschulalter schwächt in einem Fall die Selbstverständlichkeit – verhindert aber dennoch nicht die Studienaufnahme. Wird die Aufnahme des Studiums hier

kaum als Entscheidung sichtbar, so wird die Wahl des Studienfachs als individuelle Entscheidung begründet und hergeleitet. Dies gilt auch (oder gerade) im Falle der „Berufsvererbung“, wenn nicht die Fortführung des elterlichen Berufs im Fokus der Erzählung steht, sondern ein selbstorientiertes Narrativ, teils in Abgrenzung zu den Eltern. Bei denen hingegen, deren Eltern einen niedrigen Schulabschluss haben, ist das Studium weniger selbstverständlich, aber dennoch eine denkbare Option. Das Abitur bescheinigt die Befähigung und praktische Erfahrungen, schulische Noten sowie Kontakte stellen die Weichen in die Studiengänge. Für sie wird auch die Aufnahme des Studiums stärker zu einer „choice biography“ (vgl. Ball et al. 2002).

## 7.3 Der Zugang in die Kunstakademie

### 7.3.1 Anforderungen und Versprechungen des künstlerischen Felds und seiner Akademien

Die *Grenzen des künstlerischen Felds* sind kaum institutionalisiert. Künstler ist keine geschützte Berufsbezeichnung. Aus Gesetzesperspektive, genauer: dem Künstlersozialversicherungsgesetz § 2 (KSVG 2014), ist ein Künstler, eine Person, die „Musik, darstellende oder bildende Kunst schafft, ausübt oder lehrt“.<sup>267</sup> Grundvoraussetzung für die Künstlersozialversicherung ist, dass der künstlerischen (oder publizistischen) Tätigkeit erwerbsmäßig (und nicht nur vorübergehend) nachgegangen wird. Eine formale Ausbildung wird nicht vorausgesetzt. Auch das Feld der Kunst verlangt keinen Abschluss, d. h. für die Ausübung der Tätigkeit bzw. den Verkauf von Kunstwerken werden keine Bildungstitel vorausgesetzt.<sup>268</sup> Dennoch ist die Position im Feld der Kunst eng gebunden an den Besuch einer (prestigeträchtigen) Akademie.<sup>269</sup>

---

267 „Versicherungsfrei nach diesem Gesetz ist, wer in dem Kalenderjahr aus selbständiger künstlerischer und publizistischer Tätigkeit voraussichtlich ein Arbeitseinkommen erzielt, das 3.900 Euro nicht übersteigt“ (KSVG, § 3,1).

268 Fine (2004) wendet sich der „self-taught art“ zu, Kunst von Personen, die keine formale Ausbildung aufweisen. Es handelt sich um eine äußerst heterogene Gruppe, in der sich vor allem sozial Schwächere wiederfinden. Mit ihrem mangelnden sozialen und kulturellen Kapital sind sie Outsider der Kunst.

269 Jährlich erstellt der Kunstkompass ein Ranking der weltweit gefragtesten GegenwartskünstlerInnen. Gezählt werden bedeutsame Einzelausstellungen, Rezensionen, Ankäufe wichtiger Museen etc. Die im Jahr 2014/2015 platzierten KünstlerInnen aus Deutschland haben alle ein künstlerisches Studium absolviert: Platz 1 Gerhard Richter (Dresden/Düsseldorf), Platz 3 Rosemarie Trockel (Kölner Werkschulen); Platz 4 Georg Baselitz (Berlin) oder Platz 6 Anselm Kiefer (Karlsruhe/Düsseldorf).

In Deutschland gibt es knapp 30 staatlich anerkannte Kunsthochschulen und Akademien, an denen verschiedene künstlerische Studiengänge gewählt werden können.<sup>270</sup> Allerdings ist die Wahl deutlich eingeschränkt, da die Angebot-Nachfrage-Relation äußerst ungünstig für Interessierte ausfällt.<sup>271</sup> Über den *Zugang in eine Akademie*<sup>272</sup> entscheidet jede Institution nach eigenen Kriterien. Zertifikate anderer Institutionen – ein Abiturzeugnis, ein Praktikumsnachweis im künstlerisch-kreativen Bereich, die Note im Kunstunterricht – sind nicht bindend. Die Voraussetzung „Hochschulreife“ kann bei Feststellung einer „herausragenden künstlerischen Begabung“ entfallen oder ist gar nicht erst als Voraussetzung bestimmt. Es scheint fast, als würden hier die Karten ein Stück weit neu gemischt.<sup>273</sup> Jedoch ist die soziale Position der Herkunftsfamilie unter Kunststudierenden hoch (vgl. Kapitel 5.1), d. h. die „künstlerische Befähigung“ bzw. die Bereitschaft ein Kunststudium aufzunehmen ist sozial strukturiert. Hinzu kommt, dass auch das schulische Kapital der Kunststudierenden hoch ist. Was wird nun offiziell im Einzelnen verlangt? Ein Beispiel: Für die Bewerbung an der Kunsthochschule für Medien (KHM) ist für den neunsemestrigen Diplomstudiengang Mediale Künste (2016/2017) eine allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife nachzuweisen, ein mehrmonatiges Praktikum ist erwünscht, Sprach- und technische Kenntnisse und die Motivation für das Studium werden in einem Bewerbungsbogen erfragt. Eingereicht werden muss eine Arbeitsmappe, die aus „bereits vorhandenen Arbeitsproben und einer eigens für die Bewerbung erstellten thematischen Arbeit“ bestehen soll. Über die thematische Arbeit (das vorgegebene Thema 2016 lautet beispielsweise „fliehen“) soll den BewerberInnen die Möglichkeit geboten werden, „sich intensiv und kreativ mit dem vielseitigen und breitgefächerten Thema [...] auseinanderzusetzen, das sich frei und offen und mit Phantasie interpretieren lässt“ (KHM 2016, S. 3). Beurteilt wird auf dieser Grundlage (inklusive der weiteren Bewerbungsunterlagen) nicht eine allgemeine künstlerische Eignung, sondern die Passung zu dem gewählten Studiengang. Ungleichheitsanalytisch gedeutet,

---

270 Eine Zusammenstellung findet sich auf der Internetseite des Instituts für Auslandsbeziehungen (vgl. Ifa o.J.).

271 Der Schlussbericht der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“ (2007, S. 240) benennt als Beispiel die Musikhochschule Stuttgart: „Auf 150 pro Semester neu zu vergebende Plätze kommen ca. 3.000 Bewerber“.

272 Genau genommen handelt es sich nicht immer um eine Akademie – mal ist es eine Hochschule mit einem künstlerischen Studiengang, mal eine Kunsthochschule. All dies wird hier vereinfachend unter den Begriff Akademie gefasst, um eine begriffliche Abgrenzung zur Hochschule der Ingenieurs-/Lehramtsstudierenden zu markieren.

273 Ein von Thornton (vgl. 2009, S. 94) interviewter Dekan ließ erkennen, dass nach jemandem gesucht wird, der bereits auf der High School aus dem Rahmen fiel – ein zu glatter Lebensweg kann also gar die „künstlerische Befähigung“ infrage stellen.



wird die Vor-angepasstheit an die aufnehmende Institution sondiert.<sup>274</sup> Die Kriterien für diese Bewertung der Passung werden kaum ausformuliert. So ist beispielsweise der angegebene Kriterienkatalog der Kunstakademie Münster recht unspezifisch, es geht um „1. Künstlerische Gestaltungsfähigkeit 2. Realisierungsfähigkeit in den gewählten künstlerischen Medien 3. Künstlerische Konzeption und Intensität. Der Bewertung der Mappe liegt ein hochschulinternes Bewertungssystem zugrunde“ (Kunstakademie Münster 2016, S. 3).<sup>275</sup> Für die BewerberInnen ist auf einer solchen Basis kaum antizipierbar, wie die Beurteilung ausfallen wird. Die Erfolgsunsicherheit, wie sie für die Kunst charakteristisch ist (vgl. Piorkowsky/Dangel 2006), zeigt sich also schon hier. Ablehnungen sind entsprechend kaum nachvollziehbar.<sup>276</sup>

Auf den Webpages der Akademien werden Interessierte nicht nur informiert, was sie „mitbringen“ müssen, sondern auch darüber, was ihnen der Studiengang „geben“ wird. Die *Versprechungen der Akademien* zielen auf die Entfaltung bzw. Festigung einer künstlerischen Persönlichkeit. So nennt beispielsweise die Freie Akademie der bildenden Künste (fadbk) in Essen als ein grundlegendes Ziel des von ihnen angebotenen Studienprogramms Freie Kunst, „die Studierenden zu befähigen, ihre ureigenen imaginativ-künstlerischen und intellektuellen Fähigkeiten und Ressourcen zu entwickeln“ sowie „die Studierenden in ihrer künstlerischen Unabhängigkeit und Freiheit zu stärken und sie zur Entwicklung einer selbstkritischen, selbstverantwortlichen und sozialen Individualität anzuregen“ (fadbk o.J.). Und der Studiengang Malerei an der Kunst-

---

274 Gerade bei den durch Kooptation gebildeten Berufsgruppen der ÄrztInnen, HochschullehrerInnen, ArchitektInnen, IngenieurInnen usw. zeigt sich, dass Sekundärmerkmale wie Alter, Geschlecht, Ethnie, soziale Herkunft „als unterschwellige Anforderungen wirken und vom Eintritt in den Beruf an die gesamte Karriere über mehr oder minder offen die Kooptionsentscheidungen lenken“ (Bourdieu 1979/1999, S. 177 f.).

275 Was nicht (direkt) erwartet wird, ist kunstgeschichtliches Wissen. Für die Kunstrezeption hatte Bourdieu dies, zumindest in seinen frühen Arbeiten zur Kunst, als grundlegend angesehen. In seinen späteren Werken distanzierte er sich allerdings von einer solch „scholastischen Lesart der Liebe zur Kunst. Eine streng strukturalistische Analyse, welche das Verstehen von Kunst ausschließlich als einen Decodierungsprozess beschreibt, verfehle demzufolge die Realität [...] Das praktische kognitive Kunstwissen des Kunstliebhabers basiere tatsächlich nicht auf Theorien, Logiken und Konzeptionen, sondern auf einem unaussprechlichen und intuitiven praktischen Wissen“ (Schumacher/Wuggenig 2009, S. 362). In den Arbeitsproben wird vermutlich nach diesem praktischen Wissen gesucht.

276 Dies ist Kern der Klage von Paul Depprich (o.J.) gegenüber der Städel Hochschule: Seine Bewerbungsmappe wurde ohne Nennung von Gründen abgewiesen. Seinen Widerspruch begründet er mit dem Mangel an einheitlichen und transparenten Bewertungskriterien. Auch konnte ihm kein Protokoll des Begutachtungsverfahrens vorgelegt werden; der Pensionär vermutet eine Altersdiskriminierung. Das Gericht folgte in ihrer Urteilschrift der Argumentation des Klägers, stellt die Rechtswidrigkeit der „fehlenden Begründung des die Aufnahme versagenden Bescheides“ fest (ebd.). Nicht ohne Witz stellt Depprich nach weiteren erfolglosen Bewerbungen die Zugangskontrollen in künstlerischen Aktionen in Frage.

hochschule Burg Halle (o.J.) will, so beschreibt es die verantwortliche Professorin Pleuger, „in erster Linie die originäre Kraft der einzelnen Studierenden entwickeln: ihre Fähigkeit zu Introspektion und Reflexion; ihre Fähigkeit, gegenüber einer vom Konformismus gekennzeichneten Gesellschaft den vorgeblich propagierten Individualismus für sich und ihre Arbeit tatsächlich in Anspruch zu nehmen; und ihre Fähigkeit, in Unabhängigkeit von den Zuweisungen und Zumutungen des Kunstbetriebs ihre eigenen Mittel und Formen zu (er-)finden und zu entwickeln“. In wenigen Differenzen verkünden sie vor allem eins: Nicht externe Gratifikationen, sondern: „Die Festigung Ihrer künstlerischen Persönlichkeit ist uns wichtig“ (ifs o.J.). Voraussetzung ist, dass die BewerberInnen eine „Befähigung“ mitbringen die entwickelt werden kann, aber auch die Bereitschaft an ihrer Entwicklung – bei Annahme – zu arbeiten.

### 7.3.2 Die pure Selbstorientierung

Typisch für die Eingangserzählung der Kunststudierenden ist eine *frühe biografische Verankerung* ihrer Studienwahl, so wie bei Sven: „[E]s war immer schon die Idee. Kann mir auch nicht vorstellen irgendwas anderes zu machen“ (Sven1\_2). Die frühe biografische Verankerung geht mit einem Ausschluss von Alternativen einher – der Unmöglichkeit, diese überhaupt zu denken. Schauen wir uns an, wie dieser frühe biografische Selbstentwurf gerahmt wird: Auf die Eingangsfrage setzt Sven bei seinen Eltern an, um von dort aus seine eigenen frühen Praktiken im künstlerischen Feld nachzuzeichnen: „[A]lso weiß nicht .. mein Vater ist vom Theater, Fernseh- und Bühnenbildner. Meine Mutter hat auch in dem Bereich gearbeitet, Theaterkostüm ... und ich hab mich schon als Fünfzehnjähriger an ner Designschule beworben“ (ebd.).<sup>277</sup>

Bevor wir den Punkt der biografischen Kontinuität verdichten, sei im Kontrast zu Sven Katja vorgestellt. Sie entwirft sich nicht bereits in der Kindheit als Künstlerin; es ist

„nicht so dass ich irgendwie bereits mit vierzehn gesagt hab ‚ich möchte Künstlerin werden‘ .. und dass ich da schon so n bestimmtes Künstlerbild auch hatte was mich interessiert hat also das eher nicht“ (Katja1\_2).

---

277 Anzumerken ist, dass Sven nach dem Interview auf den Fragebogen zu sprechen kam und sich an die vielen Fragen zu den Eltern erinnerte. Auch wenn die Weise, wie er seinen Einstieg rahmt, Effekt des Fragebogens und der Interaktion mit einer Soziologin wäre, so bleibt doch festzuhalten, dass er einen Zusammenhang zu seiner Herkunft sieht. Seine Vertrautheit mit einem künstlerisch-kreativen Kontext wird an verschiedenen Stellen des Interviews deutlich.

Auch eine familiäre Kontinuität stellt sie nicht her – ihre Eltern sind der Kunst weder beruflich noch privat zugewandt. Vor diesem Hintergrund ist zu verstehen, dass sie ihre Erzählung auf die Eingangsfrage anders als Sven aufspannt: „Also bei mir war das eher so auch n bisschen Zufall dass ich dazu gekommen bin weil also .. so von der Familie her wir sind nie in Museen gegangen“ (Katja1\_2)

Vergleicht man die Passagen von Sven und Katja, so fällt in Bezug auf die biografische Kontinuität auf, dass erstens ein *familiales Erbe* selbstverständlich angenommen wird. Während Sven seinen künstlerischen Selbstentwurf unmittelbar an das familiäre Erbe anschließt, grenzt sich Katja vom „Normalfall“ der familialen Kontinuität ab. Weiter zeigt der Fallvergleich, dass und wie biografische und familiäre Kontinuität zusammenhängen. So ist zweitens festzuhalten, dass bei denjenigen, die nicht an ein familiales Erbe anschließen, die *biografische Kontinuität nicht in Bezug auf den Selbstentwurf als KünstlerIn* hergestellt wird. Sie kommen eher „zufällig“, über Umwege zum Kunststudium. Katja beispielsweise nimmt zuerst das Lehramtsstudium mit Kunst als Unterrichtsfach auf.<sup>278</sup> Anders bei Sven, der schon früh weiß, dass er künstlerisch arbeiten wird. Warum dennoch auch bei denjenigen, die nicht an ein familiales Erbe anschließen, von einer biografischen Kontinuität gesprochen werden kann, liegt darin begründet, dass, drittens, in allen Interviews Erzählungen über *Praktiken als Kind oder Jugendliche*, die als künstlerisch, kreativ oder handwerklich bezeichnet werden, zu finden sind: Sven, der die Eingangsfrage mit dem Verweis auf die Verortung seiner Eltern im künstlerischen Feld startet, schließt daran eine Auflistung seiner eigenen Bemühungen und Praktiken in diesem Feld an. Katja (1\_4) baute in der Kindheit gerne Dinge wie etwa einen „Kaninchenstall .. sowas eher Handwerkliches“. Handwerk statt Kunst, Funktion statt Form sind hier die zentralen Prinzipien. Erst in der Oberstufe entwickelt sie einen stärker künstlerischen Blick, eine Faszination für die Bildhauerei, die „ja auch nich ganz so weit von diesem Pragmatismus teilweise weg“ ist (Katja1\_4). Hanna genießt das Malen und Zeichnen im privaten Raum, das dem eigenen Wohlbefinden dient:

„[G]anz am Anfang find ich war eigentlich Kunst immer so was was ich so alleine zu Hause gemacht hab [...] das war eher so ne Heimlichkeit [lacht] andere wussten auch dass ich das gerne mach aber ich hab nicht so viel gezeigt“ (Hanna1\_2).

---

278 Diejenigen, die zuerst ein Lehramtsstudium aufgenommen haben, verfolgen auch dies mit einer hohen Selbstorientierung (vgl. Kapitel 4). Hanna beispielsweise hat Ideale, die sie als Lehrerin zu verwirklichen sucht. Ähnlich formulieren Lena und Katja konkrete Ideen, wie sie sich als Lehrerin vorstellen – dass sie diese umsetzen könnten, stellten sie im Laufe des Studiums zunehmend in Zweifel.

Und Lena, die über ihre Eltern keinen Zugang zur Kunst erhält, breitet im Interview eine lange Liste eigener Schritte in verschiedenen Institutionen aus: Sie beginnt ihre Erinnerung – und damit ihren Weg in die Kunst – als „ganz kleines Mädchen“. Aus Kinderbüchern hat sie „Dalmatiner zum Beispiel und so habe ich immer rausgezeichnet .. und ich weiß dass ich die nicht abpausen musste .. also weil die anderen Kinder haben die abgepaust weißt du [...] Und ich musste es ja nicht abpausen und die waren trotzdem schön“ (Lena1\_292). Früh erkennt sie eine Besonderheit an sich, die sie im Laufe der Jahre weiter kultiviert. Als Zwölfjährige besucht sie eine Malschule. Sie genießt diese Kurse in der altersheterogenen Gruppe, die Musik, die dabei gehört wird, die vorgegebenen Themen (wie Karneval oder Sankt Martin) – „das war total super.“ (Lena1\_294) Irgendwann, etwa mit 15 Jahren, fühlt sie sich der Gruppe entwachsen und sucht stärkere Expertise in Akt- und Portraitkursen. Als Künstlerin entwirft sie sich, wie Katja, vorerst nicht. Vor diesem Hintergrund nimmt sie das Lehramtsstudium auf.

Wenn auch der Wunsch, KünstlerIn zu werden, nicht von allen biografisch früh verankert wird, so tauchen in allen Erzählungen eigene Aktivitäten aus der Kindheit und Jugend auf, die als Ressource nutzbar gemacht werden und grundlegend für die Selbstorientierung sind – in diesem Sinne handelt es sich um eine frühe biografische Verankerung des kreativ-künstlerischen Selbst.

Biografisch früh handwerklich-künstlerischen Praktiken nachzugehen, reicht jedoch kaum, um sich als KünstlerIn zu entwerfen. Wichtig ist das *Adressiertwerden als Person mit „künstlerischer Befähigung“*. Nehmen wir das Beispiel von Arne, welches das bisher Gesagte unterstreicht und den letzten Punkt deutlich werden lässt. Auch Arne, der aus einer kunstfernen Nicht-Akademikerfamilie kommt, holt in seiner Anfangserzählung biografisch weit aus:

„[I]ch hab schon immer ganz gern was geschrieben hab aber nie wirklich ins Auge gefasst was in die Richtung zu machen ähm ja hab hab ich das trotzdem immer gemacht und das hat Spaß gemacht“ (Arne1\_4).

Die Praxis des Schreibens wird als eine frühe und geschätzte beschrieben, aber „ich hätte auch nie gedacht irgendwie mich irgendwie irgendwie in Richtung Künstler zu sehen“ (Arne1\_4). Erst als er in der Schule als Literat adressiert wird – bzw. ein Werk von ihm als „Literatur“ – wird er zu diesem Selbstentwurf angestoßen: „[K]am mein Lehrer irgendwie mit mit so nem Blatt was ich wohl geschrieben hab das ich geschrieben hab und hielt das so hoch und meinte ‚this is literature‘ [lacht]“ (Arne1\_4). Als dann auch seine schulische Facharbeit – ein kurzes Theaterstück – „super funktioniert“, beginnt er darüber nachzudenken, wie er das, was ihn interessiert („konstruieren von Geschichten“: Arne1\_16) und worin er nun eine Begabung attestiert sieht, zu einem Berufsfeld werden

lassen kann. Zum Zeitpunkt des Interviews besucht er eine Filmschule und schreibt Drehbücher.

Wiederholt wird die künstlerisch-kreative Praxis als eine beschrieben, die mit Interesse verbunden ist, mehr noch: die glücklich macht oder gar Resonanzerlebnisse begünstigt (vgl. Rosa 2012). Für manch einen wird die Aufnahme des Studiums zu einer *existentiellen Frage*, eben weil die Kunst so eng mit dem Selbst verbunden ist. Davon zeugen die Selbstzweifel und Tiefpunkte, die auf Absagen folgen. So misslingt Svens erster Versuch, Zugang zu einer Kunsthochschule zu erhalten. Er stürzt in eine „depressive Phase“ (Sven1\_175): „Es is irgendwie so ne Hilflosigkeit ... weil ich wusste dass ich nirgendwo anderes glücklich sein werde“ (Sven1\_179). Er bewirbt sich im nächsten Jahr erneut, ohne dass die Chancen für ihn nun besser einschätzbar wären. So bleibt nur eins: „Ich hab gebetet [...] Weil ich wusste wenn ich noch n Jahr warten muss dann sterb ich [lacht]“ (Sven1\_175). Interessant ist an dieser Stelle nicht nur die Betonung der existentiellen Wichtigkeit der Annahme, sondern auch die Begründung, die er daran anschließt:

„So das kann ich nicht mehr rechtfertigen so nach vier Jahren .. [...] Das mein ich mit depressive Phase .. weiß ich nich wenn ichs nicht geschafft hätte .. also ich war echt ich war echt im Stress“ (Sven1\_175).

Die erwartete zeitliche Ordnung der Statuspassage wird spürbar. Gerade wenn die Peers nach Abschluss der Schule nach und nach ihre Wege gehen und Studium oder (seltener) Ausbildung aufnehmen, wird der Druck, ebenfalls einen anerkannten Weg einzuschlagen, auch bei den AnwärterInnen an der Kunstakademie drängender. Svens Formulierung indiziert nicht, dass mit einer weiteren Absage Selbstzweifel in Bezug auf die eigene Befähigung gewachsen wären. Sorge hat er vielmehr, dass eine noch längere Wartezeit kaum zu rechtfertigen gewesen wäre – vor wem, bleibt unklar. Der Zugang ist kaum planbar, so dass Sven, der eigentlich klare Prioritäten bezüglich der Studienstätte hat, seine Wünsche herunterschraubt und „versucht irgendwo zu landen“ (Sven1\_125). Künstlerisch tätig zu sein, ohne Anbindung an eine Akademie ist für ihn keine Option. Generell folgt dies vor allem zwei Hoffnungen: Zum einen gewährt das Studium Sicherheit, indem es einen *akzeptierten Status, den des Kunststudierenden*, anbietet.<sup>279</sup> Zum anderen verspricht das Studium einen *anregenden Ort für das künstlerische Selbst*: „Wenn du nirgendwo studierst

---

279 Lahire (2011, S. 49) beschreibt für das literarische Universum, in dem es wie in der Bildenden Kunst an klar umrissenen Zugangsschranken fehlt, dass der „professionelle Status“ vor allem über das Erscheinen des ersten Buches gestärkt wird – wenn auch nur für begrenzte Zeit. Das Pendant für die jungen Erwachsenen ist die Aufnahme in die Akademie.

und keinen Hafen hast wo du bist [...] Da wäre ich glaube ich auseinander gefallen“ (Sven1\_185).

*Sicherheitsorientierungen*, im Sinne einer Orientierung an materieller Sicherheit oder gesellschaftlichem Status, werden auch von den Kunststudierenden genannt – als Negativfolie. Zum einen gelten *vorgegebene Wege, die einen sicheren Beruf versprechen, als Selbstbeschränkungen*. Lena, die das Lehramtsstudium abgebrochen hat, bringt dies deutlich auf den Punkt:

„ich will einfach gucken was jetzt als nächstes kommt und mich dann direkt danach richten und nicht .. jetzt wissen dass ich Lehrerin bin und dann bin ich verbeamtet und dann .. eng .. eingeengt ‚Das wars‘ so nach dem Motto“ (Lena1\_152).

Die Zukunft soll offen gehalten werden – für die künstlerische Selbstformung. Zum anderen wird die *Fokussierung auf Reichtum abgelehnt bzw. die eigene materielle Anspruchslosigkeit betont*. So etwa von Hanna, die zum Zeitpunkt des ersten Interviews überlegt, vom Lehramtsstudium in das der Freien Kunst zu wechseln:

„Auf der einen Seite denke ich ‚ja klar das [Lehramtsstudium: A.K.] ist eine sichere Sache‘ und auf der anderen Seite ist es genau diese Sicherheit das was mich zurückschrecken lässt und bei Kunst ist es so da denke ich halt so ‚jaa du weißt halt echt nicht wovon du dann leben sollst und kannst‘ ich weiß nicht zwei Prozent glaub ich der Leute die Kunst studiert haben können auch von ihren Arbeiten leben da denkt man schon so ‚ja na gut ne muss man halt viel nebenbei arbeiten‘ auf der anderen Seite hab ich auch nicht so hohe Ansprüche, also ich brauch nicht soo viel ich kann auch mit wenig Geld gut auskommen“ (Hanna1\_178).

Die unsicheren Berufsperspektiven im Feld der Kunst werden nicht ignoriert oder beschönigt, vielmehr wird zum einen ein hoher Lebensstandard als wenig relevant und zum anderen die Bereitschaft betont, über Nebentätigkeiten die Existenzgrundlage zu sichern. So werden von den Kunststudierenden *Sicherheits-/Status- und Selbstorientierung als Antipoden* aufgebaut. Die Ablehnung der (normalbiografischen) Sicherheit unterstreicht die bedingungslose Selbstorientierung. Es darf aber auch nicht übersehen werden, dass das künstlerische Kapital (anders als etwa das handwerkliche der Friseurauszubildenden) Teil des legitimen Kulturkapitals ist, welches für die Platzierung im sozialen Raum grundlegend ist. Die Kunst gehört zu den legitimen Praktiken und Gütern, die im sozialen Raum, wie ihn Bourdieu in den *Feinen Unterschieden* (1979/1999) aufspannt, den Pol der (beherrschten) Herrschenden beschreiben – diese Positionierung wird in den Interviews allerdings nicht thematisiert.

### 7.3.3 Wahrscheinliche und unwahrscheinliche Wahlen der Akademie

Objektiv unwahrscheinlich ist die Wahl der Akademie – so hat die Fragebogenerhebung gezeigt – bei niedrigem Schulabschluss und tieferer sozialer Herkunft. Die qualitative Analyse ergänzt, dass es insbesondere um die Vertrautheit mit selbstorientierten Wegen geht, die die Wahl der Freien Kunst wahrscheinlicher macht.

#### *Die Vertrautheit mit selbstorientierten Wegen*

Sven wurde bereits vorgestellt. Seine Eltern sind im kreativ-künstlerischen Bereich<sup>280</sup> beschäftigt und für ihn selbst ist kein anderes Arbeitsfeld vorstellbar. Obwohl er eine familiale Kontinuität herstellt, ist zu beachten, dass allein der Verweis auf das Arbeitsfeld der Eltern kaum hinreichend ist, um Svens Handeln zu verstehen. Seine Mutter hat zwar im Theater gearbeitet, wie er herausstreicht, allerdings nur bis zur Geburt des ersten Kindes, „dann war sie eben nur noch Mutter und Selbstversorgerin ... also so hippiemäßig“ (1\_28). Ohne Vater lebt die kleine Familie recht isoliert in den Bergen. Geld gibt es kaum, kein Taschengeld, keine Klassenfahrten – „aber sonst war ich eigentlich immer sehr stolz auf meine Familie“ (1\_37). Sein Vater lebt in einigen hundert Kilometern Entfernung. Ganz anders als die Mutter ist er beruflich erfolgreich und eingespannt. Zu ihm zieht Sven im Alter von 15 Jahren. Gemeinsam bewohnen sie eins der beiden Häuser der Großeltern; später zieht er in das ehemalige Atelier seines Vaters. Zum Zeitpunkt des Interviews ist dessen Auftragslage massiv geschrumpft. Mit seinen Eltern teilt Sven eine bestimmte Haltung zur Welt: Die Idee, zu machen, was man für richtig hält und dabei nicht auf Sicherheiten zu schielen. Das Kunststudium ist vor diesem Hintergrund nicht überraschen:

„Mein Vater wollte selber immer auf die Kunsthochschule hats aber hat sich aber nie getraut .. und deswegen [...] er hat mich immer stü-unterstützt .. und wenn du irgendjemanden hast der dich auch bestätigt da drin dann machst du das natürlich auch“ (Sven1\_20 ff.).

Schauen wir uns einen zweiten Fall an, bei dem die Freie Kunst als eine wahrscheinliche Wahl verstanden werden kann: Hanna.<sup>281</sup> Hannas Vater hat Archi-

---

280 Kreativität ist laut Reckwitz (2012; vgl. auch Krämer 2012) gekennzeichnet durch eine postbürokratische, subjektivierende und ästhetische Orientierung, bei der die Produktion von neuem im Vordergrund steht.

281 Mit der Fokussierung auf diesen Fall wird die zeitliche Logik der Darstellung durchbrochen, denn Hanna befindet sich während des ersten Interviews noch im Lehramtsstudium,

tektur studiert, liebäugelte aber mit der Kunst.<sup>282</sup> Als seine Tochter verkündet, dass sie Kunst auf Lehramt studieren wird, ist er enttäuscht; „irgendwie meinte er das wäre zu schlecht für mich oder nicht auf meinem Niveau“ (Hanna1\_50). Obwohl er selbst vor kurzem Konkurs angemeldet hat und in den letzten Jahren im Messebau kaum seine architektonischen Ideen verwirklichen konnte, ist die Entscheidung der Tochter nicht das, was er sich für sie erhofft. In der impliziten Hierarchie der Studiengänge steht das Lehramt für ihn weit unten – auch wenn die damit erzielbare soziale Position höher sein mag als die des (durchschnittlichen) Künstlers.<sup>283</sup> Auch andere signifikante Andere reagieren überrascht auf Hannas Entscheidung. „[V]iele Leute hatten halt so Vorstellungen dass ich dann weiß ich nicht Medizin oder Psychologie oder irgendwie so was studiere“ (ebd.).<sup>284</sup> Vor diesem Hintergrund versteht sich die spätere Revision ihrer Entscheidung, der Wechsel in die Freie Kunst, als Korrektur der unwahrscheinlichen resp. unpassenden Wahl des Lehramts.

Interessant ist, dass Sven wie auch Hanna in der Herkunftsfamilie weniger eine Vertrautheit mit der Kunst erfahren, als vielmehr vertraut werden mit unsicheren Lebenswegen in kreativen Arbeitsfeldern. Beide Väter könnten in Hinblick auf die sozioökonomische Position (zwischenzeitlich) als wenig erfolgreich betrachtet werden, ohne dass aber auf die Kinder eine Sorge vor dem sozialen Abstieg übertragen wird. Unterstützt wird vielmehr eine Selbstorientierung, die auch die Väter vorleben. So Hanna über ihren Vater:

„[F]ür den ging glaub ich die Firma so .. über alles [...] und als die dann pleite gegangen war dann hat der da ja auch .. hat er da noch .. oh so viel gearbeitet der hat nachts auch .. ist dann da eingeschlafen und gleich wieder aufgewacht und hat da

---

überlegt jedoch, in die Freie Kunst zu wechseln – was sie, wie das zweite Interview zeigen wird, (erwartungsgemäß) auch tut. Es wird also dieser Stelle vorgegriffen, zu ihrer zweiten Entscheidungsstelle, die in die Freie Kunst führt.

282 Ihr Stiefvater, mit dem sie seit ihrer späten Kindheit zusammenwohnt, ist „eigentlich Maschinenschlosser. Der ist aber .. mei- also .. oft arbeitslos“ (Hanna2\_198) Ihn erwähnt sie im Interview kaum. Da ihr leiblicher Vater in beiden Interviews sehr präsent ist, steht er im Fokus der Analyse.

283 Koppetsch (2006b, S. 679) hat darauf aufmerksam gemacht, dass Kreativsein zum Selbstideal erhoben wird, gerade auch in „Distinktion gegenüber der sozial diskreditierten Existenzform des Angestellten, die als konformistisch, unselbständig und nicht authentisch erscheint“. Dieser Deutungsrahmen liegt beim Vater wohl zugrunde – bei aller Vorsicht der Interpretation.

284 Im zweiten Interview deutet sie die damalige Entscheidung für das Lehramt stärker als Befreiungsschlag gegen die hohen Erwartungen signifikanter Anderer. Auch in ihrer Hierarchie der Studiengänge steht das Lehramt – vor allem in Bezug auf das Anspruchsniveau – weit unten. Interessant ist, dass sie auch das Studium der Freien Kunst, in das sie wechselt, abbrechen und in die Medizin wechseln wird.



weitergemacht aber der war immer richtig äh .. richtig glücklich damit glaub ich.“ (Hanna2\_200).

Trotz der Schwierigkeiten in der Arbeit und der fehlenden Zeit, die er für die Kinder hat, bewertet Hanna den Bezug des Vaters zur Arbeit als positiv und sinnstiftend.

Wahrscheinlich ist die Wahl des Kunststudiums, so kann zusammengefasst werden, wenn unsichere Beschäftigungsstrukturen nicht einzig als prekär gedeutet werden, sondern, wie Koppetsch (2006b, S. 682) am Beispiel der Kreativwirtschaft argumentiert, „Kreativsein als Subjektideal“ verstanden wird, „als strukturierendes Prinzip der Lebensführung und als normativer Bewertungsmaßstab der Persönlichkeit“. Ein solches Ethos den Eltern zuzuschreiben macht die eigene Wahl der Kunst wahrscheinlich, d. h. sie ist für die jungen Erwachsenen selbst wie für deren Eltern selbstverständlich.

### *Der Bruch mit der Sicherheit*

Unwahrscheinlich ist, dass Katja Freie Kunst wählt. So sieht sie es auch selbst, wenn sie ihren Zugang als „eher so auch n bisschen Zufall“ bewertet. Ihre Eltern – die Mutter ist Altenpflegerin, der Vater Polizeibeamter – sind keine Akademiker und die Welt der Kunst ist ihnen fremd. Wenn sie früher mal gemeinsam ein Museum besuchten, dann ein Naturkundemuseum. Fremd ist den Eltern auch der „Ethos der Kreativen“ (Koppetsch 2006a). Vielmehr erfährt Katja im Elternhaus, ganz anders als etwa Sven, dass die Berufswahl eine Frage der Sicherheit ist. Es ist „bei mir immer alles ganz .. also bei in der Familie .. ziemlich sicher abgelaufen is und irgendwie .. haben die alle ihre festen Jobs“ (1\_79). Die Ferne zur Kunst wie auch die Ferne zu einem wenig strukturierten und sicheren Lebensweg begünstigt ihre Selbstelminierung aus der Freien Kunst. Mehr noch, die Freie Kunst ist ihr „ehrlich gesagt gar nich so in den Sinn gekommen.“ (Katja1\_79) Über die Wahl des Lehramtsstudiums zeigen sich die Eltern erfreut:

„Ja also (wegen) Kunst ok und Lehramt ach das war ja dann toll ne ... dass sie dann ja ,das is dann ja schön wenn [...] se dann nebenher ihre Sachen macht und ne, wenn .. aber wenn se dann doch .. so in der Schule arbeitet und ...Ham wa das Kindchen doch noch ganz gut versorgt bekommen“ (Katja1\_85 ff.).

Anders als bei Hanna löst hier die Wahl des Lehramtsstudiums Begeisterung aus. Erkannt wird, dass Kunst „ihre Sache“ ist. Bewertet wird die Entscheidung primär in Hinblick auf den Versorgungsaspekt. Dies ist die gemeinsame Haltung der Familienmitglieder, einschließlich ihres Bruders, der als Informatiker (ohne Studium) arbeitet: „Alle .. save wirklich .. sicher“ (Katja1\_95). Zum Zeit-

punkt des ersten Interviews hat Katja bereits den Wechsel in die Freie Kunst, an eine andere Kunstakademie, vollzogen und kontrastiert ihre eigene Orientierung mit der familialen Sicherheitsorientierung. Aber da sie schrittweise über das Lehramtsstudium ihren Weg in die Freie Kunst gefunden hat, zeigen sich die Eltern kaum mehr irritiert. Sie schätzen, was sie tut, „also meine Mutter hat jetzt eben auch angefangen zu malen son bisschen“ (Katja1\_95).

Ähnlich wie bei Katja bewerten auch Lenas Eltern die Studienwahl primär anhand der Frage nach dem späteren Broterwerb. Das Lehramtsstudium, mit dem auch Lena startet, wird entsprechend goutiert, der Wechsel in die Freie Kunst hingegen mit Sorge betrachtet:

„[M]eine Mama findet es okay weil sie ist Geigenlehrerin und das ist ja auch so was in der Richtung und ähm mein Papa ach irgendwie wir sind halt seine Kinder deswegen akzeptiert er trotzdem alles so was wir machen aber ansonsten kriege ich auch schon so Sprüche zu hören wie ähm ‚kannst du mir nur einen Künstler nennen oder gibt es überhaupt Künstler die leben‘ so nach dem Motto“ (Lena1\_144).

Anders als Katja wehrt Lena diese Fragen nicht als illegitim ab. Sie sucht nach einer adäquaten Antwort auf die Frage, wie man als Künstlerin den eigenen Lebensunterhalt verdienen kann. Was Lena mit Katja gemein hat, ist, dass nicht nur bzw. weniger die mangelnde Kunstaffinität der Eltern als Passungsproblem herangezogen wird, sondern vielmehr die Sicherheitsorientierung als habituelles Schema der Familie dem eigenen Weg entgegensteht. Die Grenzen des Denkbaren sind nicht wegen der Kunst, sondern wegen der vermeintlich „brotlosen Kunst“ überschritten. Lena stößt nicht nur in ihrer Familie, sondern auch bei ehemaligen SchulkameradInnen auf Unverständnis. Fast schamhaft verschweigt sie ihre Wahl des Studiums der Freien Kunst: „Wenn ich alte Schulkollegen Klassenkameraden sehe dann muss ich das auch nicht direkt an die große Glocke hängen weil das wird das trifft nicht direkt auf Verständnis also sagen aber viele“ (Lena1\_144). Lenas Umfeld steht der Kunst eher fern. Die Sinnhaftigkeit des Spiels, zumindest des Studiums wird von den Gleichaltrigen infrage gestellt bzw. stößt auf Unverständnis. Dabei mag auch eine Rolle spielen, dass sich die Sinnhaftigkeit des Tuns im Feld der Kunst für Außenstehende – anders als etwa im Feld des Handwerks – kaum erschließt. Deutlich wird, dass Lenas Wahl wenig Prestigegewinn bedeutet, von Seiten derer, die ihr nahe und der Kunst fern stehen.<sup>285</sup>

---

285 Erinnert sei als Vergleich an Sven, dem das Studium einen sicheren Status verspricht. Freunde und Bekannte stellen seine Wahl nicht infrage, was wenig überrascht: mit seinen SchulkameradInnen hat er eine musische Schule besucht, anschließend knüpfte er auf der Filmschule neue Kontakte zu Gleichgesinnten, arbeitete mit Personen an Projekten, die zu Freunden werden – in diesem Kreis ist seine Wahl selbstverständlich und legitim.

Auch Arnes Eltern, beide fern der Kunst und Hochschule<sup>286</sup>, betrachten den Weg des Sohnes anfänglich mit Sorge, vor allem seine Mutter, „die sich große Sorgen gemacht hat über die Zeit wenn ihr Sohn halt nicht irgendwie BWL studiert oder ähm irgendwas Anständiges macht sondern sich mit diesem diesem Blödsinn rumschlägt“ (Arne1\_12). Als er dann jedoch den Studienplatz erhält, ist sie glücklich. Was war passiert? Die Vorgeschichte erklärt die Reaktion. Arne hat nach Verlassen der Schule lange Zeit nicht gewusst, was er machen kann. Zum Film zu gehen, war von seiner Heimatstadt aus – eine Kleinstadt am Rande des Nirgendwo – kaum realisierbar. Seine Mutter, die seine Antriebslosigkeit daheim bemerkte und sich sorgte, schickt ihn raus in die Welt. Sie verfolgt seine Bemühungen und Bewerbungen, und:

„[A]ls ich wirklich angenommen wurde ist meiner Mutter glaub ich ein riesen Stein vom Herzen gefallen die ist jetzt einfach nur wahnsinnig stolz dass ich das mache und unterstützt mich halt und ähm und glaubt jetzt glaub ich auch noch mehr an mein Talent“ (Arne1\_151).

Die lange Zeit der Orientierungslosigkeit trägt dazu bei, dass die Mutter sich über den Schritt des Sohnes freut; die Aufnahme gilt auch der Mutter als Beleg für seine Befähigung und damit auch als Zeichen, dass das Studium zu einer Arbeitsstelle führen wird.

Die drei unwahrscheinlichen Wahlen haben gemein, dass die Entscheidung im nahen Umfeld vor allem in Hinblick auf die mangelnde Sicherheit bewertet wird. Die Studien- und damit verbundenen Berufswünsche evozieren weniger Anerkennung im sozialen Umfeld als vielmehr Unverständnis. Auch wenn die Kunst, wie Bourdieu (1979/1999) zeigt, Teil des legitimen Kulturkapitals ist, so stößt die Aufnahme des Kunststudiums auf Widerstand und gilt mit steigender Distanz zu künstlerischen und kreativen Berufen nicht als „seriöse“ Vorbereitung eines Berufs und damit des Erwachsenseins. Einerseits sind die jungen Erwachsenen wiederholt aufgefordert, gegenüber Personen, die nicht Teil des Feldes sind, zu erläutern, wie sie ihren Lebensunterhalt am Ende des Studiums sichern wollen – was in einigem Kontrast zur *illusio* des Feldes steht, zu der die Negierung der Sicherheitsorientierung gehört. Andererseits wird den jungen Erwachsenen von ihren Eltern aber auch die Verantwortung für ihre Entscheidung übertragen. Die geteilte Idee, dass jeder entscheiden muss was er machen will, führt dazu, dass die Eltern die Entscheidung vor allem indirekt bewerten und ihre Kinder nach Hinweisen suchen, ob die Eltern mit der Entscheidung einverstanden sind. Wiederholt wird darauf verwiesen, dass die elterliche Ein-

---

286 Der Vater ist vor seiner Verrentung LKW-Fahrer gewesen, die Mutter gibt Kindern mit Migrationshintergrund Deutschunterricht. Beide sind nach Deutschland immigriert.

schätzung relevant ist, nicht zuletzt, weil sie gekoppelt ist an potentielle Unterstützung. Die Eltern fungieren somit auch als Kapital für den weiteren Verlauf. Schon hier am Zugang deutet sich jedoch an, dass, wenn die Hürde einmal genommen ist, die Zusage erfolgt, die Aufregung ein Stück weit abklingt.

#### 7.3.4 Investitionen ohne sicheren Gewinn

Wir hatten schon gesehen, dass die Wahl des Kunststudiums selbstverständlicher ist, wenn die Eltern aus einer künstlerisch-kreativen Welt stammen. Als *familiales Erbe* nehmen die Kinder (a) vor allem den Glauben an die Sinnhaftigkeit von künstlerisch-kreativen Tätigkeiten auf; (b) lernen den Umgang mit prekären Arbeitsverhältnissen als etwas Normales, subjektiv nicht Prekäres kennen, (c) werden mit einer Selbstorientierung bezüglich der Arbeit vertraut und erwerben (d) künstlerisch-technisches Kapital.

Für diejenigen, für die das Kunststudium nicht selbstverständlich im Möglichkeitsraum liegt, sind vor allem LehrerInnen entscheidender Anstoß (vgl. Reay et al. 2009b). Sie tauchen in fast allen Interviews auf – als Personen, welche die eigene Begabung attestieren oder gar entdecken, Rat geben, zur Bewerbung motivieren oder die Bewerbungsmappe durchsehen. Über den Kunstunterricht findet beispielsweise Katja Zugang zur Kunst: Hier lernt sie, einen ästhetischen Blick auf ihr eigenes handwerkliches Schaffen einzunehmen, und hier erfährt sie „auch n bisschen mehr Aufmerksamkeit und Betreuung [...] das hat sich natürlich gut angefühlt“ (Katja1\_8). Vermittelt über ihre Kunstlehrerin entwickelt sie die Idee, dass die Kunst ein Feld sein könnte, für das sie befähigt ist, und sie erhält von ihr konkrete Unterstützung beim Zugang an eine Akademie. In all den Erzählungen, in denen die Schule in ihrer Relevanz für die Entscheidung benannt wird, geben nicht die gute Note in einem Fach den Anstoß, sondern vielmehr die persönlichen Ansprachen konkreter Lehrkräfte, die unterstützen und die individuelle Befähigung unterstreichen. Diverse Personen säumen auf vielfältige Weise den Weg zur Entscheidung.

Zwischen der Entscheidung für ein Kunststudium und dessen Aufnahme liegt oftmals ein langer Weg, auf dem die Investitionen (nochmals) zunehmen. Unter den Lehramtsstudierenden, die Kunst als Unterrichtsfach wählen, sind die Investitionen vergleichsweise geringer, die Wege gradliniger, aber letztlich müssen auch sie Vorarbeiten leisten und eine Bewerbungsmappe einreichen. Wiederholt werden *Mappenkurse* von den Befragten angesprochen, die der Vorbereitung und Beratung dienen. Unter den InterviewpartnerInnen stoßen diese regelmäßig auf Ablehnung, vor allem weil eine Deformation des authentischen, künstlerischen Selbst drohe. Hier zeigt sich ein Stück weit die Idee, dass man eine künstlerische Befähigung hat, die sich in den Werken ausdrückt – oder eben nicht. Gleichzeitig zeigen aber die vielfältigen Investitionen im Vor-

feld, dass eine Arbeit am künstlerischen Selbst als relevant angesehen wird – so sind sich Arne und Sven einig, dass sie ihre Zeit brauchen, um so an sich zu arbeiten bis sie angenommen wurden. Schauen wir uns die Strategien von Sven an: Er setzt nach einer ersten Absage das Erbe seiner Großeltern für die Finanzierung eines Aufenthalts an einer Filmschule in Skandinavien ein. Hauptantrieb ist, dass er seine Chancen für die nächste Bewerbung an der von ihm präferierten Akademie steigern will. Ein Praktikum schließt daran an. Zwischendurch arbeitet er an einem Filmprojekt von Kunststudierenden mit, womit er sein bestehendes Netzwerk vergrößert. Drei Jahre – und diverse Projekte im künstlerischen Bereich – liegen zwischen Schulabschluss und erfolgreicher Bewerbung. Ähnlich zählt Arne verschiedene Stationen auf, die seinem Zugang an der Akademie vorausgehen – diverse Absagen wie auch Praktika säumen den Weg, verschiedene selbst geknüpfte Kontakte fungieren als Kapital. Wie Sven erlebt er neben kreativen Hochs auch Phasen in denen er „keine Inspiration und keine Muße“ (Arne1\_6) findet. Anders als Sven kennt Arne das Ziel seiner Bemühungen weniger gut – bis er irgendwann das Plakat einer Filmschule entdeckt, dies als so „ne Art Zeichen“ wertet und sich zu bewerben entschließt:

„[H]ab mich dann auch mal langsam vorbereitet auf die Aufnahmeprüfung hier da ist ja ne Menge Zeit ins Land gegangen wenn ich so darüber rede es ist wirklich wirklich ne sehr lange Zeit und ich hab mich immer, in gewisser Weise hab ich mich immer drauf vorbereitet hier mich zu bewerben“ (Arne1\_16).

Nicht nur der Weg bis zur Bewerbung ist lang, sondern auch die Vorbereitung der Bewerbungsunterlagen (zeit-)intensiv. Arne schätzt, dass ca. 400 Personen sich mit ihm beworben haben. Nur wenige werden zur zweiten Stufe des Bewerbungsverfahrens in die Filmschule eingeladen. Hier wartet die Aufgabe auf sie, eine Geschichte zu einem vorgegebenen Thema zu schreiben. Nachdem auch diese Hürde genommen ist, folgt ein persönliches Vorstellungsgespräch. Von den dazu eingeladenen 12 Personen werden 9 genommen. 2008 nimmt er das Studium auf.

Welches Kapital erleichtert nun aus Sicht der (erfolgreichen) BewerberInnen den Zugang? Um was geht es im Bewerbungsverfahren? Katja bewirbt sich direkt nach Schulabschluss an zwei Kunsthochschulen, ohne besonders viel Arbeit und Zeit in ihre Mappe zu investieren. Sie „wollte das einfach mal raus-hauen und gucken obs funktioniert“ (Katja1\_18). Hochachtung bringt sie, die eine eher unwahrscheinliche Wahl trifft, der Kunst und ihren Institutionen kaum entgegen. An die prestigereichere Akademie schickt sie ihre besten Arbeiten, an die „Provinz“-Universität ihre schlechteren. Von der letztgenannten erhält sie eine Zusage, von der „besseren Adresse“ eine Absage:

„[K]ann ich auch .. wirklich verstehn dass die mich da nich genommen haben .. weil das wirklich ... einfach auch zu verschult und .. nach dieses ‚ahh wir haben uns irgendwie Dali angeschaut ne im Kunstunterricht und .. is ja toll mit den Uhren jetzt mach ich halt auch mal so ne Uhr.‘ “ (Katja1\_44).

Ihre Arbeiten bezeichnet sie rückblickend als „ein bisschen pubertär und gruselig“, „verschult“ und wenig eigenständig. Den Bewertungskriterien der Akademien (vgl. Kap. 7.3.1) will dies so gar nicht entsprechen. Dennoch ist sie mit ihrer Mappe irgendwie „reingeflutscht“ (1\_4) – zumindest in die Universität in der Provinz, in das Lehramtsstudium, wie sie einschränkt. Zusätzlich relativiert sie ihren eigenen Anteil, wenn sie es als Glück wertet, dass zum Zeitpunkt ihrer Bewerbung an der Universität ein „verschulter“ Professor begutachtete, dessen „Nerv hats eben getroffen“ (Katja1\_26). Diese Passung deutet sie allerdings weniger als Auszeichnung. Aus ihrer heutigen Position, an einer angesehenen Kunstakademie, an der sie Freie Kunst studiert, belächelt sie ihre damalige Mappe. Noch unbegreiflicher als für Katja ist der Rückblick für Lena. Nach Verlassen der Schule bewirbt sie sich an zwei Akademien, an einer wird sie zu einem mehrtägigen Einstellungstest eingeladen – auch sie beschreibt dies als „reinrutschen“ (Lena1\_4), basierend auf einem Missverständnis. So hat sie bei ihrer Mappe penibel darauf geachtet, dass ihre Unterlagen ordentlich auf grauem Passepartout kleben, was sie (rückblickend) als absolut unangemessen einstuft. Aber „vielleicht haben die gedacht ich will die provozieren in dem ich das halt auf graues Passepartout klebe“ (Lena1\_322). Die Unklarheit der Kriterien, die Interpretationsoffenheit der eingereichten Arbeiten, zieht nach sich, dass zum einen nicht antizipiert werden kann, ob man Zugang findet, zum anderen man zweifelhaften Zugang finden kann – ein graues Passepartout kann als Provokation oder Nicht-Wissen gedeutet werden, der „abgepingelte“ Tier Schädel kann als „abenteuerlich“ durchgehen oder als „verschult“ abgelehnt werden. Für Lena steht nach dem positiven Bescheid zu ihrer Mappe der nächste Schritt des Bewerbungsverfahrens an. Bei diesem erfährt sie, dass nicht nur die Mappe, sondern auch sie selbst nicht in die Akademie passt:

„Thema war von Samuel Beckett ich hatte im Leben noch nie was von dem gehört [...] wir haben einen Text von ihm rezitiert gekriegt von nem Theater fand das alles ganz spannend und ganz aufregend aber ich hab gedacht ‚oh Gott‘ also ich wurd da in etwas reingeworfen mit dem ich da noch gar nicht umgehen konnte [...] die Aufgabe war ‚mach was du willst‘ damit war ich auch total überfordert“ (Lena1\_310 ff.).

Deutlich spürt sie, dass sie sich auf unbekanntem Terrain bewegt, die Stichworte kann sie nicht interpretieren, die offene Aufgabe überfordert sie. Sie

versteh die Regeln nicht, kann die Haltung der Anwesenden nicht teilen. Beim anschließenden Test denkt sie:

„ ‚mein Gott ist das hier verrückt‘ also dass die über irgendwelche Papierknödelchen philosophieren und die waren mir alle viel zu strange also ich komm aus dem Westerwald.. Also einem richtigen Kuhkaff so [lacht] und hab gedacht ‚nein-nein das geht nicht‘ .. und dann hab ich angefangen mit Lehramt .. ich war auch ganz zufrieden also ich fand das gut“ (Lena1\_44).

Die Nicht-Passung verknüpft sie mit ihrer Herkunft, dem Kaff mit Kühen statt Künsten. Das Primat der Form teilt sie nicht, es sind „irgendwelche Papierknödelchen“ über die diskutiert wird, nicht mehr. „Die vom Feld der Kunst (und seinen Produkten) stillschweigend geforderte [...] ästhetische Disposition, die Kunstwerke so aufzufassen lässt, wie sie es verlangen, nämlich als Kunstwerke (und nicht schlicht als weltliche Dinge)“ (Bourdieu 1997/2001, S. 127) liegt hier nicht vor. Den weltlichen Gegenstand in Kunst zu transformieren gelingt nicht; der Denkmodus der Kunstakademie ist Lena fremd. Allein das technische Kapital, welches sie mitbringt, reicht kaum aus. Allerdings wird an dieser Stelle keine Hochschätzung der Kunst erkennbar. Vielmehr ist es eine „verrückte“ Welt aus der sie sich selbst ausschließt, von der sie aber auch ausgeschlossen wird. Die Absage folgt. Sie entscheidet sich für ein Lehramtsstudium mit Unterrichtsfach Kunst. Indem sie betont „da kommt so gut wie jeder rein wenn er sich bewirbt“ (Lena1\_44) wird erkennbar, dass dieser Zugang ihr weniger symbolische Weihe verspricht.

Alle erfahren, dass am Zugang eine scharfe Grenze gezogen wird. Welches Kapital in dem Feld gilt bzw. was als „künstlerische Befähigung“ gedeutet wird, ist nicht antizipierbar.<sup>287</sup> Dennoch oder gerade deswegen sind die Investitionen vergleichsweise hoch und divers. Bereits an dieser Schwelle müssen die jungen Erwachsenen die Bereitschaft mitbringen, sich auf das undurchsichtige Spiel des Felds der Kunst einzulassen, sich hinzugeben – die geringe Planbarkeit, das Gefühl der Hilflosigkeit müssen sie aushalten. Vorausgesetzt wird schon hier die Befähigung mit den Risiken einer individualisierten Lebensführung als KünstlerIn umgehen zu können. Gleichzeitig wird deutlich, dass die Kunstakademie spezifisches Kapital voraussetzt, wie den Glauben an das Prinzip der Form (vgl. Bourdieu 1979/1999, S. 761). Wer nicht versteht, warum man über ein Papierkügelchen philosophieren kann, Beckett nicht kennt (oder nicht sou-

---

287 Wiederholt wird erfahren, dass der Zugang von einer einzigen Person abhängt. Mehr noch, Lena vermutet, dass einige Akademien „halt noch nicht mal rein gucken [...] und das ist so ärgerlich dann .. da hast du ja gar keinen Einfluss drauf“ (1\_370). Belege hat sie für ihren Verdacht nicht. Relevant ist hier das Gefühl der Hilflosigkeit, welches in verschiedenen Interviews deutlich wird.

verän sein Nicht-Wissen überspielt oder damit spielt), der scheint ein Passungsproblem zu haben. Deutlich wird in Anbetracht all der Praktika, Projekte und Kurse, die dem Zugang in die Akademie vorausgehen, dass der Verweis auf ein familiales Erbe kaum zur Erklärung des Zugangs ausreicht. So geben 80% der Kunststudierenden der vorliegenden quantitativen Befragung an, dass sie in ihrer Freizeit oft malen/zeichnen/fotografieren. Die jungen Erwachsenen sind gefordert, kulturelles Kapitel anzueignen und neues zu generieren oder auch frühe kindliche Praktiken als erste Indizien des künstlerischen Selbst zu deuten:

„[F]rüher .. ähm hab ich eben am Wochenende von meinen Eltern jeweils fünfzig Nägel bekommen, da war ich so im Grundschulalter und die durft ich dann eben in altes Holz reinschlagen und hab die dann wieder ganz toll rausgezogen dass ich dann wieder fürs nächste Wochenende noch mehr Nägel hab und so weiter und äh da gibts dann diesen Künstler Uecker der das auch mit diesen der hat immer so-so Bilder gemacht Holz und da ganz viele Nägel reingeschlagen dann gibt das so weil die dann unterschiedlich rausstehen [...] vielleicht ist [...] da son Grundstein gelegt oder irgendwas entflammt ich weiß es nicht“ (Katja1\_157).

Durch den Vergleich mit dem renommierten Künstler Uecker erfährt dieser Rückblick einen symbolischen Wert – und wird Teil ihres biografisch früh verankerten Selbstprojekts.

### 7.3.5 Zusammenfassung

Unter den Kunststudierenden liegt eine ausgeprägte *Selbstorientierung* vor. Selbstorientierung meint, dass einer intrinsischen Motiviertheit gefolgt wird und Ansprüche des künstlerischen Selbst bei der Studienwahl leitend sind. Eine weitere Festlegung des Selbst wird gemieden. Die Orientierung an einer Normalbiografie wird entsprechend als einengend abgewiesen, ebenso wie die Orientierung an monetären Gratifikationen. Das heißt, die Selbstorientierung geht mit einer deutlichen Abgrenzung von *Sicherheitsorientierungen* einher. Allerdings suchen auch die Kunststudierenden Sicherheit – Sicherheit durch die Akademie. Denn diese bestätigt ihnen ihre künstlerische Befähigung, gewährt den Status als Kunststudierender und bietet Raum für künstlerische Selbstentfaltung.

Dass Kunststudierende typischerweise auf eine frühe familiäre Vertrautheit mit Kunst zurückgreifen ist unter den Studierenden verbreitete Annahme. Selbstverständlich wird das Studium denn auch von jenen angestrebt, die aus einem künstlerisch-kreativen Elternhaus stammen. Weniger ein künstlerisches Wissen als der *Ethos der Kreativen* (Koppetsch 2006a) wird hier inkorporiert: das „Subjektideal der kreativen Persönlichkeit“ und die Ablehnung eines Nor-



malarbeitsverhältnisses, zumindest eine Abweichung davon, ist diesen jungen Erwachsenen vertraut. Sie knüpfen eine biografische Kontinuität, mit der die Kunst selbstverständlich früh als einzige Möglichkeit zum eigenen Glück abgesteckt wird. Diejenigen, die von der Normalitätsfolie der kunstaffinen Familie abweichen, verankern zwar ihr künstlerisches Selbst auch früh in der Biografie, in kindlichen Praktiken, die ihre Leidenschaft oder ihr Talent für die Kunst indizieren. Als berufliches Feld kommt die Kunst jedoch nicht in den Blick. Denkbar wird die Akademie (oder Kunst als Unterrichtsfach) als Möglichkeit vor allem durch die Unterstützung und Bestätigung von Seiten anderer, die aus dem Feld kommen, d. h. in irgendeiner Weise ExpertInnen sind. Dazu gehören vor allem KunstlehrerInnen, die auch Kontakte zu KünstlerInnen oder Dozierenden vermitteln. Bei signifikanten Anderen stößt die Entscheidung dann jedoch vor allem auf Irritation oder gar Ablehnung. Weniger das Studium als denn die Kunst wird als angemessene Entscheidung infrage gestellt, weil die Weise der Ausgestaltung der Statuspassage nicht der Vorbereitung eines Berufs zu dienen scheint.

Wenn auch das familiäre Erbe die Entscheidung für die Kunst erleichtert, setzt der Zugang zur Akademie *vielfältige Investitionen* voraus. Häufig sind die Wege lang, nie ist der Zugang sicher, zumeist sind die Kriterien kaum bestimmbar. So, wie der Weg in der Kunst, der Erfolg des eigenen Schaffens nicht abwägbar ist (vgl. Menger 2006, S. 91), ist auch der Zugang in die Akademie nicht planbar. Sich dennoch dem Spiel hinzugeben wird bereits am Zugang in die Akademie vorausgesetzt. Zu vermuten ist, dass gerade diejenigen, die eine eher wahrscheinliche Wahl treffen, hierbei den längeren Atem haben (vgl. Rothmüller et al. 2016, S. 99). Zumindest sind die hier interviewten Kunststudierenden, deren Wahl eher unwahrscheinlich ist, direkt angenommen worden, bzw. sind sie beim ersten Fehlversuch (erst einmal) ins Lehramt gewechselt.

## 7.4 Die Zugänge in unterschiedliche Felder

Die Jugendlichen haben ein geteiltes Problem: Nach Verlassen der Schule wird erwartet, dass sie Ausbildung oder Studium aufnehmen. Die Weise, wie dieses Problem gelöst wird, ist gebunden an die strukturierten Chancen, die Orientierungen und auch das Feld, in das sie Zugang suchen. So sind feldspezifisch unterschiedliche Voraussetzungen zu erfüllen: Während das Hochschulstudium eine Zugangsberechtigung voraussetzt und damit unabhängig von der Person nach einem universalistischen Kriterium den Zugang ermöglicht, garantiert das schulische Kapital den Zugang in einen Betrieb oder eine Kunstakademie nicht. Hier wie dort geht es um eine Frage der Passung: Der Meister sucht einen zum Betrieb passenden Auszubildenden (vgl. Mariak/Matt 1993),

die Akademie sucht eine zum Studiengang passenden Bewerberin. Transparent sind die Kriterien der Auswahl nicht. Nach Bourdieu muss der Bewerber an der Eingangspforte zu einem Feld bereits den unausgesprochenen Glauben an die *Sinnhaftigkeit des Spiels* mitbringen. Für den Betrieb und deutlicher noch für die Akademie kann davon ausgegangen werden, dass von den Gatekeepern ein geteilter Glaube, ein feldspezifisches Kapital geprüft wird. Beim Zugang zur Hochschule reichen hingegen die schulischen Noten.

Schauen wir uns zusammenfassend an, inwiefern sich die Selbstprojekte am Zugang feldspezifisch unterscheiden: In Bezug auf die handlungsleitenden Orientierungen kann gezeigt werden, dass *Selbstorientierung soziale Erwartung wie individueller Anspruch* ist – über alle Felder hinweg. Die Wirkmächtigkeit der Selbstorientierung als geteilter Deutungs- und Orientierungsrahmen (vgl. Illouz 2006; Keupp 2010) wird in den teils wortgleichen Formulierungen greifbar, so dass von einer „Generation der Selbstorientierten“ (Bühler-Niederberger/König 2011) gesprochen werden kann. Die eine Seite der Medaille Selbstorientierung ist also die Freisetzung aus Vorgaben, während die andere die der Einpassung in eine allgemeingültige Norm ist. Die interpretative Analyse erlaubt ferner, Kennzeichen von Selbstorientierung und derer Differenzen zwischen den Subsamples herauszuarbeiten. So wird erstens deutlich, dass Selbstorientierung auf einer *biografischen Kontinuität* fundiert (wird).<sup>288</sup> Das bedeutet zum einen, dass Kindheit wie Jugend als Ressourcen für das Selbstprojekt dienen (vgl. ebd.) und es zeigt zum anderen, wie das Selbstprojekt durch die Verknüpfung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft konturiert wird.<sup>289</sup> Diesen Gedanken findet man schon bei Strauss (1959/1974) pointiert formuliert:

„Das subjektive Gefühl der Kontinuität hängt nicht nur von der Anzahl oder dem Grad der Verhaltensänderungen ab, sondern vom dem begrifflichen Bezugsrah-

---

288 Die biografische Kontinuität spricht gegen die These von Sennett (1998) vom „Drift“ persönlicher Erfahrung (in der Arbeitswelt). Rosa (2012) merkt an, dass zwar die Ausbildung stabiler Identität erschwert ist (vgl. ebd., S. 239 ff.), jedoch das Selbst sich „als Akteur des Selbstbestimmungsprozesses, als ‚subject of choice‘ und ‚Selbstarbeiter‘“ (ebd., S. 243) konstituiere. Das umschließt auch, so ist zu ergänzen, retrospektiv Selbstbearbeitung.

289 Im Fragebogen wurden die jungen Erwachsenen nach ihren beruflichen Wünschen als Kind gefragt. Fast ein Viertel derer, die hierzu eine konkrete Angabe machen, nennen den nun angestrebten Beruf (n=632). Solch eine biografische Kontinuität ist weder feldspezifisch noch positionsspezifisch (vgl. Online Tab. XI). Allerdings: Die konkrete Entscheidung für Studium/Ausbildung steht häufiger bei den Kunststudierenden schon länger fest. Auf einer Fünferskala sollten die Befragten angeben, ob die Aussage „seit mindestens zwei Jahren steht für mich fest, dass ich dieses Studium/diese Ausbildung machen werde“ „gar nicht“ (1) bis „voll und ganz“ (5) zutreffend ist. Fasst man die Antwortkategorien 4 und 5 zusammen, dann steht für fast die Hälfte der Befragten die Entscheidung seit mindestens zwei Jahren fest. Vor allem Kunststudierende (66%) sind auf ihr Studium schon länger recht sicher festgelegt (vgl. Online Tab. XII).

men, innerhalb dessen sonst nicht übereinstimmende Ereignisse in Einklang gebracht und verknüpft werden können.“ (ebd., S. 158 f.).

Die Analyse der Interviews zeigt, wie sehr das Misslingen der Herstellung einer biografischen Kontinuität das Selbstprojekt belasten kann. Problematisch ist dies insbesondere bei denjenigen, deren Möglichkeitsraum begrenzt ist und bei denen weder der private Raum noch die Schule Ankerpunkte für einen Selbstentwurf bieten. Hier geht es darum, „Hauptsache (irgend)eine Ausbildung“ aufzunehmen. Gleichzeitig zeigt die Analyse, wie trotz einer Vielzahl von „Verhaltensänderungen“ eine biografische Kontinuität – wider aller Fakten – markiert wird. Eine solche Brüchigkeit, die nicht als Brüchigkeit gedeutet wird, finden wir vor allem unter den Ingenieurs- und Lehramtsstudierenden. Damit verbunden ist zweitens der Befund, dass *das (berufliche) Selbstprojekt an Erfahrungen aus dem privaten Raum anknüpft*. Vor allem die Auszubildenden wie auch die Kunststudierenden binden ihr retrospektives Selbst eng an Erfahrungen aus dem privaten Raum: an das gemeinsame Handwerkeln mit den Eltern, das Frisieren der Freundinnen, das Zeichnen mit dem Vater. In der frühen Praxis finden sie ihre Kompetenzen bestätigt, erfahren gar „individuelle Besonderung“ (Mead 1934/1973, S. 252). Über das Tun wird das Selbst geformt, über die Ansprache von Seiten signifikanter Anderer als Personen mit bestimmten Fähigkeiten wird die Selbstwahrnehmung und die Freude an der Tätigkeit fundiert und der Selbstbezug gefestigt. Indem die frühen Erfahrungen aus dem privaten, zumeist dem Familienraum kommen sind sie positionsspezifisch geprägt. Die Erfahrungen werden zu (positionsspezifischen) Haltungen. Anders gelagert sind die biografischen Erzählungen der Lehramtsstudierenden, die kaum an Erfahrungen aus dem privaten Raum anknüpfen. Zentraler Impulsgeber ist hier vielmehr die Schule – nicht im Hinblick auf geweckte Interessen, sondern Noten. Während also die einen im privaten Raum als Personen mit einer spezifischen Befähigung adressiert werden, sind es hier die Schulnoten, die die individuelle Befähigung bescheinigen.<sup>290</sup> Drittens richtet sich die *Selbstorientierung auf je spezifische, mit der feldspezifischen illusio korrespondierende Aspekte*: Während die Auszubildenden das Interesse an der handwerklichen Tätigkeit und den Materialien betonen, stellen die Kunststudierenden die künstlerische Arbeit sowie die damit verbundene Arbeit an sich selbst in den Fokus. Die Studierenden hingegen sind an anwendbarem Wissen interessiert. Es zeigt sich eine Passung der Orientierung zur je feldspezifischen illusio. So identifizieren beispielsweise die Ingenieursstudierenden bei sich schon früh so etwas

---

290 Es sind (laut eigener Berechnung) die Lehramts- und Ingenieursstudierenden, für die es am häufigsten (sehr) schwierig war, „zu beurteilen, was ich gut kann“ (23% vs. 12% der Kunststudierenden vs. 5% der Auszubildenden).

wie einen „Gestaltungsanspruch“, der mit Paulitz und Prietl (2013) als Element der *illutio* des ingenieurwissenschaftlichen Feldes verstanden werden kann.

Die Hauptkomponentenanalyse (Kapitel 5.1) hat gezeigt, dass in Bezug auf die Sicherheitsorientierung zwischen einer *Orientierung an einer (Familien-)Sicherheit* und einer *Status- und Profit-Orientierung* zu unterscheiden ist und dies die Ingenieurs-/Lehramtsstudierenden von den Auszubildenden unterscheidet. Auf Basis der interpretativen Analyse kann dieser Befund nun weiter fundiert werden. Vor allem bei den Auszubildenden, die von einer niedrigen sozialen Position starten, ist die Sicherheitsorientierung primär als Sorge vor sozialer Degradierung zu verstehen. Dass sie mit ihrer Ausbildung auch ein eigenes Einkommen erzielen und einen respektablen Status einnehmen wollen, ist wiederkehrend Thema. Die Lehramts- und Ingenieursstudierenden gehen hingegen selbstverständlich davon aus, dass das Studium ihnen ein Aufstiegsprojekt verspricht. Statusängste werden von ihnen nicht thematisiert. Stattdessen wird wiederholt betont, dass man nicht so viel Geld zum Leben bräuchte – auch wenn im Anschluss die eigene Familie selbstverständlich im eigenen Haus imaginiert wird. Die Status- und Sicherheitsorientierung wird vor allem in den ausgeschlagenen Alternativen deutlich:<sup>291</sup> So wird beispielsweise die Aufnahme einer Ausbildung ausgeschlagen, weil dies als Verschwendung der Hochschulzugangsberechtigung gedeutet wird – das Abitur eröffnet Möglichkeiten, die genutzt werden müssen. Entsprechend verkürzt ist die Aussage von Brynin (2012), dass für AbiturientInnen kaum mehr einschätzbar ist, ob für einen bestimmten Wunschberuf ein Studium notwendig ist und entsprechend Entscheidungen unsicherer werden. Die offenen Interviews zeigen, dass das Abitur grundlegend verpflichtet und die Hochschule an sich Status verspricht, gerade für diejenigen, die ein Aufstiegsprojekt verfolgen.<sup>292</sup> Die zwei Faktoren der Sicherheitsorientierung lassen sich also nur vor dem Hintergrund der sozialen Position und der Ressourcenausstattung verstehen. Zu den Kunststudierenden ist diesbezüglich festzuhalten, dass sie sich deutlich von Nutzenkalkülen und biografischen Normalitätsfolien abgrenzen, bei gleichzeitiger Abwertung materieller Ansprüche. Allerdings suchen auch sie Sicherheit: Für sie bietet die Aufnahme in die Akademie Sicherheit, einen legitimen Status (als Kunststudierende) und den Raum zur künstlerischen Selbstentfaltung. Festzuhalten ist, dass Sicherheits- und Selbstorientierung in je eigener Weise ins Verhältnis gesetzt

---

291 Erwähnt sei in diesem Zusammenhang noch der Faktor *Hauptsache Ausbildung/Studium*. In den Interviews zeigt sich nun folgender Unterschied: Während sich hierin bei den Auszubildenden die Sorge vor der sozialen Degradierung zeigt, geht es unter den Lehramts-/Ingenieursstudierenden um den Anspruch, (irgendwas) zu studieren – hier geht es um den Studierendenstatus, der angestrebt wird.

292 Ein Universitätsabschluss ist „überall in der OECD der verlässlichste Garant eines erfolgreichen Berufseinstiegs.“ (Stichweh 2016, S. 144)

werden. Während die Kunststudierenden diese als Antipoden aufbauen, sind Sicherheits- und Selbstorientierungen in den Erzählungen der Auszubildenden eng verwoben. Bei den Ingenieurs- und Lehramtsstudierenden schleichen sich Sicherheitskalküle eher als Geständnis ein.

Schaut man sich die *wahrscheinlichen und unwahrscheinlichen Wahlen* in den Subsamples an, so muss als erstes vermerkt werden, dass *je anderes die Wahl wahrscheinlich macht*. Die Aufnahme einer Ausbildung kann als objektiv wie subjektiv wahrscheinlich gelten, wenn Hauptschulabschluss und niedrige soziale Herkunft vorliegen. Die Aufnahme eines Studiums ist zwar weiterhin wahrscheinlicher bei höherer sozialer Herkunft (vgl. Kapitel 2.3), dennoch ist die Aufnahme auch für AbiturientInnen aus Nicht-Akademikerfamilien nicht mehr unwahrscheinlich. Mehr noch: Die Analyse der Interviews mit den Lehramts- und Ingenieursstudierenden zeigt, dass es nicht bloß um die Reproduktion des familiären Status geht, sondern vielmehr um den verantwortungsvollen Umgang mit den selbsterworbenen Status, dem des Abiturienten. Spezifisch für die Kunststudierenden ist, dass hier nicht wie erwartet das Aufwachsen in einem kunstaffinen Elternhaus ausschlaggebend ist, sondern vielmehr das Vertrautwerden mit dem „Ethos der Kreativen“ (Koppetsch 2006a). Darunter versteht Koppetsch (2006b, S. 683 ff.)

- a) eine unspezifische, allgemeine Disposition „etwas zu schaffen“,
- b) eine persönliche Hingabe und
- c) eine Bereitschaft „zur Überschreitung des Gegebenen, zum Bruch mit Normalitäten und Konventionen“.

Nicht übersehen werden darf das Fundament, nämlich die überdurchschnittlich hohe Position der Eltern der Kunststudierenden (in Bezug auf Bildungsstand und ISEI). Die Kunststudierenden, für die die Bewerbung an einer Kunstakademie selbstverständlich war, erzählen jedoch von Eltern, die sich nicht an einer Normalbiografie orientierten, sondern sich einer Sache hingaben und dabei phasenweise (objektive) Prekarität erlebten – ohne dass dies als prekär erlebt worden wäre (vgl. Apitzsch 2010). Diese Erfahrung wird zu einer Haltung, die zu einem wenig gesichert erscheinenden Weg motivieren und als Kapital fungieren kann. Das Einlassen auf das Bewerbungsverfahren an der Kunstakademie, das investitionsreich und erfolglos ist, indiziert die Passung zum Feld der Kunst (vgl. Menger 2006, S. 91). Zweitens fällt in der Gegenüberstellung von wahrscheinlichen und unwahrscheinlichen Wahlen auf, dass diejenigen, *die wider die Erwartungen agieren keine ausgeprägte Selbstorientierung* auszeichnet, zumindest ist die biografische Verankerung weniger tief. Oft kommen sie über Umwege in das unwahrscheinliche Feld. Dies deckt sich mit den Ergebnissen von Reay, Crozier und Clayton (2009b), die zeigen, dass Studierende an einer Elite-Universität, die aus der Arbeiterklasse stammen, erst

relativ spät die Entscheidung für die Universität trafen, zumeist angestoßen durch einen Lehrer oder einen anderen (außerfamiliären) Unterstützer (ebd., S. 1008). In der vorliegenden Studie zeigt sich nun, dass dies generell kennzeichnend für unwahrscheinliche Wahlen ist, so auch für die Entscheidung für eine statusniedrigere (oder geschlechtsuntypische) Ausbildung. Diesbezüglich fällt drittens im Vergleich der Subsamples auf, dass die *Widerstände von Seiten signifikanter Anderer gegenüber unwahrscheinlichen Wahlen im Handwerk am größten sind*. Das heißt, Eltern wie auch Freunde sind besonders empört oder zumindest irritiert in Fällen, in denen eine statusgefährdende Wahl getroffen wird. Wenn Scherger (2010) betont, dass sich die Weise der Reproduktion sozialer Ungleichheit insoweit verändert hat, dass Familien bei Abweichungen von Erwartungen nicht mehr sanktionieren, so ist dies ein Stück weit einzuschränken. Zum einen sind Abweichungen selten, eben weil die jungen Erwachsenen einen Sinn für ihren Platz im sozialen Gefüge haben, und zum anderen sind bei Abweichungen Ordnungsrufe vor allem aus der Familie hörbar, die die Anpassung der Aspirationen und Entscheidungen an die Chancen fordern. Diese sind gerade nicht auf die untere Klasse beschränkt, die Bourdieu (1997/2001, S. 179 f.) vor allem in den Blick nimmt. So sind es vor allem die Auszubildenden mit Abitur, die sich rechtfertigen müssen – und dies auch im Interview unaufgefordert tun. Und sie selbst grenzen sich in ihren Erzählungen von anderen Auszubildenden ab und positionieren sich in einer Nische des Feldes. Hier zeigt sich besonders deutlich, dass Selbstorientierung als soziale Erwartung eine statusangemessene Wahl voraussetzt.

Allein der Blick auf die Herkunftsfamilie kann die Zugänge jedoch nicht erklären. Die Analyse zeigt, dass verschiedene Personen den Weg säumen und positionsspezifisch unwahrscheinliche Wahlen denkbar werden lassen können. Die Schule wird hier vor allem in Bezug auf die (späteren) Kunststudierenden aktiv, während im Entscheidungsprozess der Auszubildenden LehrerInnen eigentümlich unsichtbar bleiben. Neben verschiedenen Formen sozialen Kapitals nutzen die jungen Erwachsenen verschiedene Ressourcen, um den Zugang zu eröffnen.<sup>293</sup> Vor allem die Kunststudierenden fallen durch eine Vielfalt von Strategien auf, die der Vorbereitung des Zugangs dienen.<sup>294</sup> Praktiken aus der

---

293 Während die Auszubildenden sich vor allem über praktische Tätigkeiten mit dem Arbeitsfeld vertraut machen (fast 70% haben über Praktika, Aushilftätigkeiten oder ein Berufsbildungsjahr Erfahrungen gesammelt), recherchierten die Studierenden vor allem Informationen über Berufsbilder und Studieninhalte (ca. 90% bei den Studierenden vs. 62% der Auszubildenden – so zeigt die eigene Studie).

294 Die Kunststudierenden haben im Vorfeld häufiger als die anderen Studierenden Akademien miteinander verglichen (84% vs. 68%), mit Personen, die in dem Bereich tätig sind (78% vs. 66%) gesprochen, diverse Texte über das Tätigkeitsfeld gelesen (64% vs. 52%). In Kauf nahmen sie auch am häufigsten Wartezeiten (31% der Kunststudierenden, 13% der

Freizeit, die mit dem Arbeitsfeld assoziiert sind, spielen jedoch in allen Sub-samples eine Rolle – und markieren, dass es sich um ein Selbstprojekt handelt.<sup>295</sup> Dabei korrespondieren die Orientierungen und Strategien der Akteure mehr oder weniger gut mit der *illutio* und den spezifischen Zugangskontrollen der Betriebe, Hochschulen und Kunstakademien.

---

Lehramts- und Ingenieurstudierende wie auch der Auszubildenden), und für fast 60% von ihnen war der Ausbildungsbeginn mit einem Umzug verbunden (32% der anderen Studierenden und 3.1% der Auszubildenden sind umgezogen).

295 So zeigt sich eine feldspezifische Verteilung von Praktiken: Es sind die Kunststudierenden, die oft malen/zeichnen/fotografieren, die Friseurauszubildenden, die oft in Modejournalen blättern (71%), die Maler-Lackierer, die oft in ihrer Freizeit handwerklich arbeiten (64%).

## 8 Der Verlauf in unterschiedlichen Feldern

In den ersten qualitativen Interviews blicken die meisten der Befragten auf ein Jahr Ausbildung oder Studium zurück. Um zu verstehen, wie die Selbstprojekte in den jeweiligen Feldern ausgestaltet werden, wendet sich das folgende Kapitel fünf zentralen Fragen zu: Auf was fußt die Vorfreude der jungen Erwachsenen zu Beginn von Ausbildung/Studium? Wie ist das Feld strukturiert und welche Position nehmen die jungen Erwachsenen ein? Um was geht es in dem Spiel bzw. welche Strategien setzen sie ein, um im Spiel zu bleiben? Welche Zwischenrufe von außerhalb tangieren den Spielverlauf? Und schließlich: Inwiefern stößt die Ausbildung/das Studium eine Selbstformung an – über die rein berufliche Selbstformung hinaus? Getrennt voneinander werden diese Fragen für die Ausbildung im Betrieb (Kapitel 8.1) sowie für das Studium in der Hochschule (Kapitel 8.2) und der Kunstakademie (Kapitel 8.3) zu beantworten versucht und die Ergebnisse in einem Vergleich zusammengeführt (Kapitel 8.4).<sup>296</sup>

### 8.1 Der Verlauf der Ausbildung im Betrieb

#### 8.1.1 Die anfängliche Freude, es geschafft zu haben

Die Freude über den Ausbildungsbeginn ist unter den Auszubildenden hoch: 72% freuen sich sehr (vgl. Kapitel 5). Die qualitativen Interviews geben (ein Jahr später) einen Einblick, wie dies vor dem Hintergrund des vorangehenden Wegs zu verstehen ist. Manuel beispielsweise, der ohne Abschluss die Schule verließ und später erst den Hauptschulabschluss nachholt, hat laut eigenem Bekunden über 200 Bewerbungen geschrieben, aber nur selten wurde er zum Gespräch eingeladen. Nun hat er eine außerbetriebliche Ausbildung zum Maler-Lackierer angefangen. Er versteht dies als eine Investition in die Zukunft, für die er voller Erwartung seine Aushilfsstelle im Sicherheitsdienst aufgibt. Vergleicht er sich mit seinen Freunden, so erwächst in ihm das Gefühl, mit der Zusage die wichtigste Hürde genommen zu haben, zu den Auserwählten zu gehören, denn die anderen „suchen und suchen und haben immer noch nichts“

---

296 Zu berücksichtigen ist, dass nicht alle InterviewpartnerInnen während des gesamten Erhebungszeitraums im gleichen Betrieb oder Studiengang waren. Manche wechseln zwischen Lehramt Kunst und Freier Kunst, andere zwischen betrieblichen und außerbetrieblichen Ausbildungsstellen. Diese Wechsel sind insofern interessant, als sie erlauben, Spezifika der Felder herauszuarbeiten.



(1\_140). So begleitet ihn beim Einstieg das Gefühl, es endlich geschafft zu haben. Auch wenn die außerbetriebliche Ausbildung nicht das ist, was er sich erhofft hat, ist er dankbar, dass „einem die Möglichkeit gegeben wird halt ebene Ausbildung zu machen“ (Manuell\_8). Ähnlich betont Nic, dass er „richtig Glück gehabt“ hat, nach seinen massiven schulischen Problemen einen Ausbildungsplatz zu bekommen. Nic deutet das Ausbildungsplatzangebot als Glück, für Manuel ist es eine Chance, die ihm „gegeben wird“ – für beide liegt der Zugang nicht ganz in ihrer Hand, sie können nur die sich ihnen bietende Chance ergreifen. Beide sind erleichtert, eine wichtige Statuspassage anzusteuern und mit der Ausbildung ein Angebot für einen prospektiven Selbstentwurf zu haben. Endlich können sie eine Antwort auf die Fragen von Eltern und Freunden bezüglich der beruflichen Pläne geben.

Wird hier die Ausbildung als eine Sicherung vor sozialem Abstieg empfunden, so geht bei anderen die Vorfreude mit einer hohen Selbstorientierung einher, mit der Möglichkeit, nun endlich den Traumberuf zu erlernen. Während die einen bereits in den ersten Wochen der Ausbildung in ihrer Wahl bestätigt werden, die Selbstorientierung gar an Relevanz gewinnt, ist bei anderen von der anfänglichen Vorfreude bald nichts mehr übrig:

„Ich sag mal so als ich mit der Ausbildung angefangen hab hab ich mir alles ... so sag ich mal wie einen Frühlinggarten vorgestellt .. Und jetzt ist das wirklich so wie .. der Herbst oder der Winter“ (Leira1\_78).

### **8.1.2 Die hierarchisch-familiale Ordnung im „richtigen Betrieb“**

Nicht alle Auszubildenden befinden sich in einem „richtigen Betrieb“. Zumindest werden von den Auszubildenden zwei scharfe Differenzlinien markiert: erstens die Differenz zu außerbetrieblichen Ausbildungsmaßnahmen und zweitens die Differenz zu Ausbildungsstätten in spezifischen Nischen des Handwerks. Schauen wir uns zunächst solche Randpositionen genauer an, um darüber dann zu bestimmen, wie „richtige Betriebe“ strukturiert sind: Manuel hat, anders als Nic, den Kompromiss eingehen müssen, eine außerbetriebliche Ausbildung anzunehmen (Manuell\_27). Nicht für seine Arbeit (von einem Betrieb) bezahlt, sondern vom Staat finanziert zu werden, schränkt sein Unabhängigkeitsgefühl ein. Auch die Ausbildung an sich entspricht nicht seiner Normalitätsvorstellung. So erklärt er zu Beginn des Interviews: „ich bin ja in der überbetrieblichen Ausbildung [...] also in keinem normalen Betrieb“ (1\_4 ff.). Allein die unspezifische Benennung „der überbetrieblichen Ausbildung“ markiert einen Unterschied zu den Auszubildenden, die den Namen ihres Betriebs angeben oder von „meinem Salon“ sprechen und somit eine Identifikation markieren. Obwohl Manuel Vorteile der außerbetrieblichen

Ausbildung benennen kann, ist diese zweite Wahl: „[M]ir persönlich ähm .. liegt es halt eben nicht so. Weil die Sitten sind ein bisschen anders, die Regeln sind halt viel anders“ (Manuel1\_6).

Als spezifische Sitte der „normalen Ausbildung“ – deren Welt er aus Praktika kennt – nennt er die Möglichkeit Überstunden zu machen und auch die Zeitstruktur unterscheidet sich. Auszubildende in außerbetrieblichen Ausbildungen werden, so seine Erfahrung, allein auf Baustellen geschickt – „wir sind überwiegend immer nur alleine auf den Baustellen“ (Manuel1\_8). Allein meint hier nicht, dass keine anderen Personen anwesend sind – das „wir“ indiziert dies bereits. An seinen Ausführungen wird vielmehr deutlich, dass die Auszubildenden ohne ständige Ko-Präsenz eines Meisters oder Ausbilders auskommen und wenn der „Meister gerade mal da ist“ (Manuel1\_14) bleibt der Ton distanziert. Das Meister-Auszubildenden-Verhältnis ist weniger eng. So nimmt Manuel zwar einerseits am Spiel teil, kann das gleiche Zertifikat erwerben wie die anderen Auszubildenden, nimmt aber andererseits nicht an dem teil, was er als das eigentliche Spiel betrachtet, nämlich die Arbeit in und für einen Betrieb.

Felix, der ebenfalls eine außerbetriebliche Ausbildung absolviert, fängt seinen Rückblick auf das erste Ausbildungsjahr folgendermaßen an: „Ähm .. ja ist ganz gut gelaufen .. hat Spaß gemacht .. fand auch gut dass es Blockunterricht war und nicht so immer in der Woche .. fand ich ganz gut. Hab auch .. viel gelernt .. über den Beruf Maler und eigentlich ganz schön“ (Felix1\_2). Sein Urteil fällt positiv aus, auch wenn er ähnliche Kriterien heranzieht wie Manuel. Pointierter noch beschreibt Felix eine schulische Welt, in der man viel über den Beruf „lernt“. Weniger steht die Arbeit denn das Lernen (im Blockunterricht) im Vordergrund – anders als in einem „richtigen Betrieb“ (Felix1\_24).

Ähnlich und doch anders die Situation bei Rabea und Kerstin, den beiden Frauen, die eine „unwahrscheinliche“ Wahl getroffen haben. Auch sie stehen in einem spezifischen Segment des Maler-Lackierer-Handwerks, nämlich in der Ausbildungswerkstatt eines Fernsehsenders. Vielsagend stellt sich Rabea nicht als Maler-Lackiererin (bzw. Auszubildende in diesem Handwerk) vor, sondern verweist darauf, dass sie bei einem Fernsehsender arbeitet. Ihre Ausbildung unterscheidet sie in vielerlei Punkten von einer „normalen“: Die Auszubildenden bewegen sich mehr drinnen als draußen; viele Tätigkeiten, die anderswo zum Standard gehören, werden kaum ausgeführt („also jetzt mal die üblichen Sachen“ wie Raufaser, Fenster lackieren); produziert bzw. gestrichen werden Elemente der Fernsehkulisse. Die übrige Zeit wird zum Üben in separat dafür eingerichteten Arbeitsbereichen genutzt. Der Kundenkontakt fehlt. Geschlechterparität ist erreicht („die haben ja so diesen Gleichstellungsauftrag“: Kerstin1\_204). Wenige Auszubildende stehen vielen Gesellen gegenüber, die Betreuung ist „echt super“ (Rabea1\_125). Rabea (1\_86) betont, dass sie außerhalb der Produktionen kreativ sein kann. Im Vergleich zu Maler-Lackierer-Betrieben, so ihre Einschätzung, bestehe weniger Zeitdruck, sei die Arbeit we-

niger körperlich anstrengend (Hubwagen stehen für schwere Transporte bereit, Material muss nicht in den 10. Stock getragen werden etc.), der Umgangston sei weniger „rau“ (Rabea1\_189). Die Auszubildenden bewegen sich auf einem weitläufigen Gelände mit diversen Arbeitsbereichen. Es ist eine größere Welt, in der sie eingebunden sind.

Gemeinsam ist denen, die eine Randposition einnehmen, dass sie häufiger von „Üben“ denn von „Arbeit“ sprechen, und dass Meister und Gesellen eher eine marginale Rolle in den Erzählungen spielen. Allerdings sind diese für die jungen Frauen im Fernsender ansprechbar – allein und schlecht betreut fühlen sie sich nicht. Die Beispiele aus der außerbetrieblichen Ausbildung und der spezifischen Ausbildung bei einem Fernsender zeigen, dass nicht alle, die ihre Ausbildung beginnen, „mittendrin“ stehen. Welche Position sie einnehmen, ist eng gebunden an die Möglichkeitsräume, die den jungen Erwachsenen zur Verfügung standen. Während die mit den schlechten Startbedingungen die außerbetriebliche Ausbildung als einen Weg sehen, platzieren sich diejenigen, die eine unwahrscheinliche Wahl treffen, eher in einem Segment außerhalb des traditionellen Handwerks und definieren ihre Position in Abgrenzung von den „richtigen“ Betrieben. Ihre Wahl wird vor diesem Hintergrund wahrscheinlicher.

Im Fokus der Analyse steht jedoch die Ausbildung im „richtigen Betrieb“. Zumeist handelt es sich dabei um kleine Betriebe, in Arbeitsteams mit überschaubarer Größe. In diesen Gefügen werden die Positionen vor allem über das *institutionalisierte Kapital* bestimmt. Esra bringt die Struktur des Gefüges auf den Punkt: „[E]s herrscht da halt schon auch diese ich bin Chef und du bist Auszubildende“ (1\_52). Es handelt sich um ein *hierarchisches Gefüge*, in dem die Auszubildenden eine inferiore Position einnehmen. Wird in dem Zitat von Esra die Herstellung des Gefüges von Seiten der Chefin benannt, die gleichzeitig Meisterin ist, so zeigt die Analyse der Interviews, wie das hierarchische Gefüge von beiden Seiten hergestellt wird. So wird beispielsweise der Satz „Lehrjahre sind keine Herrenjahre“ häufig bemüht, um das eigene Einfügen in die inferiore Position zu legitimieren. So schildert beispielsweise Andrea ihre extremen Erfahrungen im ersten Ausbildungsverhältnis, wo sie

„so zwischen den Salons immer hin und her geschickt“ und von ihrer Chefin gemühtigt wird, mit Drohungen wie: „... ,ach halt die Fresse, ich klatsch dich gleich gegen die Wand du Fotze‘ und nur so was ja und klar das ist meine Vorgesetzte ich halt dann meinen Mund“ (Andrea1\_14).

Der Verweis darauf, dass es sich um ihre Vorgesetzte handelt, reicht Andrea als Begründung für ihr Schweigen.

Eine Hierarchie im Betrieb wird auch von Auszubildenden eingefordert. Sai zieht beispielsweise eine klare Grenze zwischen Chefin und Auszubildenden

bzw. markiert und verurteilt Grenzüberschreitungen (und die darin angelegte Ungleichbehandlung der Auszubildenden) von Seiten ihrer Chefin: „Ich find als Chefin muss man schon ne Grenze haben zwischen Friseure zwischen Azubi. Und sie ist so eine sie geht mit den äh mit den Azubis geht sie auch macht sie privat sehr viel mit denen“ (Sai2\_36).

Darüber hinaus erwartet Sai von einer Chefin, dass sie sich in besonders vorbildhafter Weise an die Salonregeln hält. „Die kommt immer selber später und sagt .. ich weiß nicht sie ich habs ihr ja auch öfters gesagt ‚du bist nen Vorbild für uns aber kannst nicht selber zu spät kommen und dauernd telefonieren und .. alles andere‘. Und sie sagt ‚ja ich bin die Chefin ich darf das‘“ (Sai2\_68). Um die Ordnung wiederherzustellen, bricht Sai mit dieser und stellt Forderungen an die Chefin, woraufhin diese sich mit dem Verweis auf ihren Status immunisiert.

Will man das Gefüge im Betrieb verstehen, so reichen allein die arbeitsrechtlichen Definitionen der Positionen nicht aus. Die ungleiche Ordnung ist vielmehr als „Gegenstand permanenter Auseinandersetzungen“ (vgl. Bourdieu 1979/1999, S. 250, Fußnote 36) zu fassen. Untersucht werden muss zum einen das ständige Bemühen um Positionsverschiebungen, wie auch zum anderen die Komplizenschaft der Beherrschten, die zur Reproduktion der Ordnung notwendig ist. Die arbeitsrechtlichen Bestimmungen dienen in der Auseinandersetzung vor allem als Argumentationsstütze, um die Angemessenheit oder Unangemessenheit von Tätigkeiten zu markieren.

Folgt man der Argumentation von Lareau (2003), so ist zu vermuten, dass die Jugendlichen der unteren Schichten passendere Komplizen in einem Ordnungsgefüge sind, das auf einer klaren generationalen Unterscheidung basiert. Denn in den Familien der Arbeiterklasse bzw. armen Familien herrscht, so Lareau, ein klares hierarchisches Gefüge: „They see a clear boundary between adults and children. Parents tend to use directives: they tell their children what to do rather than persuading them with reasoning“ (ebd., S. 3).

Eine strukturelle Ähnlichkeit des generationalen Gefüges in Familie und Betrieb deutet sich an. Tatsächlich werden wie später sehen, wie Auszubildende von ihren Eltern die Mahnung erhalten, sich einzufügen in das hierarchische Arrangement. Dies als spezifischen (Erziehungs-)Stil zu klassifizieren erscheint jedoch verkürzt (vgl. Bühler-Niederberger 2011, S. 146 ff.). Denn zu verstehen sind diese Appelle erst, wenn man die Sorge vor sozialem Abstieg berücksichtigt, also die konkrete Erfahrung der Prekarität der eigenen Situation. Zurück zum Betrieb: Kennzeichnend für die kleinen Handwerksbetriebe ist der familiäre Charakter des hierarchischen Gefüges.<sup>297</sup> Das überrascht nicht, wenn man

---

297 Nun gibt es neben diesem „Familienmodell“ andere Typen des Ausbildungsverhältnisses – eine Differenzierung von fünf Typen haben wir (vgl. Bühler-Niederberger/König 2006) in

bedenkt, dass der Meister im vorindustriellen Deutschland für die Auszubildenden, die sich im Haus des Meisters integrieren mussten, eine Art zweiter Vater war.<sup>298</sup> Der familiäre Charakter der Ausbildung (wenn auch in anderer Form) ist nicht gänzlich verschwunden: Die Erwartung an den Meister, „sich um einen zu kümmern“ ist heute noch eine, die Auszubildende formulieren. Eine Sorgeleistung wird an verschiedenen Stellen eingefordert bzw. das Fehlen einer solchen beklagt. Andere hingegen erfahren eine Beziehung zum Meister, die Höhen und Tiefen übersteht. So ist Nic, der im Laufe seiner Ausbildung zwei Monate inhaftiert war, seinem Meister dankbar, dass er ihn die Ausbildung fortführen lässt; Jennifer wendet sich mit persönlichem Kummer an ihre Kolleginnen im Salon und erhält Unterstützung bei konkreten Problemen. Die Kolleginnen übernehmen für sie, die seit ihrem 16. Lebensjahr alleine wohnt, ein Stück weit die Funktion der Familie, die sie nie hatte.<sup>299</sup> Und Sai bringt es in Bezug auf ihren (ersten) Salon auf den Punkt: „[W]ir sind sozusagen schon ne Familie“ (Sai1\_48). Sie erläutert dies über die Kontaktdichte, die im Salon unweigerlich entsteht. Dieser private Charakter verpflichtet aber auch. So erzählt Sai weiter, dass ihre Chefin sie gelegentlich per SMS bittet, die Schule zu verlassen, um im Salon zu helfen. Wenn sie dem mal nicht nachkommen kann, plagt sie ein „schlechtes Gewissen warum ich nich hingegangen bin oder weil ich helfe denen gerne so wie ne kleine Familie“ (Sai1\_188). Dabei ist diese „kleine Familie“ durch Asymmetrie geprägt, d. h. die Abhängigkeit der Auszubildenden von ihrem Meister, ihrer Meisterin ist hoch.

---

dem Vorläuferprojekt vorgeschlagen. In den kleineren Betrieben ist jedoch der familiäre Charakter – in unterschiedlichem Ausmaß – verbreitet.

- 298 Im vorindustriellen Deutschland gingen Kinder und Jugendliche in die Fremde und wurden dort einem Meister und Hausvater umfassend unterstellt: „Der Hausvater wird *pater familias*, das heißt ‚Vater der Familie‘ genannt, weil er sich in väterlicher Sorge den im Hause beschäftigten widmen soll, als wären es seine Kinder“ (zitiert in Gillis 1994, S. 27). Es ging also nicht um die bloße Vermittlung handwerklicher Kompetenzen, sondern um die umfassende Kontrolle des Lehrlings, seiner Sittlichkeit und um die „erzieherische Integration in die Berufsgemeinschaft mit ihrem ständisch festgefühten Status“ (Lauterbach/Neß 1999, S. 81). Diese Eingebundenheit des Lehrlings in das familiäre Gefüge änderte sich im Zuge der Verbürgerlichung. Bis zum Ende des 18. Jahrhunderts zogen sich die Meister zunehmend in die „private Familie“ zurück, zu der Lehrlinge fortan nicht mehr gezählt wurden. Statt Kost und Logis erhielten sie nun einen Lohn. Damit sank die Kontrollmöglichkeit des Meisters über den jungen Erwachsenen, und vielleicht auch sein Verantwortungsgefühl ihm gegenüber, wie Gillis (vgl. 1994, S. 74 ff.) anführt.
- 299 Dass sie ihren KollegInnen über persönlichen Kummer erzählt, ist nicht nur ein Indiz für das familiäre Gefüge, sondern auch eine Strategie, um auf kleinem Raum miteinander arbeiten zu können: „Wir haben auch von Anfang an gesagt wenn einer schlechte Laune hat soll er es direkt von vornherein sagen nicht dass hier nachher irgendwas eskaliert“ (Jennifer1\_40).

Zur Charakterisierung des hierarchischen Verhältnisses lag bisher der Fokus auf den komplementären Positionen MeisterIn/ChefIn vs. Auszubildende. Auf die Position der GesellInnen wird hier nicht eingegangen. Betrachtet werden soll hingegen die Ordnung innerhalb der *Statusgruppe der Auszubildenden*, die häufig Thema ist. Hier ist eine Struktur über den Ausbildungsrahmenplan eingezogen, der festlegt, welche Kompetenzen und Fähigkeiten wann und wie im Betrieb erworben werden sollen. Über die Einhaltung dieser Ordnung nach Lehrjahren wachen die (älteren) Auszubildenden. So beschwert sich Sai über die neue Auszubildende, die das hierarchische Gefüge zwischen Lehrlingen missachtet. Auch von der gemeinsamen Chefin werde sie nicht deutlich genug auf die unterste Hierarchiestufe verwiesen, gar bevorteilt:

„Die Neue die im ersten Lehrjahr ist die macht nichts. Du kannst es ihr am Tag fünfzigmal sagen ‚Räum die Ecke da auf, spül mal‘. Macht sie nicht. [...] wenn ich sage ‚geh nach vorne der Kunde ist da‘ ‚Ja geh doch selber‘. Und die Chefin sagt nichts wenn die mir so ne Antworten gibt. Obwohl ich im dritten Lehrjahr bin“ (Sai2\_88).

Sai versucht ihre eigene Position zu markieren. Ohne die situative Unterstützung der Chefin ist die Ordnung, die Sai herzustellen versucht, jedoch gefährdet.

Die Erzählungen der Auszubildenden zeigen, wie die „theoretische Bestimmung“ des Ausbildungsrahmenplans in der „praktischen Wirklichkeit“ (Bourdieu 1979/1999, S. 250) überwacht, aber auch infrage gestellt und neu ausgelegt wird. Gerade die anstehenden Zwischen- und Abschlussprüfungen sorgen dafür, dass die im Rahmenplan formulierten Tätigkeiten und die tatsächlich erworbenen Kenntnisse abgeglichen werden – zumindest von Seiten der Auszubildenden. Tatsächlich aber erweitert sich der Tätigkeitsbereich des Auszubildenden und verbessert sich seine Position nicht automatisch pro Lehrjahr, wie es die Verordnungen vorsehen. Begünstigend ist vor allem das Nachrücken neuer Lehrlinge, die positionsspezifische, z. T. unliebsame Tätigkeiten übernehmen (sollten). Verweigert der Novize die Aufgabe, wie im Falle von Sai, so verschärfen sich die Ordnungsrufe unter Verweis auf die Lehrjahre.

Deutlich wird, dass es sich im Betrieb um ein hierarchisches Gefüge handelt, dessen Positionen vor allem durch institutionalisiertes Kapital (im weit gefassten Sinne auch: die Lehrjahre der Auszubildenden) bestimmt, aber dennoch stets umkämpft sind – innerhalb der Statusgruppe der Auszubildenden wie

zwischen den Statusgruppen. Handwerkliches Kapital kann die Position allerdings nur begrenzt verändern.<sup>300</sup>

### 8.1.3 Das Spiel: Die Transformation zum Handwerker

Allen Auszubildenden ist gemein, dass sie sich zu Beginn der Ausbildung kaum als „Friseur“ oder „Maler-Lackiererin“ wahrnehmen. Nicht über das „Drinsein“ im Feld, sondern erst über die Teilnahme am Spiel werden sie zum Friseur, zur Maler-Lackiererin. Im Folgenden werden in erster Annäherung zuerst jene fokussiert, bei denen das Spiel unterbunden wird (8.1.3.1). Anschließend werden der Spielverlauf (8.1.3.2) sowie darin wirksam werdenden Strategien „Akumulation handwerklichen Kapitals“ und „Durchhalten“ (8.1.3.3) vorgestellt.

#### 8.1.3.1 Zögerlicher Auftakt: Begrenzung der Teilnahme durch den Meister

Was Auszubildende wann lernen sollen ist im Ausbildungsrahmenplan formalisiert. Inwieweit sich die Betriebe daran orientieren (können), wie sie die Inhalte vermitteln – ob nebenbei oder explizit – variiert zwischen den Betrieben. Einige, vor allem kleine Betriebe, kommen (aus Sicht der Befragten) ihren Verpflichtungen nicht nach; verbreitet ist die Klage unter Auszubildenden über Hilfs- oder gar ausbildungsfremde Tätigkeiten.<sup>301</sup> Die Beschränkung auf solche Tätigkeiten, die im Sinne der Betriebslogik die Handlungsabläufe beschleunigen sollen, ist ein altes Phänomen und wiederholt Gegenstand der Kritik (vgl. Mead 1908 f./1987: 453 f.; Greinert 1995, S. 58 ff.). Deutlich wird hierin das hierarchische Gefüge, in welchem dem Meister bzw. der Meisterin die Kontrolle über die Tätigkeiten obliegt.

Über was wird im Einzelnen geklagt? Marcus verlässt den ersten Betrieb mit folgender Begründung: „da war .. nur Drecksarbeit da machen und Kehren in nem halben Jahr kein einziges Mal was mit Farbe zu tun gehabt deswegen“

---

300 Selten wird eine Position aufgrund einer spezifischen Kompetenz eingefordert. Einer, der so argumentiert, ist André (wohlgemerkt: im Salon des Vaters). Er versucht der neuen Auszubildenden im Salon Anweisungen zu geben – gerechtfertigt findet er dies aufgrund seines handwerklichen Kapitals.

301 Der Deutschen Gewerkschaftsbund stellt in seinem Ausbildungsreport 2013 – wie auch die Jahre zuvor und danach – einen hohen Anteil von ausbildungsfremder Tätigkeit fest: „So geben 10 Prozent der Auszubildenden an, ‚immer‘ bzw. ‚häufig‘ mit ausbildungsfremden Tätigkeiten befasst zu sein. In der diesjährigen Befragung betraf dies vor allem angehende Maler- und LackiererInnen (35,4 Prozent)“ (DGB 2013, S. 25). Auch schätzen sie das Lernklima in ihrem Ausbildungsbetrieb durchschnittlich schlechter ein als andere Auszubildende (vgl. Krewerth et al. 2009; Beicht et al. 2009).

(Marcus1\_6). Die Arbeit, die keiner erledigen will, obliegt ihm. Auch Jennifer erfährt sich als „billige Arbeitskraft“ (Jennifer1\_4), ihre Tätigkeiten bleiben auf Zuarbeiten für die eigentlichen Friseure im Salon beschränkt.<sup>302</sup> Esra berichtet, dass sie in ihrem ersten Salon „eigentlich nur putzen gelernt“ habe (Esra1\_196) und Andrea resümiert: „[I]ch wollte lernen und es ging nicht die haben mich nicht gelassen“ (Andrea1\_148). Verkürzt wäre es, die Klage über unliebsame Arbeiten allein als Scheu vor solchen Tätigkeiten zu lesen. Beklagt wird vielmehr ein *Missverhältnis zwischen Putz- und Zuarbeiten und handwerklichen Kernarbeiten*. In dem obigen Zitat von Marcus wird eben nicht nur die „Drecksarbeit“ benannt, sondern gleichzeitig der fehlende Umgang mit Farbe. Ohne Farbe fühlt er sich nicht zum Maler-Lackierer ausgebildet. In dieser Weise befinden sich einige im Feld, ohne am eigentlichen Geschehen teilnehmen zu können. Unter diesen Bedingungen wird die berufliche Selbstformung – zum Friseur, zur Malerin – behindert. Vor allem diejenigen, die – ganz entsprechend den sozialen Erwartungen – mit einer hohen Selbstorientierung gestartet werden, stoßen in dem hierarchischen Gefüge schnell an Grenzen.

Das Selbst ist noch auf eine andere Weise gefährdet. Leira, die sich ebenfalls über die Beschränkung auf Zuarbeiten beklagt, formuliert dies so: „Weil dann komm ich mir auch bisschen so klein gedrückt vor so als ob ich so-so ein Wischmopp wär der halt .. nur dann genommen wenn der Boden dreckig ist“ (Leira1\_125). Nun war es gerade Leira, die von ihrer Sorge erzählte, als Putzfrau zu enden – ihre Mutter hatte sie davor gewarnt. Ihr Ziel ist es, so wurde bereits gezeigt, über die Ausbildung schrittweise „n bisschen höher“ zu gehen. Und nun befindet sie sich in einem Friseursalon, in dem sie sich zur Putzfrau, mehr noch: zum Wischmopp, degradiert fühlt. Der zugeschriebene Status wie auch die damit verbundene Unterbindung der Vorbereitung auf das spätere Berufsleben (und den damit angestrebten Aufstieg) wird ihr zur Qual.

In den familial geprägten Betrieben findet man all die Probleme vor, die aus dem privaten Raum bekannt sind. Übergriffigkeiten von Seiten der Statushöheren, Mangel an Zuwendung sowie persönliche Beleidigungen werden von Auszubildenden beklagt; Partikularismen, die zu einer Ungleichbehandlung von Auszubildenden führen, sind wiederkehrende Themen.<sup>303</sup> So erzählt Esra von ihren Erfahrungen im ersten Salon: „[Es sind] viele schlimme Sachen gelaufen vor Kunden angeschrien und ausgelacht meine Arbeiten oder ham mir gesagt ‚du kannst nichts‘“ (Esra1\_196). Für Esra ist das Spiel gestört – nicht nur, weil

---

302 Sie fühlt sich als Spielball in der Friseurkette. Je nach Bedarf wird sie in einen anderen „Laden verschifft“. Die Betriebslogik bestimmt den Spielverlauf.

303 Typisch sind auch Konflikte, die der ständige Wechsel zwischen privat-freundschaftlichem Ton und Befehlsvergabe evozieren kann, etwa wenn der Chefin per SMS eine Krankmeldung geschickt wird – ein Medium, was eher für die private Kommunikation vorgesehen ist.



sie die ihr zugewiesene Rolle der Putzfrau nicht annehmen mag, sondern auch, weil sie positive Rückmeldungen auf ihr Tun vermisst. Die Betriebskalküle der Meisterin stehen im Gegensatz zu dem Interesse von Esra, die mit einer ausgeprägten Selbstorientierung startete und eine gut ausgebildete, respektable Person werden wollte. Die vielen ähnlich strukturierten Beispiele zeigen, wie sehr die Verwirklichung des Selbst, um die wir laut Mead (1934/1973, S. 248) ständig bemüht sind, der anderen bedarf. In einem privatistisch-hierarchischen Gefüge, in dem die räumliche Nähe und Interaktionsdichte hoch ist, kommt dem Meister, der Meisterin dabei eine entscheidende Rolle zu. Bleibt die Anerkennung verwehrt, so entwickeln sich laut Mead „Minderwertigkeitskomplexe [...] aus jenen Wünschen einer Identität, die wir zu verwirklichen suchen, ohne es zu können – wir passen uns durch die sogenannten Minderwertigkeitskomplexe dieser Tatsache an“ (ebd., S. 248). Während Esra und andere sich der Situation entziehen und den Betrieb wechseln, zeigt Leira deutlichen Widerstand – und verlässt im dritten Lehrjahr doch den Salon.

Die Teilnahme an dem Spiel wird vor allem durch die ChefInnen und KollegInnen eingeschränkt. Etwas anders ist die Erfahrung von Esra in dem neuen Salon: Die Aufnahme des Spiels will nicht ganz gelingen, weil sie sich unsicher fühlt auf der unbekannteren Bühne des (neuen) Salons:

„[A]lso wenn mich jetzt irgendein Kunde fragt was fragen und ich hab jetzt keine Ahnung davon oder so also dann fang ich schon an sozusagen ‚äh ja ähm‘ [Stottern imitierend] statt einfach da zu stehen und zu sagen ‚Ich hol mal meinen Chef dazu‘“ (Esra1\_66).

Mit Bourdieu könnte man Esras Unsicherheit als Hinweis auf ihren mangelnden Spielsinn lesen, als mangelnde Koinzidenz zwischen Habitus und Feld(-position) (vgl. Bourdieu 1997/2001, S. 183 ff.).<sup>304</sup> Doch ist zu beachten, dass

---

304 Zum feldspezifischen Kapital vor allem im Friseurhandwerk gehört auch ein *Inszenierungskapital*. Dazu zählt (a) eine gewisse *Souveränität im Kundenkontakt*, die Fähigkeit, Gespräche zu führen (oder zu schweigen), sich auf verschiedene Kunden einzustellen. Eine gute Friseurin muss laut Andrea „aufgeschlossen sein gegenüber den Kunden“ (19/8) – je größer die habituelle Diskrepanz ist, umso schwieriger wird dies; dazu zählt (b) ein *ästhetisches Kapital* – in Bezug auf das eigene Aussehen wie auch das Wissen über Trends und Moden – wie auch (c) die Fähigkeit zum *Gefühlsmanagement*, d. h. Gefühle kontrollieren und regulieren zu können (vgl. Hochschild 2006). Nicht nur der direkte Kundenkontakt, sondern auch das hierarchische Gefüge im Betrieb, die ständige Präsenz des Meisters oder eines Gesellen verlangt letzteres. Geschichten über die Notwendigkeit, bei empfundenen Ungerechtigkeiten des Chefs „den Mund zu halten“ finden sich im Friseur- wie im Maler-Lackierer-Handwerk.

- a) das Spiel allen Neulingen (mehr oder weniger) fremd ist, d. h. der feldspezifische Sinn jeweils erst ausgeformt werden muss, und dass
- b) Esras fehlende Souveränität nicht nur klassenspezifisch, sondern auch über die zuvor gemachten Erfahrungen im ersten Betrieb zu erklären ist.

Insgesamt ist „mangelnder Spielsinn“ oder der fehlende Glaube an das Spiel kaum Ursache für die eingeschränkte Teilnahme an dem Spiel. Liest man all die Erzählungen über konfliktreiche Ausbildungen, so sind vielmehr das hierarchische Gefüge bzw. konkrete Personen, die über Macht verfügen, das Problem.

### 8.1.3.2 *Zum Handwerker werden: Die Ko-Präsenz im Salon und auf der Baustelle*

Die Beispiele zum zögerlichen Spielantritt zeigen, um was es in dem Spiel geht: Für die Auszubildenden ist entscheidend, dass sie die Möglichkeit bekommen, handwerklich zu arbeiten und zur Friseurin bzw. zum Maler-Lackierer zu werden. Wiederholt wird auf die formalisierten Prüfungsinhalte verwiesen, die erlernt werden wollen. Die erworbenen Kompetenzen werden somit zum einen vor dem Hintergrund der Prüfungsanforderungen bewertet und auf Lücken geprüft, zum anderen aber auch daraufhin evaluiert, ob sie zur Formung zur Handwerkerin beitragen. Es geht also darum, zu einem zertifizierten und kompetenten Handwerker zu werden. Grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass man das Handwerk erlernen kann. An verschiedenen Stellen wird auf ein „handwerkliches Geschick“ verwiesen, das man dafür mitbringen muss. Dies wird jedoch wiederholt negativ bestimmt, indem etwa darauf verwiesen wird, dass man nicht „zwei linke Hände“ haben dürfe. Manuel erläutert in Bezug auf das Maler-Lackierer-Handwerk, dass man ein „Händchen dafür haben“ (1\_165) muss, dass sich dieses aber gerade auch durch die praktische Tätigkeit entwickelt („es kommt langsam“: 1\_167). Solange man also nicht besonders gehandicapt ist, wird davon ausgegangen, dass das Handwerk erlernbar ist. Wie geschieht dies?

Auch wenn an manchen Stellen von „Übung macht den Meister“ gesprochen wird, so ist es weniger ein Üben, zu dem auch gehören würde, dass man Fehler machen darf. In den Maler-Lackierer-Betrieben ebenso wie in den Salons gibt es kaum Lehrwerkstätten, in denen außerhalb des betrieblichen Zeitdrucks gelernt wird. Gelegentlich nehmen sich die Meister Zeit für Übungsabende, leiten das Frisieren an Modellköpfen an, unterstützen den Besuch von speziellen Seminaren.<sup>305</sup> Kennzeichnend für die betriebliche Ausbildung ist jedoch ein

---

305 André erzählt, dass wenn ihm etwas nicht gelingt, „dann gebe ich nicht auf und dann mach ich das halt so lange bis es perfekt wird“ (André1\_92.). Was hier als individuelle Hartnä-

Lernen über die Praxis, über das *Eingebundensein in den Arbeitsprozess* (vgl. Alkemeyer 2006, S. 273). Vom ersten Tag ihrer Ausbildung an bewegen sich die Auszubildenden im Salon bzw. auf den Baustellen ihres Betriebs. Das bedeutet zum einen, dass sie permanent im Blickfeld von KollegInnen stehen, zum anderen stets Personen im Blick haben, die das Spiel kennen, mit den Regeln vertraut sind und die berufsbezogenen Fähigkeiten mitbringen (vgl. ebd., S. 274). Das Handwerk wird in den Betrieben in wesentlichen Teilen stumm gelernt, im praktischen Vollzug. Baur (2013) macht am Beispiel der Hygienearbeit darauf aufmerksam, wie Praktiken der Wissensweitergabe im Friseursalon funktionieren. So wird die Konvention der Sauberkeit

„nicht abstrakt vermittelt, indem man ihnen sagt, dass sie wichtig ist (das tut man natürlich auch). Stattdessen lernen sie es durch das ständige Fegen, Haarewaschen und Saubermachen so lange und gründlich in der Praxis, bis es ihnen in Fleisch und Blut übergeht – vermutlich ist die Konvention der Sauberkeit am Ende ihrer Lehrlingszeit so stark habitualisiert, dass sie sich körperlich unwohl fühlen würden, wenn sie einen dreckigen Friseursalon betreten“ (ebd., S. o.A.).

Wenn Esra im ersten Interview klagt, dass sie „nur putzen gelernt“ hat, so weist sie damit eben nicht nur auf ihre inferiore Position oder eine Praxis der Einübung von Hierarchie, sondern auch auf die Weise der stummen Weitergabe von Wissen im Salon, auf das Einverleiben einer Grundhaltung von FriseurInnen. Ähnliches gilt für die Maler-Lackierer-Ausbildung.

Über die Praxis lernen die Auszubildenden in einem umfassenden Sinne die Welt der Friseure bzw. Maler-Lackierer kennen: Neben der Konvention der Sauberkeit erfahren sie, wie im Familienbetrieb Familie und Betrieb verbunden wird, wie die Hierarchien im Betrieb ausgestaltet sind, welche Erwartungen an einen Lehrling gestellt werden, wie mit Zeitdruck umgegangen wird, welche Bedeutung einzelne Kunden, aber auch Zulieferer für den Betrieb haben, wie der Kundenkontakt vonstattengeht etc. Viele Spielregeln werden von den Gesellen und Meistern kaum expliziert, sondern in der gemeinsamen Praxis erspürt und ausgelotet. Darüber hinaus helfen die Teambesprechungen oder die gemeinsamen Pausen, wo Auszubildende, Meister und Gesellen über das Leben (von Friseurinnen, von Maler-Lackierern) sprechen. Insbesondere die Hinterbühnen sind wichtige Orte der Selbstformung.

Allein dies reicht jedoch nicht, um ein berufliches Selbst zu formen bzw. gibt den Auszubildenden kaum das Gefühl, etwas zu lernen. Gerade bei denen,

---

ckigkeit erscheint, setzt voraus, dass er (trotz Fehler, immer wieder) Aufgaben übertragen bekommt, die ihn zum Friseur werden lassen, und dass eine gewisse Zeitautonomie gegenüber den Zwängen des Betriebsablaufs besteht. Diese Bedingungen findet er in seinem Ausbildungsbetrieb vor, der seinem Vater gehört.

die mit einer ausgeprägten Selbstorientierung die Ausbildung begonnen haben, ist die Unzufriedenheit groß, wenn sie im ersten Lehrjahr immer noch keine Wand tapeziert und Köpfe nur zum Waschen in den Händen haben. Drei Aspekte sind für die Selbstformung zur Friseurin oder zum Maler wesentlich: (1) die Dinge des Handwerks, (2) „ran an den Kunden“ bzw. das Produkt und (3) die kooperative Tätigkeit.

### (1) Die Dinge des Handwerks

Die Schere, die Farbe, der Lack – das sind die *Dinge, die für die Transformation zum Handwerker notwendig sind*. Solange diese der Reichweite der Auszubildenden entzogen werden, ist die Formung des beruflichen Selbst behindert. Verbreitet ist unter Maler-Lackierer-Auszubildenden die Klage statt Wände zu streichen diese bloß zu stemmen. Andrea, die junge Frau, deren Eltern (und „all die studierten Leute“ um sie herum) ihre Entscheidung für das Friseurhandwerk skeptisch beäugten, klagt im ersten Interview: „Nee nee ich hab noch nie geschnitten bei [Name einer Friseurkette] .. noch nie ich hatte noch nie ne Schere in der Hand gehabt. Strähnen durfte ich nicht mehr machen“ (Andrea1\_20).

Letzteres wurde ihr verboten, nachdem ihr erster Versuch – ohne Anleitung – missglückt war. Ganz anders bei André, dem früh das Werkzeug eines Friseurs in die Hand gedrückt wurde:

„In den ersten Tagen habe ich mir so gedacht ‚boah langweilig die ganze Zeit Köpfe waschen ist nicht so mein Ding‘ und nach der zweiten Woche durfte ich färben dann durfte ich föhnen und dann ähm hab ich halt immer mehr ähm .. ja die Inspiration dafür bekommen oder das Gefühl für Friseur und dann das ist jetzt schon .. in der dritten Generation bin ich“ (André1\_68).

Mit dem Färbemittel und dem Föhn in der Hand, über die praktische Tätigkeit, entsteht das „Gefühl für Friseur“, so dass er sich selbstbewusst in die Generationenfolge eingliedert und die Ausbildung im Salon seines Vaters absolviert.

### (2) „Ran an den Kunden“ und die Produkte der Arbeit

Als deutliches Zeichen zur Friseurin zu werden gilt es *an den Kunden ran* zu dürfen. Esra wird dies zum Zeitpunkt des ersten Interviews noch verwehrt, zumindest ist sie noch nicht „komplett bei nem Kunden“ (Esra1\_164). Allerdings verweist sie bei der Frage, was ein besonders schönes Erlebnis im Friseursalon war, auf eine Ausnahme: „Ja ich hab ne Oma jeden Samstag also die dreh ich dann jeden Samstag ein die ist so wie äh ja total lieb ähm hört mir auch immer zu“ (Esra1\_160). Die ältere (für den Salon wenig lukrative) Kundin hört ihr

zu, nimmt ihre handwerklichen Kompetenzen in Anspruch und wird in den wiederholten Besuchen zu „ihrer“ Kundin – hier wird Esra als Friseurin wahrgenommen und angesprochen und kann als solche agieren. Auch Leira, die junge Frau, die sich von der Meisterin wie ein Wischmopp behandelt fühlt, erfährt von Kundinnen Anerkennung und Bestätigung. So erzählt sie ein besonders emotionales Erlebnis:

„Ich hatte zum Beispiel eine Kundin die hat Afrokrause und die ist total die Liebe und die kennt sich überhaupt nicht so aus die hat sich nie die Haare geglättet so früher ne und dann hab ich ihr die Haare geglättet .. und dann is die mir an den Hals gefallen ‚oh Leira ein Kindheitstraum ist in Erfüllung gegangen‘ [...] Und das freut halt einen“ (Leira1\_121).

In solchen Interaktionen erhalten die Auszubildenden unmittelbares Feedback, spiegeln sich als Friseurinnen, können ihr Wissen in Anwendung bringen und erweitern und erfahren, dass sie als Expertinnen „Gutes“ bewirken können.<sup>306</sup>

Die Kunden sind in zweierlei Hinsicht für die Transformation zur Friseurin relevant: zum einen werden die Auszubildenden in dieser Interaktion als FriseurInnen aktiv und als solche angesprochen, zum anderen zeigen die KundInnen spätestens an der Kasse an, dass die Auszubildenden einen messbaren Beitrag für den Salon erwirtschaften. Insbesondere Stammkunden sind Beleg für die eigene Relevanz im Salon<sup>307</sup> Das Trinkgeld zeigt zusätzlich die Verantwortlichkeit an und belohnt diese.

Für die Maler-Lackierer-Auszubildenden fällt der erste Aspekt weg, wenn der Kundenkontakt grundsätzlich fehlt. Wiederholt verweisen sie allerdings auf die Produkte, die sie erschaffen – als Beleg ihres handwerklichen Könnens sowie ihres Beitrags zum wirtschaftlichen Wohlergehen des Betriebs.

### *(3) Integration über kooperierende Tätigkeit*

Über die *kooperierende Tätigkeit* mit den KollegInnen integrieren sich die Auszubildenden aktiv in den „organisierten gesellschaftlichen Erfahrungs- und

---

306 Hochschild (2006) bietet mit ihrer Studie zu „Kommerzialisierung der Gefühle“ im Dienstleistungsbereich eine anschlussfähige, emotionssoziologische Interpretation. Friseursalons sind Orte, wo Angestellte sich ein direktes Feedback von den KundInnen für ihre Arbeit einholen (anders als die von Hochschild untersuchten Stewardessen). So sind Kunden, die glücklich gemacht wurden, wiederkehrend erzählenswerte Geschichten.

307 Das allein garantiert nicht die Selbstformung zur Friseurin. Leira beispielsweise fühlt ständig die Augen der Kollegen auf sich gerichtet, wenn sie an einem Kunden arbeitet: „[O]bwohl ich Haare kämmen konnte ne also ein ganz kleines Beispiel ist der Arbeitskollege jedes Mal gekommen und hat mir immer wieder gezeigt wie man Haare kämmt“ (Leira2\_24). Sie wird in die Position der Auszubildenden zurückverwiesen.

Verhaltensprozeß“ (Mead 1934/1973, S. 301). Jennifer, mittlerweile im dritten Lehrjahr, macht deutlich, wie wichtig die anderen sind, um zur Friseurin zu werden: „Also ich ... wenn ich Fragen hab dann kann ich die auch auf der Arbeit immer stellen .. also das Verhältnis ist super auf der Arbeit“ (Jennifer2\_60).

Nic erfährt im dritten Lehrjahr, dass er mittlerweile weniger „Handlanger“, sondern mehr Maler-Lackierer ist. Dies merkt er nicht zuletzt daran, dass er immer häufiger wichtige Arbeiten übertragen bekommt und weiß, dass die Gesellen von der Qualität seiner Arbeit abhängig sind – macht er Fehler, sind sie es die diese (auch) ausbügeln müssen und Zeit verlieren. Dennoch werden ihm – auf seine Anfrage hin – Aufgaben übertragen. Dass die Übertragung von anspruchsvolleren Aufgaben für den Gesellen mit Kosten verbunden sein können, dessen ist sich auch Manuel bewusst. Eine Anekdote, anhand der er die gute Zusammenarbeit illustrieren will, verdeutlicht dies:

„[I]ch war oben aufn Gerüst am Arbeiten da kam der Geselle dreimal hoch und hat mir das dann anders erklärt ‚mach das so und so‘. Da hab ich gedacht ‚boah wenn der jetzt gleich nochmal hoch kommt dann ist er schon mal am flippen‘ aber war halt nicht so“ (Manuel2\_42).

Er ist dankbar, dass die Gesellen und der Meister „in ner ruhigen Art und Weise“ (ebd.) erklären, wie er arbeiten soll, selbst wenn er etwas nicht direkt versteht oder umsetzen kann. Entsprechende Mühe gibt er sich, die Erwartungen zu erfüllen.

Im Laufe der Lehre erfahren die Auszubildenden zunehmend, dass sie einen Beitrag leisten bzw. Kosten verursachen können, wenn sie ihrer Arbeit nicht nachkommen; sie erfahren, dass ihre Tätigkeit Konsequenzen hat – im deutlichen Kontrast zum Lernen in der Schule, welches auf Noten ausgerichtet ist und keinen direkten ökonomischen Mehrwert erwirtschaftet. Die Auszubildenden werden Teil des Ensembles im Betrieb, das ein Interesse teilt und wechselseitig voneinander abhängig ist. So betont Kerstin die reziproke Verlässlichkeit, die die enge Zusammenarbeit mit ihrem Meister kennzeichnet. Er ist es, „auf den man sich auch verlassen kann, der kann sich auf mich verlassen“ (Kerstin1\_289). Das „verlässliche Arbeiten“ wie auch „das selbständige Arbeiten“ sind grundlegende Haltungen, die im Spiel erwartet werden – das erfahren die Auszubildenden zunehmend.

Insgesamt ist festzuhalten, dass die Präsenz auf der Vorderbühne (statt im Waschbereich), das Verfügen über bestimmte Requisiten, die das Handwerk symbolisieren (Schere statt Putzlappen, Tapete statt Bauschutt), die fertigen Produkte der Tätigkeit wie auch die Adressierung als HandwerkerIn – von KundInnen wie auch KollegInnen – zur beruflichen Selbstformung beitragen. Die Praxis im Betrieb bzw. auf der Baustelle, die Wiederholung der Tätigkeiten

ist grundlegend, um zum Friseur bzw. Maler-Lackierer zu werden, handwerkliches Kapital zu akkumulieren und damit die eigene Position zu verbessern. Strauss (1959/1974, S. 40) verweist in Anlehnung an Burke darauf, dass das Verwickeltsein in eine Handlungslinie, nicht nur meint, etwas zu tun, sondern auch etwas zu sein – die Analyse der Fälle zeugt davon.

### 8.1.3.3 Zwei Strategien: „*Akkumulation handwerklichen Kapitals*“ und „*Durchhalten*“

Will man untersuchen, welche Strategien die Auszubildenden einsetzen, um handwerkliches Kapital zu akkumulieren, so ist zu berücksichtigen, dass der Rahmen, in dem die Auszubildenden handwerkliches Kapital erwerben können, relativ eng abgesteckt ist. Der Betrieb – ergänzt um die überbetrieblichen Schulungen – ist der dafür vorgesehene Ort. Vorgegeben wird zwar mit den Ausbildungsverordnungen, wann was gelernt werden soll, doch wird das konkrete Tun maßgeblich von den AusbilderInnen reguliert. Frei ist die Kapitalakkumulation vor diesem Hintergrund für die Auszubildenden kaum. Ohne die Unterstützung der Meister ist beispielsweise die finanzielle und zeitliche Organisation von Weiterbildungen problematisch. Und auch eine Form des „Selbststudiums“ ist für die Auszubildenden – anders als beispielsweise für die Studierenden – schwieriger zu realisieren. Es bedarf Zeit, Infrastruktur, Material und Geld. Eine wichtige Strategie, auf die im Folgenden eingegangen werden soll, ist die *Akkumulation handwerklichen Kapitals im privaten Raum*. Manuel beispielsweise urteilt, dass er sein handwerkliches Kapital allein seinem Vater schuldet. Er, der „Allrounder“, hat ihm all das beigebracht, was er in der außerbetrieblichen Ausbildung nicht vermittelt bekommt – und das ist viel. Unzureichend vorbereitet, wie er sich auf die Prüfungen fühlt, wendet er sich auch an seinen Bruder, der ihm „ein paar Tricks“ zeigt. Mit Erfolg, denn danach „ist direkt wieder eine ganz andere Note rausgekommen“ (Manuel1\_39). Familienmitglieder sind wichtige Ressourcen um Üben zu können. Das Beispiel Manuel mag reichen, um zu zeigen, dass gerade die „Berufsvererbung“ die Transformation zum Handwerker stützt. Insbesondere in prekären Auszubildungsverhältnissen ist der Beitrag, den die Familien leisten, nicht unterschätzt werden: Sie vermitteln stellvertretend Kenntnisse, sie bestätigen die Kompetenzen beim gemeinsamen Tapezieren, sie stellen ihre Köpfe als Modelle zur Verfügung.

Schauen wir uns genauer an, welche Strategien verfolgt werden, wenn das Auszubildungsverhältnis so belastet ist, dass das Spiel gefährdet ist. Der Betriebswechsel ist sicherlich eine Strategie – erinnert sei an Esra oder Andrea. Andere, zumeist weniger Privilegierte, die wieder ihren prekären Status spüren, bleiben im Betrieb. Für Sai beispielsweise, deren Meisterin in ihren Augen weder mit „Herz“ noch handwerklichen Kompetenzen ausgestattet ist, kommt ein (erneuter) Wechsel nicht infrage, „ich sag ich hab noch ein Jahr vor mir und das

wars .. Ich zieh das durch“ (Sai2\_108). Ihre anfänglich hohe Selbstorientierung ist ihr Kapital in dieser widrigen Zeit: Zweifel an ihrer Passung zum Beruf kommen nicht auf und an dem Ziel, Friseurin zu werden, hält sie fest. Und was macht Leira, die sich einen „Rosengarten“ erhoffte und sich nun, im zweiten Lehrjahr, wie im „Knast“ fühlt?

„Ja .. ich versuch mich halt auch am Riemen zu reißen weil ich denk ich hab so vieles überwunden bisher in meinem Leben davon kann mein Chef nich mal träumen wirklich [...] auch wenn es mir dreckig gehen sollte oder schlecht .. ich hab jetzt anderthalb Jahre geschafft und .. die anderthalb Jahre schaff ich auch vielleicht sag ich mal geschieht auch ein Wunder .. und ich werde sag ich mal vor meiner Angst und mein-ähm-mein vor meiner Wut dann doch meine Prüfung so gut dann ablegen .. und dann kann ich auch vielleicht verkürzen“ (Leira1\_129).

Eine Möglichkeit zur aktiven Veränderung der Situation sieht sie nicht. Sich „am Riemen“ reißen, Ausharren, bis die letzten eineinhalb Jahre vorbei sind – das ist ihre Strategie. Eine wichtige Ressource ist auch hier die anfänglich hohe Selbstorientierung – der Abschluss als Friseurin bleibt weiterhin attraktiv. Zusätzlich deutet sie das Meistern vieler negativer Lebenserfahrungen als Beleg ihrer Widerstandskraft. Reay u. a. zeigen am Beispiel von working-class students an Elite-Universitäten, dass „qualities of resilience and coping with adversity become productive resources for the working-class students in the middle-class contexts they have moved into“ (2009, S. 1107). Eine solche Haltung finden wir auch bei den („wahrscheinlichen“) Auszubildenden, etwa bei Nic („manche wissen nicht wie hart das Leben sein kann“ (1\_112), Jennifer (rettet sich selbst: 1\_116) oder Leira („keiner hilft keinem“: 1\_187). Das *Durchhalten* wird zur Strategie der Beherrschten, die sich am unteren Ende des sozialen Raums verorten und die den sozialen Abstieg fürchten (vgl. auch Reißig 2015; Krüger/Reißig 2011, S. 21). „Durchhalten können“ – unter Reduzierung der eigenen Ansprüche – wird dabei wiederholt als ein Kapital gedeutet, das eben nicht nur bei der Wahl „unpassender“ Felder, wie der Elite-Universität, aktiviert wird.<sup>308</sup> Diese Strategie wird vor allem verständlich, wenn man die generationale Ordnung des Feldes, auf der die Ausbildung fußt, in Rechnung stellt sowie die inferiore Position der Auszubildenden. Das Durchhalten ist vor allem eine Strategie vis-à-vis dem Meister.<sup>309</sup> Als „Kapital“ ist der Durchhaltewille jedoch ambiva-

---

308 Es geht um ein Durchhalten, als eine Stärke, und nicht um ein „Erleiden“ (Schütze 2006).

309 Seiterle (2016) untersucht Lehrbetriebsverbände in der Schweiz. Dabei handelt es sich um einen Zusammenschluss mehrerer Ausbildungsbetriebe, die gemeinsam Auszubildende ausbilden. Kennzeichen ist die Rotation der Auszubildenden zwischen den Betrieben, die Mitverantwortung über die Ausbildung durch eine Leitorganisation. Die Untersuchung zeigt, dass die geteilte Betreuung wie auch die Rotation gerade in kleinen Betrieben Ausbil-



lent. Einerseits gewährt dies, die Position im Betrieb beizubehalten, nicht aus dem Spiel zu fallen und sich selbst als Akteur zu begreifen, andererseits ist es kaum eine gewinnträchtige Strategie, um die Position im Feld zu verbessern. Die Durchhaltestrategie stützt eher das Gefüge und legitimiert das eigene Handeln unter Verweis auf die Vorstellung, dass Lehrjahre nun mal keine Herrenjahre sind.<sup>310</sup> Und sie geht auf Kosten der Selbstorientierung, die (unter Verweis auf die biografische Kontinuität) als Ressource in diesen Konstellationen dienen kann, aber deren Verfolgung dem Ziel, die Ausbildung zu überstehen und den Abschluss zu bestehen, untergeordnet wird.

Erhärtet wird die These, dass „Durchhalten“ eine Strategie der Beherrschten ist, durch den Befund aus der Fragebogenerhebung, wonach es gerade die Auszubildenden sind, die zu Beginn der Statuspassage am häufigsten von der elterlichen Sorge begleitet werden, dass sie die Ausbildung nicht durchhalten (vgl. Kapitel 5.2). Die qualitativen Interviews geben nun einen Eindruck davon, wie signifikante Andere Durchhalten fördern oder fordern. Nehmen wir das Beispiel Marcus, der sich ratsuchend an seine Mutter wendet:

„[D]ie hat gesagt du wirst auf jeden Fall auch wenn dir das nicht gefällt du musst auf jeden Fall durchziehen und so .. Und meine Mutter ist jetzt nicht so ‚ja okay gefällt dir das nich so‘ ‚nein‘ ‚okay dann hör auf‘ so is die nich .. Sagt die ‚ja musste machen Ausbildung‘ ist ja egal“ (Marcus1\_278).

Esra, die sich vom Meister zutiefst verletzt fühlt, wendet sich in ihrer Verzweiflung an ihren Bruder und bittet ihn um Rat bezüglich ihrer Überlegung, die Ausbildung abzubrechen: „Der hat gesagt ‚machs auf gar keinen Fall‘ und äh ‚niemals wie sieht das denn aus auf dem Lebenslauf‘ und dann hab ich gesagt ‚ist mir egal wie das aussieht‘ [...] da sind schon krasse Dinge gelaufen wo man echt wechseln musste“ (Esra1\_190)

---

dungsabbrüchen entgegenwirken kann, vor allem wenn sich Konflikte zwischen Vorgesetztem und Auszubildenden abzeichnen. Verwerfungen, die gerade das familial-hierarchische Gefüge evozieren kann, werden bearbeitbar.

310 Die Erzählungen über problematische Ausbildungen sind gespickt mit Beispielen für widerständige Praktiken der Auszubildenden – vom Klatsch hinter dem Rücken der Meisterin, über Arbeitsverweigerungen bis hin zur Inszenierung von Stärke. Letzteres ist eine Strategie von Leira, die sich bei einem Schlichtungsgespräch mit dem Meister ihren Freund zur Seite stellt, denn „der ist ja auch nen bisschen kantig ne so einen neben dir zu führen ist dann auch ein bisschen beängstigend. Der [Chef: A.K.] konnte nix sagen der hatte wirklich nen bisschen Angst vor meinem Freund [...] weil der sieht wirklich aus wie so nen ähh wie soll ich sagen so nen krimineller kleiner Türke“ (Leira2\_61). Die Hierarchie wird durch die Widerständigkeiten jedoch nicht grundsätzlich infrage gestellt und die Ausbildungsbedingungen werden kaum verbessert.

Wie die eigenen Durchhalteparolen so zeugen auch die signifikanter Anderer von einer (klassenspezifischen) Vorstellung von der eigenen Position in der Welt. Einen Ausbildungsabbruch kann „man“ sich nicht leisten, die wenigen Chancen, die man im Leben hat, müssen genutzt werden – auch wenn die Chance zur Qual wird.<sup>311</sup>

Das heißt nicht, dass die Eltern nicht helfen oder gar, nicht helfen wollen. Oftmals sind sie es, mit denen die Auszubildenden reden, ist das Elternhaus der Ort, wo sie ihren Unmut äußern, sich abreagieren können oder einfach zur Ruhe kommen. Dies führt jedoch weniger zur Entwicklung neuer Strategien, wie mit der Situation umgegangen werden kann. Die Angst, durch einen Ausbildungsabbruch einen sozialen Abstieg einzuleiten, ist hoch. Gleichzeitig ist der (subjektive) Möglichkeitsraum gering. Marcus reagiert überrascht auf die Frage im Interview, was seine Eltern ihm in Anbetracht seiner Ausbildungsschwierigkeiten raten: „Ja durchziehen ne was sollen die dazu sagen die sagen ja nicht brech ab oder so, jeden Morgen in Arsch getreten [...] hab keinen Bock aber was willstest machen ne ohne Ausbildung ist man nichts in Deutschland“ (Marcus2\_82).

Für die weniger Privilegierten sind in konfliktreichen Ausbildungsverhältnissen häufig professionelle Unterstützer wegweisend. Vor allem die BerufsschullehrerInnen sind wichtige und informierte AnsprechpartnerInnen. Mit der Unterstützung ihres Berufsschullehrers entzieht sich etwa Esra nach einem qualvollen Jahr der Situation und beginnt in einem neuen Betrieb. Leira sucht und erhält Rat vom Lehrlingswart:

„Dann hab ich das alles vors Lehrlingsschiedsgericht gebracht weil er [der Chef: A.K.] immer gedacht hat immer ‚ok ich bin die kleine Leira ich bin dumm ich schaff das nicht‘ und der hat sich wahrscheinlich gedacht ich werd eh mir keinen neuen Betrieb finden“ (Leira2\_2).

Ihr wird vor dem Lehrlingsschiedsgericht Recht gegeben, sie erhält das ausstehende Lehrgehalt und kann sich vor allem auch gegen die wahrgenommene Degradierung wehren.<sup>312</sup>

---

311 Die Durchhalteparolen der Eltern gründen teilweise auch auf der Vorstellung, dass der Meister Recht hat. Als etwa Leira ihrer Mutter ihr Leid klagt, spürte sie eine gewisse Skepsis: „Mütter sind immer so die sagen so ‚äh ja du musst ja was gemacht haben warum soll ein Lehrer oder ein Chef so was sagen oder machen‘“ (Leira2\_49). Erst nachdem die Mutter den Chef persönlich kennengelernt hat, stellt sie sich eindeutig hinter ihre Tochter und unterstützt deren Gang zum Lehrlingsschiedsgericht.

312 Professionelle Unterstützung holt sie sich auch in einer anderen Situation: Als ihr Chef sie eines Abends im Salon einschließt, weil sie seiner Meinung nach nicht gründlich genug geputzt hat, ruft sie die Polizei.

Die Strategie des Durchhaltens dient vor allem dazu, im Spiel zu bleiben; die Strategie, handwerkliches Kapital im privaten Raum zu akkumulieren hat zusätzlich den Effekt, am handwerklichen Selbst zu arbeiten. Die Position im Feld des Betriebs wird dadurch jedoch nicht automatisch verändert, eben weil das Gefüge vor allem über institutionalisiertes Kapital strukturiert ist.<sup>313</sup>

#### 8.1.4 Zwischenrufe vom Spielfeldrand – Der Wiederhall im Feld

Auf den Spielverlauf nehmen signifikante Andere Einfluss, die außerhalb des Spiels stehen – Eltern, PartnerInnen, Freunde.<sup>314</sup> In Bezug auf die Eltern wurde bereits gezeigt, wie sie zur Akkumulation handwerklichen Kapitals beitragen, den Abkühlungsprozess unterstützen oder das „Durchhalten“ der Ausbildung forcieren. Neben solchen konkreten Interventionen gibt es nicht-intendierte Einflüsse. Leira beispielsweise, die junge Friseurauszubildende, erhält zwar bei ihrem Gang vor das Lehrlingsschiedsgericht Unterstützung von ihren Eltern, gleichzeitig aber belastet das Familienleben sie. Die Wohnverhältnisse bei ihren Eltern sind beengt, sie teilt sich mit ihrem jüngeren Bruder das Zimmer. Im ersten Interview leidet sie unter der fehlenden Rücksichtnahme des Bruders, der abends erst spät das Licht ausknipst. Im zweiten Interview ist der Bruder selbst in einer Ausbildung, folgt einem ähnlichen Rhythmus wie die große Schwester, so dass das Zusammenleben erträglicher wird. Aber auch mit ihren Eltern kommt es weiterhin zu Zusammenstößen:

„Meistens so wenn ich nach Hause komme .. und den Schlüssel sag ich mal im Schlüsselloch stecken hab denk ich mir ,okay .. was passiert heute wieder .. sind die gut drauf sind die schlecht drauf ... werd ich gut drauf sein‘. So. Es gibt Tage wo-wo wir halt wo ich mir denke ,boah .. wir streiten uns ja (nie)‘ aber es gibt auch Tage wo ich so denke ,okay ... ich könnt jetzt am liebsten wär ich jetzt tot‘ “ (Leira1\_161).

Wiederholt bleibt sie nach Streitigkeiten dem Elternhaus fern. Zu ihrem Freund kann sie kaum gehen, da sie ihre Beziehung den Eltern gegenüber verheimlicht.

---

313 Das Feldkonzept von Bourdieu, mit seiner Vorstellung vom „freien Spiel“ positionaler Kämpfe stößt hier entsprechend an seine Grenzen.

314 Gezeigt wurde bereits, dass soziales Kapital aus dem privaten Raum bei der Ausbildungsplatzsuche genutzt wird. Ändert sich die Qualität der Beziehung, so kann dies Einfluss auf den Ausbildungsverlauf haben: Sai bekam über ihre Schwester einen Ausbildungsplatz vermittelt. Die Nähe der Schwestern, die auch nach der Arbeit die Wohnung mit den Eltern teilen, führt jedoch zu Konflikten. Sai wird gebeten, den Salon zu verlassen. Marcus hatte einen Ausbildungsplatz über einen Verwandten seiner damaligen Freundin erhalten. Mit dem Ende der Beziehung endet auch das Ausbildungsverhältnis.

Auch wenn sie die Heimlichkeit ein Stück weit genießt, strengt sie diese Lebensweise zusätzlich an. Ein Auszug aus dem Elternhaus ist für sie keine Option. Ökonomische Gründe führt sie dafür an, ebenso wie ihre fehlende Energie, sich mit solchen Fragen nach der Arbeit zu befassen. Das Zusammenziehen mit dem Freund ist ohne Heirat ohnehin nicht denkbar. Die Nachwirkungen des Streits mit den Eltern, die Übermüdung und die Verzweiflung werden in der Enge des Salons und der ständigen Ko-Präsenz anderer zu einem Problem. Der souveräne Auftritt gegenüber den KundInnen, das Gefühlsmanagement gegenüber diesen wie auch den KollegInnen will nicht gelingen. Das Inszenierungskapital (vgl. Fußnote 307) ist, so wird an Leiras Beispiel deutlich, kein festes Kapital, vielmehr variiert es je nach der Größe der Sorgen, die sie von zuhause mit in den Salon trägt. Die Enge der Wohnverhältnisse ist auch in anderen Interviews ein Faktor der Belastung – auch für die Ausbildung.

Ein anderes Beispiel für den Einfluss vom Spielfeldrand, hier nun von Seiten des Partners, bietet Esra: Nach anfänglichen Schwierigkeiten beim Zugang nimmt die Ausbildung einen zufriedenstellenden Verlauf. Dem Abschluss steht nichts im Wege. Radikal verändert hat sich im zweiten Interview ihr Leben im privaten Bereich. Sie hat dem Drängen der Familie, den generalisierten Erwartungen nachgeben müssen und geheiratet: „[E]s kam auch nen bisschen von der Familie ‚ja wenn du jetzt verlobt bist dann kannst du nicht bis zu deinem Lebensende verlobt bleiben dann musst du jetzt aber auch Heiraten‘ weil ich war ja ein Jahr lang verlobt“ (Esra2\_181). Im zweiten Interview ist sie bereits aus dem Elternhaus ausgezogen und lebt mit ihrem Ehemann zusammen. Da dieser fremd im Land ist, fühlt sich die junge Ehefrau verantwortlich für, aber auch eingeschränkt durch ihn. Ihren Ausbildungsberuf schätzt er kaum:

„Er findet es jetzt nicht berauschend oder hervorragend aber es ist ok also da er hat jetzt keine Probleme damit ja .. er ist nur so extrem eifersüchtig wenn ich ähm dann mit Männern in Kontakt trete also jetzt [...] er meckert dann auch immer öfter rum also es wird immer mehr [...] ich sag ihm halt so hast du mich kennengelernt und wenn ich zur Schule geh dann schmink ich mich fast gar nicht mehr also ja“ (Esra2\_59 ff.).

Aus einer Bourdieu'schen Perspektive ist die Heirat mit ihren gravierenden Folgen für die Feldteilnahme nur begrenzt ausdeutbar, denn der Verwobenheit von verschiedenen Lebensbereichen resp. Feldern geht Bourdieu kaum nach. Esras Position im Feld verschlechtert sich aufgrund *feldexterner* Veränderungen. In Folge der Heirat kann sie nicht mehr allumfassend mitspielen; ihr Inszenierungskapital setzt sie nicht mehr ein. Mit einem „vergeschlechtlichten Habitus“ ist dies allein kaum zu erklären, zumindest wurde dieser zu Beginn der Ausbildung, noch unverheiratet, nicht wirksam. Mit Mead ist fassbar, wie Esras Handeln aufgrund der konfligierenden Erwartungen signifikanter und

generalisierter Anderer – des Salons, des Ehemanns, an sie als Verlobte – gehemmt wird (vgl. Mead 1927/1987, S. 220). Sie verzichtet (zumindest außerhalb des Salons) nunmehr auf Schminke und aufwändiges Styling, das sie als ledige Frau in dezenter Weise zelebrierte; sie modifiziert ihre Ansprüche, separiert die Arbeitswelt von der privaten und verzichtet auf Ausflüge mit den Kolleginnen. Mit Mead gesprochen, wird hier die Mehrschichtigkeit des Selbst deutlich, allerdings konfliktieren diese Schichten in Esras Fall. Sie bemüht sich um „eine Organisation der ganzen Identität“ (Mead 1934/1973, S. 185), separiert die Welten und zieht sich schließlich schrittweise als Friseurin zurück. Die Erwartungen an sie als Ehefrau verändern ihre Spielteilnahme, ihr Spielsinn, den sie langsam entwickelt hatte, verkümmert.

Ein letzter Typ von Interventionen aus dem privaten Raum, diesmal von Seiten der Peers, kann am Beispiel von Nic illustriert werden: Der junge Maler-Lackierer-Auszubildende, der es nach seinen schulischen Schwierigkeiten als Glück empfand, einen Ausbildungsplatz bekommen zu haben, ist im zweiten Interview gerade aus dem Gefängnis entlassen worden. Nicht nur die Inhaftierung, sondern bereits die nächtlichen Diebeszüge hatten Einfluss auf seine Ausbildung – müde (aber regelmäßig) kam er zur Arbeit. Das scheinbar leicht erbeutete Geld trat in Konkurrenz zur mühseligen Ausbildung. Die erfolgreichen Einbrüche gaben das Gefühl, cleverer als die Polizei zu sein; das erbeutete Geld ermöglichte es, seiner Freundin kostspielige Geschenke zu bieten („alle Frauen lieben es Geschenke zu erhalten“ (Nic2\_o.T.); und in seinen kriminellen Freunden fand er eine Art „Brüder“ – zumindest bis zum Zeitpunkt der Verhaftung. Mit der Haft musste er seine Ausbildung abbrechen; eine Zeitlang war fraglich, ob der Meister ihn wieder aufnehmen würde. Wieder im Betrieb versucht er nun sich von seinen alten Freunden zu distanzieren, um wieder am Spiel im Betrieb teilnehmen zu können.

Die Betriebe, mit ihrer quasi-familiären Struktur, können solche Interventionen aus dem privaten Raum teilweise auffangen, wie das Beispiel Nic zeigt. Andere Interventionen, wie die belastende Familiensituation bei Leira, begleiten als Hintergrundmusik die gesamte Ausbildung. Esra hingegen verliert ihren erworbenen Spielsinn unter dem Druck des neuen Ehemanns. Will man das Geschehen im Feld aus Sicht der Akteure verstehen, so sind diese Zwischenrufe aus dem privaten Raum wichtiges Element. Dies gilt besonders für die kleinen Handwerksbetriebe, in denen aufgrund der ständigen Ko-Präsenz auf engem Raum und des familiären Charakters des Gefüges „Privates“ kaum abspaltbar ist.

### 8.1.5 Selbstbild als erwachsene und spezifische HandwerkerIn

Im Laufe der Ausbildung entwickeln die Auszubildenden eine Idee davon, was gutes Handwerk ausmacht, welche Position sie bzw. ihr Betrieb im Feld des Handwerks einnimmt, was für eine Friseurin oder was für ein Maler sie sind. Basierte die Wahl des Betriebs häufig auf externen Faktoren – räumliche Nähe, „Türöffner“, einziges Angebot – so entwickeln die Auszubildenden im Laufe der Ausbildung zunehmend ein Wissen über die Landschaft der Handwerksbetriebe. Hierfür sind neben den Gesprächen mit KollegInnen vor allem Unterhaltungen mit anderen Auszubildenden im Berufskolleg relevant, wo ständig Vergleiche angestellt werden. Welche Kriterien ziehen die Auszubildenden heran, um die (mangelnde) Güte des Betriebs zu belegen?

Wiederholt wird in verschiedenster Weise die *Fachkompetenz* eines Betriebs herausgestellt – oder in Zweifel gezogen. André beispielweise grenzt sich von Frisuren ab, die bloß nach Mode schneiden – vor allem Kettensalons sind ihm ein Graus. In seinem Salon können die Kunden der Fachkompetenz vertrauen. Und sie tun es. Kunden werden zu Stammkunden – ein Beweis der Fachkompetenz. Als weiteren Beweis zieht André die langjährige Berufserfahrung seines Vaters heran, der, wichtiger noch, den Titel „deutscher Meister“ trägt. André selbst eifert dem väterlichen Vorbild nach, möchte gar besser werden. Damit positioniert André nicht nur den Salon, sondern auch sich selbst in einem besonderen Segment des Friseurhandwerks. Er, der mit seinem Realschulabschluss eine statusniedrige Wahl getroffen hat, der mit seinem Berufsziel Spott von Freunden erntete, präsentiert sich als „besonderer“ Friseur, der nicht bloß ein Handwerk ausführt, sondern seinem eigenen „Kopf“ folgt – und damit trumpft.

Ein wichtiges, mit der Fachkompetenz verwobenes Gütekriterium ist die *Kundschaft bzw. das Tätigkeitsfeld*. Esra beispielsweise verweist auf Kunden, die sie „nicht so gerne bedienen“ würde – solche vermutet sie vor allem in Friseurketten, von denen sie sich scharf abgrenzt (vgl. Esra1\_146). Umgekehrt wird auf die Distinguiertheit der eigenen Kundschaft verwiesen. So betont Sai, dass der Salon in dem sie arbeitet Teil einer Kette ist, die auch in einem nobleren Stadtteil eine Filiale besitzt – und da „kommen auch eher nur viele reiche und Kunden rein deswegen sehr schick halt bei uns drin Luxus“ (Sai1\_226). Auch wenn die Reichen der Stadt ihre Köpfe nicht von ihr waschen lassen, fühlt sie sich als Teil einer luxuriösen Welt. Andere verweisen auf Prominente, die den Salon symbolisch weihen. Sabine arbeitet als Maler-Lackiererin vor allem in Privatwohnungen, bei Kunden, „denen ist das egal wie teuer das ist“. Auch André beschreibt seinen Salon über die Kunden, alles „gepflegte Leute“, die „zu uns kommen“ (1\_88). Ganz anders die Position von Marcus im Feld der Maler-Lackierer. Marcus begründet seine eher unsaubere Arbeitsweise mit seinem Einsatzgebiet, seiner Arbeit in „Hochhäuser[n], da wo die ganzen Assis sind“

(Marcus1\_423 f.). Sein Tätigkeitsfeld verspricht kein Prestige, eine Auswahl ist für ihn (bzw. den Ausbildungsbetrieb) nicht möglich: „Ja und dann weißt ja nie wo man arbeitet (einmal so) .. ekelhaft wo es nur nach Pisse stinkt in der Wohnung“ (Marcus1\_415). Eine symbolische Weihe geht von den spezifischen Tätigkeitsfeldern nicht aus. Dass dies bei anderen Maler-Lackierer-Betrieben anders ist, weiß er. So vergleicht er sich mit Auszubildenden wie Rabea und Kerstin, die beim Fernsehsender ausgebildet werden, wo sie kaum Ekel ausgesetzt sind, mehr verdienen und andere Privilegien (etwa ein Jobticket) genießen. Kerstin wiederum weiß, dass sie in ihrer sauberen Werkstatt privilegiert ist: „[E]s gibt ja auch Leute die beseitigen nur Wasserschäden nur Schimmel“ (Kerstin2\_212). Andere Maler-Lackierer-Auszubildende verweisen auf die Wertigkeit der Arbeitsorte wie auch der Produkte, die hergestellt werden: Segas berichtet mit Stolz über seine Arbeit im Rathaus, Rabea denkt gerne an „ihr“ Podest zurück, welches sie in einer Fernsehsendung bewundern konnte. Insgesamt ist festzuhalten, dass es sich um Tätigkeiten handelt, die mit Stolz oder Ekel verbunden sind, mit symbolischer Weihe oder dem Gefühl der Degradierung – und damit immer auch mit Selbstpositionierungen einhergehen. Obwohl der Maler-Lackierer-Beruf zwar insgesamt ein niedriges Prestige hat, gibt es für die Auszubildenden diverse Tätigkeiten, die sie wertschätzen.

Diejenigen, die eine unwahrscheinliche Wahl getroffen haben und eine Nische im Feld des Maler-Lackierer-Handwerks einnehmen, verweisen zwar wiederholt darauf, dass sie im Berufskolleg alle das gleiche Tätigkeitsfeld eint, gleichzeitig grenzen sie sich vorsichtig bis deutlich von „normalen“ Auszubildenden ab. Nicht nur sind sie Frauen unter vielen Männern, Abiturientinnen unter Hauptschülern, sondern vor allem habituelle Unterschiede zu den anderen Auszubildenden nehmen sie wahr. Am Berufskolleg kommen sie mit Gleichaltrigen (bzw. etwas Jüngeren) zusammen, die sie in Bezug auf Ausdrucksweisen, Denkweisen, Lesegewohnheiten („Bildzeitung“) oder auch Handklingeltöne als anders wahrnehmen. Erklärt wird dies von Kerstin mit Verweis auf den Hauptschulhintergrund. Statt eines Geschlechterhabitus wird hier wohl vor allem ein Klassenhabitus angezeigt, der auch dazu führt, dass die Abiturientinnen sich im Berufskolleg zusammentun. Kerstin nimmt die Klasse dennoch als „wichtige Lebenserfahrung“ wahr. Es ist

„auf jeden Fall interessant weil man is sonst nie mit solchen Leuten zusammen .. eben .. Leuten die nur Bild-Zeitung lesen [lacht] ihr ganzes Leben und so und das is auf jeden Fall .. ne-ne krasse Erfahrung vielleicht jetzt nicht die schönste Erfahrung aber .. auf jeden Fall interessant und auch ne wichtige Lebenserfahrung“ (Kerstin1\_2 ff).

Trotz Distinktion freut sie sich über „richtig lustige Sprüche“, die die Auszubildenden zum Besten geben. Ihre Einschätzung schwankt zwischen Faszination

und Befremden. Rabea ist deutlicher in ihrem Urteil, fühlt sie sich von einigen Mitschülern in der Klasse gestört. Es ist „total laut“, die anderen machen „immer viel Krach“ und „immer viel Theater“, was sie von ihren bisherigen Schulbesuchen nicht in dieser Form kennt. Solche Abgrenzungen durchziehen das Interview. Dass ihre eigene Herangehensweise die richtige ist, bestätigt ihr die Entwicklung: die Störer sind im ersten Ausbildungsjahr größtenteils „geflogen“.

Lag der Fokus bisher auf der beruflichen Selbstformung und der damit verbundenen Positionierung, so gilt es auch zu berücksichtigen, dass die Statuspassage in einem umfassenderen Sinne ein Selbstprojekt ist. Für die Auszubildenden kann die Erfahrung, produktive Arbeit im wirtschaftlichen Sinne zu leisten, mit einer (neuen) Form der Anerkennung und Wertschätzung verbunden sein. Verstärkend wirkt dabei das Lehrgeld, dessen Höhe zwar Unzufriedenheit auf Seiten der Lehrlinge produzieren kann – eine Unzufriedenheit die wiederum anzeigt, dass sie ihre produktive Leistung unterstreichen –, aber (im Vergleich zu manch schulischer Ausbildung) zumindest als ein Schritt hin zur Selbständigkeit verstanden werden kann. Dass diese im Zuge der Ausbildung zunimmt, ist häufig Thema:

„[A]lso man wird viel selbständiger wenn man im Betrieb arbeitet und .. sagen auch viele Studenten dass die Leute die direkt von der Schule kommen die ... die sind es halt gewohnt alles immer wieder vorgekaut zu kriegen und .. präsentiert zu bekommen und in-in im Betrieb muss man sich um alles selbst kümmern auch dass man was lernt und so“ (Kerstin1\_118).

Angesprochen wird hier eine Selbstständigkeit, die nicht auf das Handwerk begrenzt ist, sondern als Lebenskompetenz verstanden wird. Kerstin beschreibt eine Transition ins Erwachsensein, die sie vom Studium nicht erwarten würde, denn in der Ausbildung lerne man „viel mehr fürs Leben“ und erlange eine Unabhängigkeit von den Eltern (vgl. Kerstin1\_118). Ihre Selbstständigkeit erwächst nicht nur aus der Tätigkeit („richtig gearbeitet“, „praktisch was gemacht“: ebd.), sondern auch aus anderen, damit einhergehenden Ereignissen: dem Wohnortwechsel und dem selbstverdienten Geld. Damit verändert sich auch die Position innerhalb der Familie.

Obwohl der Großteil der Auszubildenden, anders als Kerstin, im Elternhaus wohnt, bleibt das familiäre Gefüge auch bei ihnen kaum unberührt von der Ausbildung. Kennzeichnend für die Auszubildenden ist, dass sie ihre Kenntnisse und Fähigkeiten im privaten Raum einbringen können und hier als Handwerker (und nicht „bloß“ Sohn oder Tochter) angesprochen werden. Mehr noch: Sie können etwas einbringen in die Familie, indem sie etwa einen Teil der Ausbildungsvergütung abgeben oder aber ihre Fähigkeiten anbieten. So erfährt Manuel, dessen Verhältnis zu Eltern und Großeltern während seiner Arbeitslosigkeit schwer belastet war nun Anerkennung: „Wenn man natürlich



zu Hause arbeitet an der eigenen Wand oder so dann ist schon so. Und wenn Mama und Papa im Hintergrund stehen oder sowas dann denkt man schon man ist so .. der kleine Chef so.“ (Manuel2\_151).

Und Segas ist äußerst zufrieden mit seiner Ausbildung, „weil man auch mal der Familie etwas Besseres geben kann“ (Segas2\_o.T.). Die Position im generationalen Gefüge verändert sich damit ein Stück weit.

Auch Freundschaften ändern sich. Manuel hat mit der Ausbildung weniger Geld und weniger freie Zeit zur Verfügung als früher, als er noch diverse Hilfsjobs ausübte. Sein Lebenswandel verschiebt sich. Gleichzeitig harmonisiert diese neue Lebensführung mit seinem privaten Leben – er verbringt seine Zeit mit Freundin und Kind. Von seinen (ehemaligen) Freunden, die keiner geregelten Arbeit nachgehen, distanziert er sich zunehmend: „Es passt halt irgendwie nicht so gut. Ich war früher auch mal so gewesen aber .. irgendwann muss mal Punkt und Ende sein“ (Manuel1\_187). Seine eigene Lebensweise sieht er durch sie infrage gestellt, identitätsgefährdende Fragen werden an ihn gestellt – etwa, warum er nicht Hartz IV beantragen würde.

Sofern die Freunde keinen Ausbildungsplatz finden, der Lebensrhythmus nicht im Gleichklang ist, vielleicht gar die Erwartungen an das Leben nicht mehr kompatibel und divergierende Lebensmodelle gelebt werden, erfahren Freundschaften Brüche. Neue Bezugsgruppen entstehen und andere werden wichtiger. So erzählt Segas, dass er im Zuge der Ausbildung mehr mit Menschen verkehrt, die die Erfahrung des Arbeitens teilen – auch dies ist ein Aspekt warum er meint, „man wird viel erwachsener wenn man seinen eigenen Job hat“ (Segas2\_o.T.). Verbunden sind diese Veränderungen im Freundschaftsgefüge auch mit der gravierenden Veränderung der Zeitstruktur. Die Arbeit strengt körperlich an, die Freizeit ist reduziert – gleichzeitig entsteht die Vorstellung von Freizeit erst durch die Arbeit. Auch das Wochenende erhält so eine neue Bedeutung. Die strikte Trennung von Arbeitswoche (teilweise inkl. Samstag bei den Friseurauszubildenden), die abends Regeneration verlangt, und Wochenende, als frei verfügbare Zeit für Unternehmungen mit Freunden oder der Familie, ist typisch für die Auszubildenden. Insgesamt ist, im Vergleich zur Schulzeit, „alles ein bisschen ruhiger geworden“ (Manuel1\_66). Der Gewinn, den viele in der Ausbildung sehen, ist die Formung zu einem Handwerker, die damit einhergehende Anerkennung (im privaten Bereich sowie im Feld) und der prospektive Selbstentwurf.

### 8.1.6 Zusammenfassung

Die Freude auf den Ausbildungsbeginn ist groß, weil eine relevante Statuspassage gemeistert wurde, weil endlich der Wunschberuf erlernt werden kann oder weil ein entscheidender Schritt ins Erwachsensein getan wird. Die Ausbil-

dungswelten, in die die jungen Erwachsenen einmünden, sind äußerst heterogen. Typisch für die kleinen Handwerksbetriebe, in denen die Ausbildungen vor allem stattfinden, ist ein generationales Gefüge, das (a) *hierarchisch strukturiert* ist und (b) eine *familiäre Prägung* vorweist bzw. in dieser Form permanent hergestellt wird. Die Positionen – und damit Rechte und Pflichten – werden vor allem über institutionalisiertes Kapital bestimmt. Dies gilt für das Auszubildende-Meister-Verhältnis wie auch innerhalb der eigenen Statusgruppe, insofern sich die Auszubildenden nach Lehrjahren (als eine dem institutionalisierten Kapital vergleichbare Währung) staffeln. Diese Ordnung wird in einer Komplizenschaft von den Beteiligten hergestellt bzw. umkämpft.

Vorrangiges Ziel der Auszubildenden ist es, im Verlauf der Ausbildung *zum zertifizierten und kompetenten Handwerker* zu werden. Problematisch wird die Ausbildung (insbesondere für hochgradig selbstorientierte Auszubildenden) vor allem dann, wenn sie auf Hilfstätigkeiten beschränkt werden und, das ist das entscheidende, die Teilnahme am eigentlichen Spiel unterbunden und die berufliche Selbstformung eingeschränkt wird. Um zum Friseur oder zur Maler-Lackiererin zu werden, bedarf es vor allem des *praktischen Eingebundenseins in den Arbeitsprozess*. Dazu zählt die stumme Praxis der Routinetätigkeiten wie Fegen und Haare waschen. Relevant sind vor allem (a) das Verfügen über die Requisiten des jeweiligen Handwerks (der Schere, der Farbe etc.), (b) die Ansprache der KundInnen als ExpertIn und das Adressiertwerden als solche (bzw. die Materialisierung der eigenen Expertise in einem Produkt) und (c) die kooperative Tätigkeit zwischen FriseurInnen bzw. Maler-LackiererInnen auf der Vorder- und Hinterbühne.

Zwei zentrale Strategien fallen auf, die der Positionssicherung vor allem in problematischen Ausbildungsverhältnissen dienen: Eine zentrale Strategie ist die *Akkumulation handwerklichen Kapitals im privaten Raum*. Hier greifen die Auszubildenden auf Familienmitglieder zurück, die ihnen feldspezifische Kompetenzen vermitteln können, hier setzen sie ihr handwerkliches Kapital für private Zwecke ein – dadurch steigern sie ihr Kapital und werden als HandwerkerInnen adressiert. Weil die Akkumulation handwerklichen Kapitals im Betrieb vom Meister reglementiert (gefördert wie behindert) wird, ist gerade auch der private Raum wichtiger Ort. Als weitere Strategie ist die des *Durchhaltens* markant, die vor allem als eine Strategie der Machtlosen vis-à-vis des Meisters und des sozialen Abstiegs verstanden werden muss. Gedeutet wird sie von den Akteuren als persönliche Stärke, die sie aus ihrer Biografie erwachsen sehen. Auch von elterlicher Seite wird die Strategie des Durchhaltens proklamiert – in Anbetracht des subjektiv engen Möglichkeitsraums. Bedeutet das Durchhalten das Verweilen in einem konfliktreichen Ausbildungsverhältnis, so wird dies mit einer Reduktion von Selbstorientierungsansprüchen erkauft. Zwar wird einerseits eine ausgeprägte Selbstorientierung häufig als Motivation genannt, die Ausbildung durchzuhalten, andererseits ist in einem hierarchischen Gefüge, in

dem das Durchhalten zur zentralen Strategie wird, die Möglichkeit, individuelle Besonderung geltend zu machen und individuelle Fähigkeiten zu erproben, also die Möglichkeit zu selbstorientiertem Handeln, äußerst eingeschränkt.

Signifikante Andere von außerhalb sind aber nicht nur für die Akkumulation handwerklichen Kapitals oder Durchhaltebekräftigungen relevant. Eben weil der Feldzugang häufig durch soziales Kapital geebnet wird, ist der Verlauf der Ausbildung von der Konstanz der (privaten) Beziehung abhängig. D.h. der Bruch der Beziehung kann mit dem Bruch der Ausbildung einhergehen. Ferner kann der private Raum mit dem Ausbildungsverlauf konfligieren, insofern private Probleme in den Betrieb hineingetragen werden. Gerade die ständige Präsenz im Betrieb, der familiäre Charakter des Gefüges, lässt Privates kaum abspalten. Der Meister ist hier oftmals über seine fachlichen Kompetenzen hinaus als Ansprechperson relevant bzw. überfrachtet.

Als letztes wurde gezeigt, dass die Ausbildung eine Selbstformierung anstößt, die über die rein berufliche hinausgeht: So erwerben die jungen Erwachsenen im Lauf der Ausbildung zum einen ein differenziertes Wissen über das Ansehen und die Güte ihres Betriebs in Relation zu anderen. Die Positionierung des Ausbildungsbetriebs wird eng verwoben mit einer Selbstpositionierung. Zum anderen fällt ein Zuwachs an Selbständigkeit und Selbstbewusstsein auf, den die Auszubildenden bei sich beschreiben. Vershoben hat sich damit vielerorts auch das generationale Arrangement in der Familie: die eigene Position verbessert sich aufgrund des eigenen Einkommens und des handwerklichen Könnens, insofern beides in den Dienst der Familie gestellt werden kann und das Meistern der Statuspassage (ins Erwachsenenleben) markiert.

## **8.2 Der Verlauf des Studiums an der Hochschule**

### **8.2.1 Die kleine Freude, unter Vielen**

Ist die Entscheidung für das Studium einmal gefallen, so ist der Zugang in die Hochschulen, an denen sich die jungen Erwachsenen zum Zeitpunkt des ersten qualitativen Interviews befinden, mit wenig Hürden verbunden. Zumeist reicht das schulische Zertifikat und das Studium kann beginnen. Das Gefühl „auserwählt“ zu sein, begleitet diese Studierenden kaum. Auch die zahlenmäßig große Gruppe von Personen, die in das Studium aufgenommen wird, lässt kaum das Gefühl individueller Besonderung erwachsen. Markant ist ferner, dass der Eintritt in die Hochschule für diese Studierendengruppe nicht unweigerlich mit weiteren Schritten ins Erwachsensein verwoben ist: ein Auszug aus dem Elternhaus (wie bei den Kunststudierenden) ist nicht selbstverständlich und über

mehr eigenes Geld (wie die Auszubildenden) verfügen sie aufgrund der Statuspassage auch kaum.

Insgesamt ist die *Vorfreude verhalten* – so hat bereits die Fragebogenerhebung gezeigt (Kapitel 5). Die Freude geht mit der unbestimmten Erwartung eines „lockeren Lebens“ (Fabian1\_178; Ingenieursstudent) einher, oder sie ist gedämpft aufgrund der Unsicherheit und Aufgeregtheit, mit der die Hochschule betreten wird.

## 8.2.2 Die schulähnliche Ordnung der Hochschule

Die Wahl der Hochschule wird kaum über Spezifika der ausgewählten Stätte begründet; Unterscheidungen zu vergleichbaren Studiengängen an anderen Hochschulen werden kaum vorgenommen. Allein von Ingenieursstudierenden wird vereinzelt auf ausgewählte Elite-Universitäten verwiesen und die eigene Hochschule davon abgegrenzt. Diejenigen, die nun an einer Hochschule den gleichen Studiengang aufnehmen, fühlen sich als eine Kohorte, die unter gleichen Bedingungen studiert. Interne Differenzierungen und fachspezifische Abgrenzungen sind unbedeutend – jedenfalls im ersten Jahr des Studiums.<sup>315</sup>

Wie nehmen die Studierenden das Gefüge an der Hochschule wahr? Kategorial unterschieden wird in den Interviews zwischen *Dozierenden und Studierenden*. Den wenigen Dozierenden steht die Masse der Studierenden gegenüber. Dabei werden die Dozierenden, zumindest im ersten Interview, kaum als Personen erkennbar, die das studentische Leben mit Inhalten füllen. Sie repräsentieren vielmehr die Studienordnung und treten als diejenigen auf, die Punkte vergeben.<sup>316</sup> Entsprechend wird kaum zwischen den Statusgruppen der Dozierenden unterschieden. Dass das Verhältnis zu den Dozierenden unpersönlich ist, fördert das Gefühl, unter gleichen Bedingungen zu studieren.<sup>317</sup>

---

315 In den Lehramtsstudiengängen variieren die Prüfungsordnungen je nach Schulform und Fach. Symbolische Grenzen werden lediglich zu den Sportwissenschaften gezogen – zumindest nimmt Caspar, selbst Sportstudent, dies so wahr (ohne seine Einschätzung näher zu konkretisieren).

316 Im bürokratischen Prozedere werden die Dozierenden wiederholt zum Problem. So kommt Erna auch im zweiten Interview noch zu dem Schluss: „Ist immer schwer an die Dozenten ranzukommen weil da immer total viel Examenskandidaten sind“ (2\_8).

317 Es gibt fach- und universitätsspezifische Besonderheiten: Sport ist für Caspar (1\_204) ein „bisschen familiärer“ – allein die abgegrenzte räumliche Struktur und die Turnhalle als Ort der Begegnungen strukturieren einen anderen Umgang als Veranstaltungen in großen Hörsälen. Ein persönlicheres Verhältnis zwischen Dozierenden und Studierenden wird auch von denjenigen erzählt, die als studentische Hilfskraft an einem Lehrstuhl arbeiten. Sie sprechen über „ihre“ ProfessorInnen und deren Arbeitsschwerpunkte. Dies ist allerdings typischerweise nicht im ersten Studienjahr relevant.

Klagen über individuelle Bevorzugungen oder persönliche Übergriffe sind kein Thema.

Das Studium wird von den Studierenden wiederholt als *verschult* und damit bekannt beschrieben. Die Inhalte in den Veranstaltungen bestimmt die Lehrperson, d. h. mit Bourdieu und Passeron (1964 ff./1971) gesprochen: „Um zu wissen, was der Student [...] konsumiert, braucht man nur (oder fast nur) zu wissen, was der Lehrbetrieb produziert.“ (ebd., S. 58) Ob der Lernstoff angemessen konsumiert wird, prüfen die Dozierenden – wieder analog zur Schule – über Klausuren oder andere Formen der Wissensabfrage und bescheinigen durch Leistungsnachweise oder Noten den festgestellten Lernerfolg. Die inhaltliche Vereinheitlichung und die turnusmäßige Wissensabfrage befördern das Durchwandern des Studiums in der Kohorte, das an die Bewegung einer Schulklasse durch die Schuljahre erinnert.<sup>318</sup> Anders als in der Schulklasse ist die Kohorte jedoch so groß, dass sich nicht alle Studierende eines Jahrgangs untereinander kennen. Es bilden sich Kleingruppen, angestoßen vor allem durch die ersten Kontakte in der Orientierungswoche, die sich verfestigen und das gemeinsame Durchschreiten des Studiums vorbereiten. D.h., anders als in der „Zwangsgemeinschaft“ der Schulklasse liegt hier die Wahl der unmittelbaren Bezugsgruppe stärker in der Hand des Einzelnen, doch lässt die universitäre Taktvorgabe den Kontakt zu Studierenden der gleichen Kohorte wahrscheinlicher werden. Soll die innerhalb der Kohorte gewählte Bezugsgruppe für die Dauer des Studiums von Bestand bleiben, ist das gleichzeitige Bestehen von Prüfungsleistungen notwendig. Ferner sind ähnliche Noten förderlich. So erfährt es zumindest Erna: „Also ich werd schon von einer Kommilitonin werd ich manchmal schon so ein bisschen angemacht weil ich schon wieder eine bessere Note hatte als sie obwohl ich gar nichts gemacht hab“ (Erna1\_387).

Aufgrund ihrer Absetzung von den anderen werden ihr Strebertum oder unlautere Mittel vorgeworfen – Zuschreibungen, die aus dem schulischen Kontext bekannt sind (vgl. Krüger et al. 2015).

Taucht die schulähnliche Ordnung in allen Interviews auf, so fällt deren Bewertung unterschiedlich aus. An dem einen Pol steht Erna, die für eine stärkere Verschulung plädiert, denn „diese ganzen Freiheiten die sind eher also das ist eher ein Risiko für mich als ne Möglichkeit weil ich dadurch halt Gefahr laufe Veranstaltungen zu machen die ich gar nicht brauchen kann und Veranstaltungen die ich brauche nicht belege“ (Erna1\_131).

Wir hatten Erna bereits kennengelernt als eine Studentin, die am Lehramtsstudium vor allem schätzt, dass das Studium auf einen bestimmten Beruf zuge-

---

318 Es entsteht eine Ordnung nach Studienjahren, die allerdings nicht vergleichbar mit der in der Ausbildung ist. Weder schreibt das Studium klar vor, wer wann was machen darf, noch werden unliebsame Tätigkeiten an die nachfolgende Kohorte abgetreten.

schnitten ist. Sie schätzt es, dass das Studium erlaubt Haben (Scheine) und Soll (Prüfungsordnung) eindeutig abzugleichen. Am anderen Pol steht Caspar. Seiner Einschätzung nach ist das Studium zu verschult. Zwar bestehen Wahlmöglichkeiten, gleichzeitig seien aber die angebotenen Seminare so überfüllt, dass man

„eigentlich Glück [hat: A.K.] wenn man überhaupt irgendeinen Kurs bekommt und dadurch ist es eigentlich ähm ist die äh diese Wahlfreiheit überhaupt nicht schon wieder zunichte gemacht zum Beispiel dieses Semester hatte ich so ein Märchenkurs irgendwas mit irgendwelchen Prinzessinnen und das hat mich überhaupt nicht interessiert und hab ich dann aber nur gemacht weil ich es halt bekommen hab“ (Caspar1\_198).

Die Freiheit, die ihm bleibt, ist weniger, zu entscheiden welche Kurse er belegt, als vielmehr wann und wie „viel man machen will und ob man eventuell also ob man morgens zur Uni will oder halt nicht.“ (Caspar1\_90). Allerdings ist auch diese Freiheit eingeschränkt, wenn das Studium in der Regelzeit abgeschlossen werden soll.

Der Schule ähnlich ist die zeitliche Struktur der Hochschule, eingeteilt in Semester (statt Schuljahre) und vorlesungsfreie Zeiten (statt Schulferien). Universitäten der westlichen Gesellschaften „tend to operate on a clock or chronologic time like a business or corporation“ (Liao et al. 2013, S. 120).<sup>319</sup> Trotz der vielen Vorgaben und Empfehlungen verlangt die Hochschule ein hohes Maß an Selbstmanagement – das unterscheidet sie für viele Befragte von der Schule. Ob die Studierenden das Studium entsprechend der Studienordnung durchlaufen, wird kaum kontrolliert. So bringt es Fabian auf den Punkt: „Ob man da ist oder nicht juckt eigentlich keinen. Das ist natürlich nicht unbedingt motivierend jetzt zu Vorlesungen zu gehn die man eigentlich sowieso nicht gern besucht.“ (Fabian2\_342) Das bedeutet auch, dass individuelle Lernerfolge von Seiten der Dozierenden nicht vermerkt bzw. anerkannt werden. Ein persönliches Feedback ist selten. So klagen insbesondere die Lehramtsstudierenden, dass Dozierende auch bei Referaten kaum auf individuelle Schwächen hinweisen oder ganz auf Feedback verzichten. All dies sind Klagen und Forderungen, die auf eine umfängliche Fortsetzung der schulischen Ordnung zielen, eben auch im Sinne der persönlichen Kontakte zu den Lehrkräften, die Lob oder Tadel aussprechen. Das unpersönliche generationale Arrangement, das gerade zu Beginn

---

319 Liao et al. (2013) erarbeiten auf Basis von Beobachtungen und Interviews eine Typologie des Zeitempfindens von Studierenden (scheduled time; compressed time; timeless time; endless time; wasted time; time as goal). Zum Zeitempfinden und Zeitverwendung vgl. auch Heiland/Schulte 2002; Pipkin 1982; Schulmeister/Metzger 2011; Maulet al.2010.

des Studiums charakteristisch ist, kann bei den Neuankömmlingen zu Irritationen führen.

### 8.2.3 Das Spiel: Die Transformation zum Studierenden

Einige nehmen das Spiel zögerlich auf. Was sie zögern lässt, wird im Folgenden zuerst betrachtet (Kap. 8.2.3.1), um dann der Frage nachzugehen, was es braucht, um zum Studierenden zu werden (Kap. 8.2.3.2). Im Anschluss daran werden zwei ausgewählte Strategien der Studierenden, die „Anpassung der Investitionen“ und das „Durchziehen“, skizziert (Kap. 8.2.3.3).

#### 8.2.3.1 Zögerlicher Auftakt: Das „war erst mal n bisschen chaotisch alles“

In den Retrospektiven wird an vielen Stellen eine Unsicherheit erkennbar, die die Studierenden in der Anfangszeit begleitet. Wohlgermerkt, wir haben es bei den Interviewten mit jenen zu tun, die sich die Hochschule zugetraut und die bereits die ersten zwei Semester (mehr oder weniger erfolgreich) absolviert haben.

Vorgestellt wurde bereits Jo, der mit Blick auf seine Herkunft eine eher unwahrscheinliche Wahl getroffen hat. Anfängliche Zweifel bezüglich seiner Befähigung zum Lehrer, die von Verwandten verstärkt wurden, räumte er mit einem Praktikum aus. Nach der Schule nimmt er das Lehramtsstudium auf. An die ersten Tage erinnert er sich noch gut:

„[J]a war erst mal n bisschen chaotisch alles erst mal sich überhaupt hier zurecht zu finden und erst mal das Ganze mit dem Stundenplan .. wurd einem auch relativ wenig geholfen sag ich mal und musste man schon immer hinterherlaufen und gucken .. man hatte überhaupt keinen Plan ob das jetzt richtig ist oder nicht .. und ja irgendwie (halt ja) fühlte man sich da so n bisschen verloren muss ich ehrlich sagen [...] am Anfang fand ich es auch relativ schwer irgendwie so Gruppen zu finden oder äh neue Kollegen .. weil man einfach irgendwie ähm ja in den Gruppen teilweise da hat man zwei Leute kennengelernt und da ist man bei geblieben erst mal“ (Jo1\_2).

Die Hochschule ist für ihn eine fremde Welt, in der er sich nicht souverän zu bewegen weiß. In seiner Formulierung, dass er sich „n bisschen verloren“ fühlt, kommt die Unsicherheit über seine Position in dieser Welt anschaulich zum Ausdruck. Er ist auf der Suche nach einem „Plan“, an dem er sich orientieren kann, wie auch nach Personen, die ihn in seinem Handeln bestätigen. Ihm fehlt die persönliche Ansprache, die individuelle Unterstützung. Stattdessen läuft er in einem Pulk von Neuimmatrikulierten dem Organisationsteam der Einführungsveranstaltungen „hinterher“. Auch die KommilitonInnen werden in die-

ser „chaotischen“ Phase kaum als Individuen erkennbar. Jo knüpft wahllos eine Zweckbeziehung mit zwei Personen, die eine gewisse Sicherheit bietet. Schmitt (vgl. 2010, S. 268) hat in seiner Studie zu Studierenden aus bildungsfernen Elternhäusern festgestellt, dass diesen die persönliche Ansprache und Anerkennung an der Hochschule besonders fehlt – in der Erzählung von Jo kommt genau dies zum Ausdruck. Gerade die Massenveranstaltungen, wie sie Lehramts- und Ingenieursstudierende zu Beginn kennenlernen, bieten kaum die Möglichkeit, das Selbstbild als Studierende zu festigen. Das heißt, gerade diejenigen, die mit einer Sicherheitsorientierung die Hochschule betreten, verspüren an dem neuen Ort eine ausgeprägte Unsicherheit. Diese Unsicherheit scheint grundlegend mit unwahrscheinlichen Wahlen (in Bezug auf die Herkunftsfamilie) verbunden zu sein. Dafür spricht erstens die Weise, in der diese Unsicherheiten thematisiert werden – Jo, der Sorge hat, das Spiel nicht zu verstehen, ist ein Beispiel dafür. Hier geht es nicht nur um die Frage der intellektuellen Befähigung, sondern um die Irritation, in ein Spiel, dessen Regeln nicht vertraut sind, einzutreten. Zweitens spricht für eine herkunftsspezifische Unsicherheit der Befund aus der quantitativen Erhebung, dass vor allem die Studierenden aus den unteren Schichten angeben, dass ihre Eltern befürchten, dass das Studium zu schwierig für sie sein könnte. Drittens erhärtet sich die These der herkunftsspezifischen Unsicherheiten beim Zugang in die Hochschule, wenn man Personen unterschiedlicher sozialer Herkunft kontrastiv vergleicht – etwa Jo Fabian gegenüberstellt. Für Fabian, dessen Mutter studiert hat, ist das Studium selbstverständlich. Im Vorfeld, so wurde bereits gezeigt (Kap. 7.2.4), nutzt er seine persönlichen Kontakte, um sich über die universitäre Landschaft zu informieren und sucht er das persönliche Gespräch mit einem angesehenen Ingenieur, dem Vater seiner Freundin, und einem Professor aus einem ingenieurwissenschaftlichen Fach. Seine ersten Tage an der Hochschule waren für ihn wenig spektakulär: „Wir hatten eine Woche Informationsveranstaltung da wurde uns gesagt wo was ist auch mit so ner Schnitzeljagd [...] ja eigentlich wurde uns alles gesagt [...] war für alles gesorgt“ (Fabian1\_104). Seiner Einschätzung nach ist das Hineinfinden in das Studium kaum problematisch, weil es der Schule ähnlich (Fabian1\_110) und (daher) nicht fremd ist. Allerdings zeigt sein Beispiel – in Fortsetzung des Arguments von Schmitt (vgl. 2010, S. 268) –, dass nicht nur weniger privilegierte Studierende Anerkennung und persönliche Ansprache suchen, sondern vielmehr die Privilegierteren im Vorfeld soziales Kapital nutzen können, um sich individuell beraten und bestätigen zu lassen. Wohl wissend, dass er bei dem Vater seiner Freundin stets nachfragen kann, schaut Fabian dem Studium gelassen entgegen. Allein über eine habituelle Vorgepasstheit ist dies nicht zu erklären. Während also einige die universitäre Welt mit Ehrfurcht betreten und Orientierung suchen, sind andere bereits zu Beginn von ihrer Position in dem Spiel überzeugt und freuen sich auf ein „lockeres Leben“ (Fabian1\_178) (vgl. Schmitt 2010, S. 236).



### 8.2.3.2 Zum Studierenden werden – in- und außerhalb der Hochschule

Um was es in dem Spiel geht, ist weniger die Formung zum Ingenieur oder zur Lehrerin als denn die zum Studenten oder zur Studentin. Was es bedeutet, zum Studenten bzw. zur Studentin zu werden, zeigt sich besonders deutlich an denjenigen, die sich zögerlich in der universitären Welt einfinden. Im Folgenden steht wieder Jo im Mittelpunkt, jener junge Lehramtsstudent, der die ersten Wochen an der Hochschule als chaotisch empfand. In seiner Erzählung folgt er der Semesterstruktur. Fühlte er sich im ersten Semester noch „verloren“, so entwickelt er sich zunehmend zum Studenten: „Okay zweites Semester fand ich ähm .. anfangs auch wieder sehr schwer mit dem Stundenplan obwohl dann hat man so langsam so n Gefühl dafür entwickelt“ (Jo1\_4). An seinem Fall soll herausgearbeitet werden, was es bedarf, um dieses „Gefühl“ zu entwickeln.

#### (1) Prüfungen bestehen

Bestätigung, berechtigterweise an der Hochschule zu sein, erhalten die Studierenden über das *Bestehen von Prüfungsleistungen*. Auf die Frage, was besonders schöne Momente im bisherigen Studium waren, verweist Jo auf ein Erlebnis, das ihm lebhaft in Erinnerung ist: die erste Hausarbeit. Der Freude über das gute Ergebnis geht eine große Unsicherheit bei der Anfertigung der Hausarbeit voraus, denn „da wurd einem relativ wenig Unterstützung gegeben weils auch meine erste war .. und man hatte da ja wusste man gar nicht wie man sowas angeht“ (Jo1\_2). Unsicher aber bemüht arbeitet er seinen Text aus – und erhält dafür eine „richtig gute Note“ (Jo1\_144). Dies ist für ihn Bestätigung, dass er auf dem richtigen Weg und legitimerweise an der Hochschule ist. Im Laufe des Studiums verblasst jedoch die Bedeutung von Prüfungen als Kriterium für die eigene Selbstverortung, da deren Bestehen für Lehramtsstudierende kaum Auszeichnung ist. Die Durchfallquoten sind gering. Ganz anders bei den Ingenieursstudierenden:<sup>320</sup> Schürt der Zugang zur Hochschule kaum das Gefühl, zu den Auserwählten zu gehören, so wird das Bestehen von Klausuren hier als Auszeichnung verstanden. Dem Selektionsprozess standzuhalten ist unter Ingenieursstudierenden wichtiges Kriterium für die Bestätigung des eingeschlagenen Wegs und zentrale Währung zur Vermessung der eigenen Position im Feld. So verortet sich Glenn relational:

„gerade auch in Mathe war dann die siebzig achtzig Prozent Durchfallquote wobei ich dann dachte ‚dann lernst aber dann viel‘ hab auch gut was getan und die hab ich dann im Endeffekt locker geschafft“ (Glenn1\_194).

---

320 Auch in Bezug auf die Abbruchquote unterscheiden sich die Studiengänge. Laut der DZHW-Studienabbruchstudie (vgl. Heublein et al. 2014) zählt diese in ingenieurwissenschaftlichen Fächern zu den höchsten (vgl. Kapitel 2.1).

Die Noten (bzw. Bestehen vs. Nicht-Bestehen) stellen die Basis für Vergleiche dar, ohne dass die Personen, die die Vergleichsgruppen bilden, im Einzelnen bekannt sein müssen. Solche quantitativen Vergleiche halten „vergangene Leistungsentwicklungen fest und stabilisieren damit Erwartungswerte für Zukunftseinschätzungen, die auf Seiten der Vermessenen zu Verhaltensänderungen führen können.“ (Heintz 2010, S. 167) Und sie tragen damit zur Stabilisierung bzw. Formierung des Ingenieursstudierenden – in Relation zu den anderen – bei.

## *(2) Die KommilitonInnen: Organisation des Studiums und Vorbereiten der Klausuren*

Um zum Studierenden zu werden, sind die *KommilitonInnen als Arbeitsgruppe bzw. zur Organisation des Studiums* maßgeblich. Auch Jo gewinnt durch die KommilitonInnen „langsam so n Gefühl“ für das Studium, das ihm in der Anfangsphase fehlte.<sup>321</sup> Es

„wurd halt immer besser also ähm man hat sich hier besser zurecht gefunden [...] und .. ja man hat neue Kollegen getroffen, da hat sich auch langsam so ne Gruppe gebildet .. wo man auch wirkliche feste Freunde hier gefunden“ (Jo1\_4).

Auffallend ist, dass er ständig im Plural spricht, etwa: „wir haben schon überall relativ viele Kurse genommen“ (Jo1\_39). Auf Nachfrage erklärt er, was sich hinter dem „Wir“ verbirgt: „Ja wir haben eine feste Clique die eigentlich fast alle das Gleiche studieren [...] wir nehmen quasi immer das Gleiche und [lacht] ja .. ist eigentlich am einfachsten dann kann man sich am besten austauschen“ (Jo1\_43). In einem Kollektiv, mit relativer Stabilität und festen Mitgliedern, geht er durch das Studium. Das Eingebundensein in eine studentische Bezugsgruppe, die Synchronisation des Studiums innerhalb dieser garantiert ihm die Integration in die Hochschule. Zu vermuten ist, dass die Mitglieder vor allem organisatorische Fragen klären, Referate gemeinsam ausarbeiten, sich gegenseitig über wichtige Termine und Ähnliches informieren – über Dinge, die den komplikationsfreien Studienverlauf versprechen. Hatte Jo zu Beginn des Studiums die Erfahrung gemacht, dass man manche Dinge nur zufällig hört, so erhöht das Kollektiv die Chance, alle notwendigen Informationen zu erhalten. Mehr noch: die Kommilitonen sind ihm mittlerweile „wirkliche feste Freunde“

---

321 In ihrer Zusammenstellung von Ergebnissen zu herkunftsspezifischen Ungleichheiten im Studium halten Bargel und Bargel (2010, S. 18) fest, dass in Bezug auf die Kontakte zu KommilitonInnen keinerlei herkunftsspezifische Unterschiede vorliegen. Emmerich et al. (2016, S. 79) zeigen, dass die Variable „Kontakt Kommilitonen“ Erklärungskraft für die Studienzufriedenheit hat.

geworden, die wesentlich dafür sind, das „Gefühl“ für das Studium und Spaß an diesem zu entwickeln.

Auch Erna (eine ebenfalls eher „unwahrscheinliche Studentin“) ist es wichtig, dass sie den Stundenplan mit anderen absprechen kann. Für sie ist der Beginn der Vorlesungszeit stets mit Stress verbunden. Die Absprache mit anderen minimiert diesen. Ihre Bezugspersonen an der Hochschule setzen sich, anders als bei Jo, vor allem aus Personen zusammen, die sie von außerhalb der Hochschule kennt: „eine Freundin vom Abitur“ oder ihre Schwester. Das Einfinden in fremde studentische Gruppen ist für sie, zumindest im ersten Jahr, mit Hürden versehen: „[Z]um Beispiel Deutsch-Treffs Mathe-Treffs da kann man halt hingehen aber ich ähm ich habs halt nicht so sehr durchblickt dass ich jetzt die richtigen Fragen stellen könnte und deswegen gehe ich da gar nicht erst hin“ (Erna1\_329). Obwohl sie im Studium erfolgreich ist, befremdet sie der freiwillige, nicht formalisierte Zusammenschluss ohne Dozierende, die die Regeln vorgeben. Sie versteht den (inhaltsbezogenen) Treff als einen, bei dem es um die „richtigen Fragen“ geht, statt um die inhaltliche Debatte in einem Kreis von Gleichgesinnten. Obwohl Erna und Jo sich im Grad der Interaktionsdichte zu KommilitonInnen und Kontaktaufnahme zu ehemals unbekanntenen Personen unterscheiden, sind für beide *Mitstudierende für die bessere Organisation des Studiums* eine wichtige Ressource. Vernetzt mit anderen werden sie zu (Lehramts-)Studierenden. Als DiskussionspartnerInnen für den fachlichen Austausch treten KommilitonInnen kaum auf, ähnlich selten als Lerngruppe: „[A]lso ich bin eher so der Typ der alleine lernt. [...] Wir hatten ja auch Referate wo wir das zusammen vorbereiten mussten. Das ging auch aber trotzdem macht das jeder irgendwie trotzdem jeder für sich“ (Iglin2\_134). Was hier Iglin zuerst als persönliche Eigenschaft zu beschreiben ansetzt, wird schließlich zu einem allgemeinen Muster („jeder für sich“) erklärt.

Anders in den ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen: Hier sind *KommilitonInnen auch als Lern- und Arbeitsgruppe* bedeutsam. Zielgerichtet werden in den Lerngruppen die Klausuren – auf der Basis vorgegebener Arbeitsblätter – vorbereitet. Exemplarisch beschreibt dies Ronja:

„Bauingenieurwesen muss man die ganze Zeit im Team lernen glaub ich .. also das funktioniert sonst nicht sonst braucht man viel zu lange und dann sitzen wir da .. weiß ich nicht .. zu zweit oder zu zehnt in der Uni an so .. nem Riesentisch mit tausend Zetteln und lernen“ (Ronja1\_72).

Teamarbeit ist für Ronja konstitutiv für ihren Studiengang. Und tatsächlich beschreiben die anderen Studierenden dieser Studienrichtung ähnliche Arbeitszusammenhänge. So setzt Fabian auf einen Kommilitonen, „der ist relativ mathematisch ausgerichtet in seiner ganzen Denkweise da kann dann ein bisschen was auf mich abfärben“ (Fabian1\_49). Der Lernaufwand ist für ihn hoch, aber

das Resultat zufriedenstellend. Die beiden Kommilitonen, mit denen er eine Arbeitsgruppe bildet, kennt er bereits aus der Schule. Indem er darauf verweist, dass sie zufriedenstellende Noten erzielen, begründet er, warum sie auf die Aufnahme weiterer KommilitonInnen in ihre „funktionierende“ Gruppe verzichten. An verschiedenen Stellen findet sich ein solches Kalkül, welches Krüger, Deinert und Zschach (2015) auch in der Schule finden, wonach MitschülerInnen (hier: Mitstudierende) mit besseren Noten auch für das eigene Vorankommen genutzt werden. Glenn hingegen, hat das regelmäßige Treffen in Arbeitsgruppen im zweiten Studienjahr eingestellt – zum einen hält er die Lernbereitschaft seiner KommilitonInnen für wenig ausgeprägt, zum anderen schätzt er sich selbst, aufgrund seines Alters, als disziplinierter ein.<sup>322</sup> Gleichwohl ist auch er über Instant Messenger mit KommilitonInnen vernetzt, um Verständnisfragen klären und sich im Kollektiv zu der Lernenden zu verorten („Meistens machen wir das alleine“: Glenn2\_38).

Wenn die KommilitonInnen in den beiden Studienrichtungen unterschiedliche Funktionen – zur Organisation des Studiums und (zusätzlich) zur Vorbereitung auf Klausuren – einnehmen, so bleibt festzuhalten, dass sie hier wie dort für den Prozess der Transformation zum Studierenden höchst bedeutsam sind.<sup>323</sup> Als Personen, die ein fachliches Interesse teilen, werden die KommilitonInnen in beiden Subsamples kaum angeführt. Inhaltliche Debatten sind vor allem zielgerichtet bezogen auf die Klausurvorbereitung. Vor diesem Hintergrund ist verständlich, dass die studentischen Netze vor allem innerhalb der Kohorte gespannt und aufrechterhalten werden – ähnlich einer Schulklasse gehen sie gemeinsam durch das Studium und stehen vor den gleichen Hürden.

---

322 Sein Alter, das vor Beginn des Studiums für ihn noch ein Manko war, deutet er nun als Kapital.

323 Es gibt auch Beispiele von *habituellem Distanz* zu KommilitonInnen: Ronja hatte ein Passungsproblem zu den KommilitonInnen ihres ersten („Elite“-)Studiengangs, nicht hingegen zu jenen aus dem ingenieurwissenschaftlichen Studium. Fabian verspürt im ersten Jahr eine Distanz, die er vor allem mit einem fachspezifischen Habitus erklärt. Er beschreibt die „typischen“ Studierenden der E-Technik vorsichtig als „zurückgezogene Persönlichkeiten“ (1\_148). In verschiedenen Studien werden Passungsprobleme zu Beginn des Studiums von Studierenden aus Nicht-Akademikerfamilie aufgezeigt (vgl. Schmitt 2010; Reay et al. 2009a, 2009b), wenig thematisiert wird hingegen eine solche *fachspezifische Nicht-Passung*. Noch anders bei Erna, die ihre Distanz zu KommilitonInnen über ihren Migrationshintergrund erklärt. Nicht zu übersehen ist jedoch insgesamt, dass zum einen eine konstatierte Nicht-Passung nicht unweigerlich zum Misserfolg im Studium führt, und zum anderen ein *Anpassungsprozess* feststellbar ist.

### (3) Das studentische Leben

Zurück zu Jo: Im dritten Semester, so führt er aus, zieht er zusammen mit einem Freund in die Universitätsstadt, um das „ganze Studienleben“ mitzubekommen. Sein Fremdheitsgefühl schwindet. Zum Studierenden wird er auch durch die wachsende Integration in das *umfassende studentische Leben*, weit über die Studieninhalte und -verpflichtungen hinaus. So nennt Jo auf die Frage nach den schönsten Erlebnissen in seiner bisherigen Zeit an der Hochschule, neben der guten Note für seine erste Hausarbeit, „ja klar [lacht] die Unipartys gehören dazu [...] Da waren immer irgendwelche lustigen Sachen dabei und irgendwelche Feste hier und äh mit mein Studienkollegen zusammen .. das sind schon so die Highlights muss ich sagen“ (Jo1\_144).

Ähnlich die Antwort von Caspar, der die Fußball-Weltmeisterschaft als das größte Ereignis benennt. Im weiteren Verlauf stellt sich heraus, dass die WM-Begeisterung nicht nur in dem guten Spiel der deutschen Nationalelf begründet liegt, sondern auch im Vergemeinschaftungspotential, das das gemeinsame Schauen birgt. So hat sich im zweiten Interview „ne richtige Art Freundeskreis“ (Caspar2\_257) von Studierenden aus dem eigenen Semester entwickelt. Caspar genießt das Unterwegssein mit den alten und neuen Freunden am Wochenende

„oder auch in der Woche oder so oder auch mal ein Bier trinken das ist auf jeden Fall immer drin aber klar man hat immer solche Phasen wo man dann irgendwie viel für irgendwas machen muss ich mein für die Schule oder für die Uni oder so wenns dann mal weniger ist ansonsten ist das eigentlich ich würd mal sagen so .. mit in der Oberstufe hat das so angefangen .. ja“ (Caspar1\_190).

Hier wird wieder deutlich, inwiefern das studentische Leben als Verlängerung der Schulzeit verstanden bzw. an die schulische Lebensführung angeschlossen wird. Empfundene wird gar eine größere Freiheit, die vor allem in der flexiblen Zeitstruktur und der geringen Kontrolle von Seiten Lehrender gesehen wird.<sup>324</sup>

---

324 Vor dem Hintergrund der Analyse der Transformation zum Studierenden kann ein Befund einer HIS-Studie (Flick et al.; Heine 2012, S. 14) neu gelesen werden: In der Studie werden wiederholt BA-Studierende zu ihren Absichten, ein Masterstudium an ihr jetziges Studium anzuschließen, befragt (einmal zu Beginn ihres Studiums, ein zweites Mal am Ende des ersten Studiensemesters im Winter 2009/2010): Gaben in der ersten Befragung 65% der Studierenden aus nicht-akademischen Elternhäusern an, dass sie sicher noch den Master aufnehmen werden, sind es in der zweiten Befragung schon 72%. Die Quote bei den Studierenden aus Akademikerhaushalten stieg dagegen nur leicht von 76% auf 79%. Was die Zahlen zeigen ist, dass die Bildungsaspirationen der Akademiker-Kinder bereits zu Beginn höher sind und höher bleiben. Mindestens ebenso beachtenswert ist jedoch, dass das Studium bereits innerhalb des ersten Semesters dazu beiträgt, dass die jungen Erwachsenen aus Nicht-Akademiker-Haushalten ihre Bildungsaspirationen steigern, das heißt zunehmend zu Studierenden werden und entsprechend auch ihre Zukunftsentwürfe neu formen.

Deutlich wird, wie diejenigen, die eine unwahrscheinliche Wahl treffen und zu Beginn ihres Studiums Fremdheit erfahren, im Verlauf des Studiums, über die ersten Noten, die Einfügung in studentische Netzwerke sowie das studentische Leben, zum Studenten bzw. zur Studentin werden. Studierendenpartys, -kneipen und -wohnheime – all das sind feste Bestandteile des studentischen Lebens. Die Transformation eines studentischen Selbst meint zum einen, den Anforderungen des Studiengangs gerecht zu werden (vgl. Becker et al. 1968). Zum anderen geht sie auch mit einer umfassenden Selbstformierung einher, die über die curricularen Anforderungen hinausgeht. Das Einleben in die studentische Welt kann schließlich mit dazu beitragen, das Fremdheitsgefühl an der Hochschule zu reduzieren, Aspirationen zu steigern oder einfach nur das Studium verlängern zu wollen.

### 8.2.3.3 *Zwei Strategien: „Anpassung der Investitionen“ und „Durchziehen“*

Der Takt des studentischen Lebens wird durch die Semesterstruktur vorgegeben. Während der Vorlesungszeit beschränken sich die Investitionen der ingenieurwissenschaftlichen Studierenden zumeist auf den Besuch der (ausgewählten) Veranstaltungen („Im Semester selbst tue ich ziemlich wenig, außer mich da hinsetzen und nen bisschen zuhörn und mitschreiben. Zu Hause mache ich eigentlich gar nichts“: Fabian2\_48). Die vorlesungsfreie Zeit dient hingegen der unmittelbaren Vorbereitung auf Klausuren. Diese Phasen werden als sehr arbeitsintensiv empfunden:

„ich steh so auf morgens so zwischen acht und zehn ähm ja dann fahr ich entweder zum Kommilitonen lernen oder er kommt zu mir dann lernen wir so ne bis zwei Uhr erstmal Mittagessen danach ist man ein bisschen schlechter das merkt man auf jeden Fall dann schafft man vielleicht noch so zwei drei Stunden“ (Fabian1\_167).

Dieses Arbeitsprogramm bewertet er selbst als „viel“, gesteht allerdings ein, dass er sich darüber nicht beschweren darf, denn: „Ich weiß ja dass ich vorher viel Freizeit hatte sag ich mir dann immer [lacht] ‚das ist die gerechte Strafe .. setz dich hin und lerne‘.“ (Fabian2\_372) Die Wochenenden hält er sich grundsätzlich frei.

Auch für die Lehramtsstudierenden ist die Unterscheidung zwischen Vorlesungszeit und vorlesungsfreier Zeit strukturgebend, allerdings mit umgekehrtem Vorzeichen. Jo nimmt beispielsweise in den Semesterferien, in denen unser Interview stattfindet, kaum Verpflichtungen wahr. So hat er

„die ersten drei vier Wochen nichts gemacht [...] man hat immer so n schlechtes Gewissen dabei also ich auf jeden Fall wenn man so die anderen sieht die alle was machen müssen und kommt mir halt dann so n bisschen komisch vor wenn man gar nichts machen muss“ (Jo1\_158).

Mit dem Vergleich zu anderen Studiengängen, den er in dem Zitat zieht, stuft er den verlangten Arbeitsaufwand in seinem Studiengang als gering ein.

Auffallend ist im Material eine Strategie, die im Folgenden im Fokus stehen wird: Die *Strategie der Anpassung der Investitionen*. Im Laufe des Studiums erlangen die Studierenden ein differenziertes Wissen darüber, was die Prüfungsanforderungen in der Praxis bedeuten und wo welche Punkte mit geringem Aufwand erworben werden können. Jo, der zögernd die Hochschule betreten hatte, zeigt sich irritiert über das, was er hier nun erfährt: „Man kann mit sehr wenig Arbeit durchkommen also das ist wirklich erstaunlich also hat mich auch so n bisschen erschreckt“ (Jo1\_148). Seiner Erfahrung nach verlangt das Studium

„in den Kursen rumsitzen weil wir ne Anwesenheitspflicht haben .. ja und dann macht man einmal in manchen Kursen muss man dann nur ein Referat halten .. und dann quasi konzentriert man sich auf die eine Stunde hält sein Referat zwanzig Minuten und hat den Kurs bestanden wenn man äh nicht mehr fehlt .. und das ist irgendwie man kann sich da viel Arbeit machen klar man kann immer mitschreiben immer zuhören und viel aufnehmen wenn man will man kann aber auch anders“ (ebd.).

Jo weiß einerseits, dass von ihm als Student erwartet wird, dass er zuhört und mitschreibt, andererseits erfährt er, dass dies nicht in Form von Noten oder Leistungspunkten honoriert wird. Er, der hohe Anforderungen an der Hochschule erwartete, diese mit Ehrfurcht betrat, revidiert im Laufe der Spielteilnahme seine Einschätzung. Ähnlich gelangt Caspar zu einer Neubewertung der universitären Erwartungen, nachdem er trotz geringer Investitionen alle Prüfungen besteht. Und Erna erfährt in Seminaren eine Diskrepanz zwischen formalen Anforderungen und dem im Seminar tatsächlich Abverlangten. Sie schildert ihre Erfahrungen aus einem Seminar, in dem Texte zur Vorbereitung vorgelegt werden, die sie allerdings im Seminar lediglich schnell überfliegt. Auch ohne hohen Zeitaufwand kann sie sich im Seminar beteiligen; ihre nachlässige Vorbereitung fällt kaum negativ auf, so ihr Eindruck.

Die Interviews sind voller Passagen, in denen die Studierenden eingestehen bzw. stellenweise mit gewissen Stolz erzählen<sup>325</sup>, dass sie die ihnen bekannten

---

325 Der geringe Aufwand, den man für das Studium betreibt, wird insbesondere in den Interviews betont, die eine studentische Hilfskraft geführt hat. Zu vermuten ist, dass gerade in

Anforderungen nicht einhalten, sofern diese nicht überprüft werden, dass sie jene Kurse wählen, in denen man „am einfachsten an einen Schein“ kommt (Erna2\_12), dass sie ihre Investitionen so weit minimieren, dass sie ihr Durchkommen im Studium (vermutlich) nicht gefährden. Fabian weiß mittlerweile, welche Vorlesungen er nicht besuchen muss, weil Klausuraufgaben und Musterlösungen zur Verfügung stehen, die eine ausreichende Grundlage für die Vorbereitung sind. „Also zumindest für die Klausur. Das heißt es nicht dass man von der Thematik viel Ahnung hat. Aber die Note wird entsprechend gut sein. Ist halt leider so“ (Fabian2\_38).

Errechnet wird auch, welche Prüfungen mit welchem Gewicht in die Gesamtabchlussnote einfließen. So begründet Caspar mit Blick auf die Studienordnung seine neue Strategie: Sein Engagement will er ganz auf die Abschlussprüfungen konzentrieren, die mit großem Gewicht in die Gesamtbeurteilung Eingang finden. Bis dahin kann er seine Investitionen ein Stück weit reduzieren.

Bereits Becker, Geer, Hughes und Strauss (1961) hatten die Anpassung von Medizinstudierenden an die vermeintlichen Erwartungen des Lehrkörpers als „final perspective“ herausgearbeitet – dies ist also mitnichten eine neue Strategie (vgl. Kapitel 2.4). Allerdings folgte diese Perspektive dort der Einsicht, dass das Medizinstudium so umfassend ist, dass Reduktionsstrategien unvermeidbar sind.<sup>326</sup> Hier, in dem verschulten ingenieurswissenschaftlichen und vor allem in dem Lehramtsstudium ist hingegen die Erfahrung, mit wenig Aufwand durch das Studium zu gelangen, Anstoß für die Anpassung der Strategien (wie auch der Perspektive). Beachtlich ist das differentielle Wissen, das im Laufe des Studiums (nicht unähnlich den „Boys in White“) entwickelt wird und eine *Reduktion der Investitionen* ermöglicht.<sup>327</sup> Die Strategie der Reduktion der Investition lässt sich vor allem bei jenen nachzeichnen, die überraschend Klausuren bestehen. Für das universitäre Feld, in dem das meritokratische Prinzip Teil der *illutio* ist, ist dies eine passende Strategie: Leistungen, die nicht honoriert werden, lohnen sich – so das zentrale Kalkül – nicht.<sup>328</sup> Auch bessere Noten zu

---

dem Gespräch mit einem anderen Studenten ein tendenziell anderes Bild vermittelt wird als gegenüber einer Wissenschaftlerin, die vielleicht auch als Dozentin einer (wenn auch anderen) Universität wahrgenommen wird.

326 Weiter wird die untergeordnete Position der Studierenden als Erklärung angeführt (Becker et al. 1961, S. 80 ff.).

327 Forciert wird diese Strategie auch durch die Zwänge der Finanzierung des Studiums. Auf die Erwerbstätigkeit wird, auch wenn sie das Studium strukturiert, in der vorliegenden Arbeit nicht als separater Punkt eingegangen werden.

328 Stichweh (2016) zeichnet den Rückgang des zeitlichen Engagements der Studierenden in ihrem Studium nach und zeigt auf, wie „dieser limitierte Einsatz studentischer Zeit mit der Forschungsorientierung des professoralen Personals“ konvergiert. Dieses Zusammenspiel ist ein in der Diskussion über Studierende häufig übersehener Punkt. Stichweh zeigt weiter,



erwerben, verschafft in diesem universitären Feld (anderes als bei den „Boys in White“) wenig Vorteile. Entsprechend werden KommilitonInnen kaum als KonkurrentInnen wahrgenommen. Klausuren, um deren Bestehen es zentral geht, werden nicht so verstanden, als könne das Durchkommen der anderen die eigenen Chancen minimieren. Und auch mit Blick auf die späteren Arbeitsmärkte werden die KommilitonInnen nicht zu KonkurrentInnen. Die eigenen Chancen scheinen unabhängig von den anderen groß. Das universitäre Feld wird so kaum zum Kampffeld. Dennoch: Es gibt Studierende, die der Strategie der *Erhöhung der Investitionen* folgen. Glenn, der auch in den Klausuren mit den höchsten Durchfallquoten „locker durchgekommen ist“ reduziert nicht seine Investitionen. Auch er war mit leichter Sorge, dem universitären Anspruch nicht gewachsen zu sein, zur Hochschule gekommen. Was ist bei ihm anders? Am

„Anfang dacht ich mir echt dann joa .. könnte .. Hauptsache irgendwie schaffen auch wenn man nen paar Semester dranhängt auch wenn es ne schlechte Note ist .. Aber mittlerweile hat man dann vielleicht doch andere Ansprüche wenn man weiß was möglich ist.“ (Glenn2\_98)

Den Möglichkeitsraum, den er für sich erkennt, will er nun nutzen. Was ihn von anderen Studierenden unterscheidet, ist seine Vorerfahrung in der Ausbildung sowie die Zusammenarbeit mit DoktorandInnen seines Fachs an einem Lehrstuhl der Universität als studentische Hilfskraft. Allgemein wird angenommen, dass solche Stellen Studierenden vorbehalten sind, die mit guten Leistungen überzeugt haben. Hier ist eine der wenigen Stellen, wo die Studierenden um ein begehrtes knappes Gut konkurrieren.<sup>329</sup> Auch Fabian wünscht sich eine Stelle an einem Lehrstuhl, allerdings befürchtet er, dass seine Noten nicht gut genug sind. Interessant ist, dass Glenn wie auch Fabian nicht den finanziellen Aspekt als Motivation angeben, sondern sich von einer solchen Stelle versprechen, „mit der Materie in Berührung zu kommen“ (Fabian1\_321).

---

dass die Studierenden die verfügbar gewordene Zeit in ihr Sozialleben oder/und in die Erwerbstätigkeit investieren (ebd., S. 142 f.). Letzteres diene der Studienfinanzierung aber auch als Garant „von Realitätshaftigkeit für Studierende, die ihre Definition von Realität nicht der Universität zu überlassen bereit wären.“ (ebd., S. 143).

329 Unter den interviewten Lehramtsstudierenden ist keiner, der eine Stelle an der Universität als wichtig benennt oder eine solche gar innehat. Einblicke in ihr späteres Arbeitsfeld in der Schule würde dadurch auch nicht gewährleistet werden. Lediglich Jo hat eine Stelle an der Universität angenommen: Nach seiner Erfahrung der Orientierungslosigkeit im ersten Semester übernimmt er zusammen mit einem Freund die Beratung von Studierenden. Entsprechend seines beruflichen Ethos, anderen zu helfen, versucht er hier Unterstützung zu leisten. Gleichzeitig wird er damit zu einem Experten. Das Wissen über die Spielregeln an der Universität ist sein Kapital.

Glenn erzählt, wie er über seine Tätigkeit Einblicke in die konkrete Praxis von IngenieurInnen und Kontakte zu außeruniversitären Auftraggebern erhält. Solche Stellen werden von den Studierenden als Kapital für ihr Studium wie auch ihre Selbstformung zum Ingenieur verstanden. Durch die Einbindung in die Lehrstuhlarbeit, wo die Dozentinnen ForscherInnen sind, werden Einblicke in die wissenschaftliche Produktion gewonnen und damit wird auch die Möglichkeit gegeben, den Glauben an das wissenschaftliche (nicht universitäre) Spiel zu entwickeln (zur erleichterten Feldsozialisation von Hilfskräften vgl. Schneickert/Lenger 2016). Bei Glenn ist genau dies der Fall – seine Strategie der Erhöhung der Investitionen und dessen Begründung zeugen davon.

Eine dritte Strategie der Anpassung der Investitionen ist auf den späteren Beruf hin ausgerichtet. Bei der *berufsorientierten Anpassung der Investitionen* wird die Auswahl von Veranstaltungen und Themen von Verwertungs- bzw. Anwendungsinteressen geleitet. So hat sich beispielsweise Fabian schon früh auf Energietechnik festgelegt,<sup>330</sup> und „da weiß ich zum Beispiel dass irgendwelche Fächer mit ganz kleinen Schaltungen oder so nicht relevant sind.“ (Fabian2\_18). Hier strukturieren berufliche Interessen das Studium und müssen mit den curricularen Anforderungen ausbalanciert werden.

Die Strategien gehen mit je spezifischen Problemen einher. Vor allem unter jenen, die der Strategie der Reduktion der Investitionen folgen, sind einige unzufrieden. So bedauert Erna: „[I]ch mache wenig und wenn ich dann anfangs dann was zu machen, dann merke ich oah das ist ja voll interessant und ich würd mich gern weiter damit beschäftigen.“ (Erna2\_26)

Das Interesse erwächst in der Auseinandersetzung mit dem Stoff. Findet die Auseinandersetzung jedoch lediglich in der begrenzten Zeit der Klausurvorbereitung statt, so ist die Möglichkeit Interesse zu entwickeln begrenzt, so bestimmt der Zweck – das Bestehen der Klausur – das Vorgehen und erstickt das aufkeimende Interesse. Einige bedauern den geahnten Verlust. Zwar

„ist es angenehm für uns mit wenig Arbeit durchzukommen aber auf der anderen Seite denk ich auch .. ja ich meine so wirklich viel gelernt habe ich durch manche Kurse überhaupt nicht weil wir da nur rumgesessen haben [...] und das ist irgendwo eigentlich schade“ (Jo1\_150).

Damit ist die Freiheit, die er im Studium hat und die er zuvor noch lobte, für ihn eine zwiespältige. Andere, vor allem diejenigen, die sich ein anwendbares Wissen gewünscht haben, hegen gelegentlich Zweifel, ob ihre Strategie, die für

---

330 Weiter führt Fabian aus, dass sein Interesse an der Leistungselektronik über den Vater seiner Freundin, der in der Energiebranche tätig ist, geweckt wurde. Er steht beispielhaft für das Interesse der Studierenden, dass nicht in Lehrveranstaltungen geweckt wird, sondern außerhalb – im Praktikum und in Gesprächen mit Bekannten.

das universitäre Feld funktionieren mag, ein gutes Fundament für den späteren Eintritt in das berufliche Feld ist.

Ob die Investitionen nun gesteigert oder reduziert werden, das Studium verlangt Selbstmanagement. Hier sind gruppenspezifische Probleme zu identifizieren: Unter den Ingenieursstudierenden ist die *fachliche Überforderung* verbreitete Quelle der Sorge; unter den Lehramtsstudierenden ist die *Unzufriedenheit mit dem eigenen Zeitmanagement* besonders verbreitet. So hat Iglin auch im zweiten Interview noch keine Strategie entwickelt, wie sie die Anforderungen stressfrei bewältigen kann:

„Ich glaub den Druck hab ich immer. Den werd ich auch haben bis ich fertig werde. Ähmm .. ich weiß von mir selber aus dass ich mehr machen könnte aus dem als aus den Noten oder aus den Klausuren. Nur da verlässt mich manchmal ziemlich die Motivation so“ (Iglin2\_219).

Körperliche Symptome, wie „Bauchschmerzen [...] durch diesen ständigen Stress“, plagen sie. Gleichzeitig übernimmt sie die Verantwortung für ihr Handeln, für ihre Leistungen, die eigentlich besser sein könnten – „ich bin ja selber dafür verantwortlich“ (Iglin2\_223). Temporär begrenzt ist der Stress auf die Klausurzeiten, in der sie ihre Investitionen erhöht. Die restliche Zeit über wird das Studium (entsprechend) kaum als anstrengend beurteilt.

Aber nicht nur die universitären Herausforderungen, sondern auch die Lernstrategien unterscheiden die beiden Gruppen. Wiederholt wird von den Ingenieursstudierenden ein Set von Techniken formuliert, wie etwa die Einbindung in eine Arbeitsgruppe, das frühzeitige Beginnen des Lernens oder das Aufstellen eines Plans. Das Lernen ähnelt in den Ingenieurwissenschaften einem Trainingsprogramm für SportlerInnen, die sich für einen bestimmten Termin, eben den der Klausur, fit machen. Auch wenn dieser Zustand über eine längere Zeitspanne aufgebaut wird, so ist doch vor allem die letzte Trainingsphase der entscheidende Moment. Für die Klausuren muss man, so Glenn, „dann einfach dann fit drin im Rechnen sein und wenn ich das vor drei Monaten gemacht hab klar es hilft natürlich was aber .. letztendlich bringt es mehr wenn wir es kurz vorher machen.“ (Glenn2\_28)

Sobald er den Rechenweg versteht – und genau hierbei können KommilitonInnen helfen – geht es um das „stupide“ Wiederholen der Rechnungen (vgl. Glenn1\_197), um sich bei bester Kondition der Klausur zu stellen. Auch diese verbreitete Vorstellung von angemessener Vorbereitung unterstützt den Arbeitsrhythmus, der sich an den Klausurphasen orientiert.

Insbesondere in den komprimierten Lernphasen taucht gelegentlich der Gedanke an einen Studienabbruch auf. Dem steht die wiederkehrend formulierte Vorstellung entgegen, dass das Studium „durchgezogen“ werden muss (Iglin1\_282). Als letztes soll diese wiederkehrende *Strategie des Durchziehens*

kurz skizziert werden. Das Durchziehen zielt auf den Abschluss. Ist dies bei Iglu, die bereits ihr erstes Studium abgebrochen hatte, eher eine Notwendigkeit, so spricht Fabian spricht von „Durchziehen“ stärker im Sinne einer persönlichen Herausforderung. Ähnlich auch Caspar: „Also .. für mich ist eigentlich auch für mich persönlich wichtig dass ich einfach das Studium erstmal durchziehe ... einfach so dass ich also .. weil ich das das also ungern jetzt irgendwas so abbrechen.“ (Caspar2\_159). Weder ist Durchziehen also eine Strategie vis-à-vis einer anderen Person (wie das „Durchhalten“ der Auszubildenden gegenüber dem Meister) noch ist es von Abstiegsängsten durchtränkt. „Durchziehen“ wird vielmehr verbunden mit dem Selbstbild, dass die Studierenden von sich haben. Den Abschluss zu erzielen, ist das geteilte Ziel.

### 8.2.4 Zwischenrufe vom Spielfeldrand, aber: Was ist das Hauptspiel?

Für den Studienverlauf sind auch Personen am Spielfeldrand relevant. An erster Stelle sind die *Eltern* zu nennen: Wiederholt verweisen die Studierenden auf deren finanzielle Unterstützung als wichtige Bedingung für die Realisierung des Studiums. Sie erwähnen die Übernahme der Studiengebühren, die Finanzierung der Miete und (teilweise auch) das kostenfreie Wohnen und verstehen dies als sicherheitsstiftend. Sicherheit bietet auch das grundlegende Gefühl, dass Eltern oder andere Familienangehörige im Falle finanzieller Sorgen oder existentieller Nöte Hilfe bieten würden – beides zusammen erleichtert den Weg durch das Studium.

Anders sieht die Situation für Jo aus. Er spürt die Last des Studienkredits, der immer „so im Hinterkopf“ schwebt. Um die regelmäßigen Kosten des Studiums in Grenzen zu halten, suchen einige Studierende eine Hochschule in räumlicher Nähe, die einen Umzug unnötig werden lässt. Es wäre allerdings verkürzt, die Kostenersparnis als einzigen Grund für den Verbleib im Elternhaus zu sehen. So führt Fabian aus, dass er es sich im Elternhaus gut eingerichtet hat: „Würd ich mir jetzt irgendwo ne Studentenbude nehmen könnte ich wahrscheinlich nie wieder so gut leben. [lacht] Das Essen und so mitnehmen [...] Und ja .. viele Punkte der Faulheit haben dann glaub ich gesagt ‚bleib wo du bist‘ [schmunzelnd]“ (Fabian2\_124). Die Eltern sind hier Personen, die von alltäglichen Aufgaben befreien. Von Glenn, Fabian und auch Erna werden solche Annehmlichkeiten als positiv für den Studienverlauf gerahmt. Sie entscheiden sich für den Verbleib im Elternhaus, um den Lebensstandard zu halten, um nicht zu viel Energie in einen eigenen Haushalt investieren zu müssen und um in vertrauter Umgebung, nahe der Freunde aus der Schulzeit, zu bleiben. Gleichzeitig wird deutlich, dass auch elterliche Erwartungen in die Entscheidung einfließen. Fabians Eltern wollen „ungern die Miete“ für eine eigene Wohnung finanzieren, und Ernas Eltern würden „das nicht gerne sehen wenn

ich ausziehen würde einfach weil sie keine Ahnung mich beschützen“ möchten (Erna1\_299). Als Einschränkung erlebt Erna dies nicht. Sie ist die einzige Studierende im Subsample, die ihr Zimmer teilt. Dabei betont sie, dass sich ihr gemeinsamer Wohnbereich über eine ganze Etage erstreckt – „das fühlt sich teilweise an wie so ne WG“ (Erna2\_231). Indem sie ihre Lebensweise im Elternhaus mit der einer Wohngemeinschaft vergleicht, rahmt sie diese als eine typisch studentische. Ähnliches finden wir in anderen Erzählungen von Studierenden, die im Elternhaus verbleiben. Auffallend ist, dass das Leben im Elternhaus kaum von beengenden Wohnverhältnissen geprägt ist. Dennoch kann es zu Konflikten kommen. So erfährt Fabian, dass dies „nicht seine Wohnung“ ist, sobald seine Vorstellungen von Partys mit denen der Eltern kollidieren. Wird das „studentische Leben“ mit Wohngemeinschaft oder Studentenbude, mit Feiern und Alkohol verbunden, so kann dies mit dem Verbleib im Elternhaus oder gar im ehemaligen Kinderzimmer kollidieren. Für Erna und Glenn ist dies weniger ein Problem.

Wie sieht der Einfluss der Eltern bei denjenigen aus, die ausgezogen sind? Sofern sie von ihren Eltern finanziert werden, bekommen die Studierenden noch deutlicher zu spüren, dass sie ein hoher Kostenfaktor für die Eltern sind. Ronja nimmt ungerne Geld von ihrem Vater an. Um sich weniger abhängig zu fühlen, geht sie (wie knapp 40% der zu t<sub>1</sub> befragten Studierenden) arbeiten und schließlich „gibts ja auch noch zweihundert Euro Kindergeld [lacht] und das beruhigt mich dann doch noch mal n bisschen [lacht] das is ja nich von ihm“ (Ronja1\_254).

Bei allem Unwohlsein wird zum einen der elterliche Zuschuss als legitim verstanden, zum anderen wird das Kindergeld von den Studierenden, die dieses ausgehändigt bekommen, kaum als elterlicher Zuschuss interpretiert. Letzteres wird, trotz seines Namens, als Möglichkeit zur (nicht-kindlichen) Unabhängigkeit gesehen. Der Auszug bedeutet aber nicht, dass die Studierenden keine elterlichen Erwartungen mehr an sich gerichtet fühlen. Wir hatten bereits Iglu kennengelernt, die eine Hochschule in ausreichender Entfernung von der elterlichen Aufsicht suchte. Mit dem Wohnortwechsel erreicht sie nur partiell die gewünschte Freiheit, denn nun pendelt sie ständig zwischen ihrem Herkunftsort und der Universitätsstadt: „Man will ja auch irgendwie mit der Familie sitzen. Oder ich helf meiner Mutter beim Haushalt. Sie ist selbst mittlerweile fünfundfünfzig und kriegt das alles nicht mehr sooo hin wie früher“ (Iglu2\_102). Das Verhältnis zu den Eltern beschreibt sie als gut, „[s]olang man gegenseitige [lacht] Verpflichtungen wahrnimmt“ (Iglu2\_108). Die elterlichen Erwartungen, denen sie nachkommen will, reduzieren die Zeit, in der sie sich auf das Studium konzentrieren oder in studentische Kreise integrieren kann. Hier finden wir das angelegt, was Bauman (2003) als Gefahr der Gemeinschaft aufzeigt: Das „Eingebundensein in gegenseitige Verpflichtungen kann sich sogar definitiv als schädlich erweisen, wenn sich neue Möglichkeiten an ande-

ren Orten aufturn.“ (ebd., S. 21) Wir sehen hier, dass die Herkunftsfamilie (und darüber hinaus das Freundschaftsnetz aus der Schulzeit) binden und damit die Integration in die studentische Welt unterbinden kann – insbesondere bei denjenigen, welche eine relativ große Distanz zur universitären Welt aufweisen. Oder sie kann den Entscheidungsspielraum einschränken, weil die Kinder sich, verstärkt durch die finanzielle Abhängigkeit, an den elterlichen Erwartungen zu orientieren versuchen. So spürt Jule den Druck der Eltern, das Studium abzuschließen. Ohne deren finanzielle Unterstützung hätte sie längst das Studium abgebrochen, so ihre Einschätzung. Andere betonen, dass die Finanzierung von Seiten der Eltern so lange Bestand hat, wie diese den Eindruck haben, dass ihre Kinder das Studium ernsthaft verfolgen – ein Grund für die Studierenden sich als „gute Studierende“ auch gegenüber den Eltern zu präsentieren. Jules Eltern etwa wissen nichts von den Bauchschmerzen und Abbruchgedanken ihrer Tochter. Solange diese regelmäßig zur Hochschule fährt, erscheint für sie alles in geordneten Bahnen zu verlaufen. Erna weiß, dass ihre Mutter vor allem ihren Zeirhythmus kontrolliert. So erzählt sie im zweiten Interview:

„Wenn ich nicht zur gewohnten Zeit aus dem Haus gehe dann merkt sie es [...] manchmal kommen dann auch so Kommentare wie ‚ach ja die Studenten brauchen das ja nicht‘. Also das nervt mich dann schon eher [...] sie fragt auch immer nach was jetzt ist mit den Klausuren und so. [...] Ich glaube sie hat noch nicht so gemerkt dass es auch andere Sachen außer Klausuren gibt“ (Erna2\_219 ff.).

Von den, die nicht aus einer Akademikerfamilie kommen, wird die Hochschule eher als Verlängerung der Schule verstanden, die ähnlichen Regeln folgt, die ähnliche Fragen über den Fortschritt evoziert – ein Stück weit gebrochen von der Vorstellung eines studentischen Lebensstils. Erna erlaubt dies eine gelingende Selbstpräsentation als Studentin, mit der sie sich der Kontrolle der Eltern etwas zu entziehen vermag.

Neben Familienangehörigen nehmen auch *Partner bzw. Partnerinnen* Einfluss auf den Studienverlauf. So absolviert Caspers Freundin derzeit ihr Referendariat. Über sie gewinnt der Lehramtsstudent Einblick in die Phase, auf die auch er zusteuert. Fabian erhält vom Vater seiner Freundin wichtige Einblicke in die Energiebranche, in der dieser tätig ist. Ferner fungiert er wiederholt als Türöffner: bereits während der Schulzeit bei der Organisation eines Praktikumsplatzes, nun bei der Suche nach einem Unternehmen für ein Betriebspraktikum. Wir hatten schon gesehen, dass die Bindung an Partner/Partnerin den Studienverlauf auch stören, etwa die Suche nach einem Studienort einschränken kann. Auch im weiteren Verlauf werden manche Möglichkeiten aufgrund relevanter Anderer nicht in Betracht gezogen. Ins Ausland zu gehen, kommt beispielsweise für Fabian im ersten Interview nicht infrage, denn „ich möchte meine Freundin dafür eigentlich nicht für verlieren das auf jeden Fall“

(Fabian1\_209).<sup>331</sup> Eine Beziehung auf Distanz aufrechtzuerhalten, ist für viele nicht vorstellbar – geschlechtsspezifische Muster sind in den Interviews nicht auszumachen.

Ähnlich bindend können *Freunde* sein – nicht nur in Bezug auf die Studienortwahl, sondern auch die Integration in das studentische Leben. Vorge stellt werden drei Fälle, die im ersten Jahr kaum Kontakt zu KommilitonInnen aufnehmen, eben weil sie ihre Freunde am Heimatort sehen. Fabian ist ein Beispiel für die *Vermischung der Kreise* im Zuge des Studiums: Seine Bindung an den Freundeskreis ist im ersten Interview sehr eng, bis zum zweiten Interview jedoch reduziert sich die gemeinsam verbrachte Zeit. Mit der Lockerung des langjährigen Freundeskreises geht gleichzeitig eine Öffnung für neu gewonnene Bekannte bzw. Freunde aus der Hochschule einher. Diese langsame Vermischung ist ein typischer Prozess, der vor allem bei denjenigen, die den Heimatort nicht verlassen, im zweiten Interview festzustellen ist. Iglin ist ein Beispiel für die *Einschließung im alten Kreis*: Sie fährt auch im vierten Semester noch jedes Wochenende in ihren Heimatort, wo sie sich mit ihren Eltern aber auch mit ihren ehemaligen Schulkameradinnen trifft, die „irgendwo aufn gleichen Nenner“ (Iglin2\_116) sind, mit denen sie sich intuitiv versteht. An der Hochschule finden sich solche Personen kaum. Zwei Kommilitoninnen nennt sie Freundinnen, ansonsten bestehen nur lose Kontakte. Obwohl gerade Iglin gezielt einen Studienort ausgewählt hat, der einen Umzug notwendig machte, kommt sie an der Hochschule nicht richtig an. Ständig pendelt sie zwischen Hochschule, Elternhaus und Freund. Weil die Eltern von ihrem Freund höchstens etwas ahnen, nicht aber offiziell wissen, ist die Koordination zusätzlich aufwändig. Das Einfügen in die studentische Welt wird so erschwert. Neben den zeitlichen Problemen ist sicherlich auch eine Nicht-Passung relevant. Ausgeführt werden soll dieser Punkt am Fall von Erna. Sie löst die Nicht-Passung durch eine strikte *Trennung der Kreise*: Sie hat „quasi zwei Freundeskreise“ (Erna1\_151). Der erste Freundeskreis setzt sich aus Mädchen zusammen, die in unmittelbarer Nachbarschaft wohnen und allesamt aus Aussiedlerfamilien stammen – „das ist so ein Ghetto [lacht]“. Hier „ticken alle gleich quasi und schon anders als ... anders als anderswo“ (Erna1\_213). Ähnlich beschreibt es Iglin für ihren „alten“ Freundinnenkreis am Herkunftsort. Für Erna hat sich jedoch im Laufe des Studiums ein zweiter „Freundeskreis“ gebildet. Das zu Anfang empfundene Gefühl der Nicht-Passung zur Hochschule lässt langsam nach, aber es bleibt „ein Spagat zwischen zwischen zu Hause und Uni und äh ich lass das auch nicht .. also ich habs auch lieber wenn die beiden Welten sich nicht soo berühren“ (Erna1\_229).

---

331 Die Freundin überlegt, Medizin an einem entfernteren Ort zu studieren – „das wäre ärgerlich“ (Fabian1\_142).

Ihre Zeit an der Hochschule schränkt sie ein, eben weil sie sich lieber in ihrem vertrauten Kreis aufhält. Ein „studentisches Leben“ mit Partys ist ihr fremd. Waren ihr früher solche abendlichen Unternehmungen verboten, so hat sie heute kein Interesse daran. Auch im Studium bleibt sie vor allem in ihrer bekannten Welt. Das Gefühl, anders als die Kommilitoninnen zu sein, wird von ihr angeführt, um ihre Distanz zur Hochschule zu erklären: Sie ist sicher, dass andere sie nicht verstehen, etwa ihr enges Verhältnis zu den Eltern, ihre „extrem konservative“ Einstellung bezüglich Homosexualität oder ihren Wunsch nach klarer Geschlechtertrennung.<sup>332</sup> In der universitären Welt stößt sie auf Unverständnis für ihre Wahrnehmungsschemata. Dennoch, sie fühlt sich mittlerweile wohl an der Hochschule, absolviert erfolgreich ihre Prüfungen und hat Freundschaften geknüpft.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass auch im Studium Zwischenrufe aus dem privaten Raum spürbar sind, die den Spielverlauf beeinflussen. Erstens stellt der private Raum (ökonomisches, kulturelles oder soziales) Kapital zur Verfügung oder zumindest in Aussicht, welches den Studienverlauf erleichtert. Zweitens ist festzuhalten, dass Konflikte im privaten Raum sich weniger direkt im Studium niederschlagen als etwa in einem Ausbildungsbetrieb, zum einen weil das Maß an Zeitautonomie hoch, zum anderen der direkte Kontakt zu Dozierenden gering ist. Drittens kann eine Distanz zwischen Herkunftsmilieu und universitärer Welt auf unterschiedliche Weise austariert werden. Es gibt jene, die an der Hochschule zunehmend neue Freunde gewinnen und sich nicht scheuen, die Kreise zu mischen. Anders als die „renegades“, die Hurst (2010) identifiziert, geht hier mit der Hinwendung zu neuen Personen (noch) nicht die Abkehr von langjährigen Vertrauten einher. Dann gibt es jene, die auf Distanz zum studentischen Leben gehen (bzw. in habitueller Distanz stehen). Ähnlich den „loyalists“ (Hurst 2010) fühlen sie sich dem Herkunftsmilieu weiterhin verbunden, das ihnen Sicherheit stiftet. Wieder andere bewegen sich zwischen zwei Welten – ähnlich der „double agents“ bei Hurst (2010). Ein Abtauchen in die neue Welt wird somit ein Stück weit verhindert, ein Ausbalancieren der verschiedenen Selbstanteile notwendig (wir werden dies im folgenden Kapitel am Beispiel von Erna sehen). Viertens wird die Distanz zur universitären Welt, die Nicht-Passung zur den KommilitonInnen von den Akteuren selbst auch als eine Frage des Lebensstils gedeutet. Während Fabian (1\_148) zu Beginn skeptisch gegenüber den „zurückgezogenen Persönlichkeiten“ seines Fachs ist, zie-

---

332 Jungen bzw. Männer sind in ihrem Freundeskreis nicht anwesend, einzig jüngere Brüder dürfen den Mädchenkreis betreten. Die Frage der Interviewerin, ob sie Interesse daran hätte, Jungen zu treffen und kennenzulernen, verneint sie. Sie versteht dies als Frage nach dem Wunsch eine Beziehung einzugehen und schließt in diesem Sinne an, dass sie sich vor allem mit „Deutschen“ eine Beziehung schwierig vorstellt.



hen Erna und Iglin ihren Migrationshintergrund und den damit verbundenen Lebensstil als Deutungs- und Differenzierungsrahmen heran. Beides bremst die Integration in das studentische Leben. Nicht zu übersehen ist jedoch, dass zum einen die wahrgenommene Nicht-Passung nicht unweigerlich zum Misserfolg im Studium führt, und zum anderen ein Anpassungsprozess oder zumindest ein Annäherungsprozess feststellbar ist.

### 8.2.5 StudentIn – ein Teil des Selbstbildes

Im Laufe des Studiums werden die jungen Erwachsenen zunehmend zu Studenten bzw. Studentinnen. Ein Selbstentwurf als Lehrerin oder Ingenieur ist damit kaum verbunden.<sup>333</sup> Auch zeigen sich kaum Hinweise darauf, dass es sich um die Selbstdefinition als Ingenieurs- oder Lehramtsstudierende handelt. Fachspezifische Inhalte werden kaum relevant gesetzt. Glenn ist einer der Wenigen, der sich an seiner fachlichen Entwicklung erfreut und das Bearbeiten von Problemstellungen als Herausforderung versteht. So hat ihm seine letzte Klausur Spaß bereitet, obwohl er befürchtet sie nicht bestanden zu haben. Zunehmend steigern sich seine Aspirationen – das Masterstudium ist geplant und eine Promotion anzuschließen kann er sich mittlerweile ebenfalls vorstellen. Neue Erfahrungen erhofft er sich auch von einem Auslandssemester, welches er im zweiten Interview vorbereitet. Die Nachfrage der Interviewerin, ob er diesen Schritt vor allem für den Lebenslauf wichtig fände, weist er ein wenig empört von sich. Interesse sei der wichtigste Antrieb. Zunehmend teilt er die Illusion des wissenschaftlichen Feldes und wird zum studentischen Wissenschaftler. Dennoch, von Entgrenzung wird man kaum sprechen können. Gelegentlich geht er in seiner Freizeit mal einer spannenden Problemstellung nach, aber für technische Basteleien „fehlt doch einfach das Equipment zu Hause .. und .. die ganzen Programme und .. aber selbst dann da .. mach ich dann doch lieber dann andere Sachen zu Hause [lacht].“ (Glenn2\_251) Radikaler findet man die Grenzziehung bei den anderen InterviewpartnerInnen. So schildert Erna: „Sobald ich von der Uni weg bin ist irgendwie so .. ja hab ich nicht mehr so viel [lacht] Motivation.“ (Erna2\_34)

Zwar arbeitet sie auch daheim den Stoff gelegentlich durch, aber das verläuft mehr nebenbei, „irgendwann zwischendurch“. Lässt sie ihren Einsatz Revue passieren, so beschleicht sie ein schlechtes Gewissen. Ihr vollgepackter „Stundenplan“ ist eben nicht nur der Hochschule geschuldet, sondern auch bestückt

---

333 Auf die Erfahrungen im eigentlichen Arbeitsfeld – der Schule, dem Unternehmen – kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden.

mit diversen anderen Verpflichtungen, wie der Arbeit und ihrem Abonnement im Fitnessstudio. Das Studium ist nur ein Teil ihres Lebens.

Das meint nicht, dass die Studierenden kein Interesse an ihrem Fach hätten.<sup>334</sup> Iglu bereiten einige Veranstaltungen „Spaß“, ohne dass jedoch von einer Selbstformung in Hinblick auf ihre Studienfächer – Deutsch und Englisch – die Rede sein kann. Fabian interessiert sich für bestimmte Fächer, als „Spaß“ würde er dies jedoch nicht fassen. Caspar findet an einigen Veranstaltungen gefallen, die Regel ist dies nicht. Meist ist es „halt so .. da denkt man dann ‚wofür macht man das‘.“ (Caspar2\_59) Wiederholt wird insbesondere von den Lehramtsstudierenden die *Anwendbarkeit* der Studieninhalte infrage gestellt. So resümiert Jo, dass bisher in Bezug auf das Studium zwar „alles ganz gut gelaufen“ ist, aber „da werden teilweise Themen behandelt wie gesagt die überhaupt nicht auf die Schule bezogen sind und .. da frag ich mich zum Großteil was mir das bringen“ (Jo1\_134). Sein Beurteilungskriterium ist nicht, ob er Fachwissen, sondern ob er Wissen für den Schulunterricht als Lehrer erwirbt. Dazwischen sieht er einen kategorialen Unterschied. Caspar erkennt einzig in seinem Studienfach Sport einen direkten Bezug zum späteren Unterricht, in Germanistik hingegen lerne er Dinge, die „braucht man nicht für die Schule niemals“ (Caspar1\_210). Studium, Studienfach und Beruf stehen hier unverbunden nebeneinander.<sup>335</sup> Das Wissen, welches er erwirbt, stellt keine Grundlage für einen Selbstentwurf als Lehrer dar. Etwas anders ist die Einschätzung von Erna. Zum einen vertraut sie darauf, dass die Hochschule adäquat ausbildet. Zum anderen ist für sie Fachwissen eine notwendige Voraussetzung, um eine gute Lehrerin zu werden. Fachwissen sichert ihr eine Distanz zu den SchülerInnen und damit die Legitimierung ihrer Position. Vor diesem Hintergrund ist für sie die Aneignung von Fachwissen bedeutsamer Teil des beruflichen Selbstentwurfs.

Mit den drei Fällen sind drei unterschiedliche Bezugnahme zu den fachlichen Inhalten des Studiums benannt: (a) ein hoher Selbstbezug zum Fach, der eng verbunden ist mit dem Eingewobensein in die Arbeit am Lehrstuhl (Glenn), (b) ein funktionaler Bezug zum Fach, in Hinblick auf das berufliche Selbst (Erna) und (c) ein loser Bezug zum Fach, bei dem das Studium eher eine Art Moratorium darstellt (Caspar).

---

334 Erna wie auch Caspar, die beide Germanistik als Unterrichtsfach gewählt haben, sprechen über ihre Lesefreude. Überraschend ist, dass beide die Bücher, die sie in letzter Zeit gelesen haben, ausnahmslos von Personen außerhalb der Universität empfohlen bekommen haben.

335 Unter den Lehramtsstudierenden ist die Vorstellung verbreitet, dass man eine „Lehrerpersönlichkeit“ haben muss, um im schulischen Feld bestehen zu können. Zur Entkopplung von Studium und späterem Beruf trägt dieses Konzept bei, wenn „Lehrerpersönlichkeit“ als stabiles Persönlichkeitsmerkmal verstanden wird, welches nicht die Universität entwickelt werden kann, sondern bereits mitgebracht wird. Erinnerung sei an Jo, der das Lehramtsstudium aufnimmt, um jungen Menschen zu helfen, „mit meiner Art“ (Kap. 7.2.2).

Wenn insgesamt nur eingeschränkt von einer fachlichen oder beruflichen Selbstformung ausgegangen werden kann, so stellt sich die Frage, inwieweit im Zuge des Studiums überhaupt eine *Selbstformung* stattfindet. Studierende, die vollständig im Campusleben integriert sind, erleben, so beschreibt Lehmann (2013), „university as transformative. They not only spoke about gaining new knowledge, but also about growing personally, changing their outlooks on life, growing their repertoire of cultural capital, and developing new dispositions and tastes about a range of issues, from food to politics and their future careers.“ (ebd.: 11) In dem Subsample der vorliegenden Studie ist die Transformation weniger grundlegend. Ein radikaler Bruch zwischen schulischer und studentischer Lebensweise wird kaum konstatiert, und auch im zweiten Interview werden nur geringfügige Veränderungen genannt: Fabian verliert durch das Pendeln zur Hochschule Zeit, er lernt etwas mehr als in der Schulzeit, aber „sonst Freizeit technisch ist eigentlich relativ gleich geblieben“ (Fabian1\_122): Er spielt Fußball, trifft sich mit seiner Freundin und Freunden, die er bereits in der Schulzeit kannte. Erna fährt weiterhin mit ihren Freundinnen im „Ausiedler-Ghetto“ Inline-Skates, Caspar genießt wie zuvor das Unterwegssein mit seinen ehemaligen Schulfreunden. Dennoch können einige Veränderungen im Zuge der Statuspassage wahrgenommen werden: Zum einen wird eine neue Selbständigkeit und Selbstverantwortung beschrieben, die angestoßen wird durch das geringe Maß an externer Kontrolle und das damit verbundene Selbstmanagement. Iglu beschreibt eine größere Selbstverantwortung, die sie aber weniger im Studium als in der neuen „Freiheit“ der eigenen Wohnung begründet sieht. Grundsätzlicher kann das Studium den eigenen Horizont erweitern. So beschreibt Jo das Studium als die Möglichkeit aus seiner „Ecke“ herauszukommen und verschiedene Personen kennenzulernen. Auch für Erna wird die Hochschule zu einem Individualisierungsmotor. Der kindliche, kleine Kreis der Freundinnen, bestimmt durch askriptive Merkmale wie Alter, Migrationshintergrund, Wohnort und Geschlecht, verliert an Bindekraft und seinen Ausschließlichkeitscharakter:

„Ich glaub ich bin ein Stück weit offener geworden so gegenüber anderen Lebensformen auch gerade eben weil das so eine andere Lebensform ist wie ich lebe aber ähm gleichzeitig auch so mehr ich zieh mein Ding durch ich muss das nicht unbedingt jedem gegenüber begründen“ (Erna1\_329).

Auch wenn sie an dieser Stelle selbstbewusst ihren Lebensstil unterstreicht, so fällt doch auf, dass sich dieser im Zuge des Studiums gewandelt hat und sie

widerständige Praktiken gegenüber dem Herkunftsmilieu entwickelt.<sup>336</sup> Sichtbares Indiz sind die Hosen, die sie nun, im zweiten Interview, erstmals trägt. Die Mutter möchte nicht, „dass ich Hosen trage und ähm wenn ich dann mit ner Hose aus dem Haus gehe was ich auch erst seit ganz kurzer Zeit mache [...] dann gibts auch immer nen Kommentar.“ (Erna2\_312)

Auch in ihrem Freundinnenkreis steht Erna allein in Hosen da. Erna, welche ihren alten und ihren neuen Freundeskreise zu trennen versucht, vermutet, dass ihr neuer Stil die langjährigen Freundinnen aus dem Wohnblock herausfordert: „Also es ist schon immer son-son abcheckender Blick so ne so Okay. Aber es ist nicht so dass die deswegen dann anders mit mir reden oder so. Das hat ich erstmal befürchtet dass dann son bisschen entzwei geht aber ...“ (Erna2\_328). Sie bricht mit dem Common Sense der Peergroup und geht das Risiko des Bruchs mit den Freundinnen ein. Zu vermuten ist, dass hier die Welt der Hochschule, die im zweiten Interview stärker ins Zentrum ihres Lebens gerückt ist, ihren Abdruck hinterlässt. Und nicht nur über ihre Kleidung stellt sie eine Distanz zu der Freundinnengruppe her. Sie erschließt sich außerdem eine neue Welt, die sie mit niemandem teilen möchte: Das Fitness-Studio. Hier nun hat sie gar einen Mann kennengelernt, bei dem sie kurz den Eindruck hatte, „da würde sich was ergeben“ (Erna2\_352). Ihren Eltern erzählt sie nichts von dieser Begegnung, ebenso schweigt sie gegenüber den Freundinnen. Und schließlich erwägt sie gar einen weiteren Schritt ins Erwachsenenesein: den Umzug für das Referendariat. Auch wenn sie sich vorstellt, jedes Wochenende zurück in ihr „Ghetto“ zu fahren, wäre dieser Schritt eine große Herausforderung für sie (Erna2\_432). Die Studienjahre haben in ihr die Überzeugung geweckt, dass sie viel mehr schaffen kann, als sie sich bisher zugetraut hatte. Ferner hat sich ihre Position im familialen Gefüge verändert: „Nach dem Abitur habe ich dann eben Bafög beantragt und ähm das war dann ein warmer Regen. Also das ist schon ich komm für mich selber auf“ (Erna1\_327). Zusätzlich arbeitet sie in der Bücherei. Dadurch, dass sie nun über eigenes Geld verfügt, kann sie einen Beitrag zum Familienunterhalt beisteuern – und damit das Machtgefüge ein Stück weit destabilisieren:

„Am Anfang war das halt mehr oder weniger freiwillig dieses Einkaufen und jetzt sagt meine Mutter auch du musst mal wieder einkaufen [...] ich glaub manchmal findet mein Vater das nicht so gut dass er quasi nicht alleine für die Familie sorgt

---

336 Sandring (2015) fasst die Situation der Studierenden, deren Eltern ein Studium erwarten, ohne selbst die Universität besucht zu haben, folgendermaßen zusammen: „Beim Versuch der Realisierung der Aufstiegsaspiration sind Vertreter des Habitus der Strebenden zum einen den Haltekraften des Herkunftsmilieus ausgesetzt und stehen, wenn sie aufsteigen wollen, vor der Herausforderung ein anderer zu werden und sich zu verändern.“ (ebd., S. 224).

aber ansonsten ist das glaube ich schon ganz angenehm das ich das so ein Stück weit abnehmen kann und ja das ist schon so dass ich jetzt mehr oder weniger erwachsen bin“ (Erna1\_335).

Ihr neuer Status in der Familie zeigt sich auch daran, dass sie vor kurzem einen eigenen Hausschlüssel bekommen hat. Lachend erzählt sie, dass sie nun nicht mehr klingeln muss, wenn sie spät von ihren Freundinnen heimkehrt. So grundlegend wie bei Erna sind die Verschiebungen im familialen Gefüge ansonsten kaum, zumindest, solange die jungen Erwachsenen im Elternhaus bleiben oder von der elterlichen Finanzierung abhängig sind. Auch werden ihre im Studium erworbene Kompetenzen im privaten Raum kaum nachgefragt – anders als bei den Auszubildenden oder Kunststudierenden –, das heißt sie werden nicht als Fachmenschen adressiert bzw. wenn, dann ist dies nicht so relevant, als dass es im Interview thematisierungswert erschiene. Das heißt auch, dass sie über die Akkumulation von Fachwissen kaum ihre Position verändern. Insgesamt fällt jedoch auf, dass sie in der typischen Jugendinstitution Hochschule ein Stück weit einen Jugendstatus erwirbt.

Schauen wir uns abschließend typische Negativfolien an, über die das eigene Selbst konturiert und positioniert wird. Häufiger als Abgrenzungen von anderen Studienfächern oder gleichen Studiengängen an anderen Hochschulen sind Abgrenzungen von außeruniversitären Lebenswegen und -weisen. Jo beispielsweise grenzt sein Leben von dem der Auszubildenden deutlich ab: „Ich bin auch froh dass ich jetzt [lacht] irgendwie keine Ausbildung mache oder so .. ist auf jeden Fall angenehm also ich finds schon ne gute Zeit ja“ (Jo1\_136). Assoziiert wird eine Ausbildung mit geringerer Freiheit, einer engen Welt – erinnert sei an die „Ecke“, aus der Jo durch das Studium herausgekommen ist. Diese Distanzierung geht einher mit einer Abwertung der eigenen sozialen Herkunft, als einer engen und limitierten Welt (vgl. Lehmann 2013, S. 8).

Dass das Studium so sehr Energie absorbiert – wie es die Auszubildenden konstatieren –, dass abendliche Unternehmungen eingestellt werden, wird einzig von Klausurphasen berichtet. Mehr noch: Die Unipartys sind Inbegriff des studentischen Lebens. Kontakte zu Personen, die arbeiten gehen oder eine Ausbildung absolvieren, werden kaum erwähnt, was auf Nachfrage wird mit der unterschiedlichen Zeitstruktur erklärt. Spätestens im zweiten Interview ist der Freundeskreis weitgehend homogen, wenn auch nicht unbedingt in Bezug auf das Fach so doch auf das Studium.

## 8.2.6 Zusammenfassung

Eine Vorfreude auf das beginnende Studium ist vorhanden, wenn auch etwas verhalten. Die Erwartungen bewegen sich zwischen Vorfreude auf das studentische

sche Leben und Unsicherheit in Hinblick auf die universitäre Welt. Eine Freude über das Meistern des Zugangs, wie wir es von anderen Schwellen kennen, ist kaum angelegt, eben weil zumeist der Nachweis der Hochschulzugangsberechtigung ausreicht. Die Kohorte, in der die Neuankömmlinge das Studium aufnehmen, ist unüberschaubar groß. Angenommen wird, dass bei gleichem anvisierten Abschluss die Studienbedingungen für alle gleich sind.

Die universitäre Ordnung stellt sich für die Studierenden vor allem als ein hierarchisches Gefüge dar, in dem eine Menge von Studierenden wenigen Dozierenden gegenübersteht. Früh schon formieren sich innerhalb der Studienkohorte Kleingruppen, die sich gemeinsam durch das Studium bewegen. In dieser Bewegung ist die Statuspassage der Schule ähnlich. Ferner ist den Studierenden die inhaltliche und zeitliche Vorstrukturierung aus der Schule vertraut. Was die Hochschule von der Schule unterscheidet, ist die geringe individuelle Ansprache von Seiten der Lehrenden, die vor allem zu Beginn kaum als Personen in Erscheinung treten. Insbesondere diejenigen, die eine unwahrscheinliche Wahl getroffen haben, verunsichert diese Anonymität (vgl. Schmitt 2010) und der damit verbundene Mangel an Bestätigung des Selbstprojekts. Das Gefühl der Unsicherheit oder Nicht-Passung schwindet jedoch durch (a) das Bestehen von Prüfungsanforderungen, (b) den Zusammenschluss mit KommilitonInnen zur Organisation des Studiums, (c) die Bildung von Arbeitsgruppen (vor allem in den Ingenieurwissenschaften) zur Klausurvorbereitung und (d) die Integration in das studentische Leben, auch außerhalb der universitären Wände. Dies ist Grundlage, um zum Studenten oder zur Studentin zu werden. Als belastend wird vor allem das Selbstmanagement empfunden, welches die Ingenieursstudierenden durch die Regelmäßigkeit der Treffen in Arbeitsgruppen zu begegnen wissen. Für sie ist vor allem auch das fachliche Anforderungsniveau belastend – wobei gleichzeitig das Bestehen von Klausuren durch den Vergleich mit den vielen, die dies nicht schaffen, zur Auszeichnung wird.

Zwei Strategien charakterisieren die Studierenden: Erstens entwickeln sie eine *Strategie der Anpassung der Investition*, die auf einer Neubewertung der universitären Anforderungen im Laufe des Studiums basiert. Unterschieden werden kann zwischen Strategien (a) der Reduktion der Investitionen (auf Basis der Erfahrung, dass geringere Investitionen zum Bestehen der Prüfungsanforderungen ausreichen), (b) der Erhöhung der Investitionen (auf Basis der Vergrößerung des subjektiven Möglichkeitsraums und dem Eingebundensein in das Arbeitsfeld; aber auch infolge nichtbestandener Prüfungen) oder (c) der Fokussierung der Investitionen (vor allem zur Vorbereitung einer beruflichen Spezialisierung). Zweitens ist die *Strategie des Durchziehens* typisch, verstanden als ein Selbstanspruch, Dinge zu Ende zu bringen.

Zwischenrufe vom Spielfeldrand sind vor allem von den Eltern hörbar, die zum einen Sicherheit (gegenwärtig oder prospektiv) bieten, zum anderen aber auch das Abhängigkeitsverhältnis verlängern. PartnerInnen und der Freundes-

kreis werden vor allem in ihrer Bindung an die Region thematisiert. Im Zuge des Studiums verschiebt sich die Bedeutung des „alten“ Freundeskreises: Selten ist die *Einschließung im alten Freundeskreis*, eben weil die Transformation zum Studierenden der anderen Studierenden bedarf. Im Laufe des Studiums zeigt sich vielmehr, wie sich ein neuer Freundeskreis bildet, der entweder als eigene Welt neben der alten aufgebaut wird (*Trennung der Kreise*) oder aber mit der alten Welt vermischt wird (*Vermischung der Kreise*). Letzteres ist vor allem der Fall, wenn die Kreise als ausreichend ähnlich eingestuft und somit keine Selbstwidersprüche gefürchtet werden.

Auch wenn das Studium nicht unbedingt den Lebensmittelpunkt darstellt, so ist der Studierendenstatus doch für die Selbstdefinition höchst relevant. Zumindest sind die Abgrenzungen von Auszubildenden oder Arbeitenden teilweise scharf. Die Transformation zum Studierenden ist dabei in unterschiedlicher Weise auf fachliche Inhalte bezogen. Drei Muster werden unterschieden: (a) ein hoher inhaltlicher Selbstbezug, (b) ein loser Bezug der fachlichen Inhalte zum Selbst und (c) ein funktionaler Bezug zu fachlichen Inhalten (als Basis für das berufliche Selbst). Fachlichen Kompetenzen sind insgesamt aber kaum grundlegend für die Selbstdefinition – und auch im privaten Raum werden die Studierenden kaum als Fachfrau bzw. Fachmann adressiert.

Veränderungen des Selbst sind im Zuge der Statuspassage nur selten grundlegend. Die Studierenden nehmen an sich selbst eine neue Selbständigkeit (vor allem durch den Auszug) sowie geringfügige Verschiebungen im familialen Gefüge wahr. Auch gibt es Hinweise darauf, dass die Hochschule zu einem Individualisierungsmotor wird – wenn das Studium aus der kleinen „Ecke“ oder den askriptiven Bindungen herausführt.

## 8.3 Der Verlauf des Kunststudiums an der Akademie

### 8.3.1 Riesige Freude: Was jetzt kommt, ist Kunst

Die Fragebogenerhebung hat gezeigt, dass die Vorfremde unter den Kunststudierenden zu Beginn der Statuspassage besonders ausgeprägt ist. Mit der Zulassung halten die jungen Erwachsenen nicht nur die Berechtigung für die Aufnahme des Kunststudiums, sondern auch eine Bestätigung für ihre künstlerische Befähigung in den Händen. Beide Aspekte spiegeln sich in Arnes Freude über die Aufnahme in die Filmschule wieder:

„Der Hauptpunkt ist einfach dass ich studiere dass ich jetzt endgültig so diese Bestätigung bekommen habe [...] dass ich das was ich tue wirklich kann. Also zumindest in einem gewissen Rahmen dass ich dafür Talent habe“ (Arne1\_191).

Die Zulassung ist mehr als eine Bestätigung, sie ist eine Auszeichnung. Diese Deutung setzt voraus, dass die Akademie als Beurteilungsinstanz anerkannt wird – von den jungen Erwachsenen selbst wie von signifikanten Anderen in ihrem Umfeld. Wie wichtig die Zulassung ist zeigt sich, wenn Arne seine jetzige Situation mit der vor Studienantritt vergleicht: „[D]u kannst den ganzen Tag zu Hause sitzen und schreiben es interessiert kein Schwein letztendlich bist du ein Penner letztendlich hängst du nur rum. Ähm und dadurch hab ich irgendwie die Legitimation gekriegt für das was ich mache“ (Arne1\_191).

Schon Erich Fromm (vgl. 1941/2000, S. 188; vgl. auch Bünger 2006, S. 4 ff.) hatte konstatiert, dass der Künstler Gefahr läuft als „Spinner“ diffamiert zu werden, solange er nicht erfolgreich ist. Die Aufnahme in die Kunstakademie ist ein erster Erfolg, sie verspricht einen sicheren Status und verleiht dem eigenen Tun Legitimität. In Anbetracht seines Erfolgs in dem kompetitiven Bewerbungsverfahren wertet Arne sein bisheriges Tun wie auch seine Zukunftspläne, als Drehbuchautor arbeiten zu können, neu – letzteres gilt nun als realistisch. Mit der Neubewertung seines vergangenen wie zukünftigen Selbst verändert sich auch sein gegenwärtiges Selbstbild. Durch die Aufnahme wird er zum Drehbuchautor (Arne1\_191). Das heißt, der Zugang in die Akademie ist Bestätigung des künstlerischen Selbst wie Voraussetzung für dessen Entfaltung.

Wir hatten schon gesehen, dass andere den Zugang weniger als Ausweis ihrer Befähigung interpretieren. Katja beispielsweise deutet ihren Weg als „son bisschen äh .. glücklich dann reingerutscht“ (Katja1\_16). Die Kunstakademie als Beurteilungsinstanz wird von ihr ein Stück weit infrage gestellt. Nichtsdestotrotz definiert auch sie sich mit Aufnahme des Studiums der Freien Kunst als Künstlerin und erhält hier einen legitimen Status – nicht das abschließende Zertifikat, sondern die Aufnahme und schließlich das künstlerische Schaffen an den Akademien ist Kern dieser Selbstdefinition.

Der Zugang erlaubt also erstens, sich und anderen bescheinigen zu können, dass tatsächlich eine künstlerische Befähigung vorliegt; zweitens, die nachschulische Statuspassage ohne zu große Abweichungen vom vorgegebenen Zeitrahmen zu absolvieren; drittens, einen sicheren und legitimen Status einzunehmen und, viertens, sein künstlerisches Selbst entfalten zu können. Gemein ist den Kunststudierenden, dass sie sich, als Teil einer hochgradig selektiven Gruppe, bereits mit der Aufnahme des Studiums als KünstlerIn definieren oder zumindest ihr Schaffen als künstlerische Arbeit verstehen. Die meisten von ihnen haben den Wohnort gewechselt und betreten nun voller Vorfreude in einer neuen Stadt eine neue Welt.



### 8.3.2 Die „Blase“ der „richtigen“ KünstlerInnen an der Akademie

Will man die Ordnung der Akademie verstehen, so gilt es in einem ersten Schritt eine Figur aufzugreifen, die die Studierenden bereits im ersten Interview benennen und als Gegenhorizont zur Freien Kunst heranziehen: die Lehramtsstudierenden mit dem Fach Kunst. Unter den InterviewpartnerInnen waren zu  $t_1$  drei Frauen in einen Lehramtsstudiengang eingeschrieben. Zu  $t_2$  hatten davon bereits zwei den Wechsel in die Freie Kunst vollzogen (Lena und Katja), zu  $t_3$  war auch die dritte Person gefolgt (Hanna). An den Begründungen, die die Konvertitinnen heranziehen, um ihren (geplanten) Wechsel in die Freie Kunst zu erläutern, können Charakteristika des Studiums der Freien Kunst herausgearbeitet werden. Curricular unterscheidet sich erstens das *Maß an inhaltlicher Vorstrukturierung*. In Hannas Bewertung des Lehramtsstudiums (hier: Fach Englisch) kommt dieser Aspekt zum Ausdruck: „[A]n der Uni war das immer so also so genau vorgeschrieben und da hat man dann da musste ich mir immer son Zeitplan machen wann ich was mache und äh hatte aber nie das Gefühl dass ich dann noch zu dem kommen kann was mich interessiert“ (Hanna1\_6).

An der Akademie kann sie sich auf die Inhalte konzentrieren, die ihr wichtig sind. Eng verbunden ist damit zweitens, das *Maß an zeitlicher Vorstrukturierung*, welches im Lehramtsstudium höher ist: Kurse müssen (oder sollten) besucht werden, Aufgaben müssen zu bestimmten Terminen erledigt werden, die Bewegung der Kohorte ist zeitlich getaktet. Mit künstlerischem Schaffen sei dies kaum vereinbar, so Hanna: „Malen ist ja auch so wenn man jetzt so einen Moment hat wo man unbedingt malen möchte dann find ich das schrecklich wenn jetzt irgendwas anderes .. wenn ich jetzt nur so Blöcke hätte in denen ich malen darf“ (Hanna1\_106).

Wiederholt wird drittens darauf verwiesen, dass die Kunst einer anderen Logik folgt als das „normale“ Studium, welches einen *Workload* in *Credit Points* zu erfassen sucht, denn

„wenn man das dann auch noch versucht auf die Kunst zu übertragen .. dann heißt das ja ‚ok so und so viel Wochenstunden müsst ihr dann für Grafik .. zum Beispiel einkalkulieren und dann .. so und so viel Stunden noch zu Hause arbeiten‘ [...] also .. es geht einfach schlichtweg nicht“ (Katja1\_74).

Künstlerisches Schaffen gilt als weniger messbar und kaum in Leistungspunkte transformierbar. Das meritokratische Prinzip ist kein Glaubenssatz der Kunst. Unter den Lehramtsstudierenden sei hingegen, viertens, eine *Orientierung an Leistungspunkten* typisch. So stößt Katja mit ihrem angekündigten Wechsel in die Freie Kunst bei ihren KommilitonInnen auf Unverständnis. Sie fragen „irgendwie ‚warum machst du das eigentlich‘ irgendwie ‚hast du nich schon deine Scheine gemacht?‘ und [...] was will man da sagen irgendwie ne [...] ‚mach du

mal nen Schein zu viel' vielleicht" (Katja1\_286). Das Unverständnis ist wechselseitig, eine geteilte *illusio* ist ebenso wenig spürbar wie eine gemeinsame Orientierung. Fünftens fehlt aus Sicht der KonvertitInnen im Lehramtsstudium ein *grundlegender Selbstbezug*. Katja erläutert dies unter Bezugnahme auf die unterschiedlichen Lehrformate Referat vs. Kolloquium:

„Also wenn ich jetzt n Referat halte über irgendwie n Pädagogen, wenn da keine Super-Note bei rauskommt oder ich den Schein nicht krieg ja dann hab ich mich halt nicht genug vorbereitet und wenn beim Kolloquium [...] da öffnet man sich natürlich ganz anders [...] man steht da schon mit seiner Arbeit die man in den letzten Wochen gemacht hat und wo einiges an Schweiß an Herzblut drin ist.“ (Katja2\_85)

Die Arbeit an der Akademie ist mit „Herzblut“ geschaffen, sie ist ein Stück Selbst, das den anderen im Kolloquium präsentiert wird. Ganz anderes als bei einem Referat an der Hochschule, bei dem Thema und Rahmenbedingungen vorgegeben sind, eine größere Distanz zum Gegenstand eingenommen wird und das Ergebnis schlicht vom Maß der Investition abhängt. Und damit werde man bei diesen Formaten auch nicht herausgefordert („Also man muss sich nich behaupten man muss jetzt nich irgendwie ne Stellung beziehn zu den Sachen“: Katja1\_101). Anders in der Akademie, wo eine höhere Selbstorientierung gezeigt aber auch verlangt wird. Sechstens sei im Lehramtsstudium ein *geringes Maß an Konkurrenz wie auch inhaltlicher Vernetzung* vorherrschend. In der Freien Kunst hingegen wird „son bisschen abgecheckt. Kann der mir irgendwie bringt der mich voran? () kann der mich vielleicht in in ne Ausstellung mit .. äh involviern oder is der vielleicht zuu gut dann muss ich wieder n bisschen Abstand nehmen“ (Katja1\_107).

Insgesamt fällt auf, dass eine enge Verbindung zwischen den curricularen Anforderungen der Studiengänge und den Orientierungen und Arbeitsweisen der Studierenden dieser Studiengänge gezogen wird. Lehramtsstudierende stehen demnach nicht nur aufgrund ihres Berufsziels am Rande des Spielgeschehens der Kunstakademie, sondern auch weil sie verdächtig sind die *illusio* der Kunst nicht zu teilen.

Curricular anders aufgebaut als die Akademien ist auch die Filmschule, die ähnlich wie das Lehramtsstudium stark strukturiert ist. Da drei Personen aus dem Subsample dort studieren (Arne, Vera, Alexandra) soll hier kurz auf Besonderheiten dieser Stätte eingegangen werden: Aufgaben werden vorgegeben (etwa einen Dokumentarfilm zu drehen), Kriterien für bestimmte Genres bestimmt (etwa zu Dokumentarfilmen)<sup>337</sup>, an denen sich die Studierenden bei der

---

337 Im Kontrast dazu Sven von der Kunstakademie: „Genres sind sowas von letztes Jahrhundert“ (Sven2\_374).

Aufgabenerfüllung orientieren sollen, zeitliche Fristen für die Realisierung werden allen gleichermaßen gesetzt. Ferner strukturieren die Kurse, die besucht werden müssen, die Woche. Zusammengefasst sind die Elemente, anhand derer die Studierenden der Filmschule ihr Studium als ein „verschultes“ beschreiben. So wundert es auch nicht, dass die Studierenden der Filmschule ihr Tun weniger selbstverständlich als „Arbeit“ bezeichnen, stärker hingegen als „pädagogische Aufgabe“, mit Lerneffekt. Bereits die curriculare Struktur indiziert die stärker kommerzielle Ausrichtung der Ausbildung, wenn etwa Produktion als Fach gelehrt und somit die Vermarktungsseite hereingeholt wird. Die Filmstudierenden werden trotz der Differenzen ergänzend im Subsample „Kunststudierende“ beibehalten, da der Anspruch der Filmschule auch ein künstlerischer ist und die Studierenden, die wir interviewten, sich selbst im Feld der Kunst positionieren und dessen *illusio* und Regeln mit denen der Filmschule ausbalancieren müssen.<sup>338</sup> Der spezifische Kontext bleibt bei der Analyse jedoch zu berücksichtigen; im Fokus stehen jedoch die Studierenden der Freien Kunst. Welches Ordnungsgefüge skizzieren sie, wenn sie von ihrem Studium erzählen?

Folgt man ihren Erzählungen, so kann der Eindruck entstehen, an der Akademie gäbe es keine Dozierenden. Die Bezeichnung „Dozierende“ – wie auch der komplementäre Begriff „Studierende“ – wird kaum verwendet. Benannt werden die Dozierenden häufig mit ihrem Namen, was der Annahme geschuldet sein kann, dass die Interviewerin all die teilweise recht renommierten KünstlerInnen kennt. Die Dozierenden sind aus Sicht der Studierenden in erster Linie KünstlerInnen, deren Position auf ihrem symbolischen Kapital im Feld der Kunst basiert. In den ersten Interviews fällt vor allem deren Abwesenheit auf. So erzählt Sven im ersten Interview über eine Stunde von seinem ersten Jahr an der Akademie, ohne dass er auch nur einen Dozierenden nennt. Anekdoten, mehr gehört als erlebt, werden erzählt, von Dozierenden, die kaum gesehen werden. Problematisiert wird dies in den Interviews kaum, eben weil die Dozierenden vorrangig als KünstlerInnen wahrgenommen werden.

---

338 Dass sie sich im Feld der Kunst bewegen, zeigen auch die Abgrenzungsbemühungen, die zwischen der Kunstakademie für Medien und der Filmschule erkennbar sind (vgl. König 2012). In kritischer Distanz verweisen die Studierenden aufeinander – Sven, der Akademiestudent, eher herablassend, der Filmschüler Arne eher zur Rechtfertigung des eigenen Tuns. Arne spürt die symbolische Herrschaft der Akademien im Feld der Kunst, die eine Definition von Kunst durchzusetzen versuchen, die auf einer reinen Ästhetik, auf „einer schroffen Trennung zwischen gewöhnlicher Alltagseinstellung und genuin ästhetischer Einstellung“ (Schumacher/Wuggenig 2009, S. 361) basiert. Arne stellt dem eine andere Definition von Kunst gegenüber, wonach Kunst den Auftrag hat, beim Publikum Interesse zu wecken (zu den Polen des literarischen Feldes vgl. Bourdieu 1985/1998b, S. 67).

Wie sieht nun das *Verhältnis zwischen Dozierenden und Studierenden* aus? Im ersten Interview werden die Dozierenden zur relevanten Größe, wenn es um die Erzählungen über den Zugang in eine Klasse geht, der nach der Orientierungsphase gesucht wird. So beschreibt Hanna das Prozedere: Man

„stellt mal dem Professor vor und dann kriegt man schon mal mit wen man selber vielleicht gut findet und meistens merkt man auch so wie das Feedback so ist ob der auch [...] was mit den Arbeiten anfangen kann und wenn dann diese Prüfung war dann rennen einfach alle mit ihrem Zettel los und die ganzen Professoren stehen da und man rennt hin und fragt ‚kann ich in Ihre Klasse‘ und die sagen dann ja oder nein und wenn man eine Unterschrift hat freut man sich und wenn man nicht hat rennt man zum nächsten“ (Hanna1\_154).

Das „Rennen“, das Bittstellen um Zugang, die knappe Antwort, der jegliche Begründung fehlt, die Freude über eine Zusage bzw. der Spurt zum nächsten Kandidaten bei einer Absage – all dies kennzeichnet eine Ordnung, die als hierarchisch wahrgenommen wird.<sup>339</sup> Die Dozierenden treten als Gatekeeper auf, die über den Zugang entscheiden, ohne ihr Urteil zu begründen. Die Kriterien bleiben ähnlich intransparent wie beim Zugang zur Akademie.

An einer anderen Entscheidungsstelle wird die Macht der Dozierenden ähnlich beschrieben: dem Rundgang. Der Dozent, so erzählt eine Studentin, kommt

„n Tag bevor der Rundgang anfängt nochmal [Name des Dozenten] in seine Klasse und zeigt dann einfach auf die Arbeiten die raus gehen. So und wenn du da drunter bist dann zeigst du einfach keine Arbeit das heißt du hast n Jahr lang gearbeitet und is dann eigentlich so der Rundgang die Präsentation und dann wirst du einfach ausgeschieden. Wurdest du aussortiert.“ (Katja1\_426)

Auch hier fehlt in der Beschreibung des Aktes des Aussortierens jegliche Begründung, das stumme Zeigen auf ein Werk folgt der Alles oder Nichts-Logik des Feldes. Die verwendeten Kriterien bleiben unklar bzw. variieren. Die an der Eingangspforte zur Akademie bescheinigte „künstlerische Befähigung“ hat keine universelle Gültigkeit – weder über die Akademie hinweg, noch akademieintern.

---

339 Tatsächlich haben fast alle InterviewpartnerInnen Eingang in die Klasse gefunden, die sie präferierten. Zu berücksichtigen ist dabei, dass dem Eingang eine Anbahnungs- und Kennenlernphase vorausging, d. h. Wünsche gegebenenfalls schon vor dem „Rennen“ modifiziert wurden.

Das hierarchische Verhältnis zwischen Studierenden und Dozierenden wird gleichzeitig als eines von Gleichgesinnten beschrieben, vor allem in den Erzählungen zu den Kolloquien.<sup>340</sup> Deren Ablauf beschreibt Hanna folgendermaßen:

„Der Professor kommt dann halt einmal in der Woche oder so wies eben passt und dann äh wird gefragt wer seine Arbeiten zeigen will und dann stellt irgendjemand vor und erzählt was also sagt was ihn da gerade beschäftigt und äh der Professor stellt dann noch Fragen oder auch wir und dann wird zusammen diskutiert und geredet und .. das ist richtig gut“ (Hanna1\_112).

Auch wenn sie eine kategoriale Unterscheidung zwischen Professor und Student zieht und der Professor die Leitung übernimmt, so wird gleichwohl „zusammen diskutiert und geredet“. Gleichgesinnte, die an der Kunst interessiert sind, treffen hier aufeinander.<sup>341</sup> Auch in der Begründung der Auswahl ihres Professors wird eine solche Ebene angesprochen: „Ja ich brauch halt jemanden mit dem ich arbeiten kann“. Damit dies möglich ist, muss „eine halbwegs gleiche Ansicht“ (Lena1\_4) vorliegen. Sven, für den im ersten Jahr Dozierende keine Relevanz besaßen, hat im zweiten Interview eine Beziehung zu einem Dozenten geknüpft, welche er als Mentorenschaft fasst. Wenn damit, in Anlehnung an die Figur des Mentors aus Homers Odyssee, ein wohlwollender und kluger Berater gemeint ist, der aus persönlicher Verbundenheit den Jüngeren auf seinem Lebensweg begleitet, ist dies eine recht treffende Bezeichnung für das Verhältnis:

---

340 Das Feld der Kunst basiert weniger auf einer strikten generationalen Ordnung als etwa das Handwerk. Allein die unklare „Nachfolgeordnung“ (Bourdieu 1998a, S. 232 ff.) wie auch die vielen „Jungstars“ indizieren dies. So fasst der Kunstkritiker Verwoert (2007) in einem Band der Städelschule den Auftrag der Akademie zusammen, „dass die Erfahrung, die an der Akademie vermittelt wird, eben nicht bloß ein Wissen ist, das die ältere Generation besitzt und weitergibt, sondern dass diese Erfahrung (und das Wissen, was sich aus ihr ableiten lässt) überhaupt erst dadurch zustande kommt, dass sich verschiedene Charaktere und Generationen in der Akademie zueinander in ein Verhältnis setzen (müssen).“ (ebd., S. 88). Die ungleichen Machtressourcen geraten hier aus dem Blick.

341 Thornton (2009) hat detailliertes Beobachtungsmaterial aus einem Seminar am California Institute of the Arts, dem Crit, mitgebracht. Im Crit, das von Michael Asher geleitet wird, präsentieren Kunststudierende ihre Arbeiten und stellen diese zur Diskussion. Anders als in der schulischen Interaktion, wo die Trias von Initiation-Response-Evaluation die LehrerIn-SchülerIn-Interaktion kennzeichnet (vgl. Mehan 1979) und die Lehrerfrage auf „quasi-natürliche Weise“ die privilegierte Position des Lehrers bzw. der Lehrerin herstellt (vgl. Kalthoff 2011, S. 116 f.), diskutieren hier vor allem auch die Studierenden untereinander. Eine differenzierte Analyse von Beobachtungen von Kolloquien wäre vielversprechend, um das positionale Gefüge und dessen Interaktionsordnung zu erfassen.

„[W]enn der einen kennt dann .. dann kann man auch so persönlich reden und .. man kann auch über die Zukunft reden ... ‚wie könnte das funktionieren oder das‘. ‚Und ich überlege jetzt das zu machen‘ und dann ‚nein mach das lieber nich so das dann wirst du nur so ne zu-zu so ner Maschine ausgebildet, du willst ja eigene Filme machen‘ .. sowas.“ (Sven2\_52)

Zugang wird in die Klasse eines Dozierenden gesucht, der Interesse an der eigenen Arbeit hat; es sollte jemand sein, „den man respektiert und irgendwie auch vertraut“ (Sven1\_293). So vermutet Lena, dass in anderen Studiengängen „mans nicht von einem Professor abhängig [macht: A.K.] ob man da bleibt oder so“ (Lena1\_6). Letztendlich ist diese partikularistische Bindung exklusiver, ist das gesamte Studium, zumindest nach der Zuordnung zu einer Klasse, stark auf den einen Dozierenden (und die Studierenden dieser Klasse) konzentriert.<sup>342</sup> Einerseits werden solch persönliche Beziehungen als Voraussetzung für das eigene Schaffen gewertet, andererseits sind sie aber nicht einforderbar. Das Bemühen, das persönliche Interesse eines Dozierenden zu gewinnen, wird in vielen Episoden deutlich. Schattenseiten eines solch persönlichen Verhältnisses werden vereinzelt thematisiert, etwa in Form von Verletzungen und Kränkungen: Arne (2\_16) empfindet die Kritiken von Dozierenden an einer von ihm verfassten Geschichte als „moralische Vorwürfe“, die ihn persönlich treffen, Lena wird wegen eines Piercings „total angepöbelt von wegen was das ist irgendwie das wär ja wie ein Intimpiercing und Selbstverstümmelung“ (Lena1\_14). Auch dies kann zur Welt an der Kunstakademie gehören, die als „familiär“ (Hanna1\_308), als „Hafen“ (Sven1\_185) oder auch „zu eng“ (Hanna2\_54) beschrieben wird. Entscheidend sind jedoch weniger die Dozierenden.

„Ohne die guten Kommilitonen hätt ich keine Lust hier zu sein. Also wie .. die machen das Leben. Mit denen sitzt man hier und äh wenn man sich mit denen nich versteht dann is schwierig.“ (Sven2\_62)

Wie wird das *Verhältnis zwischen den KommilitonInnen* gefasst? Die Kunststudierenden starten in einer kleinen Kohorte, in der bald schon jeder jeden kennt. Spätestens nach der Wahl der Klasse *formieren sich die Gruppen nach Interessen und Arbeitsweisen*. Eine Hierarchie nach Studienjahren gibt es entsprechend kaum, wenn auch die *Etablierten gewisse Privilegien* genießen. Beispielsweise

---

342 In der Fächergruppe Kunst(wissenschaften) an deutschen Hochschulen sind die Betreuungsrelationen „deutlich günstiger als in den sogenannten Massenfächern. Der Ausbau der Studienplatzkapazitäten ging nicht zu Lasten dieser Fächer; insbesondere die Kunst- und Musikhochschulen haben sogar deutlich davon profitiert“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 12).

wenn es um die Besetzung von Räumen geht müssen Neulinge „erstmal so die [lacht] Ellbogen rausfahren .. so und ähm ‚ich will aber auch das hier machen‘ [lacht]“ (Sven2\_62). Aber nicht das Studienjahr an sich, sondern vor allem der Nachweis, dass man (künstlerisch) aktiv ist, sichert die Position im Feld:

„So in dem ersten halben Jahr .. muss man schon mal sagen ‚So. Ich bin jemand der was macht. Und nicht der .. nur .. drüber redet.‘ Also weil .. solche Leute .. hams einfach nich so einfach“ (Sven2\_64).

Weder Alter noch Studienjahr sichern einen Platz im Gefüge. Die Position ist weniger zugeschrieben als erworben. Eine gute Position innerhalb der Studierendenschaft einzunehmen bedarf der Zeit und des erkennbaren Einsatzes für die Kunst (und für KommilitonInnen). Auch wenn unterschiedliche Positionen im Feld eingenommen werden, so ist die enorme Ungleichheit, wie sie im künstlerischen Feld vorherrscht, für die Studierenden noch nicht direkt spürbar. In der Akademie angekommen, haben die Studierenden die erste Auslese überstanden. Innerhalb der Akademie befinden sie sich in einem geschützten Bereich, der kaum vergleichbar ist mit der unerbittlichen Auslese, die Menger (2006) als ein Charakteristikum des Felds der Kunst beschreibt – zumindest im ersten Jahr.

### **8.3.3 Das Spiel: Die künstlerische Selbstentfaltung**

Einige wenige nehmen das Spiel im Feld der Akademie zögerlich. Ihre „doppelte Fremdheitserfahrung“ wird im Folgenden zuerst skizziert (Kap. 8.3.3.1). Nicht zuletzt an diesen Fällen wird deutlich, um was es in dem Spiel geht, nämlich die „Formung des künstlerischen Selbst“ als individueller Anspruch und feldspezifische Erwartung (Kap. 8.3.3.2). Vor diesem Hintergrund werden zwei zentrale Strategien der Kunststudierenden skizziert: „Alles für die Kunst“ und „Suche nach symbolischer Weihe“. (Kap. 8.3.3.3).

#### *8.2.3.1 Zögerlicher Auftakt: Eine doppelte Fremdheitserfahrung*

Wie das Studium an der Akademie aussieht, davon haben die wenigsten Neuankömmlinge eine konkrete Vorstellung. Dennoch sind Unterschiede erkennbar, wie die Befragten das Spiel aufnehmen.

Katja, die als Lehramtsstudentin mit dem Unterrichtsfach Kunst startete, bezeichnet sich selbst rückblickend als „totales Greenhorn also muss ich ganz ehrlich sagen also ... komplett auch ne .. komische und verzerrte Vorstellung von Kunst“ (Katja1\_2). Aber nicht nur die Kunst, sondern auch die Hochschule ist ihr eine fremde Welt. Unterstützung beim Übergang zur Hochschule bietet

ihre Kunstlehrerin, die bereits bei der Zusammenstellung der Mappe beraten hatte. „Dann is man ja schon froh [...] wenn n Lehrer einen son bisschen auch .. da noch begleitet ne dass der Übergang dann zur Uni .. nich ganz so .. so krass verläuft.“ (Katja1\_8)

Für die Kunststudierenden kann die Schwelle in doppelter Weise eine Fremdheitserfahrung bedeuten: Zum einen in Bezug auf die Hochschule, zum anderen in Bezug auf das Feld der Kunst. Während Katja solch eine doppelte Fremdheit verspürt, ist für Hanna, die aus einem Akademikerhaushalt kommt, der Schritt an die Hochschule selbstverständlich. Hingegen fehlt ihr der Spielsinn in Bezug auf die Kunst. In Gesprächen ist sie gehemmt, „weil ich einfach das Gefühl hatte dass ich noch nicht einen so großen Background habe“ (Hanna1\_194). Um ihre Unsicherheit einzuordnen, ist zu berücksichtigen, dass sich in der Akademie die wenigen Studierenden in gemeinsamen Kolloquien zusammenfinden oder in Ateliers nebeneinander arbeiten. Die Sichtbarkeit jeder einzelnen Person ist in diesem Setting hoch. Das Unsichtbarwerden in der Masse, wie es Großveranstaltungen an Hochschulen erlauben, ist hier erschwert. Dass Hanna in ihrem Zweitfach an der Hochschule keine Unsicherheit verspürt, mag damit zu begründen sein, dass hier ein weniger breiter „Background“ vorausgesetzt wird, aber auch damit, dass dieser weniger markant in Szene gesetzt werden muss.

### 8.3.3.2 Die Akademie als Raum zur Formung des künstlerischen Selbst

Ziel des Studiums ist die (permanente) Formung eines künstlerischen Selbst – so haben es bereits die Selbstbeschreibungen der Akademien versprochen und daran arbeiten auch die Kunststudierenden. Abgegrenzt wird sich von der Vorstellung, Techniken zu erlernen („Leute die irgendeine Technik beherrschen .. findet man immer“: Sven2\_92) wie auch von der Idee, dass ein Studium der Vorbereitung auf einen Markt dient (vgl. Chan/Bruce/Gonsalves 2015, S. 33).<sup>343</sup> Bezweifelt wird wiederholt auch, dass man etwas von jemandem beigebracht bekommt. An der Entfaltung des künstlerischen Selbst kann nur selbst gearbeitet werden – über eine praktische, forschende Tätigkeit, bei der die Problemstellungen nicht von außen vorgegeben sind, sondern in der aktiven, nie abgeschlossenen Auseinandersetzung mit sich selbst gesucht werden.<sup>344</sup> Geteilt ist

---

343 Mehr noch: Das Kunststudium als eine Vorbereitungszeit (auf das Erwachsensein oder Künstlersein) zu verstehen, wird abgelehnt. So beschwert sich Lena (1\_228) über ihren Professor, der sie im Kolloquium zu beruhigen versucht, indem er darauf verweist, dass man auch mal „vor die Wand“ fahren darf, „aber ich hab keinen Bock vor die Wand zu fahren das nervt halt so [...] das sind ja meine Arbeiten“.

344 So, wie das Selbst nicht verfestigt wird, sind auch die Kunstwerke Veränderungen unterzogen. So können fertige Werke kurzerhand wieder zu reinem Material für neue Kunstwerke



die Idee eines großen Freiraums, der für das selbstorientierte Handeln an der Akademie zur Verfügung steht.<sup>345</sup> Kastner (2009, S. 66) konstatiert, dass in wohl keinem anderen Feld so „große Einigkeit über die große individuelle Entscheidungsfreiheit, die Möglichkeiten kreativer Lebens- und Arbeitsgestaltungen sowie, damit verbunden, der Abwesenheit von Determinierungen und Zwang“ besteht. In diesem Sinne betont Sven „ich kann mir alles aussuchen Hauptsache ich mache irgendwas“ (Sven1\_334). Sich von allen Zwängen zu distanzieren, der beruflichen Zukunft wie von Vorgaben im Studium, der „Mythos des Selbststudiums“ (Bourdieu/Passeron 1964 ff./1971, S. 66), die Freiheit zur Selbstentfaltung – all dies wird zelebriert.

Was meint nun künstlerische Selbstformung auf Seiten des Individuums? Schaut man sich die Vorstellung dazu genauer an, so zielt diese auf drei Ebenen: dazu gehört (a) *sich selbst zu verstehen* bzw. immer wieder neu daran zu arbeiten. So geht es etwa Katja „immer darum dass ich irgendwie selber versteh warum ich diese Sachen mach“ (Katja1\_47). Ist hier eher der reflektierende Bezug zum Selbst angesprochen, so ist damit auch ein emotionaler Bezug zum Selbst eng verbunden. Wiederholt wird (b) ein gelegentlich aufflammendes *Resonanzgefühl* geschildert (vgl. Rosa 2012). Hanna erzählt von ihrem Erweckungserlebnis, welches sie zum Wechsel in die Freie Kunst motivierte:

„Das war im O-Bereich in dem Raum um drei Bilder herum während ich gemalt hab wo wo wo so dieser Moment kam wo ich dachte ‚wow‘ und da steht so viel hinter, das war der beste Moment wo es einfach so zack gemacht hat und dann war das halt auch da war dann auch so wirklich dass ich richtig gemerkt habe was das mit mir zu tun hat [...] also bis ins letzte irgendwie gespürt und da hab ich dann auf einmal so ‚buumm‘ ‚ah‘ ‚krass‘ ‚cool‘ und dann das ist dann noch mal viel intensiver seitdem .. und das ist richtig gut ja also oh ja [verzückter Ton] das war toll [lacht]. Da war auch noch so schönes Wetter gleichzeitig draußen und da war ich richtig so richtig richtig begeistert und äh so dankbar dann dass ich hier bin“ (Hanna1\_390).

Es ist mehr als der Spaß an einer Tätigkeit. Sie erfährt einen nahezu magischen Moment, der sie berührt, in dem sie einen tiefen Sinn in der Kunst und deren Bezug zu sich selbst spürt. Ein Erlebnis, welches durch das schöne Wetter einen zusätzlichen Glanz bekommt. Und schließlich gehört zur Entfaltung des künstlerischen Selbst (c) das *Verstanden- und Wahrgenommenwerden* von anderen Akteuren in dem Feld dazu, also die Bestätigung und Anerkennung des künst-

---

werden, weil „ich habs ja trotzdem irgendwie gemacht und ich hab da gelernt an der Arbeit ne.“ (Katja2\_95).

345 Anders an der Filmschule, wo der Freiraum aufgrund des hohen Grads der Verschulung als begrenzt wahrgenommen wird – es „fehlt immer die Zeit für sich selber“ (Arne1\_89).

lerischen Selbst in Interaktionen. Für die Formierung des künstlerischen Selbst ist die Akademie grundlegend: „[D]as is vielleicht n bisschen ähm .. schwierig zu verstehn aber irgendwie .. irgendwie einmal in dem Fahrwasser und dann .. ein paar Rädchen im Kopf gedreht und dann auf einmal .. is man halt drin [in der Kunst: A.K.]“ (Katja1\_117).

Der Dynamik des „Fahrwassers“ (und ihrer Blockaden) werden wir uns im Folgenden zuwenden, indem wir drei typische Orte bzw. Konstellationen fokussieren, die diesen Prozess rahmen: (1) das Atelier, (2) die anderen im Atelier und (3) die anderen im Kolloquium.

### *(1) Der Ort der Kunst: das Atelier*

Der Raum, über den am meisten in den Interviews gesprochen wird, ist das Atelier. Katja genießt „das Atelierleben wir ham da ganz tolle Ateliers irgendwie zu viert in in so nem hundertzwanzig Quadratmeterraum und mit Kran oben an der Decke also alles da“ (Katja1\_197). Angeboten wird den Studierenden hierin ein permanenter Arbeitsplatz, an dem Werkzeuge und Werke deponiert werden können, an dem technisches Equipment zur Verfügung steht. Zumeist erhalten die Studierenden nach dem Orientierungsbereich einen eigenen Schlüssel, mit dem sie sich jederzeit Zugang verschaffen können, „vierundzwanzig Stunden sieben Tage die Woche rein und raus“ (Hanna1\_246). Die jungen Erwachsenen eignen sich diese Räume schnell an.

„Das ist mein Zuhause ich kann da auf äh also aufm Sofa schlafen. Komm da vierundzwanzig Stunden am Tag rein .. Ich hab meine Leute da, neuer Freundeskreis .. brauch ich eigentlich fast keine Wohnung wenn ich arbeite weil ich da eben immer hin kann“ (Sven1\_189).

Offiziell sei zwar nicht gewünscht, dass dort geschlafen wird, aber eine monofunktionale Nutzung als bloßer Arbeitsraum ist ebenso wenig vorgesehen. Das Atelier ist in einem umfassenden Sinne grundlegend für das künstlerische Schaffen und Sein, denn man brauche „nen Arbeitsumfeld .. mit Leuten mit denen du reden kannst .. die dich irgendwie auch kennen .. Und eben eben dieses dieses dieser Kosmos in dem Sachen entstehen können“ (Sven1\_183). Es ist ein exklusiver Raum, der Sicherheit bietet, Identität und Zugehörigkeit schafft. Dabei scheint dieser Kosmos Raum und Zeit enthoben zu sein; er lädt ein zum „bisschen spielen ausprobieren gucken“ (Katja1\_119), zum Experimentieren (ähnlich zum Studium der Philosophie vgl. Bourdieu und Passeron 1964 ff./1971: 66) – und er fordert dazu auf. Aufgeladen sind die Erzählungen über den Ort mit positiven Gefühlen: Katja ist „entzückt“, allein schon durch ihr Sein im Atelier (Katja1\_119); Hanna genießt den „großen Raum“, dessen Leere und Stille am Morgen (Hanna1\_122). Hier entsteht Resonanz. Und

Kunst. Denn das, was an einer Kunstakademie geschaffen wird, erfährt eine Weihung, ist gemacht von Personen, denen eine künstlerische Befähigung attestiert wurde, und die den Anspruch haben, Kunst zu machen.

## (2) Die Ko-Präsenz im Atelier

Was geschieht, wenn das Atelier mit Kunststudierenden gefüllt ist? Im ersten Jahr sind die KommilitonInnen für Sven „das Leben“. Sie treffen sich tagein, tagaus an der Akademie, arbeiten nebeneinander im Atelier. Eine ungewohnte Arbeitssituation für jene, die zuvor das künstlerische Schaffen als einsame Praxis erlebt haben (vgl. Hanna1\_2). Die konkreten Anderen werden aber auch immer wieder als Störgröße genannt: der Lärmpegel kann die eigene Konzentration rauben („dann kommt der eine und wirft die Mörtelmaschine“ an: Katja2\_69), unangenehme Gerüche können zur Qual werden („der eine kocht seinen komischen Hasenleim, die Kacke stinkt [lachen] wochenlang noch im Raum“: Katja2\_71), individuelle Macken irritieren („der andere der stammelt da irgendwie rum“: ebd.), unterschiedliche Geschmäcker treffen aufeinander (einer „legt dort irgendwie den übelsten Techno auf“: ebd.). Katja arrangiert sich damit und bewertet dies als Teil des Ateliers: „Das gehört einfach dazu und dann irgendwann ist das auch also ich bin lang nicht mehr so ordentlich wie ich am Anfang war. Man gleicht sich dann so n bisschen glaub ich auch an“ (Katja2\_73). Störungen und individuelle Eigenarten werden zu Kennzeichen des künstlerischen Lebensstils umdefiniert. Es ist nun ein Aufeinandertreffen einzigartiger Individuen und Praktiken, ein Gegenentwurf zur „Gestalt des konformistischen und spießbürgerlichen Bourgeois“ (Menger 2006, S. 10).

Nicht alle schätzen das Atelier als Arbeitsort. Aber diejenigen, die das Atelier besuchen, suchen darin einen „Kosmos“, der die künstlerische Selbstformung anregt. Zum einen bietet das Atelier einen Blick auf die *Hinterbühne der Kunst*, auf eine Stätte der Produktion. Allein durch die Ko-Präsenz im Atelier lernen die Kunststudierenden *verschiedene Arbeitsweisen* kennen, die sie teilweise in Erstaunen versetzen: „Dann zum Beispiel Johannes der alles aus Dachplatten macht, kein Akkuschrauber benutzt alles von Hand schraubt was ich total merkwürdig finde aber am Ende gehen die Sachen dann doch auf“ (Katja2\_65).

Vor allem in den Klassen, in denen die Neulinge mit erfahrenen Studierenden zusammenkommen, wird erfahrbar, welche *verschiedenen Arbeitsziele* verfolgt werden können: die Produktion von Werken für Galerien, für Käufer etc.. Der Markt, der vor allem zu Beginn eher negiert wird, dringt über die Ateliers und die darin arbeitenden KünstlerInnen in ihre Lebenswelt ein. Und schließlich erfahren die Kunststudierenden, dass *verschiedene Arbeitstempi* existieren.

„Es kommt halt vor dass ich mir an so nem Tag mal so Ewigkeiten an so einem ganz kleinen Ding rumpingel und mich dann auch irgendwie verzettel und wenn ich dann seh das andere fast ne ganze Leinwand vollgemacht ham [lacht] dann denk ich schon so ‚ah scheiße blöd‘“ (Hanna1\_134).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass sich mit dem Blick auf die Hinterbühne der Raum für Vergleiche eröffnet: Lena erfährt, dass die anderen bereits Ausstellungen haben und strebt nun selbst danach; Hanna erkennt ein persönliches Manko in Bezug auf ihr Arbeitstempo wie ihren Ideenreichtum. Der Blick auf die Hinterbühne kann aber auch beruhigend wirken; „ich denk mir immer ‚die sind ja da die ham ja grad die gleiche Baustelle () die schwitzen ja genauso wie du Katja ()‘ [lacht]“ (Katja1\_442). So oder so, der Blick auf die Hinterbühne lässt Kunst als Arbeit erkennbar werden.

Das Atelier ist zum anderen auch *Vorderbühne der Selbstpräsentation als KünstlerIn*. Hier nämlich beobachten die Kunststudierenden nicht nur die anderen, sondern wissen auch, dass sie und ihr Schaffen permanent wahrgenommen werden. Einige vertragen es nicht, dass ihre (unfertigen) Werke den Blicken aller unterliegen. Hanna, die schon als Kind eher heimlich malte, dreht ihre Bilder bei besonders großen Selbstzweifeln „mit der Bildseite zur Wand dann darf keiner gucken“ (Hanna1\_38). Auch unterbindet sie Gespräche über ihre Werke, solange sie sich noch nicht dafür bereit fühlt. Andere schirmen ihren Arbeitsplatz mit Pappwänden ab, markieren ihren Raum durch laute Musik, wenden sich während ihrer Arbeit ostentativ von den KommilitonInnen ab oder meiden Stoßzeiten – reichhaltig ist das Repertoire an Strategien des Rückzugs. Dass die Strategien der Selbstpräsentation ähnlich reichhaltig sind, deuten die oben wiedergegebenen individuellen Marotten an, wie sie Katja beschreibt.<sup>346</sup>

### (3) *Das Kolloquium: Verstehen und Verstanden werden*

Die KommilitonInnen sind nicht nur stummes Publikum. Sie sind auch diejenigen, die Fragen stellen bzw. Dinge infrage stellen. Zur Verbalisierung fordern insbesondere die Kolloquien auf, in denen Studierende ihre Werke der Klasse vorstellen.<sup>347</sup> Die konzentrierte Aufmerksamkeit der Studierenden wie des

---

346 Ethnografisches Material, wie es Thornton (2009) zum Crit-Seminar zusammengetragen hat, gibt Einblick in die Weisen der Selbstpräsentation. Thornton beschreibt, wie die SeminarteilnehmerInnen versuchen „ein Stück des Raums in Beschlag“ zu nehmen und sich „durch ein Haustier, eine Pose oder eine besondere Aktivität von den anderen abzuheben. Ein Crit ist wie eine Performance, aber die Studenten schauspielern nicht, sondern sind um authentische Selbstdarstellung bemüht.“ (ebd., S. 77)

347 Manche Dozierende vertreten den Standpunkt, dass nicht der Künstler sein Werk begründen, sondern das Werk für sich alleine stehen muss (Thornton 2009). In den vorliegenden

Dozierenden fokussiert eine Person und ihr Werk.<sup>348</sup> Das heißt: In den Kolloquien steht nicht nur das Kunstwerk, sondern auch der Künstler, die Künstlerin zur Diskussion. Arne stellt beispielsweise seine Drehbücher in Kolloquien vor und gibt damit „immer nen Teil von sich irgendwie preis“. Entsprechend ist Kritik „immer ein gewisser Angriff aufs Ego“ (Arne1\_73).

Ziel der Kolloquien ist die Arbeit am künstlerischen Selbst. Als Regel in den Klassen gilt, dass man „nicht irgendwie versucht irgendwas vorzugeben“ (Katja1\_242); eindeutige Klassifizierungen des Werks als „gut“ oder „schlecht“ werden gemieden, sind gar verpönt. Thornton (vgl. 2009, S. 78) kann in ihrer Beobachtung des Crit-Seminars, in dem explizite Werturteile ebenfalls verboten sind, ergänzend zeigen, dass etwa über die Körpersprache Wertungen angezeigt werden. Und so wissen auch die hier interviewten Kunststudierenden von gelungenen und weniger gelungenen Kolloquien zu berichten. Als gut gelten Sitzungen, wenn das Kunstwerk Anschlusskommunikation anregt, wenn die Befragten das Gefühl haben, sich verständlich gemacht zu haben, verstanden worden zu sein – anhand des Kunstwerkes und ergänzend über die Verbalisierungen. Wie herausfordernd letzteres ist, zeigt eindrücklich Hannas Erzählung über ihr erstes (und einziges) Kolloquium. Sie war

„wirklich richtig aufgeregt und war auch nicht sehr zufrieden mit meinen Arbeiten .. dementsprechend noch aufgeregter und ähm dann haben wir so drüber gesprochen .. und es war auch so dass irgendwie teilweise ich nicht richtig sagen konnte wie .. also ich weiß schon aber ich konnte es halt nicht so ausdrücken und er hats dann auch nicht so verstanden“ (Hanna1\_148).

Ihre Aufgeregtheit zeigt an, dass Hanna die Situation auch als eine der Bewährung versteht. Sie artikuliert weniger Peinlichkeit aufgrund ihrer stockenden Präsentation (vgl. Thornton 2009, S. 79), als vielmehr ein Gefühl des Nicht-Verstanden-Werdens als Künstlerin. Gleichzeitig relativiert sie ihren Eindruck,

---

Erzählungen über Kolloquien sind die Kunststudierenden zumeist zur Verbalisierung auf- und herausgefordert.

348 Der vorliegenden Studie liegen nur Beobachtungsfragmente vor, etwa aus einem Kolloquium, in dem Fragebögen verteilt wurden. Auch hier verteilen sich die Studierenden – anders als in den Berufskollegs oder Universitäten – nicht nach einer durch Tische und Stühle vorgegebenen Sitzordnung im Raum. Aufgrund der kleinen Gruppengröße sind alle im Raum sichtbar, alle können, ohne aufzuzeigen, einen Beitrag abgeben. Unter diesen Bedingungen kann ein Druck, sich beteiligen zu müssen, spürbar werden. Alkemeyer/Rieger-Ladich (vgl. 2008, S. 114 f.) weisen zu Recht darauf hin, dass Räume nicht vorschnell als „gute“ oder „schlechte“ bewertet werden können, sondern in Hinblick auf die jeweiligen Anforderungen und Strukturierungen, die darin eingeschrieben sind, untersucht werden müssen. So kann die Platzanordnung an der Akademie als egalitärer Raum oder aber auch als mangelnder Schutzraum empfunden werden.

indem sie zur Einsicht kommt, dass Verstehen stets Elemente des Anders-Verstehens umfasst und es nicht um ein eindeutiges Wissen geht.

Ob ein Kolloquium als gelungen verstanden wird, hängt nicht allein von der Verbalisierungskompetenz der Kunststudierenden oder Merkmalen des Kunstwerks ab. Als entscheidend wird vor allem die Passung zur Klasse genannt. Deutlich wird dieser Punkt im Fall von Lena, die sich selbst als eine handwerklich gute Malerin bezeichnet. In ihrer Klasse, in der vor allem Maler sind, merkt sie, dass sie deren Definition von Kunst nicht teilt. Die Maler, so ihre Einschätzung, folgen eher einem „Künstlermythos“, wenn sie „nur so alleine und abgeschottet“ arbeiten, ohne über den eigenen Bild-Rahmen hinauszusehen. Lena geht stärker „ins Installative“:

„ich mal zum Beispiel nicht auf Keilrahmen und Leinwand .. das hatte ich auch schon im O-Bereich nicht und ähm .. alle anderen machens halt ich kann das nicht für mich akzeptieren einfach auf so nen Bildträger .. also das gehört für mich dazu dann müsste ich das als bewussten Akt machen .. diesen Keilrahmen zu nehmen“ (Lena1\_20).

Sie teilt die Vorstellung von „den Malern“ nicht, die sie als Gruppe mit einer geteilten Wahrnehmung und Arbeitsweise erfährt. Deren selbstverständliches Handeln stellt sie infrage und positioniert sich außerhalb der zugeschriebenen Denkgrenzen. Problematisch wird nun, dass sie in den Kolloquien keine Anerkennung erfährt, ein gemeinsamer Deutungsrahmen fehlt. So bilanziert sie das letzte Jahr: Es hat „mich gar nicht weitergebracht und es stört mich so sehr .. also ich mach also deshalb sieht mein Leben gerade so aus“ (Lena1\_4). Die Nicht-Passung wird zu einer existentiellen Frage, in Bezug auf ihre künstlerische Entwicklung wie auch ihr Leben insgesamt. Sie zweifelt zunehmend an ihren Arbeiten, wird antriebslos, gibt einige Ideen auf, „weil ich so ein bisschen das Gefühl hab die kommen nicht so gut an und das will ich weißt du“ (Lena1\_214). An ihrem Beispiel wird deutlich, wie sehr es für die Formung des künstlerischen Selbst der anderen bedarf, der passenden anderen, die eine spezifische künstlerische Haltung teilen und so eine Auseinandersetzung erlauben – als Unterstützung bei der Arbeit am Selbstprojekt. Nur wenige, so konstatiert Bourdieu (1970/1994, S. 86), „hängen so sehr wie die Künstler [...] in dem, was sie sind, und in ihrem Bild von sich selbst von der Vorstellung ab, die sich die anderen von ihnen machen“. Dabei geht es nicht nur um die Anerkennung der eigenen Arbeit, sondern vor allem um die Selbstdefinition als KünstlerIn.

In den Kolloquien wird aber nicht nur am künstlerischen Selbst, sondern damit auch an der Idee von Kunst gearbeitet. Deutlich wird dies in der Rekonstruktion einer Sitzung, wie sie Sven erlebt hat: „sie haben mir den Vorwurf gemacht ich will zu sehr gefallen [...] Natürlich sollte man die Kunst der Kunst wegen machen und nicht um irgendwem zu gefallen .. deswegen stört es mich

dass der Professor das gesagt hat ..“ (Sven1\_273). Die kollektiv geteilte Idee der Akademie, allein das eigene Selbst als Bezugspunkt der Arbeit walten zu lassen, ohne auf ein Publikum zu schießen, wird benannt, eben weil Sven dagegen zu verstoßen scheint. Normalerweise braucht dieses Prinzip nicht expliziert zu werden, gehört es doch „zur Routine, zu den Dingen, die man halt tut und die man tut, weil es sich gehört und weil man sie immer getan hat“ (Bourdieu 1997/2001, S. 129) – genau auf dieses Grundprinzip hingewiesen zu werden, schmerzt den Neuling und stellt seine Person und Haltung infrage. Wie stark feldspezifische Erwartung und individueller Anspruch jedoch ineinander übergehen, zeigt die Selbstbeschreibung von Sven, die ein paar Minuten später im Interview folgt: „Ich vertrete die Meinung eigentlich .. Man muss nicht gefallen das ist .. weiß nicht .. das ist wie .. ah ich bin da sehr anti .. sehr sehr anti“ (Sven1\_287).

Bourdieu und Passeron sprechen in Bezug auf Studierende von einem „Konformismus des Antikonformismus“, im Sinne einer „Anpassung an die Normen des Intellektuellenmilieus“ (1964 ff./1971: 68). Die Kolloquien sind ein wichtiges Forum, um zu erarbeiten, was im Feld (bzw. der Klasse) als legitim gilt.<sup>349</sup> Hören wir Sven:

„Wenn ich sage ich möchte n Film im Stil von oder mein-mein Stil soll sich am Film Noir .. halten dann-dann zeigen sie mir den Vogel und sagen ‚warum erzählst du mir was von Stil ist doch Bullshit mach einfach‘ “ (Sven1\_285).<sup>350</sup>

Die offensichtliche Orientierung an einem Stil, einem „allgemeinen Formgesetz“ (Simmel 1908), stellt die Individualität des Künstlers infrage, die gesamte Klasse würde ihn für verrückt – weil konform – erklären.<sup>351</sup> Die illusio des Feldes („Anti-Sein“) und die dominante Orientierung der Kunststudierenden („pure Selbstorientierung“) sind nicht voneinander zu trennen. „Der Kunst-

---

349 Thornton (2009) zitiert in ihrer Studie den Kunstkritiker Dave Hickey, der Gruppenkritiken ablehnt: „Das sind soziale Anlässe, die Normen verfestigen. Sie zwingen zu einem standardisierten Diskurs und privilegieren unfertige, inkompetente Kunst.“ (ebd., S. 83)

350 In dem Zitat wird noch etwas anderes deutlich, und zwar die Vorstellung, dass die Kunst aus sich selbst heraus entstehen soll, wie es in dem „mach einfach“ angesprochen ist. Hier, mehr noch als an der Universität, für die Bourdieu und Passeron (1964 ff./1971) dies konstatierten, werden Codes nicht vermittelt, die Virtuosität des Künstlers, der „freie schöpferische Akt“ gepriesen.

351 Auch einen Film im Stil Film Noir könne er machen, so versichert er auf meine Nachfrage: „Ich dürfte das machen .. klar [...] Müsste ich halt mich irgendwie streiten“. Auf die weitere, provokante Nachfrage: „Damit würdest du nicht gefallen wahrscheinlich dann oder? [lacht]“ antwortet er „Gut guter Einwand [lacht] ... Ja aber ich weiß nicht .. Es wär dann auch schwierig Unterstützung be-zu bekommen .. glaub ich“ (Sven1\_296 ff.). Die Grenzen der Idee der grenzenlosen Freiheit der Akademie werden deutlich.

liebhaber kennt keinen anderen Führer als seine Liebe zur Kunst“ (Bourdieu 1979/1999, S. 152) – dies ist Anspruch des Feldes wie der Kunststudierenden.

### 8.3.3.3 Zwei Strategien: „Alles für die Kunst“ und „Suche nach symbolischer Weihe“

Das Kunststudium, mit dem wahrgenommenen großen Freiraum für künstlerisches Schaffen, verlangt ein hohes Maß an Selbstmanagement. Hier müssen (stärker als beispielsweise im Ingenieursstudium) nicht nur Mittel, sondern auch Ziele und Inhalte des Schaffens – im Rahmen der feldspezifischen *illusio* – bestimmt werden. „Das ist auf der einen Seite total schön und du kannst einfach dann auch machen was du willst aber auf der anderen Seite diese so ne Selbst ne komplette Selbstorganisation“ (Katja1\_264).

Die Kunststudierenden werden nicht müde zu erklären, wie viel sie tun. Sie berichten von Nächten, in denen sie durchgearbeitet haben, von Wochen, die ganz im Dienste der Kunst standen. Hier sind sie den Wissenschaftlerinnen nicht unähnlich, wie sie Beaufays (2003) beschreibt. Hier wie dort gilt das Ideal, dass Kunst bzw. Wissenschaft eine Lebensform ist. Thornton (2009) bringt dies für die Kunst folgendermaßen auf den Punkt: „Wenn in der Kunstwelt ein Grundsatz hochgehalten wird, dann vermutlich der, dass nichts wichtiger ist als die Kunst selber. Manche glauben wirklich daran; andere wissen, dass sie zumindest so tun müssen, als würden sie daran glauben.“ (ebd., S. 13)

Wenn auch Ziele und Mittel des künstlerischen Schaffens (in Grenzen) gewählt werden dürfen, so gilt dies nicht für das Maß der Investitionen. Im Folgenden werden zwei Strategien von Kunststudierenden näher betrachtet:<sup>352</sup> Die erste Strategie kann als *Alles für die Kunst* bezeichnet und an drei Aspekten skizziert werden.<sup>353</sup> So werden (1) mannigfaltige *Quellen für die Arbeit genutzt*; die Idee für ein Kunstwerk kann überall und immer lauern: Sie kann sich eine Idee im Schlaf zu erkennen geben, beim Einkauf aufblitzen oder in der eigenen Vergangenheit gefunden werden. Zu Material für die Kunst kann etwa das kulturelle Erbe aus der Herkunftsfamilie werden – und nun gerade das nicht-hochkulturelle. Ein Beispiel dafür ist Lena. Den Lebensstil ihrer Eltern beschreibt sie als fern des legitimen Geschmacks, ein Stil, für den sie sich damals vor den Freundinnen schämte, zum Beispiel „son Hirschkopf aus Plastik der war mit so Haken und da hängt man dann .. also als Garderobe. Also so furchtbar hässliche Sachen“ (Lena1\_282). Diese andere, wenig legitime Ästhetik wird nun zur Grundlage ihrer Kunst, indem sie in dem neuen Kontext eine Um-

---

352 Nicht untersucht wird die kreative Tätigkeit im Sinne der Auseinandersetzung mit dem entstehenden Kunstwerk (vgl. dazu Chan et al. 2015; Accominotti 2009).

353 Kaum jemand im Subsample gibt die Auseinandersetzung mit kunstwissenschaftlichen oder -geschichtlichen Inhalten als Inspirationsquelle an.



deutung erfährt. Weil Inspirationen für die künstlerische Arbeit überall gefunden werden können, ist die permanente Wachsamkeit des Künstlers gefragt.

Es fällt auf, dass das künstlerische Tätigsein (2) eine *breite Palette von Aktivitäten* im künstlerischen Feld umfasst. Sven (1\_59), der „eigentlich ständig irgendwas“ macht, wirkt beispielsweise aktuell in einem Theaterstück an seinem Wohnort mit. Die Schauspielerei ermöglicht ihm einen körperlichen Zugang zu einem Thema, ein intensives Erlebnis. Vor allem sind solche Projekte für ihn „Teil von der Suche nach dem was ich machen will“ (Sven2\_32), und damit auch relevant für die Formung des künstlerischen Selbst. Andere Aktivitäten sind gezielter: So werden etwa Ausstellungen organisiert oder Kooperationen mit der ortsansässigen Kunstszene geknüpft. Charakteristisch für Kunststudierende ist die Diversität von Strategien, die nicht immer unmittelbar etwas mit den eigenen Werken zu tun haben, bei denen aber auch ein Bezug zum künstlerischen Selbst hergestellt wird.

In all den Aktivitäten ist auch die Möglichkeit angelegt, (3) *vielfältige Sozialbeziehungen* zu knüpfen, die „früher oder später einen unmittelbaren Nutzen versprechen“ (Bourdieu 1983: 193), also als soziales Kapital fungieren. Verpflichtungen, welche das Beziehungsnetz stabilisieren, beruhen nach Bourdieu (vgl. ebd.) entweder auf institutionellen Garantien oder subjektiven Gefühlen der Anerkennung oder Freundschaft. Da es erstgenannte für die Kunststudierenden kaum gibt, sind persönliche Beziehungen umso wichtiger. Die Akademie, das Atelier, die Kunstszene, die Klasse, all dies sind Räume, wo das Gefühl der Anerkennung und Freundschaft hergestellt wird, als eine „symbolische Wirklichkeit“, die den „*Zauber des Geweihten*“ in sich trägt (vgl. ebd.). Im vorherigen Kapitel wurde gezeigt, wie relevant diese Beziehungen für die Formung des künstlerischen Selbst sind. Dass die Beziehungen, die hier entstehen und stabilisiert werden, auch Verpflichtungscharakter und damit späteren Nutzen haben (können), wird in einigen Interviews recht offen benannt. Sven beispielsweise erläutert, dass Dozierende an der Akademie kaum zugegen seien, „und wenn man mal n Problem hat, also ich hab die Erfahrung gemacht es sind halt andere Studenten da die mir das erklären“ (Sven1\_253). Auf die Unterstützung der KommilitonInnen ist er angewiesen. Er selbst bietet sein technisches Wissen an und webt sich darüber in ein Netzwerk ein. Obwohl er den Spaß daran betont, verhehlt Sven nicht den kalkulierenden Charakter seines Handelns. Im Anschluss an seine Aufzählung der letzten fünf Filme, an denen er gearbeitet hat (zwei eigene, zwei für andere Studierende, einen im Rahmen eines bezahlten Jobs), resümiert er zufrieden: „Also der Job hat Geld eingebracht .. Die beiden Projekte von andern haben mir Arbeitskräfte für meine Filme gebracht“ (Sven1\_219). Sind die vielen Anfragen, die er erhält, im ersten Interview noch Beleg seiner Position in der Akademie, werden diese zum Zeitpunkt des zweiten Interviews, wo er sich längst in der Akademie etabliert hat, verstärkt zur Last. Häufiger fordert er nun eine unmittelbare Entschädigung für

seine Dienste ein. Eine positionale Distanz besteht zu den „Leuten“, die um Hilfe bitten und über weniger umfangreiches Kapital verfügen. Symbolischen Profit versprechen sie ebenso wenig wie soziales Kapital. Die wenigsten thematisieren – im ersten Interview – den ökonomischen Charakter der Beziehungen so deutlich. Vielleicht liegt dies in Svens früher Vertrautheit mit dem künstlerischen Feld begründet. Anders argumentiert beispielsweise Arne. Er verweist – im ersten Interview – auf eine Art Ehrenkodex der gegenseitigen Unterstützung. Eine Ökonomie wird hier (noch) negiert. Deutlich wird, dass das Kunststudium sozialen Kapitals bedarf, eben weil (einige) künstlerische Tätigkeiten, wie etwa Filmproduktionen, der konkreten Unterstützung bedürfen.<sup>354</sup> Wie sehr die eigenen Dienste gefragt sind, ist wiederum relevant für die Selbstpositionierung im Feld der Akademie.

Während die erste Strategie *Alles für die Kunst* die Entgrenzung des Künstlerlebens anzeigt – Erfahrungen, Aktivitäten wie auch Personen, inner- und außerhalb der Kunstakademie können als Kapital für die künstlerische Tätigkeit nutzbar gemacht werden – zielt die zweite Strategie auf die Verbesserung der Position im Feld durch die *Suche nach symbolischer Weihung*. Chan, Bruce und Gonsalves (2015) nennen als eine zentrale Strategie von KünstlerInnen das Herausstellen von Einmaligkeit (ebd., S. 37). Individuelle Besonderung wird, so führen wir den Gedanken fort, gerade auch durch symbolische Weihungen hergestellt. Symbolische Weihung versprechen sich einige durch den Zugang in die Klasse eines angesehenen Künstlers; andere wählen ihre Akademie entsprechend aus. So überlegt Lena im ersten Interview zu wechseln. An ihrer derzeitigen Akademie schätzt sie – trotz der individuellen Passungsprobleme zur Malerklasse – die gute Betreuung. An der Akademie, an die sie wechseln will, vermutet sie eine schlechtere Unterstützung von Seiten der Dozierenden, „weil sie einfach so viel zu tun haben“ (Lena1\_96) – außerhalb der Akademie. Kritisiert wird dies nicht, vielmehr ist es Indiz für das symbolische Kapital dieser Akademie.<sup>355</sup> Im zweiten Interview ist der Wechsel vollzogen.

---

354 Becker (1997) untersucht das künstlerische Schaffen als kollektives Tun. Geteilte Konventionen (wie etwa das gemeinsame Anti-Sein) erleichtern die Arbeit und minimieren den Zeit- und Ressourcenaufwand – im Gegensatz zu unkonventionellen Arbeiten, die wesentlich kostspieliger sind. Diese interaktionistische Betrachtungsweise ist, entgegen der Kritik von Bourdieu, anschlussfähig an die Feldtheorie. Der eher arbeitssoziologische Fokus liegt jedoch auf dem Prozess des Erschaffens eines Kunstwerkes (vgl. Lahire 2011 zu den Differenzen und seiner eigenen Perspektive auf das literarische Spiel).

355 Bourdieu verweist beispielsweise im *Homo Academicus* (1984/1998a) darauf, dass Doktoranden die im wissenschaftlichen Feld Mächtigen als Doktorvater wählen, auch wenn sie sich keine besonders gute Betreuung von diesem versprechen. Solch einer Strategie stehen all die Kunststudierenden gegenüber, die eine Klasse suchen, in der sie sich „wohl fühlen“.

Eine symbolische Weihung versprechen auch Akteure von außerhalb der Akademie. So verweist Katja im zweiten Interview auf die Eingangsfrage, wie das letzte Jahr verlaufen sei, zuerst auf die Ausstellungen, zu denen sie eingeladen wurde, und auf die Aufmerksamkeit, die ihre Arbeit erhält. Vor diesem Hintergrund zieht sie eine positive Bilanz. Dass sie sich, nicht nur in der Akademie, sondern auch im Feld der Kunst, richtig verortet fühlt, liegt nicht zuletzt an den Personen, die sie in ihrem Tun bestätigen. Einladungen von Galeristen, große Publikumszahlen bei Ausstellungen, Auszeichnungen, wohlwollende Pressemeldungen, erste Verkäufe – all dies zeigt an, dass man als Künstlerin wahrgenommen wird.<sup>356</sup> Diejenigen, die bereits erfolgreich Kontakt nach außen geknüpft haben, erfahren eine individuelle Besonderung und genießen ein gewisses Ansehen auch in der Akademie.<sup>357</sup> Da hier ein dem Notensystem vergleichbares Bewertungsschema fehlt und der Institutionalisierungsgrad gering ist, werden solche Formen des Wahrgenommenwerdens zu (mehr oder weniger anerkannten) objektiven Kriterien, die es erlauben, die eigene Position im Feld durch den Vergleich auszuloten. Vergleiche sind konstitutiv für soziale Ordnung (vgl. Heintz 2010, S. 163), hier: für die ungleiche Ordnung im Feld der Akademie.<sup>358</sup> Analytisch lassen sich mit Heintz (vgl. ebd., S. 164) zwei Operatoren unterscheiden, auf denen Vergleiche beruhen: Die Feststellung einer Gleichheit wie einer darauf aufbauenden Verschiedenheit. Obwohl die Einzigartigkeit und Unvergleichbarkeit der Werke betont wird, ist eine Gleichheit insoweit gegeben, als alle Kunst produzieren und ein feldspezifisches Interesse mitbringen. Die Aufmerksamkeit, die man für ein Kunstwerk erhält kann als symbolisches Kapital in der Akademie fungieren. Wiederholt wird auf eigene Auszeichnungen oder die der KommilitonInnen verwiesen.<sup>359</sup> Die Studierenden

---

356 Koppetsch (2006b) fragt nach den „Belohnungs- und Kontrollprinzipien, durch die das Berufsethos der Kreativen institutionell beglaubigt wird, nach den Prinzipien der Statuszuweisung im beruflichen Feld.“ (ebd., S. 686) Wettbewerbe identifiziert sie als „institutionelle Bewährungsproben“, die eine legitimierte Hierarchie herstellen. Diese bestätigen die *illusio*, dass jeder es schaffen kann. Gleichzeitig fordert es jeden Einzelnen heraus, solch einen Nachweis der individuellen Befähigung stets aufs Neue zu erbringen. Die Notwendigkeit der permanenten Neuerbringung des Beweises ist wohl auch damit zu begründen, dass die Vorstellung der Akkumulation von Wissen in diesem Feld wenig zentral ist.

357 Zu berücksichtigen ist, dass beispielsweise Auszeichnungen je nach Akademie in unterschiedlicher Weise als symbolisches Kapital fungieren. Für Sven beispielsweise ist der Oscar kein angesehener Preis.

358 Anders als bei Heintz geht es hier nicht um den Vergleich als kommunikatives Phänomen, sondern um den Vergleich als Basis der Selbstpositionierung.

359 Thornton (2009) zitiert in ihrer Studie zum Feld der Kunst eine Künstlerin, die über das Verlangen von Künstlern, ihre Erfolge zu präsentieren, spottet: „Ich finde es lästig, wenn mir die Leute die Höhepunkte ihres beruflichen Werdegangs vorbeten. Ich war schon immer der Ansicht, dass Schildchen und Bändchen das Problem lösen würden. Man könnte sie beim Besuch der Documenta oder der Tate an sein Jackett heften. Künstler könnten

treten in eine diffuse Konkurrenzbeziehung, vor allem dann, wenn sie sich im gleichen Segment bewegen (etwa der Bildhauerei), um die gleiche Aufmerksamkeit oder um die gleichen Ressourcen buhlen. So spürt Lena nach der Verleihung eines Preises an ihre Freundin Druck, selbst mehr zu machen – obwohl man ihre Arbeiten „gar nicht so vergleichen“ kann (Lena1\_84). Zu unmittelbaren KonkurrentInnen werden die Kunststudierenden, wenn es um knappe Ressourcen innerhalb der Akademie geht, wie etwa um Aufmerksamkeit beim Kolloquium, den besten Platz beim Rundgang oder den Zugang in eine begehrte Klasse. Auch wenn Konkurrenz zwischen KünstlerInnen ein Tabuthema ist (vgl. Thornton 2009, S. 153), so wird in den Interviews doch deutlich, dass die Studierenden sich vergleichen, sich relational positionieren und auch das Verhältnis untereinander als eins der Konkurrenz wahrnehmen.

Für die Kunststudierenden ergeben sich einige markante Handlungsprobleme: Erstens müssen sie mit der Ambivalenz umgehen, dass einerseits (manche) Auszeichnungen als legitimes Kapital im Feld der Kunst fungieren, andererseits aber die Relevanz des Publikums für die eigene Arbeit negiert werden soll (vgl. Chan et al. 2015, S. 33).<sup>360</sup> Zwar ist die „Verneinung der Ökonomie“ im Feld der Kunst gewinnträchtig (Bourdieu 2001a, S. 136), gleichzeitig sind verschiedene Formen der Aufmerksamkeitsgewinnung und Auszeichnung wertvoll. Katja beispielsweise produziert Installationen in einer Größe, die kaum marktförmig sind, denn „ab ner gewissen Größe is eigentlich ähm .. die Chance auf nen Verkauf .. gleich“ (Katja1\_115). Mit ihrer Kunst positioniert sie sich – für Außenstehende kaum nachvollziehbar – außerhalb des Marktes, generiert aber im Feld der Akademie anerkannte Aufmerksamkeit (in Form von Preisen und Ausstellungseinladungen) – und damit symbolische Weihung. Für die Zeit nach der Akademie überlegt sie sich jedoch ökonomisch ertragreichere Strategien (vgl. Kap. 9.3.2).

Ein zweites, damit verbundenes Problem ist, dass kaum antizipierbar ist, welche Strategien überhaupt zu einer symbolischen Weihung oder gar einem ökonomischen Gewinn führen könnten. Für manche wird es zum Problem, dass ihnen eine Vorstellung davon fehlt, welche Regeln im Feld der Kunst gelten. Mehr noch: Dass es Regeln gibt, wird infrage gestellt. Das meritokratische Prinzip verlangt hier keine Geltung. Wie schon am Zugang in die Akademie

---

Streifen tragen wie Generäle, dann wüsste jeder sofort über ihren Rang Bescheid.“ (ebd., S. 13)

360 Im Zuge der Entstehung eines autonomen Feldes der Kunst, in dem die Möglichkeit zur Selbstorientierung steigt (aber eben auch vom Markt verlangt wird), reduziert sich die Sicherheit, die die Arbeit dem Künstler gewährt (vgl. Zahner 2005, S. 24) Eine paradoxe Situation: Der Künstler, der von seiner Arbeit leben will, ist an den Geschmack des Käufers gebunden, doch verpflichtet ist er, im Sinne der *illusio* des Feldes, seinem inneren Antrieb, seinen Überzeugungen, unter Negierung der Ansprüche der Außenwelt zu folgen.

sind auch hier die Erfolge nicht antizipierbar. Für Lena wird diese Kontingenz schon während des Studiums zu einem Problem, da sie sich auf den Markt vorbereiten will, ohne zu wissen wie. Warum schnellen die Preise der Arbeiten von Damien Hirst in die Höhe? Wann ist der richtige Zeitpunkt, sich eine Galerie zu suchen? Antworten auf solche und andere Fragen findet sie nicht. Sie seufzt: „Ich weiß nicht nach welchen Regeln ich gehen soll“ (Lena1\_60). Die Unklarheit über die Kriterien des Erfolgs evoziert einen diffusen Neid. Staab und Vogel (2009, S. 133) haben darauf hingewiesen, dass feldspezifische Regeln und *illusio* eine konfliktdämpfende Funktion haben können, zumindest solange die Aufstiegswilligen den Glauben haben, „es schaffen zu können ... werden diese ihre Konflikte in den geregelten Bahnen der sozialen Felder austragen“ (ebd.). Genau dieser Glaube ist im Feld der Kunst nicht ausgeprägt.<sup>361</sup>

Als ein drittes Problem ist das Gefühl der Erschöpfung zu nennen, das phasenweise oder als ständiger Begleiter in Erscheinung tritt. Die permanente Arbeit am Selbst ermüdet, die Entgrenzung kann belasten: „Es ist nie Feierabend“ seufzt Lena (1\_158). Sie verspürt einen ständigen Druck, sich auf Ausstellungen zu präsentieren, auf Partys zu gehen um Kontakte zu knüpfen. Für Lena kommt verschärfend hinzu, dass sie immer noch ein Gefühl der Nicht-Passung hat:

„Nach dem O-Bereich hatte ich ein paarmal Migräne gehabt .. weil ich das Gefühl hab dass ich .. ähm .. voll im Rückstand also dass ich noch total viel aufzuholen hab so nach dem Motto dass ich noch ganz viel lesen musste dass ich ganz viel keine Ahnung angucken muss“ (Lena1\_154).

Der „Rückstand“ muss schon vor dem Studium bestanden haben, denn das letzte Jahr beschreibt sie als ein sehr arbeitsintensives. Es ist ein herkunftsbedingter Rückstand, zumindest aus ihrer vorherigen Biografie resultierend. Sie versucht „die verlorene Zeit noch aufzuholen“ (Bourdieu 1979/1999, S. 123), liest, geht in Ausstellungen, erwähnt, anders als die anderen Kunststudierenden, die vielen Seminare und Vorträge, die sie beflissentlich besucht. Zum Zeitpunkt des Interviews ist sie erschöpft. Von den Newslettern der Akademie, in dem permanent Ausstellungen angekündigt werden, fühlt sie sich überflutet. Fast trotzig reagiert sie mittlerweile; sie hat „kein Bock einfach ne. Aber das ist dann so ne Entscheidung wie .. ich mach jetzt keine Hausaufgaben so nach dem Motto weißt du“ (Lena1\_160). Was wir als große Freiheit kennengelernt haben, ist verbunden mit dem Auftrag, diese zu nutzen – die Fülle der Angebote wird für Lena zur Pflicht, auf die sie nun mit Verweigerung reagiert. Ihr fehlt der Spielsinn, sie reflektiert und wägt ab. Zu vermuten ist mit Bourdieu, dass ihr

---

361 Schultheis (2008, S. 26) verweist darauf, dass vor allem die „Ideologie der Zweckfreiheit“ das Spiel um Macht so brutal macht.

mühseliger Erwerbsstil, der nicht auf einer langen Vertrautheit beruht, erkennbar ist. Was das Interviewmaterial zeigt, ist, dass Erschöpfung durch die „Grenzenlosigkeit“ der Kunst befördert wird.

Schließlich ist als *viertes Problem* die Öffentlichkeitsarbeit zu nennen. Sich auf Partys sehen zu lassen, auf Ausstellungen präsent zu sein, sich selbst zu präsentieren – das wird als Anforderung empfunden. Gerade diejenigen, die ihre frühe Freude am Malen und an der Kunst im privaten Raum entwickelt haben, scheuen diesen Schritt in die Öffentlichkeit. Die symbolische Weihe von außerhalb bleibt ihnen so verwehrt.

### **8.3.4 Zwischenrufe vom Spielfeldrand, oder: Die Minimierung des Rands**

Die spezifische *illutio* des künstlerischen Feldes, die „die rückhaltlose Selbstaufopferung des Künstlers“ verlangt (Bourdieu 1997/2001, S. 123), ist Außenstehenden kaum vermittelbar – davon zeugen die Interviews. Dies zeigt sich insbesondere in den Zwischenrufen aus dem privaten Raum. In einem ersten Schritt soll herausgearbeitet werden, wie die Haltung der Eltern gegenüber der Kunst wahrgenommen und wie damit umgegangen wird. Hanna ist ein Beispiel für jene, deren Eltern eine Nähe zur Kunst bzw. zum Selbstverwirklichungsmilieu haben. Als sie ihren Vater, den Architekten, zu sich einlädt und ihn an der Akademie rumführt, „da war er totaalaal begeistert [lacht] und meinte dann ‚ach am liebsten würde ich auch noch mal Kunst studieren‘ und war .. ja seit dem ist das total super und der ist richtig glücklich“ (Hanna1\_58). Seine Nähe zur Kunst ist für sie eine Unterstützung, aber auch mit Erwartungen verbunden; Erwartungen, die sie deutlich spürt, als in ihr die ersten Gedanken aufkeimen, die Akademie zu verlassen. Lange wehrt sie sich dagegen, weil „ich gedacht hab ich muss das hier erst zu Ende machen .. damit meine Eltern so zufrieden sind“ (Hanna2\_134). Schwierig ist der Abbruch für sie, weil ihre Eltern ein „sehr konkretes Bild von mir als Künstlerin“ (Hanna2\_130) hatten. Aus dieser Zuschreibung und den damit verbundenen Erwartungen kann sie sich kaum lösen. Insbesondere ihr Vater, der bei dem Rundgang so jubilierte, mit dem sie gemeinsam auf Ausstellungen geht, der ihre Bilder aufhängt, ist enttäuscht („für den ist es glaub ich schon .. ganz schön traurig auch .. mhm .. für sich selber“: Hanna2\_130). An diesem Beispiel zeigt sich besonders deutlich, wie die elterliche Vertrautheit mit der Kunst eine Ressource für das Studium zugleich aber mit Erwartungen gekoppelt sein kann. Wenn auch die Wahl passend zur Position ist, so empfindet Hanna sie nicht als passend zu sich. Kunst ist für sie persönlicher Genuss denn beruflicher Weg.

Wie nehmen die Eltern, die fern der Kunst sind, das Tun ihrer Kinder wahr? Eine Möglichkeit, das Tun der Kinder kennenzulernen, ist der Rundgang.<sup>362</sup> Nicht nur die eigenen Werke präsentieren sich hier, sondern auch die Welt der Kunst stellt sich vor. Lenas Eltern haben sich zum Rundgang angekündigt. Sie verstehen bis dato nicht, was ihre Tochter macht, so Lenas Einschätzung. Lena hofft, dass sie in der Begegnung mit der Akademie Einblick in ihre Welt erhalten (Lena1\_144). Das heißt die Fremdheit, die bei den Eltern konstatiert wird, versteht sie nicht als eine fixe, sondern bearbeitbare Größe. Als Katjas Eltern sie beim Rundgang an der Akademie besuchen, gibt sie ihnen leicht scherzhaft ein paar Benimmregeln mit auf den Weg („Wir fassen jetzt nichts an“: Katja1\_373). Ihre Eltern finden dort

„alles n bisschen abgefahrr .. auch so die andern Studenten, und dann (hier irgendwie) vormittags dann sitzen die hier schon und trinken Bier und rauchen und fühlen sich irgendwie der eine fühlt sich cooler als der andere und so weiter und dann .. dann hoffen die glaub ich auch immer dass ich dann auch nicht ganz so [lacht] abdrehe“ (Katja1\_373).

Die Eltern changieren zwischen Hochachtung vor der Kunst und Irritation über den unkonventionellen, potentiell gefährlichen Lebensstil der Künstler. Gleichzeitig bietet der Rundgang die Möglichkeit, den Blick auf die Kunst wie auch die Künstler zu revidieren („dann haben sie eben Freunde von mir kennengelernt und haben sich gedacht ‚Mensch, die Künstler, die kochen auch nur mit Wasser‘.“ Katja2\_115). Eine statusbezogene Nicht-Passung und Fremdheit, die zu Beginn spürbar ist, wird ein Stück weit modelliert.<sup>363</sup> Studien, die das Verhältnis von Studierenden aus der Arbeiterklasse zu ihren Herkunftsfamilien zu bestimmen suchen (vgl. Kapitel 2.4) vernachlässigen diesen Anpassungsprozess, der auch auf Seiten der Herkunftsfamilie zu beobachten ist.

Bei Arne ist die Situation eine andere. Anders als seine Mutter wertet sein Vater sein Tun grundsätzlich ab. Eine neugierige Annäherung, wie sie Katja von ihren Eltern erfährt oder Lena von ihren erhofft, bleibt aus: „[D]er guckt

---

362 In Anlehnung an die Beobachtungsstudie von Entwistle und Rocamora (2006, S. 736) zur alljährlichen Londoner *FashionWeek* sind Rundgänge auch zu verstehen als Veranstaltungen, die der Herstellung und theatralischen Darstellung des Feldes durch „fieldwork“ dienen.

363 Für viele ist der Besuch der Eltern eine Anstrengung. Nicht nur, weil diese aus einer anderen Welt kommen, sondern auch weil die Eltern die Selbstpräsentation gefährden. So schildert Katja amüsiert ihre Beobachtung davon, wie „dann die ganzen Coolen auf einmal mit ihren Eltern rumgehen [lacht]. Mit ner roten Birne und einer nur so ganz schüchtern gegrüßt und hat dann irgendwie zwei Tage später ist er wieder Coolness angesagt.“ (Katja2\_239)

sich auch nicht an was ich mache und weiß auch nicht was ich tue also ähm und ich glaub der hält das auch für ne große Zeitverschwendung“ (Arne1\_153).

Mangelndes Interesse an dem, was sie tun, beklagen einige der Interviewten. Dies ist allerdings kaum mit der Ferne zur Kunst zu begründen. Auch Sven ist von seinem Vater, der im Kreativsektor tätig ist, zum Zeitpunkt des zweiten Interviews von diesem enttäuscht: „[I]ch bin sauer auf ihn gerade weil er .. er ist zu meinem Stück gekommen und irgendwie gabs irgendwas ich habs noch nich mal geklärt, .. aber die sind nach der Hälfte gegangen. So. Und das fand ich arg respektlos“ (Sven2\_316).

In den Interviews der hochgradig selbstorientierten Studierenden werden immer wieder Kränkungen genannt – durch Eltern, die sich für die Arbeit nicht interessieren, die sich die Werke nicht ansehen oder aufhängen. Daran, ob die Eltern über hochkulturelles Kapital verfügen, ist dies nicht gekoppelt.

Zusammengefasst werden kann, dass (1) kunstnahe Eltern nicht nur Ressourcen, sondern auch Erwartungen weitergeben, (2) kunstferne Eltern ihre Distanz zur Kunst ein Stück weit aufgeben können, in neugierigen Annäherung an die Lebenswelt ihrer Kinder und (3) Klagen über das Nicht-Verstandenwerden von den Eltern in allen Herkunftsklassen zu finden sind.

Konkreten Einfluss auf den Verlauf der Statuspassage nehmen vor allem auch die *Partner und Partnerinnen* – bzw. das Studium nimmt Einfluss auf die Beziehung. Zum einen sind da jene, deren Freund bzw. Freundin ebenso KünstlerIn ist. Zwei Interviewpartnerinnen sind mit ehemaligen Dozenten ihrer Akademien liiert: Katja und Hanna. Katja erhält von einem Dozenten Unterstützung beim Wechsel vom Lehramtsstudiengang in die Freie Kunst. Schließlich werden sie ein Paar. Über ihn erhält sie nun unmittelbaren Einblick in das Leben eines Künstlers nach Abschluss der Akademie: Über Lehraufträge an der Hochschule und Gelegenheitsjobs finanziert er seine Existenz und seine Kunst. Seine Werke verkaufen sich schlecht, weil er „kein Checker [ist] der irgendwie sich mit Galeristen gut stellt“ (Katja1\_340). Da er „trotzdem ganz glücklich“ ist und „seine Sachen“ macht, schreckt sie dieses Leben nicht ab – im Gegenteil. Als Paar teilen sie einen gemeinsamen Lebensstil und -rhythmus. Frisch geknüpft ist die Beziehung zwischen Hanna und einem Dozenten im ersten Interview. Auch Hanna genießt die Gemeinsamkeit der Liebe zur Kunst, ist aber deutlich irritierter über das Leben eines Künstlers, das ihrer Einschätzung nach so gar nichts mit dem „Bild der Bohème“ gemein hat. Im zweiten Interview, als für sie der Wechsel in die Medizin bereits feststeht, ahnt Hanna, dass der vorgelebte Lebenswandel ihre Entscheidung beeinflusst hat. Sie ist „stolz dass er das so gut macht“, gleichzeitig konnte sie sich immer weniger „vorzustellen das äh ... selber zu machen“ (Hanna2\_30).

Auch Sven ist mit einer Künstlerin zusammen – einer Kunststudentin von einer anderen Akademie. Davon berichtet er im zweiten Interview. Im ersten Interview hat er gerade eine Beziehung beendet, ein halbes Jahr nach Aufnahme



des Studiums. Auch wenn keine Kausalität zwischen Aufnahme des Studiums und Abbruch der Beziehung unterstellt werden kann, wie Sven selbst anmerkt, ist dennoch interessant, wie er den Bruch begründet. Die Aufnahme des Studiums „war schon so n Einschnitt in meinem Leben“, mit dem sie als Paar „immer weiter auseinander gegangen“ sind. Auf Nachfrage versucht er dies näher zu bestimmen:

„Mhm .. ich glaub dabei geh-dabei gehts um Lebenswandel .. Sie kommt nicht damit klar dass ich bis sechs Uhr morgens in der Uni arbeite .. Sie ist ziemlich konservativ in der Hinsicht, macht ne Ausbildung als Erzieherin .. Will auch nichts Eigenes machen was ich nicht verstehen kann .. Sie braucht .. regelmäßige Bezugszeiten oder ich muss immer da sein“ (Sven1\_395).

Sven empfindet das Leben mit ihr als wenig passend zu seinem Leben als Künstler. Interessant ist, wie er in ihr all das sieht, was der *illusio* des Kunstfeldes zuwider steht: Ihr fehlt eine Selbst-orientierung, sie braucht eine klare Zeitstruktur („Bezugszeiten“), ihr Lebenswandel ist „konservativ“ und sie schaut Fernsehsendungen, die an ein breites Publikum gerichtet sind und schläft bei Filmen ein, die ihn interessieren. Zugang zur Kunst findet sie nicht. Er beschreibt die Beziehung zu ihr als sicherheitsstiftend, „aber das genau genau das wollte ich ja eben nicht mehr“ (Sven1\_419). Mit der Aufnahme des Studiums weist er die Annehmlichkeiten der Sicherheit von sich – und tauscht sie gegen den „Hafen“ (1\_185) der Akademie. Im zweiten Interview ist er nun mit einer Künstlerin zusammen – „das is schon .. stimmiger“ (Sven2\_242). Auch Lena hat sich im zweiten Interview von ihrem Freund getrennt, der „keine Ahnung von Kunst“ (1\_176) hat. Nun wäre es verkürzt, Trennungen als Folge der Transformation zur Künstlerin zu deuten. Dennoch, die (Nicht-)Passung als Paar wird vor dem Hintergrund der Passung zur Kunst, der (Künstler-)Haltung zur Welt thematisiert – von Lena ebenso wie von Sven, Hanna und Katja.

Ähnliche Passungsfragen werden in Bezug auf *Freundschaften* thematisiert. Im ersten Interview hat Katja noch Sorge ihre Freunde, die nicht aus der Kunst kommen, zu verlieren, „weil man da schon ganz schnell in son Fahrwasser reingerät dass n-sich nachher nur noch alles darum dreht.“ (Katja1\_264) Im zweiten Interview hat das Fahrwasser sie bereits mitgespült: „Also ich hab schon muss ich ganz eindeutig sagen nur Künstlerfreunde“ (Katja2\_179). Zwischenrufe vom Spielfeldrand, die das Spiel irritieren könnten, werden minimiert, der Freundeskreis wird zunehmend homogener. Begründet wird die Homogenisierung mit den Gelegenheitsstrukturen: Die Akademie ist häufig mit einem Ortswechsel und damit neuen Personen verbunden, die Akademie lockt mit ihrem freien Zugang als ständiger Treffpunkt. Die eigenen Freizeitaktivitäten sind häufig im künstlerischen Feld verortet, wo man wiederum vor allem Künstler trifft – etwa bei Ausstellungseröffnungen („Da triffst du nicht unbe-

dingt BWL-Studenten“: Katja2\_171). Ferner selektiert der hohe Stellenwert der Kunst Kontakte. Hannas Erfahrung ist, dass Kunst ein solch zentrales Thema ist, das auch in gemischten Gruppen immer wieder Oberhand gewinnt und andere, Nicht-Künstler, ausschließt.<sup>364</sup> Grundlegender noch, wird ein Unverständnis für das eigene Tun von Seiten Nicht-Eingeweihter wahrgenommen.

In einigem Kontrast zu dem bisher Herausgearbeiteten steht Lena, zumindest im ersten Interview. Ihr Freund findet keinen Zugang zur Kunst. Als Geständnis führt sie ein, dass unter ihren Freunden kaum Künstler sind, sondern „ehrlich gesagt mehr Sozialarbeiter“, „aber ... mir reicht das ich hab das Gefühl mir reicht das ich brauch gar nicht mehr Freunde aber das spricht ja voll gegen das andere“ (Lena1\_184). Das „andere“ sind die Anforderungen des Feldes, die sie verspürt, nämlich Kontakte im Feld zu knüpfen. Auch von ihr wird also die Homogenisierung des Freundeskreises als üblich, gar notwendig erachtet – auch wenn sie dieser Notwendigkeit nicht nachkommt. Im zweiten Interview wird sie sich von ihrem Freund getrennt haben.

Die Homogenisierung des Freundeskreises, die sich im Laufe der Statuspassage abzeichnet, kann erklärt werden über (1) die verengten Gelegenheitsstrukturen der Kunststudierenden, die auch außerhalb der Akademie innerhalb der Kunst bleiben, (2) die *illusio* der Kunst, die für Außenstehende kaum verständlich ist – für die Kunststudierenden, für die das Verstanden-Werden so zentral ist, ist dies problematisch und (3) die „Wertlosigkeit“ von kunstfernen Kontakten, in einem Feld, in dem soziales Kapital ausgesprochen wichtig ist. Anknüpfend auch an Studien, die mit dem Konzept der alltäglichen Lebensführung (etwa am Beispiel von JournalistInnen) arbeiten, kann der Schluss gezogen werden, dass in Feldern, die kaum (berufliche) Sicherheit bieten, nur „bei aktiver und reflexiver Steuerung der Lebensführung auf der Basis zentraler Ressourcen (vor allem Netzwerke, Kompetenzen und materielle Sicherung) die Offenheit von Arbeits- und Lebensbedingungen nicht in Unsicherheit umschlägt und die Risiken gegenüber Chancen überwiegen.“ (Jurczyk et al. 2016, S. 60). Sicherheit wird so hergestellt.

---

364 Manske (2009) zeigt wie die „digitale Bohème“ in ihrer Ablehnung von Festanstellungen und Aufwertung hedonistischer Selbstverwirklichungsansprüche sowie in der Betonung der „Stallwärme“, die soziale Netze spenden, eine „Kultur der Handlungsmacht“ artikuliert – auch wenn sie, dem Tagelöhner ähnlich, sozial verwundbar ist.

### 8.3.5 „Ich seh mich als Künstler“ – KünstlerIn als umfassendes Selbstbild

Früh wird die Selbstdefinition als KünstlerIn angenommen. Die künstlerische Selbstformung im Zuge der Statuspassage ist eine grundlegende, die mit einer Vollinklusion in das „Fahrwasser“ der Kunst einhergeht. So resümiert Arne nach dem ersten Jahr: „[E]s ist schon das was mich antreibt und was mehr ist als nur ähm Beruf es ist schon Teil von mir und ich glaub das hab ich einfach nicht erkannt ähm bis zu dem Zeitpunkt wo ich es wirklich gemacht hab“ (Arne1\_29). Mit dem Studium erlernt er nicht nur einen Beruf, sondern findet eine Deutungsfolie für sein Selbst. Hanna, zum Zeitpunkt des ersten Interviews noch Lehramtsstudentin, hat sich dem Spiel noch nicht hingegeben, „ein fertiges Selbstkonzept Ich als Künstler“ (1\_298) hat sie nicht entwickelt – und wird es auch nicht entwickeln. Im zweiten Interview, in dem sie die Entscheidung, die Freie Kunst zu verlassen, getroffen hat, blickt sie distanziert auf die Anforderung der Transformation zum Künstler:

„[J]eder hat son Bild davon glaub ich auch wie son .. was ein Künstler ist und wie der so aussieht und wie der sich zu verhalten hat .. und jeder versucht dem dann son bisschen gerecht zu werden [...] das ist glaub ich auch nen schwieriger Prozess das gehört glaub ich auch zu dem Studium hier dazu dass man sich son Bild von sich macht als Künstler .. und deswegen beschäftigt das ja auch alle so viel“ (Hanna2\_24).

Wie sehen nun die Selbstdefinitionen der KünstlerInnen aus?<sup>365</sup> Die Bestimmung erfolgt wiederholt in Abgrenzung zum „Künstlerklichee“ (Katja2\_252).

„[I]ch seh mich als Künstler aber ich glaub ich hab nicht so ne romantisierte Vorstellung davon wie so mancher der in seinem Absinthrausch irgendwie in seinem weißen Blouson irgendwie auf ner Couch liegt und sich über die die den Welt-schmerz irgendwie auslässt. Ich merk einfach das ich ziemlich weltlich bin“ (Arne1\_95).

---

365 Im Laufe des Studiums gibt die Identifikation mit der jeweiligen Akademie der Selbstdefinition als KünstlerIn eine spezifische Färbung. Sven spricht von einer „Prägung“ fürs Leben, zumindest im ersten Interview identifiziert er sich „absolut“ mit der künstlerischen Sicht seiner Ausbildungsstätte. Zu vermuten ist, dass die Diagnose von Thornton auch auf die Akademie-Studierenden zutrifft: „Erfolgreiche Crits bilden oft die Grundlage für lebenslange Deutungsgemeinschaften oder künstlerische Subkulturen.“ (Thornton 2009, S. 99) Wahrscheinlich nie wieder werden sich andere so intensiv mit der eigenen Selbstformung auseinandersetzen wie in der Zeit an der Akademie.

Jene, „die so dieses Künstlerding so nach außen tragen“ (Arne1\_101) werden wiederholt als Gegenhorizont gezeichnet. Gleichzeitig ahnen die Interviewten, dass auch sie als KünstlerIn erkennbar sind. Am klarsten bringt Arne eine gewisse Ambivalenz zwischen der Ablehnung des Künstlerbildes und der Lust am Spiel mit diesem auf den Punkt. Ihm gibt der Status als Künstler „ein Stückchen Freiheit mir gegenüber der Gesellschaft“ (Arne1\_285), denn

„als Künstler witzigerweise kann ich mir erlauben dass die Leute komisch von mir denken und deshalb versuch ich glaub ich das nachzumachen und rauszuhören und so mach einfach gerne Sachen die schwachsinnig sind um es gemacht zu haben. Ich glaub das ist so nen innerer Zwang jetzt irgendwie unkontrolliert und wild zu sein“ (Arne1\_287).

So legitimiert Arne sein Partyleben als Belohnung harter Arbeit („du leistest was so und du kannst es dir erlauben“: Arne1\_281) wie auch unter Verweis auf seinen Künstlersein („in vielen Sachen bin ich auch Klischee also ich bin ich hab viel von diesem Künstlerischen“: Arne1\_268 ff.). Die anti-konventionelle Haltung (als Konvention des Künstlers) ist in verschiedenen Episoden grundlegend. Auch in der Interviewsituation selbst: So kommt Sven zum zweiten Interview mit strähnigen Haaren, ausgebeutelter Kleidung und dreckigen Fingernägeln. Irritation weckt dies, da er bei der ersten Begegnung einen gepflegten Eindruck hinterlassen hat. Erst am Ende des Interviews klärt er – auf vorsichtige Nachfrage – darüber auf: Sein Aussehen ist seiner aktuellen Rolle in einem Theaterstück geschuldet, in dem er einen Junkie spielt. Das Bedürfnis, sich zu Beginn der Begegnung zu erklären, hat er nicht. Auch auf der Straße werde er mit seinem neuen Aussehen „schon komisch angeguckt“, aber das störe ihn nicht weiter, im Gegenteil, sich so präsentieren zu können, ist Teil seiner Freiheit.

Wenn auch nicht bei sich selber, so wird bei anderen das Tragen eines spezifischen Kleidungsstils als absichtsvolle Strategie entlarvt und belächelt. Hanna (2\_24) beschreibt dies als „Dresscodes“ der „Künstler-Lifestyle-Coolness“. Individuelle Besonderung ist im künstlerischen Anspruch wie auch im Lebensstil erkennbar. Dies zeigt sich, so Katja, bis in die Wohnungen von KünstlerInnen. Sie selbst lebt in einer Wohnung, die „industriell angehaucht“ (1\_389) ist, die Möbel sind größtenteils vom Sperrmüll, der Hundertwasserkalender ist abgehangen. Sven lebt im Atelier seines Vaters, das über ein kleines Waschbecken, eine Dusche und einen Schreibtisch mit Computer verfügt – „mehr brauch ich ja nicht“ (Sven1\_103). Nicht nur mit der Wahl des Kunststudiums verbindet er eine deutliche Abgrenzung vom Streben nach Reichtum. Auch mit dem aktuellen Lebensstil wird die Verweigerung von Kommerz markiert. Seine finanziellen Ausgaben fließen vor allem in die Kunst: in Material, in die Pflege seines

sozialen Kapitals, etwa in Form von Einladungen der Personen, die ihn bei einem Dreh unterstützen.

Als zentrale Veränderung wird in den Interviews wiederholt die gewachsene Selbstsicherheit genannt. Arne nennt als Beleg dafür, dass er heute nicht mehr wie „besessen“ auf sein Äußeres achtet. Vor Aufnahme des Studiums „hatte ich nicht so viel Selbstbewusstsein also trotz meiner Fähigkeit wenn und jetzt im Moment fühl ich mich großartig in jeder Beziehung“ (Arne1\_195). Sieht er sein Selbstbewusstsein durch die Bestätigung in der Arbeit wachsen, so hat dies Auswirkung auf sein gesamtes Auftreten. Als markanten Indikator nennt er, dass er „wesentlich mehr Sex hatte im letzten Jahr“ (Arne1\_197). Katja beschreibt sich als „konfliktbereiter“ und „nochmal n bisschen sicherer“ (Katja2\_262); Hanna wird von signifikanten Anderen als „viel kritischer“ eingeschätzt. Hanna selbst beobachtet an sich eine Verschiebung der Perspektive:

„[W]enn ich mich mit meinen Freunden unterhalte denke ich so ‚krass das hätte ich vor einem Jahr noch ganz anders bewertet und ganz anders gesehen und jetzt seh ich das auf einmal so‘ und dann ist also ist ganz viel ins Rollen gekommen“ (Hanna1\_222).

Was sich hier andeutet, nämlich eine Konversion des Blicks, ist verbreitet unter den Kunststudierenden. Katja beispielsweise stellt Dinge infrage, die ihr vorher selbstverständlich waren; sie sieht vertraute Dinge (etwa die elterliche Wohnungseinrichtung) neu. Ähnliches hatten wir bei Lena erlebt, die den „Russen-Kitsch“ der Herkunftsfamilie neu zu deuten versucht, ihre „andere Ästhetik“ als Kapital nutzen will.<sup>366</sup> Weitergehender noch beschreibt Arne einen neuen Blick auf sich selbst und auf die Welt: „Also hat mich fachlich aber auch einfach irgendwie in meinem Verständnis der Welt glaube ich in diesen zwei Jahren weitergebracht als das manche Leute das in zehn Jahren schaffen“ (Arne2\_218). Angelegt ist hier auch eine Bewertung, mit der er sich von anderen abgrenzt. An anderer Stelle fasst er dies als eine Form der „Entfremdung“, die ihn, den Künstler, von den anderen isoliert. Beim Schlendern durch die Stadt fühlt er dies:

„Ich hab halt diese ganzen Menschen gesehen und hab irgendwie wieder mal realisiert dass das son komplett ... komplett anderes Verständnis vom Leben haben und denen komplett andere Dinge wichtig sind [...] ich hab das jetzt festgestellt für mich ist das so ne Art ... son Gefühl von Entfremdung also ich hab das Gefühl ich gleite immer weiter weg ... von von den Menschen“ (Arne2\_92).

---

366 Lena (1\_44), die bei ihrem ersten Bewerbungsgespräch eine deutliche Fremdheitserfahrung macht, die nicht versteht, wie man über „Papierknödelchen“ philosophieren kann, spielt nun, nach einer Weile im Feld, selbst mit Gütern, denen allgemein wenig Legitimität zugesprochen wird.

Damit verwendet er einen ganz anderen Begriff von „Entfremdung“ als Marx. Marx sah in dem Künstler das Gegenmodell zum „entfremdeten Arbeiter“, bezog Entfremdung also auf den Produktionsprozess. Hier wird dies nun gewendet, der Künstler, nicht-entfremdet bei der Arbeit, entfremdet sich durch die Arbeit von der Gesellschaft, den Mitmenschen, die anders arbeiten und leben – und zieht sich zunehmend in die „Blase“ zurück.

### 8.3.6 Zusammenfassung

Die Analyse der Interviews zeigt erstens, dass die *große Freude* über den Zugang in die Kunstakademie vor allem darauf gründet, dass die Zugangsberechtigung (auch) als Bescheinigung künstlerischer Befähigung gelesen wird. Das Studium verspricht den Raum für die künstlerische Selbstformung wie auch einen sicheren und legitimen Status als Studierende. Verwoben ist die Aufnahme des Studiums mit anderen Statuspassagen, wie den Auszug, der zusätzliches Potential für die Freude sein kann. Zweitens, so zeigt die Analyse, kann die Ordnung der Akademie als eine der *ungleichen Gleichgesinnten* bezeichnet werden: Dozierenden wie auch Studierende sind vor allem KünstlerInnen. Die Studierenden, die in einer kleinen Kohorte das Studium aufnehmen, bilden nach (künstlerischer) Ähnlichkeit Gruppen und schmieden über die Studienkohorte hinaus Netze der gegenseitigen Unterstützung. Dozierende werden vor allem im ersten Interview kaum relevant gemacht. Deren teilweise Abwesenheit wird weniger als Mangel in ihrer Lehre angeführt, denn als Indiz ihres symbolischen Kapitals im Feld der Kunst. Gesucht wird vor allem im fortgeschritteneren Semester eine Mentorenbeziehung, die auf Ähnlichkeit beruht. Drittens zeigt die Analyse, dass das Betreten der Akademie mit einer *doppelten Fremdheitserfahrung* einhergehen kann – in Bezug auf die universitäre Welt wie auch dem Feld der Kunst. Viertens wird in Bezug auf das Spiel herausgearbeitet, wie das zentrale Ziel, nämlich die *Entfaltung des künstlerischen Selbst* – als individueller Anspruch wie feldspezifische Anforderung – ausgestaltet wird. Aus Perspektive der Akteure geht es dabei grundlegend darum, sich selbst zu verstehen und das eigene Tun zu reflektieren, eine emotionale Beziehung herzustellen, gar Resonanz zu erleben und darum, von anderen in der Kunst verstanden zu werden. Dafür bedarf es nicht bloß der Arbeit am Kunstwerk, sondern (a) der Akademie, genauer gesagt des Ateliers als magischen Ort, in dem Kunst entsteht; (b) der anderen im Atelier (als Vorder- und Hinterbühne künstlerischer Produktion) sowie (c) des Kolloquiums, wo um Verstehen und Verstandenwerden gerungen wird. Markant sind zwei Strategien, die im Feld der Kunst eingesetzt werden: *Alles für die Kunst* meint, dass überall Ideen für das nächste künstlerische Werk stecken, diverse Aktivitäten die künstlerische Selbstentfaltung anregen und unzählige Veranstaltungen und Kontakte den künstlerischen Werde-

gang voranbringen können. Die Akteure sind gefordert, jegliche Erfahrungen, Aktivitäten und Kontakte auf ihren Wert für die Kunst zu durchleuchten und gegebenenfalls nutzbar zu machen. *Suche nach symbolischer Weihung* meint, dass innerhalb der Akademie (etwa über die Wahl der Klasse) wie auch außerhalb der Akademie (etwa über Preise, Ausstellungen, Verkäufe) symbolisches Kapital akkumuliert wird, welches für die Positionierung im Feld der Akademie wie auch dem der Kunst relevant ist. Fünftens benennt die Analyse Zwischenrufe aus dem privaten Raum: Solche sind vor allem aus den Familie zu hören. Aufschlussreich sind die Begegnungen der Eltern, die der Kunst fernstehen, mit der Welt ihrer Kinder. Eine Fremdheit der Eltern gegenüber dem Feld wird von einigen der Befragten deutlich gespürt, doch bieten beispielsweise Rundgänge die Möglichkeit, die eigene Welt bekannt zu machen. Auch wenn eine Diskrepanz bestehen bleibt, ist doch erkennbar, dass diese Zusammentreffen Schritte der Annäherung sein können. Im Freundeskreis hingegen führt die Nicht-Passung eher zum Kontaktabbruch. Auffallend ist die *fortschreitende Homogenisierung des Freundeskreises* im Zuge der Statuspassage. Die Analyse zeigt, sechstens, dass die Studierenden sich bereits zu Beginn des Studiums als KünstlerInnen verstehen, dennoch sind sie es, die die grundlegendste und umfassendste Selbsttransformation an sich beobachten.

## 8.4 Der Verlauf von Ausbildung und Studium

Es ist empirisch gut dokumentiert, dass Bildungsabschlüsse die Platzierungschancen strukturieren. Demgegenüber eher vernachlässigt wird (a) die Ungleichheit der Statuspassage an sich sowie (b) die Weise, wie die Selbstpositionierung in und durch Ausbildung und Studium strukturiert wird. Mit der Statuspassage, so die Grundannahme der vorliegenden Studie, verorten sich die jungen Erwachsenen bereits gegenwärtig im sozialen Raum, sind in unterschiedliche Erfahrungsräume eingebunden, gehen je andere „existentielle Beziehungen“ (Mannheim 1980) ein, treffen auf Spiele, die das Selbstprojekt und damit auch die Platzierungschancen in je spezifischer strukturieren.

So ist bereits die *Vorfreude auf Ausbildung/Studium* nicht nur abhängig von Orientierung und Möglichkeitsraum der Akteure, sondern auch von den Zugangskontrollen der Felder, die unterschiedliche Investitionen verlangen und feldspezifische Enttäuschungen und Freuden evozieren. Ausgeprägt ist die Vorfreude bei denjenigen, die die Aufnahme von Studium und Ausbildung als Meistern einer Hürde verstehen und dies ihrer eigenen Leistung und Vorarbeit – aber auch dem Quäntchen Glück – zuschreiben. Vor allem die Kunststudierenden und Auszubildenden deuten ihren Zugang in dieser Weise und sehen demgemäß in der Aufnahme eine erste Bestätigung des eingeschlagenen Weges.

Verhaltener ist die Vorfreude unter Ingenieurs- und Lehramtsstudierenden, die nicht nach einem spezifischen Auswahlverfahren selektiert werden – allein das Abitur berechtigt sie zum Studium. Getrübt wird ihre Vorfreude gelegentlich von der Sorge bezüglich der eigenen Passung zur universitären Welt. Seltener ist ihre Aufnahme des Studiums verwoben mit anderen Statuspassagen, wie dem Auszug (Kunststudierende) oder dem eigenen Verdienst (Auszubildenden), so dass eine weitere potentielle Quelle der Vorfreude fehlt.

Mit der Entscheidung für Studium/Ausbildung sortieren sich die jungen Erwachsenen in unterschiedliche Felder mit je spezifischen *Ordnungsgefügen*.<sup>367</sup> Die *Auszubildenden* beschreiben ein *hierarchisch-familial strukturiertes Gefüge*. In der überschaubaren Welt der Betriebe werden die Personen vor allem über institutionalisiertes Kapital positioniert, im Sinne einer scharfen Differenz zwischen Auszubildenden und Meister (oder auch Geselle), sowie einer Staffellung der Auszubildenden nach Lehrjahren. Wiederholt wird der Vergleich mit einer Familie angestellt, um die hohe Interaktionsdichte, die Intimität auf der Hinterbühne (der Teeküche, des Bauwagens) und die Gebundenheit aneinander zu markieren. Entsprechend sind in diesem partikularistischen Gefüge auch die Annehmlichkeiten aber auch Probleme zu finden, die aus dem privaten Raum bekannt sind (Nähe und Übergriffigkeiten, Verantwortungsgefühl wie Machtmissbrauch, persönliche Hinwendung wie Enttäuschungen etc.). Die *Lehramts- und Ingenieursstudierenden* beschreiben eine *schulähnliche Ordnung*, die geprägt ist von inhaltlicher und zeitlicher Vorstrukturiertheit sowie einer universalistischen Struktur. Anders als in der Schule wird das Ingenieurs- und Lehramtsstudium jedoch in einer wenig überschaubaren Gruppe von KommilitonInnen aufgenommen. Innerhalb der Studienkohorte formieren sich kleinere Gruppen, deren Mitglieder sich im Studium koordinieren und die Passage gemeinsam durchlaufen. Es besteht die Möglichkeit zur „Peervergemeinschaft“, wie sie Helsper (2015, S. 152) für die Schule beschreibt. Die Dozierenden werden vor allem im ersten Jahr vorrangig in ihrer Funktion als Aussteller von Leistungspunkten wahrgenommen (vgl. Becker et al. 1968, S. 111 f.). Die *Kunststudierenden* beschreiben eine „Blase“ *ungleicher Gleichgesinnter*. Sie beginnen

---

367 In jeder Gruppe gibt es typische Differenzsetzungen: Die Auszubildenden differenzieren (a) zwischen betrieblicher und außerbetrieblicher Ausbildung – letzteres wird stärker mit Üben und Lernen, denn Arbeiten verbunden – und sie verweisen (b) auf die Heterogenität der Ausbildungsbetriebe und damit der Ausbildungsbedingungen. Die Kunststudierenden differenzieren (a) zwischen Studierenden der Freien Kunst und Studierenden mit Kunst als Schulfach – letztere sind verdächtig, nur eingeschränkt Kunst zu machen – und sie benennen (b) die Heterogenität der Kunststudierenden und ihrer individuellen Arbeitsweisen. Anders bei den Lehramts- und Ingenieursstudierenden: Bei der Wahl der Studienstätte für ihren Studiengang werden kaum Differenzen zwischen Universitäten wahrgenommen. Bei Aufnahme des Studiums herrscht die Vorstellung vor, dass alle, die den gleichen Abschluss anvisieren, unter gleichen Bedingungen studieren.



das Studium in einer überschaubaren Kohorte und nehmen schnell Kontakt auch zu älteren Kunststudierenden auf. Sie sortieren sich nach Interessen, Arbeitsweise und Sympathien. Das Bild der Blase verweist auf einen geschlossenen Kosmos, der von Kooperation wie auch von Konkurrenz geprägt ist. Die Dozierenden bleiben im ersten Interview eigentümlich unsichtbar, erhalten aber im weiteren Verlauf zunehmend Kontur. Das Verhältnis wird dann einerseits als hierarchisch beschrieben, andererseits als eins, das auf Ähnlichkeit in Hinblick auf die künstlerische Haltung beruhen sollte – als Grundlage für eine gewünschte Mentorenschaft. Dabei sind die Dozierenden für die Kunststudierenden weniger Dozierende (oder gar Aussteller von Leistungspunkten) denn Künstler, die sich vor allem durch ihr symbolisches Kapital im Feld der Kunst auszeichnen. Die generationalen Grenzen sind weniger scharf gezogen, das Gefüge wird als hochgradig partikularistisch beschrieben.<sup>368</sup> Zusammengefasst ist festzuhalten, dass die jungen Erwachsenen, die vormals in der Schule in einem strukturell identischen Gefüge positioniert waren, nun auf äußerst unterschiedliche Bedingungen treffen.<sup>369</sup> Die Lehramts-/Ingenieursstudierenden erleben den kleinsten Bruch.

Um nun die Ausgestaltung der Selbstprojekte innerhalb der Felder zu untersuchen, wurde zuerst die *Aufnahme von Ausbildung und Studium* betrachtet. Mit Bourdieu (vgl. 1980/1999, S. 149 f.) ist zu erwarten, dass die Spielaufnahme bei Nicht-Passung von Habitus und Feld zögernd verläuft. Zu berücksichtigen ist jedoch, dass der Feldeintritt (wie jeder Statuswechsel) mit Routineunterbre-

---

368 Übergriffigkeiten wie im Handwerk werden seltener erlebt – ein Indiz für das weniger hierarchisch geprägte generationale Gefüge oder die geringere Kontaktdichte.

369 Um die Weise der Ausgestaltung der Selbstprojekte zu verstehen, ist auf einen weiteren wichtigen Unterschied hinzuweisen: die Zeitstruktur der Statuspassagen. Zwar ist den Statuspassagen gemein, dass sie auf drei Jahre angelegt sind, doch differiert die Strukturiertheit der Ablaufpläne sowie ihre Verbindlichkeit stark: Der Ausbildung liegt ein Ausbildungsplan zugrunde, der jedoch nicht selten mit der zeitlichen Logik des Betriebs kollidiert. Anwesenheitszeiten werden kontrolliert – im Berufskolleg wie im Ausbildungsbetrieb. Ein Studium erlaubt hingegen, so stellen Bourdieu und Passeron (1964 ff./1971, S. 46 f.) fest, „das Zeitgefüge der Gesellschaft zu durchbrechen und seine Ordnung umzukehren“. Allein die vielen studentischen Partyreihen auch innerhalb der Woche weisen auf ein spezifisches Zeitgefüge hin. Gleichzeitig aber bieten die Hochschulen den Lehramts- und Ingenieursstudierenden mit ihren Studienordnungen und Studienverlaufsplänen Angebote für die zeitliche Strukturierung des Studiums, deren Einhaltung jedoch kaum von den Dozierenden kontrolliert wird. Das Kunststudium kennt weder solch klare Zeittaktungen für den Studienverlauf noch Vorgaben hinsichtlich der Anwesenheit. Im Gegenteil: Das Atelier steht jederzeit offen. Das heißt, die Zeitregime variieren und stellen je spezifische Herausforderungen und damit auch Möglichkeiten der Ausgestaltung des Selbstprojekts. Greift man die Einschätzung von Egbringhoff et al. (2003, S. 26) auf, dass gestaltendes „Zeithandeln“ eine Basiskompetenz in einer durch flexibilisierte Arbeitszeiten und Erosion etablierter Zeitinstitutionen gekennzeichneten Gesellschaft ist, so kann festgehalten werden, dass diese in den Feldern in sehr unterschiedlichem Maße verlangt und erlernt wird.

chungen einhergeht und die Aufnahme von Studium/Ausbildung für alle eine neue Erfahrung darstellt. Es ist eine Phase des Innehaltens, der Orientierung und Reflexion, wie auch des Stolperns. Die Neulinge gleichen kaum dem Fußballspieler, der sich seinem Spielsinn überlassen kann und „noch im hitzigsten Gefecht die Spielzüge seiner Gegner oder Mitspieler augenblicklich intuitiv erfaßt und ohne Innehalten oder Berechnung ‚inspiriert‘ agiert und reagiert.“ (Wacquant 1992/1996, S. 42). Obgleich die Statuspassage für alle mehr oder weniger unbekannt (bzw. mehr oder weniger schulähnlich) ist, fällt doch auf, dass die Aufnahme mit unterschiedlicher Leichtigkeit erfolgt. Fokussiert man die zögerlichen Auftakte so zeigen sich feldspezifische Anpassungsanforderungen und Fremdheitserfahrungen: Die *Hochschule* betreten vor allem jene zögerlich, die eine unwahrscheinliche Wahl getroffen haben, in dem Sinne, dass sie nicht aus einem akademischen Elternhaus stammen. Ihnen fehlt vor allem das Vertrauen in die eigene Befähigung wie auch die persönliche Ansprache (vgl. Schmitt 2010). In der Anonymität der Großveranstaltungen werden ihre Zweifel an der Passung spürbar. Auch an der *Kunstakademie* werden unwahrscheinliche Wahlen – hier in Bezug auf elterliche Ferne zur Hochschule, zur Kunst und zum „Ethos der Kreativen“ (vgl. Koppetsch 2006a) – bei Spielaufnahme spürbar. Eine doppelte Fremdheitserfahrung kann gemacht werden, und zwar in Bezug auf die universitäre Welt wie auch die Kunst. Zusätzlich kann eine zögerliche Spielaufnahme daraus erwachsen, dass die künstlerische Tätigkeit bisher als persönliche, einsame Praxis genossen wurde, die nun, auf die Bühne des Ateliers gehoben, mit Unwohlsein verbunden ist – an die soziale Herkunft ist dies kaum gebunden. Wieder anders sind die zögerlichen Auftakte im *Handwerksbetrieb* angelegt. Hier sind es nicht die unwahrscheinlichen Wahlen – in Bezug auf soziale Herkunft und Abitur –, die mit einem Stocken einhergehen. Vielmehr ist die Spielaufnahme und damit die berufliche Selbstformung eingeschränkt, wenn die Auszubildenden sich auf Hilfstätigkeiten begrenzt fühlen. Zusammengenommen heißt dies, dass (1) die stockende Spielaufnahme feldspezifisch zu erklären ist. Sie resultiert (2) nicht in allen Feldern aus den unwahrscheinlichen Wahlen. Wie mit Bourdieu zu erwarten ist, geht die unwahrscheinliche Wahl der Hochschule oder Kunstakademie mit einer zögernden Spielaufnahme einher, hingegen ist sie im Ausbildungsbetrieb vor allem über die eingeschränkte Möglichkeit des Mit-Spielens und damit über das positionale Gefüge zu erklären. Ferner wird deutlich, dass (3) die stockende Spielaufnahme mit der *illusio* des Feldes verknüpft ist: Das *Feld des Handwerks* verspricht „goldenen Boden“ und stellt in Aussicht, dass jeder das Handwerk erlernen kann. Wird der Zugriff zur handwerklichen Praxis verwehrt, so ist die Grundlage dafür verwehrt und das Spiel ist gefährdet. Im *Feld der Hochschule* dominiert das meritokratische Prinzip – zumindest als Idee. Zögerliche Spielaufnahmen gehen hier mit dem Zweifel an der eigenen Befähigung (auch im Sinne des Verstehens der Regeln des Spiels) einher. Für das *Feld der Kunst* ist

das Prinzip „l'art pour l'art“ konstitutiv. Der Sinn der Kunst ist jedoch nicht unweigerlich verständlich. Irritationen ruft zusätzlich die Kunst als Studium hervor, weil deren *illutio* das meritokratische Prinzip<sup>370</sup> wie auch die Idee der Berufsvorbereitung, die für die Statuspassage so grundlegend ist, infrage stellt.<sup>371</sup> Den Sinn von Kunst wie auch des Kunststudiums signifikanten Anderen nicht verständlich machen zu können, kann das eigene, hingebungsvolle Spiel zusätzlich ins Stocken bringen. Und schließlich ist die stockende Spielaufnahme (4) je nach Feld unterschiedlich bearbeitbar. Dies wurde im Anschluss genauer untersucht.

Bevor zusammengefasst wird, wie die jungen Erwachsenen in das jeweilige Spiel finden und welche Strategien sie einsetzen, ist daran zu erinnern, dass es in den jeweiligen Spielen um Unterschiedliches geht. Mit Bourdieu gesprochen geht es um die Bewahrung und Verbesserung der eigenen Position im Spiel. Aus Sicht der jungen Akteure geht es jedoch um mehr: Die Lehramts- und Ingenieursstudierenden beschreiben vor allem eine Transformation zum Studenten bzw. zur Studentin, wobei das Zertifikat als Garant für den Einstieg in den Beruf anvisiert wird. Für die Kunststudierenden steht die permanente Bearbeitung des künstlerischen Selbst im Vordergrund<sup>372</sup> und die Auszubildenden streben die Transformation zur Handwerkerin an – mit Zertifikat und Kompetenzen.

Was bedarf es dafür? Für die *Lehramts- und Ingenieursstudierenden* bedarf die Transformation zum Studierenden (a) einer positiven Bilanz beim Abgleich eigener Prüfungsleistungen und universitärer Prüfungsanforderungen, (b) der KommilitonInnen, die die Organisation des Studiums erleichtern und die (c) als Arbeitsgruppe fungieren (v.a. unter Ingenieursstudierenden). Schließlich wird (d) das „studentische Leben“ außerhalb der Hochschule zum elementaren Bestandteil der Transformation zum Studierenden. Für die *Kunststudierenden* ist (a) das Atelier der magische Ort, der sie zu KünstlerInnen und ihr Schaffen zur Kunst werden lässt. Ferner sind (b) die anderen im Atelier relevant für die

---

370 Staab und Vogel 2009 (2009, S. 132) konstatieren: „So lange den Aufstiegswilligen der Glaube, es schaffen zu können, gerechtfertigt erscheint, werden diese ihre Konflikte in den geregelten Bahnen der sozialen Felder austragen.“ Für das Feld der Kunst ist die Schlussfolgerung einzuschränken.

371 Der Vorbereitungscharakter der Statuspassage hat je andere Qualität: Während die Kunststudierenden bereits das machen, was sie machen wollen (nämlich Kunst), bereiten sich die Auszubildenden wie auch die Lehramts-/Ingenieursstudierenden auf das Zertifikat vor, das den Berufseintritt ermöglicht. Allerdings befinden sich die Auszubildenden bereits in dem eigentlichen Tätigkeitsfeld, ähnlich den Kunststudierenden.

372 Als jugendkulturelles Moratorium ist dies kaum zu fassen. Vielmehr ist Idee der Kunst, dass sie „dem Unkontrollierten, nicht Berechenbaren und Ungewissen Raum geben“ muss (Dannecker 2012, S. 96), um überzeugend zu sein – das heißt, das Experimentieren und Arbeiten am Selbst ist Anforderung.

künstlerische Selbstentfaltung: das Atelier erlaubt den Blick auf die Hinterbühne der künstlerischen Produktion und ermöglicht und fordert die Selbstpräsentation als KünstlerIn. Die anderen sind außerdem (c) in Kolloquien relevant, wo um das Verstehen und Verstanden-Werden als Künstlerin gerungen wird (und damit auch um die *illusio* und Regeln des Feldes). Für die *Auszubildenden* findet die Transformation zum Handwerker in der Praxis im Betrieb statt. Die stumme Weitergabe ist hier mindestens so relevant wie die explizite Wissensvermittlung. Um zur Handwerkerin zu werden bedarf es (a) der Dinge des Handwerks – das Verfügen und Handhaben dieser. Wesentlich ist (b) die kooperative Tätigkeit mit KollegInnen im Betrieb sowie (c) der Umgang mit den Kunden bzw. das Fertigstellen eines Produkts. Insgesamt zeigt die Analyse, wie die Transformation des Selbst in feldspezifischer Weise verläuft. Um diesen Prozess zu erfassen, wurde das Feld-Konzept interaktionistisch aus- und umgedeutet,<sup>373</sup> womit signifikante Andere in ihrer Bedeutung für die Formung von Selbstbewusstsein und somit für das Selbstprojekt betrachtet wurden.

Erst in einem nächsten Schritt wurden ausgewählte Strategien unter dem Aspekt der Selbstpositionierung zusammengefasst, d. h. die Bourdieusche Vorstellung vom Feld und Kampf ist leitend. Es geht um Strategien, die der Bewahrung oder Verbesserung der Position dienen, etwa durch Vermehrung des feldspezifischen Kapitals. Die Analyse zeigt, dass die Akkumulation von Kapital in sehr verschiedener Weise möglich ist, und dass die drei Felder nicht in gleicher Weise durch Kämpfe bestimmt sind. Zumindest sehen die Lehramtsstudierenden sich kaum in einem Konkurrenzverhältnis. Aber auch hier gibt es Strategien, um im Spiel zu bleiben. Herausgearbeitet wurden für jede Gruppe zwei Strategien. Nehmen wir zuerst die *Studierenden*: Eine erste Strategie ist die der *Anpassung der Investitionen* im Laufe des Studiums, die mit einer Neueinschätzung der Anforderungen einhergeht. Diese Strategie kann verschiedene Ausprägungen annehmen: So ist (a) eine Reduktion der Investitionen verbreitet, wenn, ganz im Sinne des meritokratischen Prinzips, erfahren wird, dass Leistungsnachweise mit weniger Investitionen erworben werden können. Hier geht es nicht um die Verbesserung der Position, sondern vielmehr um den Verbleib im Spiel bei minimierten Investitionen. Identifiziert werden kann auch (b) eine Erhöhung der Investitionen, wenn erfahren wird, wie groß der eigene Möglichkeitsraum ist und die *illusio* des wissenschaftlichen Feldes (statt des universitären) zunehmend geteilt wird. Und schließlich ist bei jenen, die ein klares berufliches Ziel vor Augen haben, auch (c) eine Fokussierung auf berufsrelevante

---

373 Offen bleibt bei Bourdieu das Verhältnis zwischen herkunftsspezifischen Habitus und feldspezifischen Habitus. Dass der Habitus im Zuge neuer Erfahrungen permanent verändert wird, stellt Bourdieu in Rechnung (vgl. 1997/2001, S. 207). Den Prozess kann er jedoch aufgrund seiner Lesart des Spiels als Kampf kaum fassen (vgl. Kapitel 3.2).

Investitionen erkennbar. Hier geht es um Strategie zur Vorbereitung der Position im späteren Berufsfeld. Eine zweite Strategie kann als *Durchziehen* gefasst werden – eher als eine Weise der Haltung und Orientierung, die mit verschiedenen konkreten Strategien (etwa der Anpassung der Investitionen) einhergehen kann. Gemeint ist die Selbstverpflichtung, den eingeschlagenen Weg bis zum Ende zu gehen – gegen alle Widrigkeiten, wie Überforderung, Langeweile etc. Für die *Kunststudierenden*, die in einem wenig (räumlich, zeitlich etc.) vorstrukturierten Studium die Entfaltung des künstlerischen Selbst suchen, ist eine zentrale Strategie *Alles für die Kunst* zu nutzen. Kulturelles und biografisches Kapitel werden aus Künstleraugen umgedeutet, private Träume oder Erlebnisse werden nach Inspirationen für weitere Projekte durchleuchtet, ein „Ideensammelbuch“ begleitet viele auch außerhalb der Akademie, Kontakte werden auf Künstlerpartys geknüpft und soziales Kapitals durch gegenseitige Unterstützungsleistungen gepflegt. All dies sind relevante Strategien der Verbesserung der eigenen Position im Feld – möglicherweise, denn inwiefern was die Position im Feld der Akademie und damit auch der Kunst verbessert, ist – ganz im Sinne der Logik des Kunstfeldes – kaum antizipierbar. Entsprechend der Entgrenzung<sup>374</sup> macht sich Erschöpfung breit.<sup>375</sup> Eine zweite, gezielter auf die Position ausgerichtete Strategie ist die *Suche nach symbolischer Weihung*: Innerhalb der Akademie werden die Dozierenden gewählt, die über hohes symbolisches Kapital verfügen, Wechsel der Akademien werden mit dem Prestige der anvisierten Stätte begründet. Preise und Auszeichnungen werden zu einem Kapital, welches die Position im Feld verbessert und die Selbstwahrnehmung als KünstlerIn stabilisiert. Für die *Auszubildenden* sind vor allem zwei Strategien zentral: Wir hatten bereits gesehen, dass die Positionen vor allem über institutionalisiertes Kapital bestimmt und daher während der Ausbildung nur eingeschränkt verbessert werden können. Zur Verbesserung trägt die *Akkumulation handwerklichen Kapitals* bei. Hier sind die Auszubildenden im höchsten Maße abhängig von dem Meister/der Meisterin.<sup>376</sup> Einige erfahren eine intensive Förderung, andere beklagen sich über den fehlenden Raum zum

---

374 Entgrenzung meint „eine Entstrukturierung handlungsstabilisierender Orientierungen des Alltags, auf die von den Subjekten mit aktiven ‚Restrukturierungen‘ ihrer Lebensführung geantwortet werden muss.“ (Egbringhoff et al. 2003, S. 23)

375 Das Gefühl, zu spät dran zu sein, wie es Glaser und Strauss (1971/2010) als charakteristisch für Passagen ohne festen Ablaufplan bezeichnen, spüren vor allem jene, die weniger ihrem Spielsinn folgen können.

376 Nach Bourdieu hängen „die Chancen eines einzelnen Akteurs, sich die Kräfte des Feldes nach seinen Wünschen gefügig zu machen“ von „seiner Stellung in der Struktur der Kapitalverteilung“ ab (1997/1998, S. 22). Da diese aber je nach Feld unterschiedlich bestimmt sind, variieren auch die Chancen, die eigene Position zu verbessern. Der Handlungsspielraum des Auszubildenden verengt sich zusätzlich, sofern die Sorge vor dem sozialen Abstieg und damit dem Verlust des Ausbildungsplatzes stark ausgeprägt ist.

Üben. Die Möglichkeiten, außerhalb des Betriebs, nach einem langen Arbeitstag, an seinen Kompetenzen zu arbeiten, sind gering. Eine wichtige Rolle spielen dann signifikante Andere aus dem privaten Raum, die Kompetenzen vermitteln können oder handwerkliche Kompetenzen anfordern und damit die jungen Menschen als Maler-Lackierer oder Friseurin ansprechen. Die Akkumulation handwerklichen Kapitals dient nicht nur der Positionierung im Betrieb, sondern auch dem Bestehen der Prüfung sowie der Vorbereitung der späteren Positionierungschancen im handwerklichen Feld. Eine zweite Strategie ist die des *Durchhaltens*. Es ist eine Strategie der Machtlosen vis-à-vis der MeisterIn, die einzig dem Verbleib im Spiel dient.<sup>377</sup> Verstanden als persönliche Stärke ist diese Strategie eng verwoben mit einer Angst vor dem sozialen Abstieg (vgl. Wellgraf 2012)<sup>378</sup> – und damit mit der Positionierung im sozialen Raum. Eine ausgeprägte Selbstorientierung kann dabei von den Auszubildenden als motivationale Ressource verstanden werden, sie läuft allerdings Gefahr, im Zuge der Durchhaltephase heruntergeschraubt zu werden.<sup>379</sup> Gestützt wird die Durchhaltestrategie von Eltern, die die Abstiegssorge teilen und bei der „Anpassung der Aspirationen an die Chancen“ (Bourdieu 1997/2001, S. 279) mitwirken – der Anpassung der Statusaspiration wie auch der Reduzierung der Selbstorientierung. Alternativen, wie etwa der Wechsel des Betriebs, werden vor allem von Professionellen aus dem Feld aufgezeigt.<sup>380</sup> Sie sind es, die der habituellen „Wahrnehmung und Bewertung der in der gegebenen Situation vorliegenden Möglichkeiten“ (ebd.) und damit der Reproduktion der Bedin-

---

377 Die Strategie des Durchhaltens, die Auszubildende verfolgen, hat mit der Strategie des Durchziehens der Studierenden gemein, dass das Zertifikat erworben werden will. Während die Studierenden dies als persönliche Herausforderung sehen, ist die Strategie der Auszubildende eine vis-à-vis des Meisters und enger verbunden mit der Sorge vor sozialem Abstieg. Schwierigkeiten auf persönlicher Ebene, die für den Ausbildungsabbruch so typisch sind, sind für Studierenden wenig relevant in ihrer Abbruchüberlegung.

378 Dippelhofer-Stiem (2001) weist mit ihrer quantitativen Panelstudie zu Erzieherinnen am Ende der Ausbildung nach, dass eine sorgenvolle Antizipation des Erwerbslebens auch funktional sein kann, insofern sich die Akteure auf Widrigkeiten einstellen und Überlegungen zu Problemlösestrategien anstellen. Unter den Auszubildenden ist eine Form der Resilienz feststellbar, allerdings ist die Suche nach Lösungsstrategien außerhalb des „Durchhaltens“ begrenzt.

379 Die Auszubildenden stehen vor einer ambivalenten Situation: Selbstorientierung ist einerseits soziale Erwartung und wird von ihnen auch als Motivation für ihr Handeln gedeutet, andererseits kann eine zu ausgeprägte Selbstorientierung in dem hierarchischen Gefüge des Betriebs stören und dem Einfügen in die Ordnung zuwiderlaufen. Ganz anders in der Kunstakademie, wo Selbstorientierung im Höchstmaß verlangt ist.

380 Die Revision der Entscheidung für eine Ausbildung/ein Studium wird in der vorliegenden Studie nicht vorgängig der Empirie als Problem definiert – anders als in Berichten der Bildungsforschung, die die Perspektive der Bildungspolitik einnimmt (vgl. Kapitel 2.1) Die „Strategie des Durchhaltens“ (weniger die „Strategie des Durchziehens“) zeugen von den Einbußen, die ein Nicht-Erlauben der Revision einer Entscheidung mit sich bringen kann.

gungen der Unterdrückung, wie sie mit Bourdieu zu konstatieren ist, etwas entgegensetzen können.<sup>381</sup>

Die jungen Erwachsenen bewegen sich nie nur in dem einen Feld. Welche *Zwischenrufe* von außerhalb das Spielgeschehen beeinflussen wurde in einem weiteren Kapitel je feldspezifisch untersucht. Deutlich ist bei den *Kunststudierenden* zu erkennen, dass sie sich zunehmend in die künstlerische „Blase“ zurückziehen. Die Homogenisierung der sozialen Beziehungen fundiert auf einem geteilten Interesse an Kunst bzw. einer Ähnlichkeit des Lebensstils und -rhythmus. Gleichzeitig schafft die Konzentration auf KünstlerInnen (bei aller Konkurrenz) ein Wir-Gefühl sowie ein Gefühl der Sicherheit. Indem irritierende Zwischenrufen von außerhalb minimiert werden, wird das Umspültwerden vom „Fahrwasser“ (Katja1\_117) der Kunst erleichtert. Die Eltern spielen in den Erzählungen über den eigenen Weg in der Kunst eine eher marginale Rolle. Thematisiert werden sie vor allem in Bezug auf das Gefühl „Verstanden zu werden“, wobei hier weniger die habituelle Passung zur Kunst als denn das elterliche Interesse an ihnen als Person relevant gemacht wird. In Bezug auf die kunstfernen Eltern ist festzuhalten, dass zwar Passungsprobleme deutlich werden, aber auch vorsichtige Annäherungen an die Welt der Kinder. Anderes ist bei den *Zwischenrufen* auffallend, die die *Lehramts- und Ingenieursstudierenden* vernehmen: Hier sind es wiederholt Freunde und PartnerInnen, die räumlich binden und den Wechsel an eine entferntere Hochschule unterbinden. Dennoch verlocken die KommilitonInnen vor allem im späteren Semester zum Auszug aus dem Elternhaus, vielleicht gar zum Wegzug aus dem Herkunftsort. Alte Freundschaften werden damit nicht zwangsläufig aufgegeben, mehr noch: die Kreise werden gelegentlich gemischt (anders vgl. Lehmann 2014). Zwischenrufe aus der Familie sind zu vernehmen, wenn das Wohnen im Elternhaus mit dem studentischen Leben konfligiert, wenn elterliche Erwartungen missachtet werden etc. Wichtig sind die Familien aber auch zur regelmäßigen Finanzierung des Studiums bzw. als potentielle Geldgeber in außergewöhnlichen Notzeiten. Markant bei den *Auszubildenden* ist, dass Probleme im privaten Bereich unmittelbar in die Ausbildung eindringen. Die ständige gemeinsame Präsenz im Betrieb erschwert es, Privates abzuspalten. Mehr noch: Nicht selten übernimmt der Meister eine umfassende Verantwortung. Die Auszubildenden

---

381 Bescheidene Strategien der Restrukturierung von Chancen finden sich in allen Feldern auch in Form der Geltendmachung von individueller Besonderheit. So deutet die Kunststudentin die wenig legitimen Kulturgüter der Herkunftsfamilie, den „Russen-Kitsch“ aus dem elterlicher Wohnzimmer, um und baut diesen in ihre Installationen ein; auf der Hinterbühne der Salons wird Anteil genommen an den persönlichen Erlebnissen der Chefin, von deren Gunst man in dem hierarchisch-familialen Gefüge abhängig ist, die Studierenden knüpfen Freundschaften mit KommilitonInnen, die Hinweise über Dozierende und deren Prüfungsanforderungen geben können.

sind es nun auch, die sich nur selten aus ihrem Herkunftsort entfernen. Alte Kontakte bleiben häufig bestehen oder werden unter Anstrengung eingestellt, wenn diese die Ausbildung gefährden könnten (etwa durch eine abweichende Lebensweise). Bourdieu formuliert zugespitzt, dass Familien- und Freundschaftsbanden für die Kleinbürger „Ketten“ sind, „die man um jeden Preis brechen muß, weil Dankbarkeit, gegenseitige Hilfe, Solidarität und ihr materieller und symbolischer Genuß zu den verbotenen Früchten zählen.“ (Bourdieu 1979/1999, S. 529) Die Analyse der Zwischenrufe aus der Familie zeigt aber, dass die Kleinbürger ein (nicht nur trügerisches) Gefühl der Sicherheit stiften oder einfach nur eine bequeme Wohnsituation bereitstellen können. So kritisiert schon Illouz (vgl. 2006, S. 104), dass Bourdieu letztendlich die Familie der sozialen Struktur unterordnet und auf die Frage nach sozialer Reproduktion verkürzt. Hingegen sollte eine Theorie der Gerechtigkeit die Werte einer jeden Lebenssphäre berücksichtigen, als moralische Güter, „die um den Gehalt des Selbst und seines Wohlbefindens kreisen.“ (ebd., S. 105). Mehr noch wurde in der Analyse auch deutlich, wie die Familie gerade für die weniger Privilegierten relevant ist, um überhaupt im Spiel zu bleiben.

Im Zuge der Statuspassage wird, so ist festzuhalten, eine *Selbstformierung* in Gang gesetzt, die zum einen nicht nur durch das jeweilige Feld der Ausbildung, sondern auch durch das Interaktionsgeflecht mit feldexternen Akteuren bestimmt wird, und die zum anderen weit über eine rein berufliche Selbstformierung hinausgeht. Für die *Auszubildenden* ist festzuhalten, dass sie sich am Ende der Ausbildung als FriseurIn bzw. Maler-LackiererIn definieren können. Gleichzeitig haben sie ein differenziertes Wissen über das Feld ihres Handwerks erworben und positionieren ihren Betrieb in diesem. Einher geht dies immer auch mit einer Selbstpositionierung im Feld des Handwerks. Dabei grenzen sich die Maler-Lackiererinnen, die eine unwahrscheinliche Wahl getroffen haben, von den „normalen“ Handwerkern ab. Diese hingegen distanzieren sich von nahen Anderen, die keinen respektablen Weg eingeschlagen haben oder aber sie fühlen sich durch ihr Tätigkeitsfeld (in den „Asi-Wohnungen“) und ihre Arbeitsumgebung abgewertet. Es geht also immer auch um eine Positionierung im sozialen Raum. Kennzeichnend für die Auszubildenden ist, dass ihre Fähigkeiten auch im privaten Raum nachgefragt werden: Freundinnen werden friert, die Wohnung der Eltern renoviert. Dies trägt nicht nur zur beruflichen Selbstformierung bei, sondern verändert auch – ergänzt teilweise um Abgabe des Lehrgeldes in die Familienkasse – die Position im familialen Gefüge. Als markante Veränderungen nehmen die Auszubildenden selbst vor allem ein höheres Maß an Selbstständigkeit wie auch eine veränderte Lebensführung wahr: Die Arbeit ist so anstrengend, dass der Abend der Regeneration dient und das Wochenende die Zeit für Unternehmungen ist. Anders als bei den Auszubildenden werden bei den *Studierenden* kaum Kompetenzen im privaten Raum nachgefragt. Eine Adressierung als Lehrer oder Ingenieurin findet (noch) nicht



statt. Dies ist auch nicht Teil der Selbstdefinition, genauso wenig wie das spezifische Fach, welches sie gewählt haben. Zentral ist die Selbstdefinition als Studierende. Die Studentenpartys, die Studentenkneipen, die Studentenwohnheime – all das sind feste Bestandteile des studentischen Lebens.<sup>382</sup> Mehr noch: von Auszubildenden wie auch Vollzeit Arbeitenden grenzen sie sich ab. Eine neue Selbstständigkeit wird vor allem durch einen Auszug erfahren, womit sich auch das familiale Gefüge etwas verschiebt. Ansonsten bleibt dies recht unberührt von dieser Statuspassage. Wieder anders die *Kunststudierenden*: Sie definieren sich teilweise schon bei Aufnahme des Kunststudiums als KünstlerInnen (und weniger als Studierende). Als KünstlerInnen positionieren sie sich über die Akademie, an der sie verortet sind, gleichzeitig aber auch über die Anerkennung, die sie außerhalb der Akademie erfahren. Relevant für die Selbstdefinition als KünstlerIn ist nicht nur das künstlerische Tun, sondern auch die Lebensführung (der Kleidungsstil, die Absage an materielle Güter, die Homogenisierung der Kontakte etc.). Wenn die Kunststudierenden sich auch recht früh als Künstler definieren und ein stabiles Künstler-Selbst präsentieren, so sind sie es doch, die die meisten und grundlegendsten Veränderungen an sich feststellen, eine Konversion des Blicks auf sich und die Welt konstatieren. Das Künstlerselbst ist stabil, aber dessen konkrete Form höchst variabel. Eine ständige Arbeit am künstlerischen Selbst ist verlangt und angestrebt.

---

382 Symptomatisch ist, dass zwar die Studentenkneipe nicht aber die Azubikneipe zu einem festen Begriff geworden ist, gar ganze Viertel einer Stadt als studentisch charakterisiert werden.

## 9 Die Zukunftsentwürfe am Ende der Statuspassage

Erwartungsgemäß stehen die jungen Erwachsenen zum Zeitpunkt des zweiten Interviews am Ende der Statuspassage. Wie das Selbstprojekt vor dem Hintergrund des Verlaufs der Statuspassage prospektiv entworfen wird und welche Orientierungen in den nachfolgenden Entscheidungen über Verbleib bzw. Austritt aus dem Feld eingewoben sind, wird im Folgenden für die Auszubildenden (Kapitel 9.1), die (Kapitel 9.2) die Lehramts- und Ingenieursstudierenden (Kapitel 9.2) und die Kunststudierenden (Kapitel 9.3) betrachtet.

### 9.1 Die Zukunft der Handwerksauszubildenden

#### 9.1.1 Gleiches Zertifikat, ungleiche Chancen

Der Gesellenprüfung, die den Abschluss der Statuspassage darstellt, wird kollektiv entgegengesteuert.<sup>383</sup> Das institutionalisierte Kapital ist Legitimitätsnachweis für die Ausübung des Berufs und somit „Möglichkeit, das erworbene kulturelle Kapital in ein finanzielles Einkommen, d. h. in ökonomisches Kapital umzuwandeln“ (Schwinger 2000, S. 88 f.). In den zweiten Interviews ist zum einen die Sorge um das Bestehen der Prüfungen virulent, zum anderen aber auch die Frage, was danach kommen wird.<sup>384</sup> Drei Zukunftsentwürfe lassen sich identifizieren: (1) der (wahrscheinliche bzw. erhoffte) Verbleib im Betrieb; (2)

---

383 Noch immer wird das Ende der Ausbildung mit einer „Lossprechungsfeier“ markiert. Bereits in den mittelalterlichen Städten Europas wurde die „Lossprechung“ vom Meister zelebriert, auch wenn damit kein unabhängiger Status einherging (vgl. Gonon 2002). Mit Bourdieu (1982) kann die Lossprechungsfeier als Institutionsritus verstanden werden, der sozialräumliche Differenzen schafft zwischen denen, die nun dazugehören und jenen, die des Ritus nicht würdig sind.

384 Der Bildungsbericht (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 118) zeigt, dass gerade in handwerklichen Berufen, hier vor allem im Feld der Maler-Lackierer aber auch der Friseure, die Arbeitslosigkeit nach Abschluss der Ausbildung relativ hoch ist. Zwölf Monate nach Beendigung der Ausbildung sind 66% der AbsolventInnen im Maler- und Tischlerhandwerk erwerbstätig, 78% der FriseurInnen (Teilzeit- wie Vollzeitverträge von AbsolventInnen 2008, vgl. ebd., S. Tab. E5 3A). Ein Drittel alles AusbildungsabsolventInnen arbeitet nicht in dem erlernten Beruf (vgl. ebd., S. 118), Männer häufiger als Frauen. Wieder ist für die beiden Ausbildungsberufe, die hier im Fokus stehen, der Anteil besonders hoch.

der sichere Austritt aus dem Betrieb, aber Verbleib im Feld und (3) der Austritt aus dem Feld. Der (1) *Verbleib im Betrieb* wird vor allem in zwei Varianten thematisiert: Da sind (a) jene, die im Familienbetrieb die Ausbildung angetreten haben, mit der Aussicht auf spätere Übernahme. Dazu zählen die Maler-Lackiererin Stefanie und der Friseur André. Beide sehen die Übernahme des Betriebs jedoch nur als ein (wahrscheinliches) Element in ihrem Zukunftsentwurf. André plant zunächst in die USA zu gehen oder nach Australien. Den Meister will er selbstverständlich anschließen, denn „wenn man einen Meister hat dann wird man [...] mit offenen Armen begrüßt. Überall eigentlich“ (2\_38). Entsprechend ist für ihn auch vorstellbar, dass er nicht nach Deutschland – und damit in den väterlichen Salon – zurückkehrt. Stefanie plant, nach der Ausbildung ein Jahr als Gesellin zu arbeiten, zu sparen und dann den Meister zu machen, um das Familienerbe anzutreten. Ihre Arbeit will sie dann vor allem im Büro ausüben. Vielleicht wird sie irgendwann eine „Fortbildung als Gutachter“ anschließen, sich auf Rechtsfragen im Handwerksfeld spezialisieren (vgl. Stefanie2\_92). Beide, André wie auch Stefanie, sind mit der Ausbildungswahl in Bezug auf ihren Schulabschluss (Realschulabschluss bzw. Abitur) unterhalb ihrer Möglichkeiten geblieben, sehen jedoch am Ende der Statuspassage vielfältige Optionen für ihr Selbstprojekt. Ihre Zukunftsentwürfe gehen weit über die bloße Übernahme des elterlichen Erbes hinaus und werden ein Stück weit offengehalten. Es handelt sich um eine durch das Erbe (und das schulische Kapital) gestützte *Öffnung des individualisierten Selbstprojekts*. Von den „normalen“ Auszubildenden, die wie sie am Ende der Statuspassage das Zertifikat in den Händen halten werden, grenzen sie sich entschieden ab. Daneben gibt es (b) jene, die den Verbleib im Betrieb wünschen, ohne auf ein familiales Erbe zurückgreifen zu können. Hier ist das Übernahmeangebot des Meisters bzw. der Meisterin notwendig. Auf welcher Grundlage die Entscheidung getroffen werden wird und unter welchen Konditionen gegebenenfalls die Beschäftigung im Betrieb möglich sein wird, ist nicht unbedingt zu antizipieren. Hier, wie schon beim Zugang, wird die Macht des Meisters bzw. der Meisterin deutlich. Die wiederkehrend ausgedrückte Hoffnung „übernommen zu werden“ (Manuel2\_108) indiziert die inferiore und abwartende Position der Auszubildenden, die sich den Verbleib im Betrieb wünschen. So hofft Rabea auf das Übernahmeangebot ihres Ausbildungsbetriebs, dem Fernsehsender. Zwar hat sie alternative Zukunftsvorstellungen, doch würde sie den Verbleib beim Sender als wenig „stressige“ Lösung präferieren. Für Manuel hingegen, der ebenfalls einen Plan bereithält für den Fall, dass „es halt eben nicht klappt übernommen zu werden“ (ebd.), wäre der Verbleib im Betrieb ein wichtiger Schritt zur Sicherung eines respektablen Wegs und einer Arbeit, die ihm Spaß bereitet. Die beiden Fälle stehen für die Variante der *sukzessiven Schließung des Selbstprojekts*. Die Übernahme vom Betrieb verspricht die offene Zukunft (vorerst) zu schließen, ist aber zum gegenwärtigen Zeitpunkt unsicher.

Der (2) *sichere Austritt aus dem Betrieb, aber Verbleib im Feld* ist für jene Zukunftsentwurf, die die Ausbildung trotz vieler Widrigkeiten „durchgezogen“ haben.<sup>385</sup> Im Laufe der Statuspassage ist die anfängliche Selbstorientierung eingeschränkt worden, während gleichzeitig, kurz vor Ende der Ausbildung, der Glaube, schwierige Situationen aushalten zu können, gesteigert ist. Mit den Prüfungen endet die Bindung zum Betrieb, während das Zertifikat den Verbleib im Feld sichern soll. Gehofft wird, dass in einem anderen Betrieb bessere Bedingungen angetroffen werden können. Optionen außerhalb des Feldes werden nach der kraftzehrenden Statuspassage nicht in den Blick genommen. So spekuliert Sai auf eine Anstellung in dem Salon, in dem ihre Schwester Leiterin ist. Ein Angebot liegt noch nicht vor. Ihr Traum wäre es, irgendwann Visagistin oder Kosmetikerin zu werden und Kundinnen zu finden, die zu ihr passen. Auch für Leira ist ein Feldaustritt keine Möglichkeit. Sie hofft, einen besseren Betrieb zu finden und liebäugelt weiterhin mit der Idee, die Meistersausbildung anzuschließen, um die Position im hierarchischen Gefüge zu verbessern. Es handelt sich um den Versuch der *Veränderung des Settings für die Fortführung des Selbstprojekts im Feld*.

Und schließlich gibt es (3) den *Austritt aus dem Feld*, wobei drei Varianten identifizierbar sind: Am Beispiel von Andrea wird ein erstes Muster erkennbar, das als (a) *Modifizierung des unpassenden Selbstprojekts* bezeichnet werden kann. Andrea entwirft sich nicht als Handwerkerin, obwohl die Meisterin mit ihr äußerst zufrieden ist und ihr gar in Aussicht stellt, später als Salonleiterin zu arbeiten. Vor allem der schlechte Lohn im Friseurhandwerk schreckt sie, der Meister-Titel verspricht ihr kaum einen besseren Status.<sup>386</sup> Andrea übernimmt zunehmend die Perspektive „all der studierten Leute“ in ihrem Umfeld, die zu Beginn wenig begeistert von ihrer Ausbildungswahl waren. Sie überlegt, das Fachabitur nachzuholen und vielleicht zu studieren. Gleiches gilt für die Abiturientin Kerstin, die über ein Studium nachdenkt. Ein zweites Muster wird am

---

385 Vorstellbar ist, dass der Austritt aus dem Betrieb, aber Verbleib im Feld auch anders motiviert sein kann, etwa durch das Interesse, andere Betriebe kennenzulernen. Oder der Austritt ist den begrenzten Möglichkeiten des Ausbildungsbetriebs geschuldet. Solche Fälle liegen hier allerdings nicht vor. Eine andere Variante für diejenigen, die die Ausbildung durchgezogen haben, ist das Muster „Einschränkung des Selbstprojekts ohne Zukunftsentwurf“ (vgl. unten).

386 Für den Beruf Maler (und Tischler) wird ein durchschnittliches Einkommen von 1.761 Euro für Vollzeitbeschäftigte ein Jahr nach Ausbildungsabschluss ermittelt, für den Friseurberuf (Körperpflege) liegt das Einkommen bei durchschnittlich 1.088 Euro, wobei hier das Einkommen durch Trinkgeld deutlich erhöht werden kann (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012). In beiden Bereichen liegt der Verdienst deutlich unter dem Durchschnitt der AusbildungsabsolventInnen insgesamt (2.006 Euro). Die Rendite in typischen Frauenberufen des dualen Systems ist signifikant geringer als in typischen dualen Männerberufen oder dualen Mischberufen (vgl. Hall 2012, S. 294 f.).

Beispiel von Jennifer deutlich, dass als (b) *Erweiterung des Möglichkeitsraums für das Selbstprojekt* verstanden werden kann. Wir erinnern uns: Jennifer hatte nach schwerwiegenden Problemen in der Familie und der Schule den Schulabschluss nachgeholt und, entsprechend der Erwartungen der Geschwister, eine kaufmännische Lehre angefangen. Diese brach sie nach kurzer Zeit ab und begann eine Friseurausbildung. Im ersten Salon fühlte sie sich ausgebeutet, im zweiten, in dem sie nun das letzte Lehrjahr absolviert, verläuft die Ausbildung zur vollen Zufriedenheit. Die rundum positive Bewertung der Ausbildung, das freundschaftliche Verhältnis zu den KollegInnen, die Anerkennung ihrer handwerklichen Leistung, der Spaß an der Arbeit – all dies trägt dazu bei, dass sie das Feld verlässt. Mit der Erfahrung, alles schaffen zu können, verändern sich ihre Ziele. Der Passivität („ich werd mich nicht übernehmen lassen vom Betrieb“: 2\_4) setzt sie ihre Aktivität entgegen: Abitur, Studium, eine andere Ausbildung – alles erscheint ihr nun möglich.<sup>387</sup> Die äußerst positiv bewertete Ausbildung stößt die Ausbildung eine umfassende Selbstformierung an, mit der neue Optionen denkbar und die Zukunftsentwürfe offener werden. Im Kontrast dazu steht ein drittes Muster, das als (c) *Einschränkung des Selbstprojekts ohne Zukunftsentwurf* bezeichnet werden kann. Für Marcus, der für die Orientierung „Hauptsache eine Ausbildung“ steht, ist nach drei Jahren entschieden, dass er kein Maler-Lackierer ist und sein will. Das Zertifikat soll einzig als Beleg für sein „Durchhaltevermögen“ fungieren und ihm Türen in andere Arbeitsfelder öffnen. Allerdings: Einen konkreten Plan hat er nicht. Seine Wunschtätigkeit zeichnet er in groben Zügen, im Kontrast zum Maler-Lackierer-Dasein: „Vorm PC den ganzen Tag irgendwas da nen bisschen rumtippen schön im Warmen da ist ja draußen immer nass nur und im Kalten da gibts nur nen Dixi-Klo was stinkt wie die Seuche“ (Marcus2\_64).

Auch für Nic steht fest, dass er nicht im Maler-Lackierer-Beruf bleiben wird. Obwohl er im ersten Interview eine biografische Kontinuität hin zum Handwerk zeichnet, mit dem Ausbildungsbetrieb sehr zufrieden ist, dieser ihm gar die „glücklichste Zeit“ nach seiner Entlassung aus dem Gefängnis gewährt hat, will er, der seine schulische Laufbahn auf dem Gymnasium gestartet hatte, nicht sein Leben lang im Handwerk arbeiten. Seine Zukunft ist maximal ungewiss: Weil er nicht weiß, was der richtige Weg für ihn sein kann, weil er nicht weiß, ob er nach dem Abschluss der Ausbildung zurück ins Gefängnis muss. Die unsichere Zukunft belastet die Gegenwart. Zeit zum Sich-Ausprobieren geste-

---

387 Zu berücksichtigen ist, dass auch Jennifer mit der Wahl der Friseurausbildung unter ihren schulischen Möglichkeiten (Realschulabschluss) geblieben ist. Insofern ist der jetzige Zukunftsentwurf auch als eine Form der Modifizierung des unpassenden Selbstprojekts zu verstehen.

hen sich Nic wie auch Marcus nicht zu. Ohne Zukunftsentwurf ist das Selbstprojekt prekär.

Insgesamt betrachtet erwerben alle das gleiche Zertifikat, doch sind die Wege, die die Auszubildenden vor sich sehen und damit auch die Möglichkeiten, das Zertifikat in ökonomisches Kapital umzuwandeln, äußerst ungleich. Die Analyse der Zukunftsentwürfe zeigt, dass die unterschiedlichen Positionen, von denen aus die Auszubildenden die Statuspassage aufgenommen haben, nicht nivelliert werden. Deutlich wird dies auch am Beispiel des sozialen Kapitals, das an der nun anschließenden Statuspassage wieder relevant ist: Die Söhne und Töchter der Betriebsbesitzer wissen um ihr Erbe, Marcus plant, zusammen mit seinem Bruder die Meisterausbildung zu machen, Sai hofft darauf, dass ihre Schwester sie einstellt. Auch Felix überlegt, nach Abschluss seiner (überbetrieblichen) Ausbildung in dem Malerbetrieb seines Halbbruders anzufangen. Dass die beiden sich noch nie gesehen haben, irritiert ihn kaum. Auch nach Abschluss sind die Familiennetze also weiterhin relevant und stellen positionsspezifische Ressourcen zur Verfügung.

### 9.1.2 Modifikation von Selbst- und Statusorientierungen

Handlungsleitend ist eine Selbstorientierung bei der Entscheidung über den Weg nach Abschluss nur noch bei wenigen. André, der mit großer Skepsis die Ausbildung im Salon seines Vaters angetreten hat, ist einer der wenigen, bei dem sich die Selbstorientierung gesteigert hat. Basis dafür ist die intensiv geförderte Formung zum Friseur und die Aussicht auf Übernahme des florierenden Salons, den bereits sein Großvater führte. Indem sich André nun voller Stolz in die Generationenfolge der Friseure in seiner Familie einreihet, stellt er zusätzlich einen Selbstbezug her und entwickelt „persönliche Ansprüche“ an die Friseur-tätigkeit – in Abgrenzung von den „blöden“ Frisuren (1\_133).

Eine hohe Selbstorientierung liegt weiterhin auch bei Jennifer und Kerstin vor. Beide hatten in ihrer Familie wenig Verständnis für ihre Wahl gefunden. Beide sind mit ihrer Ausbildung zufrieden, verlassen nun aber das Feld. Schauen wir uns Jennifer genauer in Bezug auf ihre Orientierung an. Sie entwirft ihr zukünftiges Leben in der Großstadt folgendermaßen:

„Ich möchte echt raus und ähm die Schule um die Ecke haben und um die Ecke arbeiten gehen können. Morgens mit nem Starbucks-Kaffee mal zur Schule oder keine Ahnung .. oder in die Bücherei in die Uni irgendwo hinsetzen und lernen“ (Jennifer2\_54).

Ein „Selbstfindungstrip“ (ebd.) leitet ihr Handeln an. Sie möchte an einen Ort, von dem sie sich die maximale Pluralität von Möglichkeiten und Anregungen

für die Selbstformung verspricht. Sie überschlägt sich fast in der schnell vorgetragenen Aufzählung ihrer Wünsche. Eine konkrete Vorstellung, was sie beruflichen machen will, hat sie nicht – aber genau dies macht den Reiz ihrer Unternehmung aus.<sup>388</sup> Sie zeichnet ein studentisches Leben und gesteht sich eine Art Moratorium zu. Sicherheitsüberlegungen sind bei ihr zu diesem Zeitpunkt – im Vergleich zu Beginn der Ausbildung – kaum mehr leitend.

Etwas anders ist der Fall Kerstin. Die Abiturientin hatte die Ausbildung bereits mit einer ausgeprägten Selbst- und einer niedrigen Sicherheitsorientierung aufgenommen. Sie verstand die Ausbildung als eine Zeit, in der sie Neues erfahren und sich ausprobieren kann. Ähnlich ist ihre Orientierung am Ende der Statuspassage. Fragen sich andere, ob der Abschluss der Ausbildung nun „alles gewesen sein kann“, so ist für Kerstin (1\_243) der Ausbildungsabschluss „einfach nur ein Beginn“. Die handwerklichen Kompetenzen schätzt sie als ein universelles Kapital, das sie überall auf der Welt einsetzen kann. Sie plant, auf Wanderschaft<sup>389</sup> zu gehen. Diese verspricht ihr ein Bildungserlebnis, eine weitere Möglichkeit der Selbstformung („ich lern da mehr als ich bei nem Studium dann lernen würde“: Kerstin1\_237). Sicherheitsüberlegungen sind bei ihr kaum leitend. Vielleicht wird sie ein Studium anschließen.

Die Ausbildung kann, so zeigen die Beispiele, die Selbstorientierung steigern oder zumindest unterstützen. Was kennzeichnet die selbstorientierten Fälle? Alle drei haben in Bezug auf ihren Schulabschluss (mindestens Realschulabschluss) eine eher unwahrscheinliche Wahl getroffen – teilweise gegen Widerstände signifikanter Anderer. Nun haben sie das Zertifikat fast in der Hand, wollen aber nicht den „ausbildungsadäquaten“ Beruf aufnehmen oder grenzen sich von den typischen Handwerkern ab. Vielmehr sehen sie diverse Tätigkeitsbereiche für sich offenstehen. Ferner ist allen dreien gemein, dass das generationale Gefüge in ihren Ausbildungsstätten weniger hierarchisch strukturiert ist und sie dort erfahren haben, dass eine Selbstformierung möglich ist. Sich neue (selbstorientierte) Ziele zu stecken ist nunmehr bei allen dreien Antrieb.<sup>390</sup> Auch wenn dabei Sicherheits- und Statusüberlegungen nicht zentral gemacht

---

388 Im Interview reagiert sie ungehalten auf die wiederholte Nachfrage der Interviewerin, was sie denn genau vorhabe in Berlin. Es ist ein offenes Projekt, das sie verfolgt.

389 Im 15. Jahrhundert wurde die ein- bis dreijährige Wanderschaft vielerorts zur Pflicht erhoben. Sie sollte der Selbständigkeit und beruflichen Weiterbildung dienen (vgl. Arnold 1996, S. 147), hatte aber auch die Funktion, die Zahl der Meister zu begrenzen und den Heiratsmarkt zu regulieren (vgl. Gillis 1994, S. 44).

390 Die Beispiele zeigen auch, dass die Unterscheidung zwischen „ausbildungsadäquaten“ und „ausbildungsinadäquaten“ Anschlussmöglichkeiten, wie sie beispielsweise in Bildungsberichten gewählt und mit Wertung verbunden wird, kaum geeignet ist, um die Selbstprojekte nach Abschluss der Ausbildung zu verstehen und zu erklären. Eine aus Sicht der Auszubildenden gute Ausbildung kann eben gerade zum Verlassen des Feldes motivieren.

werden, darf nicht ignoriert werden, dass mit den Neuausrichtungen der selbstorientierten Projekte auch ein höherer Status wahrscheinlicher wird.

Verbreitet unter den (in der Regel mit wenig Kapital ausgestatteten) Auszubildenden ist zum Zeitpunkt des zweiten Interviews eine Reduzierung der Selbstorientierung.<sup>391</sup> Wenn Sai über eine Zusatzausbildung zur Kosmetikerin/Visagistin nachdenkt, verspricht sie sich davon ein abwechslungsreicheres Tätigkeitsfeld und vor allem ein Mehr an Sicherheit, so „dass ich auch wirklich was in der Hand habe. Nicht dass ich nur Friseurin dass ich auch halt Visagistin habe“ (Sai2\_170). Das „Haben“ und nicht das „Sein“ steht im Vordergrund. Von dem Wunsch, mit ihrer Schwester einen „Luxus“-Salon zu eröffnen und den Meister zu machen, den sie im ersten Interview hegte, ist nun, ein Jahr später, keine Rede mehr. Ihre Statusaspirationen wie auch ihre Selbstorientierung sind deutlich reduziert.

Die Vorstellung „etwas in den Händen zu haben“ durchzieht viele Interviews, und kennzeichnet ein eher sicherheitsorientiertes Selbstprojekt. Manuels Hoffnung ist, im Anschluss an die Ausbildung von seinem Betrieb übernommen zu werden und gemeinsam mit seinem Bruder die Meisterschule zu besuchen. Begleitet oder angetrieben wird er von dem Wissen, dass der Abstieg nahe ist:

„Man muss halt eben gucken dass man halt eben direkt wieder nach der Ausbildung wieder ins Arbeiten kommt weil Hartz IV oder sowas da hab ich .. ganz ehrlich keine Lust drauf. Weil ich denk mir mal wenn man einmal in dem Loch ist dann kommt man da wieder schwer raus“ (Manuel2\_126).

Dass Pausieren eine Gefahr birgt, hat er nach seinem Schulabgang und der langen erfolglosen Suche nach einem Ausbildungsplatz zu seinem Leidwesen erfahren. Den Anschluss halten – im Sinne des sukzessiven Verfolgens des Selbstprojekts – ist sein Anspruch. Dass die Arbeit als Maler-Lackierer einen geringen Lohn gewährt, wird nicht problematisiert; grundsätzlich verspricht Arbeit ein „gutes Leben“ (Manuel2\_145). Ähnlich sind die sicherheitsorientierten Überlegungen bei Leira. Auch sie versucht im Feld des Handwerks schrittweise „n bisschen höher“ zu gehen (Leira1\_2). Eine Ausbildung im Krankenhaus anzuschließen, wie sie es sich noch im ersten Interview vorstellen konnte, ist keine Option mehr. Nach all den Widrigkeiten, die sie während der Ausbildung erlebte, scheut sie einen Neuanfang in einem anderen Feld, ihre Selbstorientierung ist zurückgeschraubt. Ihre Hoffnung ist nun, einen Salon zu

---

391 Zu berücksichtigen ist der Zeitpunkt des Interviews: Häufig haben die Auszubildenden am Ende der Ausbildung noch keine Arbeitsplatzzusage. Sicherheitsüberlegungen herrschen vor. Die Orientierung mag eine andere Färbung erhalten, sobald etwa ein Übernahmeangebot vorliegt.



finden, wo sie ein Jahr „richtig als Gesellin“ arbeiten kann, um mehr Erfahrung zu sammeln. Auf diesen Erfahrungen und dem dabei gesparten Geld aufbauend möchte sie den Meister machen. Meisterin zu sein wäre sichtbares Zeichen, „wirklich was erreicht“ (Leira2\_173) zu haben, was ihr niemand mehr nehmen könnte. Auf Nachfrage fügt sie an, dass mit dem Meister auch ein eigener Salon eine Option wäre, denn „dann bin ich halt mein eigener Chef keiner kann mir was sagen keiner kann mir was tun“ (Leira2\_177). Chef zu sein bedeutet für sie Schutz vor anderen, vor sozialer Degradierung in konkreten Beziehungen. Um diesen Plan realisieren zu können, muss sie jedoch erst einmal eine Stelle als Gesellin finden. Konkrete Aussicht darauf besteht nicht. Insgesamt ist festzuhalten, dass unter denjenigen, die von einer niedrigen sozialen Position aus gestartet waren und die Strategie des „Durchhaltens“ verfolgten, die Selbstorientierung besonders eingeschränkt wird.<sup>392</sup> Aber auch die Statusaspirationen werden reduziert. Die Angst vor sozialer Degradierung bleibt trotz Zertifikat zentraler Begleiter. Der Druck, ohne Zeitverlust in ein Arbeitsverhältnis einzumünden, ist groß. Der stärkere Zeitdruck Jugendlicher aus weniger privilegierten Familien, lässt so eine Revision von Entscheidungen kaum zu (vgl. Reißig 2015). So reagiert Marcus auf die Frage der Interviewerin, ob er eventuell eine andere Ausbildung anschließen wird, irritiert. Dies ist nicht denkbar, „weil wenn ich jetzt erst nach der Ausbildung mal Realschulabschluss machen würde ein Jahr oder nochmal drei Jahre Industriekaufmann .. Bin ich ja fast in Rente“ (Marcus1\_156).

Nach Abschluss der Statuspassage ist das, was man sich wünschen kann, enger geworden. Bourdieu spricht von der „Trauerarbeit“ der Beherrschten, „ihre Wünsche und Erwartungen den jeweils objektiven Chancen anzugleichen und sich in ihre Lage zu fügen“ (Bourdieu 1979/1999, S. 189) – dies geschieht auch, so ist zu ergänzen, im Zuge der Statuspassage. Bourdieu meint vor allem das *Herunterschrauben der Statusaspirationen*, wie es sich auch in den vorliegenden Interviews zeigt. Das Zertifikat vergrößert nicht den wahrgenommenen Mög-

---

392 Wie signifikante Andere außerhalb des Betriebs die Selbstorientierung in Bezug auf die beruflichen Pläne einschränken können, zeigt besonders eindrücklich das bereits diskutierte Beispiel von Esra, deren Ehemann die körpernahe Tätigkeit an fremden (männlichen) Köpfen wie auch das Zurechtmachen als Friseurin missfallen. Esra, die im ersten Interview ihre Ausbildungswahl als eine höchst selbstorientierte verstand, überlegt nun, in die Fußstapfen der Schwester zu treten und sich bei der Stadt zu bewerben. Mit dem anvisierten Feldaustritt richtet sie sich an den Erwartungen ihrer Familie sowie ihres Ehemanns aus. Arbeit wird nunmehr zu einer reinen Sicherheitswahl, die das finanzielle Auskommen und den Status sichert und Eheprobleme verhindert. Gleichzeitig gliedert sie sich mit dieser Entscheidung wieder in die Herkunftsfamilie ein, von der sie sich im ersten Interview abgrenzte. Es ist ein Reduktionsprojekt, welches durch den privaten Raum strukturiert wird. Es ist als eine Variante der *Modifizierung des (nunmehr) unpassenden Selbstprojekts* zu verstehen.

lichkeitsraum, vielmehr begleitet die weniger Privilegierten weiterhin die Sorge vor dem sozialen Abstieg, davor, verbleibende Chancen zu verpassen. Die Analyse der Zukunftsentwürfe der Auszubildenden zeigt aber auch eine *Reduzierung der Selbstorientierung* – womit der Begriff der Selbsteliminierung eine zusätzliche Bedeutung bekommt. Allerdings zeigt die Analyse auch, dass das Interaktionsgeschehen in der Ausbildung sowohl Statusaspirationen wie auch Selbstansprüche erweitern kann. Neben der Trauerarbeit kann also auch eine *Erweiterungsarbeit* identifiziert werden. Hier wird der Möglichkeitsraum für das Selbstprojekt durch die Tätigkeit im Betrieb (ergänzt um Zwischenrufe vom Spielfeldrand) erweitert – über die Grenzen des Feldes hinweg.

Wie sieht es nun mit der *Familienorientierung* aus? Eine eigene Familie ist fester Bestandteil der Selbstentwürfe, das eigene Haus, zumindest die eigene Wohnung der wiederkehrend imaginierte Ort für diese. Eine typische Reihung der Statuspassagen ist kennzeichnend: Abschluss – Etablierung im Beruf – Familiengründung. Für Marcus, der nicht weiß, welchen Weg er nach der Ausbildung einschlagen soll, ist entsprechend nicht absehbar, wann eine Familiengründung möglich sein kann:

„Ja irgendwann mal wenn man was erreicht hat wenn man dem Kind was bieten kann bringt ja nichts wenn ich schon Hartz IV lebe ‚ich will Lutscher‘ ‚hab ich kein Geld für‘ .. ‚ich will das da‘ ‚hab ich kein Geld für‘ “ (Marcus2\_116).

Die wiederkehrende Formulierung dem Kind etwas bieten zu wollen, verweist vor allem auf die materielle Ebene, die sichergestellt sein muss. Die damit einhergehende Sequentialität ist aber nicht nur finanzielles Kalkül, sondern folgt auch der Überlegung dem Kind ein gutes Vorbild sein zu können – so der Anspruch von Manuel: „Man will ja auch irgendwie so zeigen so [...] ‚guck mal ich hab was geschafft und so, du kannst halt auch was schaffen‘. So hat mein Vater mir halt das auch weiter so halt eben vermittelt und meine Mutter“ (Manuel2\_197). Die Familiengründung ist somit eine äußerst voraussetzungsvolle Passage. Sie wird aber auch als eine einschneidende Zäsur verstanden. Vorher „richtig leben“ zu wollen, „erstmal Leben noch genießen“ (Marcus 7/3 ff.) ist ein wiederkehrender Hinweis der impliziert, dass das „richtige“ Leben danach vorbei ist, zumindest ein anderes Leben beginnt. Beides zusammen führt dazu, dass die Familiengründung auf später verschoben wird. Entsprechend ist die Frage nach der Vereinbarkeit von Familie und Beruf eine äußerst hypothetische. Aber bereits Witzel und Kühn (2001) haben gezeigt, dass nicht erst die tatsächliche Familiengründung, sondern bereits deren Antizipation berufliche Entscheidungen anleitet. Demnach bremsen AbsolventInnen einer dualen Ausbildung ihre Karriereambitionen unter Verweis auf ihre „natürliche“ Mut-

terrolle.<sup>393</sup> Unter den hier befragten weiblichen Friseur- und Maler-Lackierer-Auszubildenden plant niemand, die Arbeit ganz aufzugeben. Vielmehr wird die Arbeit als Quelle finanzieller Unabhängigkeit und als sinngebende Tätigkeit geschätzt – zumindest zum Zeitpunkt des Interviews, wo die Statuspassage Ausbildung bald verlassen wird. Zu diesem Zeitpunkt sequenzialisieren die Frauen selbstverständlich ihren Lebensentwurf, d. h. geplant ist, erst die Ausbildung abzuschließen und daran eine Phase der Arbeit anzuschließen. Allerdings wird deutlich, dass die Auszubildenden sich weniger als Familienernährerin, denn als Zuverdienerin sehen. Leira will auch mit Kindern „ein bisschen Geld“ haben, damit „ich nich sagen muss ‚oh Schatz haste mal Geld‘ und ‚ich muss mir dies holen und das holen ne‘. Ja dann hab ich bisschen Taschengeld [...] bisschen gearbeitet hab meine Freizeit bin für meine Kinder da und für meinen Mann“ (Leira1\_257). Wie dies mit ihrem Wunsch der Meisterausbildung zu harmonisieren ist, bleibt unklar. Die Orientierung an der Normalbiografie schafft Sicherheit, kann aber auch eine strenge Folie darstellen, mit der das eigene Leben abgeglichen und das eigene „Scheitern“ deutlich werden kann (vgl. Hürtgen/Voswinkel 2012, S. 350). So entwirft Jennifer, die selbst eine äußerst problematische Kindheit erlebte, im ersten Interview „dieses typische Familienleben“, was sie „wie so ein Märchen“ vorstellt. Gleichzeitig spürt sie, dass dies kaum zu realisieren ist. Vieles steht dem im Weg: Die Weise wie sie manchmal mit ihrem Freund redet, passt nicht zu ihren Vorstellungen einer idealen Familie, seine Arbeit bei der Bundeswehr könnte einem Auslandseinsatz erfordern, jemand könnte einen Autounfall haben – all diese Potentialitäten bedrohen ihr Familienbild. Im ersten Interview wird ihre Sorge spürbar, den Ansprüchen nicht gewachsen zu sein. Ein Jahr später befreit sie sich von diesen überhöhten Idealvorstellungen des Familienlebens. Ein individualisierter Lebensentwurf kann also einen Freiraum bieten, eben weil klare Normalitätsvorgaben, mit denen das eigene Leben abgeglichen wird, an Kontur verlieren.

### 9.1.3 Zusammenfassung

Die Untersuchung der Zukunftsentwürfe kann in sechs Ergebnisse gebündelt werden, die anzeigen, dass das gleiche Zertifikat ungleiche (subjektive wie objektive) Möglichkeitsräume eröffnet: Erstens kann bei denjenigen, die mit der Handwerksausbildung eine eher unwahrscheinliche Wahl – in Bezug auf ihren schulischen Abschluss – getroffen haben, von einem *Passend-Machen des*

---

393 Ihre Aussage beruht auf Datenmaterial zu „berufsbiografischen Gestaltungsmodi“ von AbsolventInnen einer dualen Ausbildung, die eine Familie gegründet haben, aber (noch) keinen Kinderwunsch verspüren.

*Selbstprojekts* gesprochen werden. Sie verlassen entweder das Feld und ziehen beispielsweise ein Studium in Erwägung oder sehen eine Pluralität an Möglichkeiten innerhalb des Handwerks offenstehen. Zweitens ist auch an der anschließenden Statuspassage das *soziale Kapital höchst relevant*. Gerade der private Raum wird in Anspruch genommen und strukturiert entsprechend positionsspezifisch den Möglichkeitsraum. Drittens geht die Ausbildung für die weniger Privilegierten mit einer *Reduzierung der Statusaspirationen* einher, die mit Bourdieu als „Trauerarbeit“ zu bezeichnen ist. Problematisch wird damit der Weg für jene, die sich zu Beginn der Statuspassage ein kleines Aufstiegsprojekt versprochen haben, deren Sorgen vor dem sozialen Abstieg jedoch trotz Zertifikat bestehen bleiben. Ergänzend zu der Bourdieu'schen Interpretation zeigt die Analyse, dass die Trauerarbeit sich auch auf die Selbstorientierung bezieht: So ist viertens eine *Reduzierung der Selbstorientierung* zu verzeichnen. Zusammengenommen erhält der Begriff der Selbsteliminierung demgemäß eine zusätzliche Bedeutung. Zu erklären sind die Reduktionsprozesse zum einen mit dem Ausbildungsverlauf in einem hierarchisch strukturierten, generationalen Gefüge, in dem die anfänglich hohe Selbstorientierung schnell an Grenzen stößt, zum anderen mit der sozialen Position der Auszubildenden, die trotz Zertifikat weiterhin einen begrenzten Möglichkeitsraum wahrnehmen. Zusätzlich wird der Zeithorizont als eng erlebt, so dass ein Neuentwurf des Selbstprojekts kaum denkbar ist. Fünftens zeigt die Analyse aber auch, dass im Zuge der Statuspassage Statusaspirationen wie auch Selbstansprüche erweitert werden können. Neben der Trauerarbeit kann also auch eine *Erweiterungsarbeit* identifiziert werden. Hier wird durch die Tätigkeit im Betrieb und die gelingende Selbsttransformation (ergänzt um Zwischenrufe vom Spielfeldrand) der Möglichkeitsraum für das Selbstprojekt erweitert – über die Grenzen des Feldes hinweg, in Bezug auf die Selbst- wie auch die Statusorientierung. Orientierungen werden also, so zeigt die Analyse, im Zuge der Statuspassage bearbeitet, und sie strukturieren das Selbstprojekt neu– in Form der Trauerarbeit, aber auch der Erweiterungsarbeit. Schließlich sind sechstens *prekäre Selbstprojekte* identifizierbar, bei denen, die den Austritt aus dem Feld anstreben, ohne ein berufliches Selbst entwickelt zu haben oder ein zukünftiges (anderes) Selbst entwerfen zu können.

## 9.2 Die Zukunft der Lehramts- und Ingenieursstudierenden

### 9.2.1 Der vorbereitete Weg

Für die *Ingenieursstudierenden* steht kurz vor Abschluss des Bachelor-Studiengangs die *Entscheidung über die Fortsetzung des Studiums* an. Keiner der Studierenden im vorliegenden Subsample plant, das Studium mit dem BA-Abschluss zu beenden.<sup>394</sup> Damit gehören sie zu der großen Mehrheit der AbsolventInnen, die einen Master-Studiengang in der gleichen Fachrichtung anschließen.<sup>395</sup> Wiederholt wird in den Interviews darauf verwiesen, dass der MA-Abschluss das Äquivalent zum Diplom sei, das weiterhin als prestigeträchtiger Bezugspunkt dient. Geteilte Erwartung ist, dass der BA-Abschluss Zugang zu verschiedenen Hochschulen eröffnet.<sup>396</sup> Von einer Statuspassage – ähnlich der „ersten Schwelle“ – kann kaum die Rede sein, nicht nur, weil der Anschluss eines MA-Studiengangs so selbstverständlich ist, dass Optionen außerhalb der Hochschule kaum thematisiert werden, sondern auch weil ein Wechsel der Hochschule kaum in Betracht gezogen wird.<sup>397</sup> Gegen einen Wechsel spricht zum einen, dass die Studierenden im Laufe des Studiums Interessen herausgebildet haben, die zumeist gerade in den MA-Studiengängen an den jeweiligen Hochschulen weiter verfolgt werden können, zum anderen, dass die Einbettung in eine bewährte Arbeitsgruppe, die als so grundlegend für ein erfolgreiches Studium angesehen wird, aufgegeben werden müsste. Ferner spielen finanzielle Kalküle in die Überlegungen hinein, sofern der Wechsel für viele mit einem Auszug aus dem Elternhaus verbunden wäre. Für einen Standortwechsel werden vor allem zwei Argumente herangezogen: Zum einen können fachliche Interessenschwerpunkte an anderen Standorten Anziehungspunkte sein, zum anderen kann das Prädikat „Elite-Uni“ locken. So überlegt Fabian, ob er an eine „Elite-Uni“ wechseln soll, obwohl er überzeugt ist, dass seine aktuellen Profes-

---

394 Möglich ist, dass Mohammed das Studium abgebrochen hat. Alle Versuche, Kontakt zu ihm herzustellen, scheiterten.

395 Laut der HIS-Absolventenuntersuchung (2011), deren Ergebnisse Heine (2012, S. 15) in Bezug auf die Übergänge neu liest, haben BachelorabsolventInnen (2009) im Bereich Ingenieurwissenschaften ein Jahr nach Abschluss zu 64% einen Master aufgenommen, 9% planen dies. Diejenigen, die das MA-Studium bereits begonnen haben oder dies planen, wechseln in der großen Mehrheit (90%) die Fachrichtung nicht (vgl. ebd., S. 16).

396 Die HIS-Absolventenbefragung (2011) zeigt, dass diejenigen, die kein MA-Studium anschließen, die Zugangskriterien nur selten als Grund angeben (16%) (vgl. Scheller et al. 2013a, S. 22).

397 Auf Basis der HIS-Absolventenuntersuchung (2011) zeigt Heine (vgl. 2012, S. 18), dass von den BachelorabsolventInnen (2009), die bereits ein MA-Studium begonnen haben, lediglich 29% einen Universitätswechsel vollzogen haben.

soren „echt nen guten Job“ (2\_228) machen. Wichtig ist ihm das symbolische Kapital der Hochschulen, welches bei Bewerbungen Unterschiede macht – so vermutet er:

„Ich bin ja auch hier diesen Segelverein [Name des Clubs]. Da kommt man ja auch mal so mit Menschen in Kontakt die da so nen Adelsding im Kopf haben und dann hört man halt immer von denen was die so für ne vorgefertigte Meinung über Unis haben und den Ruf und so. Und da denkt man sich so ich glaub so ganz unwichtig ist es nicht wenn man dann nachher vor so einem sitzt und jetzt so [Name der Universitätsstadt] und so ‚ähh Arbeiteruni‘ [lacht]“ (Fabian2\_222).

Hier wird eine universitäre Hierarchie (re-)produziert, die mit dem sozialen Raum verknüpft wird.

Wie sieht es nun mit den Vorstellungen für die Zeit *nach dem Studium* aus? Auffallend ist, dass der beruflichen Zukunft kaum sorgenvoll entgegengeschaut wird. Eine Pluralität an „ausbildungsadäquaten“ Möglichkeiten wird wahrgenommen, was vor allem vor dem Hintergrund der guten Arbeitsmarktchancen thematisiert wird. So ist sich beispielsweise Fabian sicher, dass die großen Energiekonzerne in der Region interessante Arbeitsplätze für ihn bereithalten. Solange er die Regelstudienzeit nicht zu sehr überschreitet, so sein Kalkül, steht ihm auch in der Heimatregion „alles offen ja die Grenzen muss man suchen gehen“ (Fabian1\_211). Spendet die wahrgenommene Pluralität der Möglichkeiten vor allem Sicherheit, so ist Ronja in Anbetracht dieser verunsichert. Die pluralen Möglichkeiten – in Bezug auf ihre Interessen wie der objektiven Arbeitsmarktchancen – drohen zu verpassten Chancen zu werden. Verpasste Chancen gefährden hier nicht die Platzierung auf dem Arbeitsmarkt, sondern die Selbstformung. Gemein hat Ronja jedoch mit den anderen Studierenden die selbstverständliche Annahme guter Arbeitsmarktchancen.

Wie sieht nun der Zukunftsentwurf der *Lehramtsstudierenden* aus? Für diejenigen, die den Lehrerberuf anstreben, ist die *Fortsetzung des Studiums* unabdingbar. Auch wenn das Studium als angemessene Vorbereitung auf den Lehrerberuf infrage gestellt wird, gibt es kaum einen anderen Weg, um als LehrerIn in die Schule zu gelangen. Für diejenigen, die einen grundständigen Lehramtsstudiengang gewählt haben, steht keine zweite Entscheidungsstufe an. Das Erste Staatsexamen ist hier das nächste Etappenziel, mit dem direkt auf die Schule zugesteuert wird. Ein Teil unserer Befragten hat ein solches Studienmodell gewählt.<sup>398</sup> Im Fall von Jule ist dies äußerst problematisch. Denn sie ist sich

---

398 In NRW ist mittlerweile landesweit eine gestufte Studienstruktur mit den Abschlüssen Bachelor/Master vorgeschrieben. Auch hier ist die Fortführung des Lehramtsstudiums trotz der Polyvalenz des Studiengangs für die meisten selbstverständlich.

sicher, dass sie nicht als Lehrerin arbeiten möchte, gleichzeitig weiß sie, dass sie mit jedem Semester der Schule näherkommt. Im zweiten Interview ist sie völlig verzweifelt. Da es keine zweite Entscheidungsstufe gibt, ist eine Umorientierung mit einem Abbruch verbunden – ein Scheitern, in den Augen ihrer Familie. Jule fürchtet die Revision ihrer Entscheidung, verspürt Druck von Seiten ihrer Eltern und der weiteren Verwandtschaft. Sie findet keine Balance zwischen dem Wunsch, nicht stigmatisiert zu werden als „Naivchen“ (1\_32), das eingeschlagene Wege (wiederholt) abbricht, und der Unmöglichkeit, sich als Lehrerin zu entwerfen. Mit Magenschmerzen betrat sie als Praktikantin die Schule. Allein beim Gedanken daran treten ihr im Interview Tränen in die Augen.<sup>399</sup>

Wie sehen nun die Zukunftsentwürfe für den Weg *nach Abschluss des Studiums* aus? Ist für die einen der Lehrerberuf von Beginn an das anvisierte Ziel, ist bei anderen eine gewisse Pfadabhängigkeit der nachuniversitären Schritte zu erkennen. Caspar hat beispielsweise mit dem Studium eine zu sich passende Wahl getroffen, dessen Fortsetzung für ihn außer Frage steht. Damit kommt er auch der Schule automatisch näher, d. h. „es wird wahrscheinlich so sein dass ich natürlich das Referendariat mache weil das ist ja einfach das logischste was sich dann auch ergibt“ (Caspar2\_159). Obwohl der anvisierte Beruf klar umrissen ist fällt auf, dass auch die Lehramtsstudierenden auf eine *Pluralität an Möglichkeiten* verweisen, die *innerhalb* des Berufs angelegt ist: Teilzeit arbeiten zu können ist eine Möglichkeit, die in den Zukunftsentwürfen wiederholt eingewoben ist; andere wägen die Möglichkeit ab, im Ausland als Lehrer zu arbeiten (Caspar) oder liebäugeln mit einem Aufbaustudiengang (Jo).

Lehramtsstudierende wie auch Ingenieursstudierende entwerfen sich vor allem „ausbildungsadäquat“. Dass sie in den anvisierten Berufen einsteigen können, wird kaum infrage gestellt – das institutionalisierte Kapital wird den Zugang gewährleisten.

Bei aller Zuversicht bezüglich der Arbeitsmöglichkeiten sehen die zwei Studierendengruppen unterschiedliche Schwierigkeiten, die sich ihnen noch entgegenstellen können: Größte Hürde für die Ingenieursstudierenden sind Klausuren, die noch bestanden werden müssen, während unter den Lehramtsstudierenden eher die Sorge formuliert wird, als Lehrer bzw. Lehrerin in der Schule nicht bestehen zu können. Die Sicherheitswahl kann so (etwa bei Jule oder auch Iglin) Unsicherheit evozieren.

---

399 Auf die Frage, was sie tun würde, wenn sie von Seiten der Eltern keinerlei Druck verspüren würde, erzählt sie seufzend von ihrem Wunsch, ans Theater, in die Schauspielerei zu gehen – ein Wunsch, den sie seit vielen Jahren hegt. Da gerade dieser Beruf in den Augen der Eltern nicht bestehen wird und ihr alternative Ideen fehlen, ist eine Umorientierung für Jule nicht denkbar. Für sie wäre dies – entsprechend der Wahrnehmung der Eltern – ein Abbruch und kein Neuanfang.

## 9.2.2 Grenzen der Selbstorientierung – zugunsten von Freizeit, Familie, Gesundheit

Eine moderate *Selbstorientierung* ist auch am Ende der Statuspassage erkennbar. Eher stärker ausgeprägt ist die Selbstorientierung bei Glenn, der über eine Promotion nachdenkt. Sein Interesse an dem Fach könnte entscheidender sein als die finanziellen Verlockungen der Wirtschaft. Der qualitative Längsschnitt zeigt, wie das Studium Selbstvertrauen wie auch Selbstorientierung befördern kann. Die Arbeit am Lehrstuhl ermöglicht etwa Glenn das Vertrautwerden mit dem wissenschaftlichen Feld und verschiebt die Grenzen des für ihn Denkbareren. Mittlerweile traut er sich eine Promotion zu und folgt entsprechend der *illutio* des wissenschaftlichen Feldes einer Selbstorientierung.<sup>400</sup>

Auch Ronja, die bereits mit einer ausgeprägten Selbstorientierung startete, versucht nunmehr ihren beruflichen Selbstentwurf auf persönliche Interessen zu stützen. Allerdings formuliert sie klare Grenzen. So klammert sie beispielsweise das Baumanagement, was ihrer Einschätzung nach das finanziell gewinnträchtigste Arbeitsfeld ist, als Option aus. Sie schreckt die in diesem Arbeitsbereich drohende Entgrenzung, denn

„ich möchte lieber dann doch um sechs oder um sieben .. spätestens zuhause sein außer .. naja ok. Es gibt auch Ausnahmefälle oder dann mal n bisschen früher, dass ich vielleicht doch mal Zeit für mich hab und nich ... so viel Geld verdiene. Also ich es geht nich darum dass ich total viel Geld verdiene sondern dass ich immer noch leben kann und deshalb .. weiß ich noch nich so ganz“ (Ronja1\_123).<sup>401</sup>

Der Beruf ist nicht der einzige Bereich der Selbstverwirklichung. Mehr noch: Das „Leben“ ist weniger in der Arbeit denn außerhalb zu finden. Und genau dafür möchte sie weiterhin ausreichend Zeit haben. Ein solches Muster der Begrenzung der beruflichen Selbstorientierung ist wiederkehrend bei den ingenieurwissenschaftlichen Studierenden zu finden.

Auch unter den *Lehramtsstudierenden* ist eine moderate Selbstorientierung in den beruflichen Selbstentwürfen erkennbar: „Also das find ich schon schön.

---

400 Nimmt man die Unterteilung von Paulitz und Priel (2013, S. 303) in „technische Theoretiker“ und „technische Generalisten“ auf, so ist Glenn eher dem erstgenannten Typus zuzuordnen, der stärker ein abstraktes Erkenntnisinteresse als denn die Lösung praktisch realer Probleme zentral setzt.

401 Als weiteren Grund führt sie an, dass dieser Bereich wohl nicht zu ihr passt, weil es „so viel Verantwortung“ (Ronja1\_117) zu übernehmen verlange, was sie sich nicht zutraut. Eine Form der Selbsteliminierung schleicht sich hier in Bezug auf höherrangige Berufspositionen ein. Berücksichtigt man, dass sie sich im Anschluss an den ersten Studiengang bereits im Chefessel imaginierte, so ist zu vermuten, dass die Unsicherheit dem (männlich dominierten) Feld geschuldet ist.



Den Schülern dann irgendwie logische Zusammenhänge erklären und wenn die Schüler das dann erkennen dann ist das immer so ne Bestätigung auch.“ (Erna 2\_80)

Der Beruf verspricht „Spaß“, „Bestätigung“ – ist „schön“.<sup>402</sup> Eine starke Identifikation mit dem Beruf geht damit kaum einher, vielmehr grenzt sich Erna im weiteren Interviewverlauf deutlich von der Idee beruflicher Selbstverwirklichung ab:

„Also ich könnt's mir wirklich vorstellen einfach son Beruf zu machen einfach nur um Geld zu verdienen und nicht zur Selbstverwirklichung sondern dass ich dann privat irgendwas anderes finde wo ich dann ja mich eben selbst verwirkliche. Und das muss bei mir halt nicht üben Beruf passiern“ (Erna2\_150).

Die Passage indiziert nicht nur Ernas Abgrenzung von der Vorstellung einer beruflichen Selbstverwirklichung, sondern auch die Wirkmächtigkeit dieser sozialen Erwartung, die sie im Interview selbst als Rahmen setzt.<sup>403</sup>

Deutlicher folgt Jo der Idee der Selbstorientierung, setzt aber ebenfalls klare Grenzen. Jo ist auf der Suche nach beruflichen Herausforderungen. Er überlegt – als junger Mann in einem weiblich dominierten Studiengang – an eine Hauptschule zu gehen, „wo es auch vielleicht etwas härter ist [...] um einfach nochmal andere Erfahrungen zu sammeln“ (Jo1\_263). Auch seine Überlegung, sich zum Sonderschulpädagogen weiterbilden zu lassen, folgt keinem Sicherheitskalkül, sondern seinem (erfahrungsbasierten) Interesse an diesem Bereich. Leise Sorge hat er jedoch, dass der Selbstbezug zu stark werden könnte, denn

„man hört ja immer wieder das Lehrer dann irgendwie auch Burn-Out haben oder so oder sich zu viel da äh drauf .. ähm .. sag ich mal konzentrieren und das einfach zu ernst nehmen alles .. und ja da hab ich auch so n bisschen Angst vor dass mir das vielleicht auch passieren könnte“ (Jo1\_140).

---

402 Auch Fabian, Ingenieursstudent, formuliert im ersten Interview, dass die Arbeit „auf jeden Fall nen stückweit Spaß machen“ muss; „das soll schon so nen bisschen mit zur Freizeit gehören“ (Fabian1\_225). Entgrenzung bedeutet hier nicht, dass die Arbeit in die Freizeit eindringt, sondern die Freizeit in die Arbeit. In den Zukunftsentwürfen der Studierenden ist der Spaß an und in der Arbeit ein wiederkehrender Aspekt.

403 Im weiteren Verlauf erklärt sie, was sie unter „Selbstverwirklichung“ im privaten Raum versteht: Mit Freundinnen essen gehen, einer Freundin bei der Wohnungseinrichtung helfen, mit einer anderen Freundin und deren Kind Zeit verbringen – das sind die Momente, in denen sie sich „wohl“ fühlt, die sie für sich als wertvoll, gleichzeitig aber als „eigentlich auch nicht wirklich so viel Sinnvolles“ (2\_158) einstuft. Deutlich wird, dass sie in der Interviewsituation die Erwartung an sich gerichtet spürt, was „Sinnvolles“ mit ihrer Zeit anzufangen.

In Anbetracht der verbreiteten Diskussionen über Burn-Out in der Schule ist es kaum verwunderlich, dass dies als Sorge von Lehramtsstudierenden aufgegriffen und eine zu hohe Selbstorientierung problematisiert wird.

In beiden Subsamples wird deutlich, dass berufliche Selbstorientierung eingegrenzt wird – zum Schutz des eigentlichen Lebens außerhalb der Arbeit oder zum Selbstschutz. Ferner zeigt die Analyse, dass die moderate Selbstorientierung auf dem Wissen fundiert, dass sichere Arbeitsmarktchancen und gute Verdienstmöglichkeiten bestehen. Dass der eingeschlagene Weg *Status und Sicherheit* verspricht gilt in beiden Subsamples als selbstverständlich.

Gemein ist den Ingenieurs- und Lehramtsstudierenden eine *Familienorientierung* in Bezug auf die folgenden Punkte: Erstens wird eine eigene Familie im eigenen Haus imaginiert. Zweitens folgen die Studierenden dem Grundmuster der *Sequentialität* des Lebensentwurfs. Die Etablierung im Beruf – ein guter Verdienst, eine sichere Position – gilt als Basis für eine Familie. Das Studium wird – ganz im Sinne der Idee des Moratoriums – als unvereinbar mit einer Familie entworfen. Ist Familie für Männer wie Frauen Thema, so wird die *Familiengründung* allein von den Frauen im Interview unaufgefordert thematisiert und vor allem zunehmend problematisiert. Schauen wir uns Erna an: Im ersten Interview hat sie ihre Zukunft an der Normalbiografie orientiert, im zweiten Interview jedoch zweifelt sie, ihren Weg in diesem Sinne planen und realisieren zu können. Trotz des klar strukturierten Berufswegs und guter Leistungen im Studium hat Erna das Gefühl, dass ihre Zukunft mittlerweile offener und damit auch unsicherer ist: „Hach im Moment kann ich nicht weiter als um die nächste Ecke gucken [...] ich weiß im Moment gar nicht ob ich Kinder haben möchte oder so. Ich möchte irgendwann einfach nur ähm .. Routine im Beruf haben und arbeiten.“ (Erna2\_416)

Sie erklärt sich diesen Wandel damit, dass sie im Familienkreis erlebt, dass es nicht selbstverständlich ist, ein gesundes Kind auf die Welt zu bringen. Im Freundeskreis beobachtet sie, wie schwierig das Leben mit Kindern sein kann. Aber auch die Statuspassage Studium ist ein Individualisierungsmotor (vgl. Kap. 8.2.5). Im zweiten Interview zieht sie, die zu Beginn des Studiums so eng an die kleine Welt der Familie und Nachbarschaft gebunden war, eine neue Phase in ihren Lebensentwurf ein, nämlich den Auszug aus dem Elternhaus. Sie hofft „dann endlich son bisschen erwachsen“ (Erna2\_123) zu werden – ein Schritt der mit einiger Unsicherheit verbunden ist, neue Möglichkeiten eröffnet und die Familiengründung in weitere Zukunft verschiebt.

Auch Iglin entwirft im ersten Interview ihr Leben entsprechend der erwartbaren Sequentialität – ein Rahmen, der auch im zweiten Interview den Selbstentwurf strukturiert. Interessant ist, dass die Sequentialität, die sie entwirft, den Berufseinstieg nicht nur für die Familiengründung, sondern auch für eine mögliche spätere Trennung vom Partner als wichtig setzt. Die berufliche Selbstständigkeit stiftet Sicherheit für eigenständige Entscheidungen. Gleichzeitig

aber birgt dieses sequenzialisierte Modell einige Schwierigkeiten. Sie plant mit neunundzwanzig das Studium abgeschlossen und das Referendariat aufgenommen zu haben. In dieser Phase würde sie auch gerne heiraten, aber „dann wird es halt das Problem mit den Kindern weil ich würde die Wunschvorstellung wäre mit neunundzwanzig ein Kind zu bekommen aber äh das geht nicht“ (Iglin1\_206). Ihr Plan, vor dem dreißigsten Lebensjahr Kinder zu bekommen, kann kaum mehr realisiert werden. Sie löst dieses „Problem“, indem sie Ungeplantes einkalkuliert. „Wenns passiert dann passiert es könnte ja dazu kommen dass es einfach mal so ungewollt passiert dann ist es halt da dann kann man es nicht ändern“ (1\_210). Im zweiten Interview schiebt sie die Überlegungen zu ihren familiären Plänen ganz beiseite, unter Verweis darauf, dass sich Gedanken darüber vor Studienabschluss und Berufseinstieg nicht lohnen. Ihr Lebensentwurf folgt damit der gleichen sequentiellen Ordnung wie zu Beginn des Studiums, ist aber zeitlich ein Stück weit nach hinten verschoben, besetzt mit deutlicher Unsicherheit bzw. Offenheit.

Bei Erna wie bei Iglin wird deutlich, dass das Selbstprojekt zwar in Hinblick auf den beruflichen Weg vorbereitet ist, doch das Studium einige Vorstellungen, die zu Beginn des Studiums relevant waren, ins Wanken bringt. Zeitpläne, örtliche Bindungen werden aufgebrochen, vor allem die Familiengründung wird unsicher.

Wie sieht nun die Familienorientierung bei den männlichen Studierenden aus? Auch hier ist Familie ein fester Bestandteil des Selbstentwurfs. Fabian möchte auf jeden Fall eine Familie gründen, „aber eigentlich auch erst wenn das Geld stimmt und ich den Kindern quasi das bieten kann ... was mir geboten wurde so.“ (Fabian2\_308) Das bekannte sequentielle Muster wird bemüht. Dabei werden Kinder zu einem voraussetzungsvollen Programm; ihnen muss man etwas „bieten“ können, das eigene Haus gehört selbstverständlich dazu. Ist der Orientierungspunkt bei den jungen Männern der gleiche wie bei den Interviewpartnerinnen, so deuten sich in den Argumentationen jedoch Unterschiede an: Folgen wir dafür dem Gedankengang von Caspar, der auf Nachfrage der Interviewerin in seinen Zukunftsentwurf eine Familie einbaut:

„[W]ürde ich doch schon denken dass ich ganz gerne irgendwann auch ne Familie dann hätte weil also ich weiß ich nicht das kann ich mir irgendwie auch nicht vorstellen im Alter dann irgendwie oder was heißt im Alter so mit vierzig fünfzig immer Junggeselle zu bleiben“ (Caspar1\_162).

Nicht die Frage der Familiengründung ist sein Thema, sondern die Notwendigkeit im mittleren Alter Familie zu haben. Einen ähnlichen Deutungshorizont finden wir bei Glenn angesprochen. Auch für ihn ist die Familienplanung (hier: im ersten Interview) noch nicht Teil der Gegenwart: „Ich denk schon dass irgendwann Familie dazugehören sollte auch alleine schon .. ich mein was soll

man machen wenn man dann irgendwie sechzig siebzig oder keine Ahnung [lacht]“ (Glenn1\_165).

Indem Kinder vor allem in ihrer Relevanz für das mittlere oder hohe Alter oder gar darüber hinaus als Fortsetzung des Lebens nach dem eigenen Tod (Fabian1\_233) thematisiert werden, ist die Familiengründung wie auch die Frage der Vereinbarkeit von Familie und Beruf weniger präsent. Teilzeit arbeiten zu können wird beispielsweise von keinem der männlichen Studierenden eigenständig thematisiert. Das heißt nicht, dass sie sich grundsätzlich dagegen verweigern, es ist nur weniger im Zukunftsentwurf – und damit in der Gegenwart – präsent bzw. selbstverständlich. So würde beispielsweise Caspar später gerne die Hälfte der Betreuung übernehmen – zumindest, wenn er tatsächlich in dem Lehrerberuf einmünden wird. Wenn er allerdings einen anderen Weg einschlagen würde, dann „müssten schon einige Faktoren zusammenkommen damit das irgendwie so damit das [Arbeitsteilungsmodell: A.K.] realisierbar wäre“ (Caspar2\_297). Der zukünftigen Mutter wird die Reduzierung der Arbeit unabhängig von ihrer beruflichen Situation zugeschrieben, worin sich andeutet, wer für diese Aufgaben eigentlich zuständig ist. Für Frauen ist die Reduzierung der Arbeitszeit im Falle der Familiengründung selbstverständlicher, unabhängig davon, ob sie eine geschlechtsuntypische oder -typische Berufswahl getroffen haben – so zeigt Maihofer (vgl. 2012, S. 2) und so bestätigt auch die vorliegende Analyse. In Bezug auf Männer im geschlechtsuntypischen Lehrerberuf ist vorsichtig zu ergänzen, dass sie weniger am traditionellen Arbeitsteilungsarrangement festhalten, solange die Möglichkeiten an der Schule dies nahelegen. Unter anderen Bedingungen entwerfen die gleichen Personen sich als Haupterhalter.

### 9.2.3 Zusammenfassung

Es ist nur begrenzt sinnvoll, die Aufnahme des Master-Studiengangs als eine neue Statuspassage zu bezeichnen. Mit großer Selbstverständlichkeit wird das Studium fortgeführt, zumeist an der gleichen Hochschule. Zusammenfassend kann in Bezug auf die Orientierung erstens festgehalten werden, dass weiterhin eine eher *moderate Selbstorientierung* in Bezug auf den beruflichen Selbstentwurf besteht. Ein zu hoher Selbstbezug wird in seinen Schattenseiten thematisiert – in Bezug auf die Einschränkung der Freizeit oder mögliche gesundheitliche Risiken. Vor allem die Lehramtsstudierenden schließen an die Diskussion zum Burn-Out an. Der Beruf soll Spaß versprechen, interessant sein. Sorge vor Langeweile wird hier (anders als unter den Auszubildenden im Handwerk) kaum formuliert. Zweitens ist festzuhalten, dass die *Sicherheitsorientierung*, die in dem Subsample auch grundlegend ist (vgl. Kap. 7.2.2), auf einen Studiengang trifft, der *sichere Berufschancen* verspricht. Der Erwerb von Status und finan-

zieller Sicherheit gilt als gesichert; der Weg dorthin ist vorbereitet. Die Einmündung in den Beruf kann kaum aufgehalten werden. Einzige Hürde für die Lehramtsstudierenden ist, dass sich eine Angst vor dem Unterrichten einstellt; für die Ingenieursstudierenden können die Noten den Weg blockieren oder ganz abschneiden. Alternativen zu den studiumsadaquaten Wegen werden kaum thematisiert. Vielmehr wird, drittens, eine *Pluralität der Möglichkeiten innerhalb des jeweiligen Berufsfeldes* wahrgenommen und das Selbstprojekt individualisiert entworfen. Wenig Varianz zeigt sich hingegen, viertens, in Bezug auf die Familienorientierung. Eine *Sequentialität ist Bestandteil der Normalitätsfolie*, an der sich die jungen Erwachsenen in ihren Zukunftsentwürfen orientieren. Der Berufseinstieg (und teilweise auch die Ehe) ist notwendige Basis für Kinder. Während jedoch für die Frauen die *Familiengründung* zunehmend zu einem Zeitproblem wird, problematisieren die Männer weniger den (geeigneten) Moment der Familiengründung als vielmehr die Wichtigkeit einer eigenen Familie (im höheren Alter) als ein anspruchsvolles Projekt – im eigenen Haus.

## 9.3 Die Zukunft der Kunststudierenden

### 9.3.1 KünstlerIn, für immer

Hanna ist die einzige, die im zweiten Interview einen *Studiengangswechsel* vorbereitet hat. Eine Bestätigung für die Zulassung zum Medizinstudium in Hamburg liegt ihr noch nicht vor, aber die Koffer sind gepackt für den Umzug zu ihrem Freund, der bereits in Hamburg wohnt. Ihren Platz im Atelier hat Hanna schweren Herzens geräumt. In ihrem langen Ringen um die Entscheidung wird ihr enger Bezug zur Kunst spürbar, der nur unter Schmerzen abgeschnitten werden kann. Mit ihrer Entscheidung bricht sie, so hatten wir bereits gesehen, zum einen mit den Erwartungen ihrer Eltern. Vor allem ihr Vater – kunstaffin und dem Ethos der Kreativen verpflichtet– problematisiert den Abbruch, nicht, weil er einen (zweiten) Studienabbruch ablehnt, sondern weil er seine Tochter bereits als Künstlerin sieht. Dieses Bild zu revidieren und die damit verbundenen Erwartungen zur enttäuschen, ist für Hanna äußerst problematisch. Mit ihrer Entscheidung bricht Hanna zum anderen ein Stück weit mit ihrer Liebe zur Kunst. Der Abbruch belastet sie, weil „ich jetzt immer noch an Kunst hänge nur das nicht mehr als Beruf begreifen .. kann und das so auseinander zu kriegen ist so .. schwierig glaub ich“ (Hanna2\_48). Nicht von Personen, nicht von der Akademie spricht sie als Verlust, sondern von dem Verlust der Kunst, als einen Teil von sich.

Alle anderen Interviewten planen die *Fortsetzung des Studiums*. Dabei geht es nicht um das Zertifikat, sondern um den Verbleib an der Akademie.<sup>404</sup> Das Studium verspricht erstens *Schutz vor dem Ungewissen „draußen“*. Einige zögern den Abschluss hinaus, so Katjas Einschätzung, um so lang wie möglich unter der „Käseglocke“ (Katja1\_318) zu bleiben. Dass außerhalb der Akademie andere Regeln gelten als innerhalb wird antizipiert; ein Unterschied zwischen Kunstakademie und Kunstmarkt wird markiert. Hier ist jedoch (anders als etwa bei den Lehramts- und Ingenieursstudierenden) nicht die Frage relevant, ob das Studium adäquat auf den Arbeitsmarkt vorbereitet oder das Erlernte „anwendbar“ ist. Die Akademie bietet vielmehr den Raum für künstlerische Selbstformung und Produktion. Entsprechend spricht zweitens für den Verbleib an der Akademie die *Infrastruktur*, die dort bereitgestellt ist. Ohne die Akademie ist für viele das Arbeiten massiv erschwert, denn „man hat nicht mehr die Werkstätten die man nutzen kann [...] und dann kannste einfach so nicht mehr arbeiten.“ (Katja1\_320)

Für die Fortführung des Studiums spricht drittens der *Kontakt zu Gleichgesinnten*, als mögliches Sozialkapital und als relevante Andere für die Selbstdefinition als KünstlerIn. Viertens ist mit dem Verbleib an der Akademie eine spezifische *Sichtbarkeit* verbunden – vielleicht wird man ja bei dem nächsten Rundgang entdeckt? Ferner bietet die Akademie, fünftens, den *legitimen Studierendenstatus* – als Basis für das künstlerische Schaffen. All dies zeigt, dass für die Kunststudierenden der Abschluss des Studiums gerade nicht bedeutet Künstlerin werden zu können, sondern, im Gegenteil, das Künstlersein gefährdet.

Irgendwann jedoch wird der Abschluss kommen. Katja, wie all die anderen, ist sich sicher, auch nach Verlassen der Akademie künstlerisch zu arbeiten – die *Fortführung der Kunst* steht außer Frage. Das bedeutet nicht, dass die Kunststudierenden einer naiven Einschätzung des Felds der Kunst zum Opfer fallen würden. Sie wissen von der unkalkulierbaren Logik des Feldes, in denen einige wenige Gewinner einer großen Masse gegenüberstehen (vgl. Menger 2002, S. 26). Dieses Bild kommt in all den Aussagen über das Glück zum Ausdruck; in der Hoffnung, „entdeckt“ zu werden. Aber es ist, so Katja,

„sehr unwahrscheinlich dass ich dass ich von der Kunst leben kann glau-also das ist einfach so wenn man wenn man sich überlegt dass irgendwie drei Prozent der Künstler davon halbwegs leben können, also der-der ähm Absolventen sozusagen also dann kann ich das gerne sein [lacht]“ (Katja1\_304).

---

404 Ganz anders Katja in Bezug auf ihr Lehramtsstudium, das sie allein wegen des Zertifikats abschließen will (vgl. Katja2\_10).

Die *Nicht-Planbarkeit von Wegen* im Feld der Kunst ist ebenso geteilte Annahme wie die *Nicht-Geltung des meritokratischen Prinzips*. Anstrengung und Leistung werden nicht belohnt, klare Bewertungskriterien und Richtlinien fehlen, so dass eine strategische Karriereplanung erschwert ist. Sicherlich, es gibt Aspekte, welche die Chancen erhöhen, wie beispielsweise die Sichtbarkeit oder das Studium an symbolisch geweihten Stätten. Die Garantie, von der Kunst finanziell leben zu können, gibt es aber auch dann nicht. Aber gerade die Unklarheit der Regeln öffnet den Raum für Selbstorientierung, mehr noch: sie ist ihre Grundlage. Problematisiert wird von den Kunststudierenden, dass im Feld der Kunst Trümpfe gespielt werden, die nicht auf künstlerischem Kapital beruhen. Arnes Einschätzung nach wird der Filmmarkt „beherrscht von Dilettanten und ähm... es gibt dann halt auch so Vetternwirtschaftszeug. Und Förderung für immer dieselben Filme. Das ist ein .. sehr sehr eigenartiger verkorkster Markt“ (Arne2\_77). Prinzipiell gilt, dass je vertrauter die Studierenden mit dem Feld der Kunst außerhalb der Akademie werden, umso mehr hinterfragen sie das Spiel bzw. die Passung des eigenen künstlerischen Tuns zu den Anforderungen des Kunstmarkts. Aber auch wenn die Spielregeln im Feld der Kunst (bzw. des Kunstmarkts) im Laufe der Statuspassage zunehmend infrage gestellt werden, so bleibt der eigene Glaube an die Kunst davon eher unberührt.

### 9.3.2 Nichts als Selbstorientierung

So prekär der Status auch sein mag, die Studierenden entwerfen ihre Zukunft als *selbstorientierte KünstlerInnen*. Dies meint vor allem den eigenen Ideen folgen: „Alles was ich will ist mein Drehbuch schreiben, in meinen eigenen Kopf sein, mich damit beschäftigen und dann so viel Kohle haben [...] dass ich jemanden dafür bezahlen kann dass er meine Steuererklärung macht“ (Arne2\_78). Arne plant, im Anschluss an die Filmschule einen weiteren Masterstudiengang für Regie anzuschließen, diesmal an der Kunstakademie. Geschuldet ist das der Erfahrung, dass er in Bezug auf die Umsetzung seiner Ideen eingeschränkt ist, solange seine Drehbücher andere Personen realisieren. In dem Endprodukt erkennt weder er sich selbst wieder, noch erkennen ihn andere darin. „Also wenn ich meine Filme sehen will muss ich auch Regie machen.“ (Arne2\_178) Eine Vorstellung vom unteilbaren Kunstwerk als die „sich selbst genügendste Totalität“ (Simmel 1907/2000, S. 629) findet sich hier wieder. Zusätzlich lockt Arne die Anerkennung, die Regisseure erhalten, wie er als Geständnis einleitet (Arne2\_178), um gleich darauf dieses Prestige- und Sicherheitskalkül wieder zu negieren:

„Ich hab kein Interesse daran viel Geld zu verdienen oder so. Ich will einfach nur mein Zeug machen [...] Wie gesagt ich brauch keinen Film in den Kinos, mich interessiert nicht mal ob das veröffentlicht wird so wirklich. Sondern ich will einfach nur besser werden als Künstler“ (Arne2\_265).

Wenn Arne auch an manchen Stellen andere Personen als Stifter von Anerkennung und auch als Geldgeber relevant macht, so verweist er vehement auf den Selbstbezug als primäres Prinzip seines Handelns. Ähnlich Katja: Dass ihre großformatigen Installationen keine Käufer finden, weiß sie. Gleichzeitig hat sie die Idee, dass ihre Werke in einem kleineren Format marktförmig wären. Eine Zeitlang versucht sie die Idee umzusetzen und ihre Arbeiten in einer käuferechten Größe zu produzieren. Aber auf fast mysteriöse Weise wachsen auch diese Arbeiten zu einem stattlichen Ausmaß heran:

„auch wenns kleine Sachen wurden kam dann nachher was dazu wo die kleinen Sachen drauf standen und dann hab ich mir gedacht ok wenns mal wenn ich wenns mal so sein sollte dass ich Sachen hab die kompatibel sind oder gut verkäuflich dann würd ich natürlich auch versuchen die zu verkaufen“ (Katja2\_119).

Der Schaffensprozess soll nicht durch Marktinteressen geleitet sein. Dennoch beruhigt Katja die Vorstellung, dass ihre Produkte einen Abnehmer finden könnten aber auch, dass sie gezielt Produkte für den Markt schaffen könnte – vielleicht nach dem Studium.<sup>405</sup>

Die „Verneinung des Ökonomischen“ hat Bourdieu (1983) gerade für die künstlerischen Praktiken und Güter betont, die „dem ‚kalten Hauch‘ des egoistischen Kalküls (und der Wissenschaft) entzogen“ (1983, S. 184 f.) werden. Aus Sicht der Kunststudierenden birgt die Orientierung an externen Anforderungen und ökonomischen Versprechungen aber nicht nur das Risiko der Entwertung ihrer Kunst, sondern auch das Risiko der Selbstgefährdung. Sven entwirft das Bild des gescheiterten Künstlers, der sich dem Markt anpasst und seine eigenen Ideen an den Nagel hängt: „Ich hab letztens so einen getroffen der wollte sich die Kugel geben. Der war so deprimiert ... der hat diese Realityshows gemacht [...] Und der war sooo was von fertig .. Drogen [lacht] und völlig am Ende so“ (Sven2\_94).

---

405 Auch in der australischen Studie von Chan et al. (2015) plant die große Mehrheit der Studierenden die Kunst fortzusetzen. Im zweiten bzw. dritten Interview haben einige der Befragten bereits das Studium beendet: „A few of them had decided on having dual careers: separating personal art from commercial works, so that the latter could sustain the former [...] They were keen to target specific galleries that would fit with their work and intentions, although they insisted that they would not produce work to please galleries or buyers“ (ebd., S. 33).



Gleichzeitig wissen die Studierenden, die die Akademie als „Käseglocke“ und Schutzraum beschreiben, dass sie sich in einem exklusiven Raum bewegen. So berichtet Sven von seinem letzten Kolloquium:

„Mein .. vorletzter Film da sagte der Professor ‚Denk nicht zu viel über die andern nach. Mach n Film den du machen willst.‘ ... Und das find ich auch richtig. Solang ichs kann [lacht]. Nachher mach ich super RTL-Filme und .. muss nur Publikumsfilme machen“ (Sven2\_94).

Mit dem Einschub „solang ichs kann“ wird die spezifische Situation an der Akademie markiert und antizipiert, dass außerhalb andere Zwänge wirksam werden. Hierin liegt ein zentrales strukturelles Problem auf dem Weg der Kunststudierenden. Sie, die ihr Studium mit einer ausgesprochenen Negation von Sicherheitskalkülen aufgenommen haben, wissen, dass die Statuspassage Studium diese Haltung erlaubt. Im zweiten Interview stellen sich die Studierenden die Frage, ob sie mit ihrer Kunst nebst Aufmerksamkeit irgendwann auch Geld verdienen können. Das Ziel, verstanden werden zu wollen, tritt in den Zukunftsentwürfen zurück. Allerdings wird die Aufforderung der Interviewerin, den Blick in die Zukunft zu werfen, wiederholt von sich gewiesen. Entgegengesetzt wird dem eine starke Gegenwartsorientierung und Projektförmigkeit des Arbeitens und Lebens, mit der auf die mangelnde Planbarkeit geantwortet wird. Koppetsch (2006b, S. 685) arbeitet am Beispiel der Kreativen in der Werbung überzeugend heraus, dass die Ablehnung von Normalarbeitsverhältnissen nicht allein dem „Subjektideal der kreativen Persönlichkeit“ geschuldet ist, sondern auch eine Passung zu den Anforderungen ihres Arbeitsfeldes bedeutet. Dies ist auch in dem letzten Zitat angesprochen, wenn die Gegenwartsorientierung als allgemeine Regel des Felds („man darf nicht“) formuliert wird.

Ist die Zukunft auch ungewiss, so ist die Kunst feste Größe im Lebensentwurf. Sicherheit wird nicht über das antizipierte Berufsfeld generiert, sondern vor allem über das *Selbst*:

„Was meine Zukunft betrifft ist die die ja.. sehr gewissermaßen sehr unsicher .. sehr .. Auf der anderen Seite hab ich natürlich noch alle Optionen. Aber ich glaube es geht um so ne Sicherheit die man in sich selber findet was das betrifft. Dass man sagt ich für meinen Teil glaube an mein Talent und glaube an meine Durchsetzungsfähigkeit ... also so so so stark glaube ich daran, dass ich sagen kann ich werd schon irgendwie über die Runden kommen.“ (Arne2\_72).

Dies gilt nicht für alle Interviewees gleichermaßen. Hanna fehlt genau diese Sicherheit. Der „Künstlerberuf das war für mich halt total unsicher .. nicht-nur vom Finanziellen her sondern weil ich eigentlich gar nicht wusste ob

ich das sein kann irgendwie .. das ist die große Unsicherheit dabei.“ (Hanna2\_150)

Selbstsicherheit generieren die Studierenden vor allem aus ihrer bisherigen Erfahrung. Das hohe Maß an Selbstmanagement, welches die Akademie erfordert, bereitet die Studierenden entsprechend vor: „Also bis jetzt .. in meinem Leben .. bin ich immer so von einer Blase zur nächsten und ich hoffe [lacht] das geht so weiter“ (Sven2\_96). Dass das Leben so funktionieren kann, hat Sven erfahren, und dass es immer so weitergeht, darauf vertraut er. Konkret sind seine Vorstellungen nicht, vielmehr will er offen sein, für das was kommt. Ein paar Projektideen hat Sven schon für die erste Zeit nach dem Studium, bei denen er auf sein soziales Kapital, welches er in seinen vielfältigen Praktika im Feld erworben hat, zurückgreift. Gleichzeitig weiß er aus diesen Projektzusammenhängen, dass, ausgestattet mit diversem Kulturkapital, der Möglichkeitsraum im kreativ-künstlerischen Bereich groß ist. Gerade die Projekte außerhalb der Akademie lassen ihn Nischen und diverse Lebensmodelle kennenlernen.<sup>406</sup> Sven verlässt sich – auf seiner breiten Kapitalbasis – auf seinen Spielsinn.

Wiederholt wird die Unabhängigkeit vom Urteil des Kunstmarktes relevant gesetzt. So will Katja, wenn sie ihre Kunst nicht verkaufen kann, über eine andere Arbeit ihren Lebensunterhalt sichern, Geld verdienen, mit dem sie sich ihr „Atelier leisten kann dann“ (Katja2\_117). Zum Bestandteil des Zukunftsentwurfs werden Nebenjobs, die den Lebensunterhalt sichern. Eine Vorstellung von einem steigenden Einkommen ist hier nicht grundlegend. Auffallend ist, dass eine deutliche Trennung zwischen der Welt der Kunst und der Welt der Jobs gezogen wird<sup>407</sup>, gleichzeitig aber die Nebenjobs nicht selten an Erfahrungen und Kompetenzen aus dem künstlerischen Bereich anknüpfen. Katja arbeitet in Galerien, und kann sich dies als Nebentätigkeit auch in der Zukunft vorstellen.<sup>408</sup> Für Lena, die sich als handwerklich gute Malerin einschätzt, ist die Zuarbeit für einen anderen Künstler eine denkbare Option. Hier ginge es darum, „seine Bilder“ zu malen, wobei sie als kompetente Handwerkerin gefragt wäre. Lena (I\_150 ff.) kann sich aber auch vorstellen auf ungelernete Ar-

---

406 So weiß Arne beispielsweise, dass auf einer Internetplattform für Filmschaffende viele Personen ihre Kompetenzen anbieten, als Regisseure, Drehbuchautoren, allerdings kaum als „Scriptdoctoren“ – „vielleicht ist das wo man wo man Geld verdienen kann“ (Arne1\_139).

407 Sven etwa verdient seinen Lebensunterhalt – wie viele andere – mit Arbeiten im kommerziellen Bereich. Er unterscheidet scharf zwischen seiner Tätigkeit als Künstler und seinem Job im Medienbereich. Die Kunst, die den eigenen Vorstellungen verpflichtet ist, wird dem Job, bei dem man für das Abarbeiten von Aufträgen bezahlt wird, gegenübergestellt. Über solche Konstruktionen wird die Kunst „rein“ gehalten.

408 Katja (I\_260) verdient sich ihren Lebensunterhalt auch durch Kunsttransporte, bei denen sie „Museumsdirektoren Kuratoren Galeristen und so weiter“ kennenlernt. Nebenbei erhält sie hier einen Eindruck davon, was aktuell auf dem Markt gefragt ist.

beiten zurückzugreifen; sie weiß, dass das „funktioniert“, irgendwie. Nicht nur aus eigener Erfahrung, sondern auch am Beispiel von anderen, weiß sie, dass es möglich ist, den eigenen Ideen treu zu bleiben. Eine ältere Freundin arbeitet am Theater als Schauspielerin, gelegentlich nimmt sie Putzaufträge an, um den Lebensunterhalt für sich und ihre Tochter aufzustocken. Nicht als abschreckendes Beispiel führt Lena dies an, sondern als Beleg dafür, dass es „funktioniert“. Auch in den Zukunftsszenarien wird die Kunst zum wichtigsten, zum glücksstiftenden Kern stilisiert – (notgedrungen) auch in Abgrenzung zu einer materiellen Haltung. Arne hat im Laufe des Studiums seine Vorstellung von materiellen Gewinnen zugunsten der Orientierung an der Kunst zurückgestellt. Während er im ersten Interview noch ausrechnete, dass der Verkauf seines Abschlussdrehbuchs 35.000 Euro einbringen könnte, oder „vielleicht bekomme ich 65.000 weil es so fantastisch ist“ (Arne1\_239), sind seine Erwartungen im zweiten Interview gesunken. Seine Abschlussarbeit ist ein Drehbuch für einen Neunzigminüter, der nicht verfilmt wird.

„Also nicht von der Schule, wenn ich ganz ganz ganz ganz viel Glück habe gewinne ich ein paar Preise damit. Wenn ich noch mehr Glück habe interessiert sich wirklich nen Produzent dafür .. und würde das dann halt entsprechend umsetzen. Und mir vielleicht sogar Geld geben [lacht]“ (Arne2\_24).

Dies kann nicht nur als wachsender Realismus verstanden werden, sondern geht auch einher mit der stärkeren Orientierung hin zur Kunst. Im Anschluss an die Filmschule will er sich an einer Kunstakademie bewerben.

Bei all diesen Ausführungen wurden die Kunststudierenden als Einzelpersonen entworfen. Wie aber sieht es mit der *Orientierung an einer Familie* aus? Inwieweit kollidiert die unsichere Zukunft im Feld der Kunst mit Plänen zur Familiengründung? Sven bringt die Frage nach der Vereinbarkeit mit Familie eigenständig ins Spiel. Die Kunst verlange ein hohes Maß an Flexibilität, d. h. „man kann-man muss halt auch offen sein irgendwie .. irgendwohin gehen zu können ... ich weiß nicht wie das ist mit Familie oder so aber ... im Moment funktioniert es so“ (Sven2\_142). Nach dem kurzen Blick in die ferne Zukunft holt er seine Gedanken schnell wieder in die nahe Zukunft zurück. Auf die Nachfrage, wie eine eigene Familie vorstellbar wäre, verweist er wieder auf konkrete Beispiele, wo „das funktioniert“.

„Also .. meistens sind es irgendwelche Paare die .. getrennt sind und unterschiedliche Kinder und dann [lacht] sind die Kinder immer irgendwo und ... und dann ist man wieder mit denen und dann wieder nicht und .. weiß ich nicht .. ähnlich wie in meiner Familie eigentlich“ (Sven2\_146).

Hier wie in Bezug auf die Frage nach der Existenzsicherung ist der Verweis auf Vorbilder im nahen Umfeld wichtig. Die „Blase“ der Gleichgesinnten zeigt, dass und wie verschiedene Wege in dem wenig planbaren Feld, fern der Normalbiografie möglich sind. Allerdings, eine *Familienorientierung* leitet das Handeln im künstlerischen Feld kaum an. Wie auch der Weg in der Kunst so ist auch die Familie kaum Gegenstand der Planung. „Äh .. ja-ja Familie kann durchaus auch sein [lacht]. Aber .. aber [lacht] ich weiß grad nicht wo ich die unterbringen soll [lacht] wenn ich ehrlich bin“ (Katja1\_330).

Lena erfährt an der Akademie am Beispiel von anderen StudentInnen, die bereits Kinder haben, dass das „ne schöne Situation [ist: A.K.] .. es gibt was Sicheres in dem ganzen .. Chaos“ (2\_o.T.). Hier nun dreht Lena die Argumentation um: Finanzielle Sicherheit wird nicht als Voraussetzung für Kinder gesehen, vielmehr versprechen Kinder eine Sicherheit. Insgesamt fällt auf, dass die Kunststudierenden die Frage der Familiengründung weniger von äußeren Faktoren abhängig machen. Eine Sequentialität – erst Abschluss des Studiums, Etablierung im Beruf – wird nicht vorausgesetzt bzw. als Grund für den Aufschub benannt. Vielmehr wird auch hier auf das Selbst verwiesen, auf die eigene Sicherheit, Kindern ein gutes Leben bieten zu können, irgendwie, unabhängig von materiellen Fragen.

### 9.3.3 Zusammenfassung

Für die Kunststudierenden steht zum Zeitpunkt des zweiten Interviews keine kollektive Entscheidungsschwelle an, da das Studium an der Akademie zumeist mehr als sechs Semester umfasst. Die Fortführung des Studiums ist selbstverständlich. Hierbei und für die Zeit nach dem Studium sind fünf Aspekte charakteristisch: Erstens zielt die Fortführung des Studiums nicht auf den Erwerb eines Zertifikats, sondern auf die *Sicherung des Status als KünstlerIn in der Akademie*. Die Statuspassage Kunststudium wird von den jungen Erwachsenen nicht als Vorbereitung auf einen späteren Beruf verstanden, sondern als eine Passage, die das Künstlerdasein gewährt und den Raum für die künstlerische Selbstentfaltung sichert. Mit Verlassen der Akademie ist der Künstlerstatus gefährdet. Dennoch entwerfen die Befragten, zweitens, ihre Zukunft in der Kunst. *Der Verbleib in der Kunst ist weniger Entscheidung denn Berufung*. Der Weg nach Verlassen der Akademie ist kaum strukturiert, vielmehr eröffnet sich eine Vielfalt von Möglichkeiten. Ein finanzielles Auskommen verspricht keiner der Wege – das ist geteilte Annahme. Glück statt Meritokratie walten im Feld der Kunst, so dass eine Planung des Weges kaum möglich ist. Begegnet wird dem mit einem hohen Maß an *Selbstorientierung* – dies ist das dritte Merkmal. Auf die geringe Strukturiertheit und Planbarkeit wird mit Gegenwartsorientierung und Projektförmigkeit geantwortet, wobei vor allem den künstlerischen

Interessen gefolgt werden will.<sup>409</sup> Selbstorientierte Kunst und einkommenssichernde Arbeit werden dabei als getrennte Welten entworfen, wobei die „Verneinung des Ökonomischen“ (Bourdieu 1983) im künstlerischen Tun Schutz des künstlerischen Selbst ist. Viertens ist in Bezug auf die *Sicherheitsorientierung* festzuhalten, dass Sicherheit nicht in materieller Absicherung gesucht, sondern über das Selbst hergestellt wird. Gestützt wird dies (a) auf dem Wissen, dass künstlerisches Kapital in verschiedenen Feldern eingesetzt werden kann, (b) auf der Erfahrung, dass der Lebensunterhalt auf verschiedene Weise gesichert werden kann und (c) durch die homogene „Blase“ der Kunst, in der eine anti-materialistische Haltung betont wird. Ähnlich ist der Befund in Bezug auf, fünftens, die *Familienorientierung*: Einen optimalen Zeitpunkt für Familiengründung gibt es nicht. Statt der Normalbiografie werden konkrete Andere als Orientierungsfolie herangezogen, die zeigen, dass das Künstlerdasein auch mit Kindern funktioniert. Familiengründung wird als weniger voraussetzungsvoll (im Vergleich zu den anderen Subsamples) verstanden. Sicherheit wird auch hier über das Selbst und nicht über externe Größen gestiftet.

## 9.4 Vergleich der Zukunftsentwürfe

Zweieinhalb Jahre nach Beginn von Ausbildung bzw. Studium steht nicht für alle hier untersuchten Gruppen gleichermaßen das Ende der Statuspassage an. Im Kollektiv steuern dieser allein die Auszubildenden entgegen. Die Möglichkeit und Unmöglichkeit, demnächst als Geselle arbeiten zu können, ist das große Thema in den Interviews. Diejenigen unter ihnen, die die Ausbildung im Form der Meisterschule fortsetzen wollen, wägen vor allem die Kosten ab. Die Studierenden hingegen verbleiben in der Regel mit großer Selbstverständlichkeit im Bildungssystem; sie schließen den Master an oder führen ihr Kunststudium fort. Anders als die Auszubildenden erfahren die Studierenden zum Zeitpunkt des zweiten Interviews kaum eine Entscheidungsschwelle.

Früher oder später steht jedoch für die jungen Erwachsenen das Ende der Statuspassage Ausbildung/Studium an und sie erhalten, sofern sie die notwendigen Prüfungen bestehen, ihr Zertifikat. Dessen Bedeutung variiert zwischen den Feldern erheblich. Für die Lehramts- und Ingenieursstudierende ist das Zertifikat Garant für gute Berufschancen. Auch für die Auszubildenden ist das Zertifikat in dieser Hinsicht bedeutsam, allerdings wird dessen Tauschwert und damit die Möglichkeit, dieses in ökonomisches Kapital umzuwandeln (Schwin-

---

409 Dass, was ist vielen Studien als Kennzeichen der Gegenwart gefasst wird, nämlich, dass die Planbarkeit eines Langzeitprojekts zunehmend verunmöglicht wird (vgl. Rosa 2012, S. 217; Woodman 2011, S. 112 ff.), ist in diesem Feld selbstverständlich.

gel 2000, S. 88 f.), sehr unterschiedlich eingestuft. Während vor allem diejenigen, die bereits von einer privilegierteren Position gestartet waren, sich weiterhin einem großen Möglichkeitsraum gegenübersehen, erfahren die weniger Privilegierten das Zertifikat als eine Sackgasse, sofern sie das erlernte Handwerk nicht ausüben wollen. Die Kunststudierenden messen hingegen dem Zertifikat generell keine besondere Bedeutung zu. Mehr noch: Der Abschluss, und damit das Verlassen der Akademie, wird vor allem als Bedrohung des Künstlerstatus thematisiert. Deutlich wird hier nochmal, dass sie sich stärker als Künstler denn Studierende verstehen.

Ausbildung und Studium bereiten auf spezifische Felder vor bzw. integrieren bereits in diese. Die meisten der Befragten sehen entsprechend ihre Zukunft in dem angeschlossenen Feld. Aus Sicht der Bildungsberichterstattung wird dies als Ausbildungsadäquanz verstanden und positiv bewertet. Die Analyse der qualitativen Interviews zeigt jedoch, dass die Entscheidung, das Feld zu verlassen, von den jungen Erwachsenen gewünscht sein kann. So zeigt sich vor allem im Handwerk, dass mit dieser Entscheidung eine unpassende Wahl revidiert werden kann (etwa AbiturientInnen über die Aufnahme eines Studiums nachdenken) oder aber der Möglichkeitsraum des Selbstprojekts in der Ausbildung erweitert wurde.<sup>410</sup> Der Verbleib im Feld ist hingegen nicht immer als eine Entscheidung zu verstehen. Insbesondere bei den Lehramtsstudierenden wird eine Pfadabhängigkeit ersichtlich – an das Studium schließt logisch das Referendariat und dann der Lehrerberuf an. Eine eigentliche Entscheidungsschwelle ist nicht erkennbar. Der Verbleib im Feld kann auch eingeschränkten Möglichkeiten geschuldet sein, wie sie vor allem die weniger privilegierten Auszubildenden wahrnehmen. Eine Umorientierung erscheint schlicht nicht möglich.

Schauen wir uns die „ausbildungsadäquaten“ Zukunftsentwürfe an, so fällt auf, dass die Sorgen, die mit dem Beruf antizipiert werden, variieren: Der Lehrling mag zum Gesellen aufsteigen, allerdings droht für diejenigen, die im Ausbildungsbetrieb verbleiben, dass sich weder das Tätigkeitsfeld noch die Ansprache von Seiten der KollegInnen ändert. Ihr Gesellenstatus wäre in dieser Hinsicht gefährdet. Für die Lehramts- und Ingenieursstudierenden steht der Übergang ins eigentliche Berufsfeld noch aus. Hier wird vor allem die Sorge formuliert, den Anforderungen nicht gewachsen zu sein, keine Passung zu finden. Das Selbst will vor allem von den Lehramtsstudierenden geschützt werden, die wiederholt Burn-Out als Gefahr thematisieren. Wieder anders ist die Sorge der Kunststudierenden, die sich wie die Auszubildenden bereits im eigentlichen Feld bewegen. Sie teilen die Annahme, dass Lebenswege im Feld der Kunst kaum planbar sind und Leistung nicht unbedingt belohnt wird, sondern Glück

---

410 Ähnliche Revisionen finden wir auch im Studium, wenn das Studienfach nicht den positionsspezifischen Erwartungen entspricht.

das Spiel bestimmt. Leise Sorge begleitet sie, sich nicht im Spiel, das sie so umfassend ergreift, halten zu können. Deutlich wird, dass der Umgang mit der Zukunft feldspezifisch (und damit auch positionsspezifisch) variiert. In der Jugendsoziologie wird breit diskutiert, dass der *Umgang mit der Zukunft* in einer individualisierten Gesellschaft zum Problem für junge Erwachsene wird; für Planungen fehle die Basis (vgl. Leccardi 2013). Eine Strategie des Umgangs mit einer offenen Zukunft, so zeigt Woodman (2011, S. 124 f.), ist das Offenhalten von Optionen sowie eine „present-centred orientation to the future“. In der vorliegenden Untersuchung wird deutlich, dass verschiedene Felder je spezifische Zeithorizonte eröffnen und damit spezifische Strategien evozieren.<sup>411</sup> Während die Kunststudierenden auf die Unwägbarkeiten ihres Feldes mit Gegenwartsorientierung und Projektförmigkeit reagieren, versuchen vor allem die weniger privilegierten Auszubildenden das Selbstprojekt zu schließen. Die Ingenieurs- und noch stärker die Lehramtsstudierenden folgen hingegen vorbereiteten Wegen, die es auch erlauben, Auszeiten zu nehmen und sich später wieder einzugliedern. So wundert es auch nicht, dass die Kunststudierenden wie auch die Auszubildenden stärker die *Gefahr der verpassten Chancen* thematisieren, wenn auch in unterschiedlicher Weise: Für die (weniger privilegierten) Auszubildenden birgt das Verstreichenlassen von Zeit die Gefahr, keine Anstellung als Geselle zu finden. Nach der Ausbildung lückenlos in den Gesellenstatus zu gelangen gilt als sicherer Weg, um den sozialen Abstieg vorzubeugen. Für die Kunststudierenden besteht die Sorge, Chancen, entdeckt zu werden oder zumindest wichtige Kontakte zu schmieden, zu verpassen. Die Vernissage am Abend, eine Ausschreibung, selbst organisierte Ausstellungen – überall locken Gelegenheiten, die „Chance“ bieten könnten.

Die spezifischen Zeithorizonte gehen mit spezifischen Entwürfen des Selbst einher. Auffallend ist, dass gerade diejenigen, die in einem äußerst unsicheren Feld wie der Kunst platziert sind, in dem kaum antizipierbar ist, ob sich das eigene Tun auch „auszahlen“ wird, einen besonders stabilen Selbstentwurf aufweisen (vgl. auch Betzelt 2006 zum Typus „Beruf als Berufung“ unter Selbständigen im Kultursektor). Damit stehen sie in einigem Widerspruch zu den Diagnosen, die einen Zusammenhang zwischen mangelnder Planbarkeit und instabilen Selbst konstatieren (vgl. etwa Sennett 1998).<sup>412</sup> Ein stabiles Selbst wird

---

411 In den Interviews wurden die Befragten mit der Frage konfrontiert, was nach dem Abschluss geschehen wird. Unterstellt wird dabei, dass die Befragten einen Plan, einen Zukunftsentwurf haben. Diejenigen, die keine Vorstellung von der Zukunft haben, können so unter Rechtfertigungsdruck geraten. Um dies etwas abzumildern, wurden Fragen zur Zukunft eher am Ende des Interviews unter Rückgriff auf bisher Gesagtes gestellt.

412 So ist auch die individualisierungstheoretische These der existentiellen Verunsicherung feld- und positionsspezifisch zu untersuchen: So sind die KünstlerInnen unter ihrem Sinn-Dach kaum verunsichert, sofern sie eine selbstbezogene Sicherheit aufbauen können. Die

auch im Handwerk entworfen, vor allem von jenen, die (auch aus Sorge vor dem sozialen Abstieg) das Selbstprojekt schließen wollen. Diejenigen, die von einer privilegierten Position gestartet sind und in der Ausbildung Anerkennung erfahren haben, suchen und zelebrieren hingegen eine gewisse Offenheit. Für diejenigen, die wenig Chancen sehen und die Ausbildung lediglich „durchgehalten“ haben, ist die Zukunft unfreiwillig offen. Unter den Lehramts- und Ingenieursstudierenden muss das berufliche Selbst erst noch ausgebildet werden. Eine Transformation vom Studierenden zum Lehrer bzw. zur Ingenieurin steht noch aus. Der Rahmen ist stabil, der Selbstbezug eher locker.

Im Zuge des Durchlaufens der Statuspassage verändern oder verfestigen sich auch die *Orientierungen*.<sup>413</sup> Erstens ist eine *Reduzierung der Statusaspirationen* festzustellen, was mit Bourdieu (vgl. 1979/1999, S. 189) als „Trauerarbeit“ verstanden werden kann. Er fasst damit die Strategie der Beherrschten, Wünsche und Erwartungen an die objektiven Chancen anzupassen.<sup>414</sup> Dies geschieht eben auch im Zuge der Statuspassage, entsprechend der Positionsgebundenheit vor allem in der Ausbildung. Versprach die Ausbildung zu Beginn eine Vielfalt von Aufstiegs Optionen, so wird nun der Möglichkeitsraum vor allem von den wenig Privilegierten als eher eng wahrgenommen – ausbildungs inadäquate Wege kann man sich kaum erlauben, auf das Übernahmeangebot des Meisters wird gehofft, die großen Träume werden zurechtgestutzt. Ein sicherer Status wird angestrebt. Für die Studierendengruppen ist keine vergleichbare Reduktion der Statusaspirationen festzustellen. Zweitens ist ergänzend zu Bourdieu festzuhalten, dass die Trauerarbeit nicht nur auf die Statusaspirationen zielt, sondern auch die *Reduzierung der Selbstorientierung* umschließen kann. Auch dies ist vor allem unter den Auszubildenden zu beobachten, die mit einer ausgeprägten Selbstorientierung gestartet sind, jedoch in dem generationalen Gefüge wenig Raum für die Realisierung ihrer Ideen hatten. Der Begriff der Selbst-

---

Lehramts- und Ingenieursstudierenden haben einen institutionell vorgegebenen Weg eingeschlagen, der in einen sicheren Arbeitsmarkt führt. Erkennbar ist vor allem eine existentielle Bedrohung bei Auszubildenden, die aber als Sorge vor dem sozialen Abstieg zu präzisieren ist und weniger als Verlust traditioneller Sicherheiten gedeutet werden kann.

- 413 In den Zukunftsentwürfen ist auch die Vorstellung von einer eigenen Familie eingewoben – in je spezifischer Weise. Die Auszubildenden und die Lehramts- und Ingenieursstudierenden teilen die Vorstellung einer Sequentialität von Ausbildungs-/Studiumsabschluss, Etablierung im Beruf und Familiegründung. Vor dieser Orientierungsfolie verspüren im zweiten Interview vor allem die weiblichen Studierenden einen Zeitdruck. Ganz anders die Antizipation einer eigenen Familie bei der Kunststudierenden: Das Feld lässt eine Sequentialität weder planen und noch erwarten. Eine berufliche Etablierung wird entsprechend nicht als Voraussetzung genannt. Statt äußerer Bedingungen ist hier eine selbstbezogene Sicherheit grundlegend.
- 414 Ähnlich konstatieren Mansel und Kahlert (2007, S. 23), dass Jugendlichen, denen es nicht gelingt ihre ursprünglichen Pläne zu erfüllen, Arbeit an sich selbst leisten, „um ihre Wünsche und Vorstellungen dem letztendlich realisierten Ausbildungsergebnis anzupassen“.



eliminierung kann entsprechend sowohl auf die Statusorientierung wie auch die Selbstorientierung zielen. Drittens zeigt die Analyse auch, dass, wiederum ergänzend zu Bourdieu auch eine *Erweiterungsarbeit* festzustellen ist, d. h. die subjektiven und objektiven Chancen erhöht werden. Die Adressierung als erfolgreiche Friseurin, das Eingebundensein in die Lehrstuhlarbeit – solche Erfahrungen können Statusaspirationen und Selbstansprüche steigern. Zu erfahren, dass Grenzen des Selbst bearbeitbar sind, kann bisher Undenkbares denkbar werden lassen. Auch zeitliche Grenzen (erinnert sei an den Zeitdruck der weniger Privilegierten) wie auch räumliche (erinnert sei an die Standortgebundenheit) können verschoben werden. Die Statuspassage ist entsprechend als ein Selbstprojekt zu verstehen, in dem soziale Ungleichheitsstrukturen reproduziert werden. Sie bietet aber auch, in je spezifischer Weise die Möglichkeit, das jeweils Gewordene zu überschreiten. So ist nicht zu übersehen, wie sehr die Statuspassage Positionen zuweist, Status verteilt. Müller (2007, S. 147) weist darauf hin, dass Bourdieu zu kurz greift, wenn er Bildung nur in seiner sozialen Funktionalität untersucht, obwohl man bei Bildungsprozessen auch „von der, der charakteristischen ‚Trägheit‘ des Habitus entgegenstehenden, Emergenz des Neuen in der Zeit, also vom Wandel der Person“ ausgehen muss (ebd., S. 147). Die vorliegende Analyse zeigt, wie im Zuge der Statuspassage eine Vorstellung von dem eigenen, rechtmäßigen Platz in der Welt geformt wird – und sich damit auch der Platz ein Stück weit verschieben kann.

## 10 Fazit

Jugendliche haben ein geteiltes Problem: Nach Verlassen der Schule wird von ihnen erwartet, dass sie eine Ausbildung oder ein Studium aufnehmen und erfolgreich abschließen. Folgt man aktuellen Gegenwartsdiagnosen, so müssen die jungen Erwachsenen unter Bedingungen von Individualisierung und Beschleunigung ihre Zukunft entwerfen und eine Entscheidung treffen, d. h. unter Bedingungen, die die Planbarkeit eines Langzeitprojekts zunehmend verunmöglichen (vgl. Leccardi 2012; Rosa 2012; Sennett 2008; Woodman 2011). Es liegen diverse quantitative Studien vor, die Einstellungen und Erwartungen der heutigen Jugendlichen gegenüber Arbeit erfassen und beispielsweise das Bild einer pragmatischen Jugend zeichnen (vgl. Albert et al. 2015, S. 9 ff.). Eine Reihe von (vor allem längsschnittlichen) Studien gibt wiederum Auskunft über die Schritte junger Erwachsener (und Kinder) im Bildungssystem, wie etwa die TREE-Studie zu „Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben“ für die Schweiz, die AID:A-Studie des DJI zum „Aufwachsen in Deutschland“, die Life-Studie zu „Lebensverläufen ins frühe Erwachsenenalter“ oder das Nationale Bildungspanel NEPS, das Daten zu Bildungsprozessen und Kompetenzentwicklungen zur Verfügung stellt. Aufgezeigt werden kann auf Basis solcher Daten, inwiefern die soziale Herkunft (aber auch Geschlecht und Migrationshintergrund) auf den gesamten Bildungsverlauf Einfluss ausübt (vgl. Hupka-Brunner et al. 2015; Reißig 2015, S. 193; Hillmert 2013, S. 74). Während einige Studien Bewegungen und Entscheidungen innerhalb einer Alterskohorte untersuchen, wenden sich andere spezifischen Gruppen zu, etwa HauptschülerInnen (so das DJI-Übergangspanel) oder AbiturientInnen (so das DZHW-Studienberechtigtenpanel). Belegt wird hier wie dort die Strukturiertheit der Statuspassage (als Überblick vgl. Kapitel 2.3).

Neben quantifizierenden Studien und Berichten, die vor allem die Entscheidungsschwellen fokussieren, gibt es eine Reihe qualitativer Studien, die stärker die Ausgestaltung der Statuspassage untersuchen (vgl. etwa den quantitativen und qualitativen Längsschnitt im Rahmen des SFB 186; Becker et al. 1961; Gothe/Pfadenhauer 2010; Lee/LaDousa 2015; als Überblick vgl. Kapitel 2). Nur zum Teil gerät dabei in den Blick, wie die Strukturiertheit hergestellt wird, wie also herkunftsspezifisches Kapital in Bildungserfolg transformiert wird (vgl. Emmerich et al. 2016, S. 71 ff.). Innerhalb der qualitativen Studien können zwei dominante Forschungsschwerpunkte identifiziert werden: Ein Schwerpunkt liegt auf der Erforschung des Studiums, wobei hier der Fokus auf „unwahrscheinlichen Wahlen“ liegt, das heißt auf Arbeiterkindern bzw. first generation students an der Universität (vgl. etwa Lehmann 2013; Reay et al. 2009a, b;

Schmitt 2010). Ein anderer Schwerpunkt wendet sich den Jugendlichen mit niedrigem schulischen Kapital zu und fokussiert vor allem prekäre Verläufe (vgl. etwa Reckinger 2010; Reiners 2010). Insgesamt drängt sich mit Blick auf die Forschungslage der Eindruck auf, dass vor allem Jugendliche an den beiden Enden des Bildungssystems beforscht werden: die Studierende und jene, die nicht wie vorgesehen Ausbildung oder Studium aufnehmen. Insgesamt wird die Situation von Auszubildenden in der Soziologie weniger umfassend untersucht<sup>415</sup>, aber auch das Studium wird weniger umfassend, als vielmehr in Hinblick auf die Faktoren untersucht, die den Studienabschluss gefährden. Dies mag auch an der engen Kopplung von bildungssoziologischen und bildungspolitischen Fragen liegen. Die vorliegende Studie untersucht die Statuspassage hingegen nicht nur als Phase der Vorbereitung auf das Erwachsenensein und der Laufbahngestaltung, sondern als Gegenwart der Jugendlichen und mit Blick auf die Formung des Selbst – über die rein berufliche Selbstformung hinaus. Entsprechend wird der Fokus auch nicht auf vordefinierte „Problemgruppen“ gelegt, sondern auf möglichst kontrastive Gruppen, die ein facettenreiches Bild der Ausgestaltung der Statuspassage liefern. Ausgewählt wurden Kunststudierende, Lehramts- und Ingenieursstudierende und Auszubildende im Maler-Lackierer- sowie im Friseurhandwerk. Die Auswahl folgt der Annahme, dass sich diese Gruppen in Bezug auf ihre Orientierungen (Selbstorientierung vs. Sicherheitsorientierung) wie die strukturierten Chancen (schulisches Kapital, soziale Herkunft) unterscheiden – zumindest legen empirische Studien diese Annahme nahe. Folgte die Samplekonstruktion zu Beginn der Studie der Überlegung, eine möglichst kontrastive Zusammensetzung in Bezug auf Merkmale der Akteure (Orientierungen und Kapitalien) zu gewährleisten, so muss ergänzt werden, dass das so gebildete Sample auch kontrastiv in Bezug auf die Strukturiertheit der Statuspassage ist. Der Betrieb, die Hochschule und die Kunstakademie, gefasst als Felder in Anlehnung an Bourdieu (vgl. etwa Bourdieu/Wacquant 1992/1996), stellen höchst unterschiedliche Settings dar. Sie unterscheiden sich etwa im Hinblick auf das relationale Gefüge wie auch die Spielregeln, innerhalb derer die jungen Erwachsenen mit höchst unterschiedlichen Anforderungen und Ärgernissen konfrontiert werden. Die Anlage der Studie erlaubt entsprechend, einen Beitrag zur Schließung einer Forschungslücke zu leisten, denn, so Leemann et al. (2016):

---

415 Deutliches Indiz dafür sind die positiven Reaktionen von Seiten der BerufsschullehrerInnen, die wir auf unsere Anfrage bezüglich der Möglichkeit einer Fragebogenerhebung in ihrem Kolleg erhalten haben. An den Universitäten gestaltete sich der Zugang wesentlich schwieriger. Häufig wurde unsere Nachfrage mit dem Hinweis auf die vielen Studienanfragen beantwortet.

„Ansätze, die zu verstehen versuchen, weshalb Bildungsungleichheit je nach Organisationsform unterschiedlich ausgeprägt ist, sind noch wenig verbreitet.“ (ebd., S. 12)

In der vorliegenden Arbeit erlaubt das Feldkonzept zu untersuchen, wie in und durch bestimmte Ausbildungen bzw. Studiengänge, die in jeweils spezifischer Weise strukturiert und geordnet sind, Ungleichheiten produziert werden. Um das Zusammenspiel von Orientierungen und Strategien der biografischen Gestaltung zu erfassen, wird das *Selbstprojekt* als Konzept eingeführt. Angeknüpft wird dabei an das Selbstkonzept, wie es von Mead (1934/1973) vorgeschlagen und etwa von Strauss (1959/1974) weiter ausformuliert wird (zur sozialtheoretischen Verortung der Studie vgl. Kapitel 3). Angelegt ist die Studie als quantitativer und qualitativer Längsschnitt, um die Strukturiertheit des Selbstprojekts wie auch die Strukturierungsleistung der Akteure, d. h. die Prozessualität des Selbstprojekts zu erfassen.

Die **standardisierte Befragung** zeigt, wie deutlich die Entscheidung für Studiengang oder Ausbildung zu Beginn der Statuspassage von den Heranwachsenden als eine selbstorientierte Entscheidung verstanden wird (vgl. Kapitel 5). Trotz der Zusammensetzung des Samples, das in dieser Hinsicht Heterogenität erwarten ließe, wird Selbstorientierung als handlungsleitend benannt – überraschend deutlich sowohl feld- wie auch herkunftsübergreifend. Dies spricht dafür, von einer „Generation der Selbstorientierten“ (Bühler-Niederberger/König 2015) zu sprechen. Wenig überraschend ist hingegen die soziale Strukturiertheit der Entscheidungen: Die Kunststudierenden kommen aus Elternhäusern mit hoher sozialer Position, die Auszubildenden starten von einer niedrigen Position und die Lehramts- und Ingenieursstudierenden nehmen eine mittlere Ausgangsposition ein. Die Struktur des sozialen Raums findet sich in der Aufteilung in die verschiedenen Ausbildungswege wieder.

Nimmt man die Befunde zusammen, so wird deutlich, dass Selbstorientierung einerseits als Freisetzung von sozialer Herkunft und Klasse zu verstehen ist (bzw. so verstanden wird). Andererseits ist Selbstorientierung ein soziales Phänomen, insofern (1) Selbstorientierung ein spezifischer Zugang zur Welt ist, der den Generationszusammenhang charakterisiert (vgl. Mannheim 1928 f./1971), d. h. sie ist geteiltes Deutungsmuster; und sie ist insofern soziales Phänomen als dass (2) selbstorientierte Projekte deutlich nach sozialer Herkunft strukturiert sind. Das heißt, indem einer Selbstorientierung gefolgt wird, werden Anforderungen einer individualisierten Gesellschaft aufgenommen wie auch soziale Ungleichheit (re-)produziert.<sup>416</sup> Soziale Ungleichheit ist demnach

---

416 Angeknüpft werden kann damit auch an die Diskussion um die „Subjektivierung von Arbeit“ (Kleemann 2012, S. 6). Wird dort die betriebliche Vernutzung von Subjektivität

nicht als mechanische Übertragung oder bloßes Erbe von Kapital zu verstehen, sondern wird über Selbstorientierung hergestellt.

Der Befund, wie ihn beispielsweise Jünger (2008) in ihrer Studie über Grundschul Kinder aufzeigt, dass Kinder aus weniger privilegierten Familien von der Schule vor allem ein Zertifikat erhoffen, das eine Zukunft bietet, sonst aber wenig mit ihnen selbst zu tun hat, kann auf die Statuspassage Ausbildung/ Studium nicht übertragen werden. Im Gegenteil: Auszubildende stellen zu Beginn der Statuspassage einen engen Selbstbezug her – stärker gar noch als die privilegierteren Lehramts- und Ingenieursstudierenden. Gleichermaßen ist vor diesem Hintergrund das Bild, das Bourdieu von der Klasse der Beherrschten zeichnet, zu revidieren: Gerade die weniger privilegierten Jugendlichen folgen nicht bloß, wie mit Bourdieu (vgl. 1979/1999) zu vermuten wäre, einem „Zwang der Notwendigkeit“. Wiederholt bemüht Bourdieu das Bild der Komplizenschaft der Beherrschten, demgemäß sie Entscheidungen für prestigeträchtige Dinge und Lebenswege von sich weisen, mit dem Verweis „das ist nichts für uns“ (Bourdieu 1966/2001, S. 32). Am Beispiel der Entscheidung für Ausbildung (bzw. Studium) wird nun jedoch zweierlei deutlich: Zum einen wird die Entscheidung nicht in der Wir-Gruppe verortet, d. h. expliziter Bezugspunkt ist nicht das „für uns“, sondern das „für mich“. Zum anderen wird der Bezug vor allem positiv geknüpft, d. h. nicht das Nicht-Passende, sondern das Zu-Sich-Passende wird betont. Bei Bourdieu bleibt die Klasse der Beherrschten recht undifferenziert und unterbestimmt, eben weil er sie vor allem über das bestimmt, was sie nicht sind bzw. über die Weise der Selbsteliminierung. Werden die Heranwachsenden jedoch aufgefordert, ihren Weg in die Ausbildung (bzw. das Studium) nachzuzeichnen, so wird deutlich, wie sehr diesem gerade auch von den weniger Privilegierten identitärer Gehalt zugeschrieben wird – zumindest zu Beginn der Statuspassage, wenn das Gefühl überwiegt, den Zugang in ein Feld gefunden und einen weiteren Schritt ins Erwachsensein angetreten zu haben. Bourdieu (1990) wäre dies als „biographische Illusion“ verdächtig – und die Strukturiertheit der Wahlen gibt ihm Recht. Allerdings wäre es verkürzt, Selbstorientierung als bloße „Illusion“ zu verstehen. Denn zum einen geht eine hohe Selbstorientierung, und damit die gelingende Verknüpfung von Vergangenheit und Zukunft, mit einer ausgeprägten Vorfreude auf die Statuspassage einher. Und zum anderen kann Selbstorientierung als Kapital fungieren.

Die **interpretative Analyse** gibt Antworten auf die Frage, inwieweit Selbstorientierung als Kapital fungieren kann. Die Relevanz der Selbstorientierung, wie sie die quantitative Analyse offenlegt, wirft einige Fragen auf, die im inter-

---

aufgedeckt, so geht es hier um die Bedeutung von Selbstorientierung für die Reproduktion sozialer Ordnung.

pretativen Studienteil verfolgt werden, etwa: Welche Form nimmt die Selbstorientierung in den jeweiligen Feldern an, inwieweit kann das selbstorientierte Projekt realisiert werden, und inwieweit wandelt sich die Orientierung im Zug der Statuspassage? Grundlegend geht es in der interpretativen Analyse um die Frage, wie Selbstorientierung und Reproduktion sozialer Ungleichheit zusammenspielen, wie im (selbstorientierten) Handeln Chancenstrukturen reproduziert, erweitert oder verengt werden – im Kontext der jeweiligen Felder (Handwerksbetrieb, Hochschule und Akademie). Die Darstellung der Ergebnisse folgt der zeitlichen Struktur der Statuspassage, insofern sie diese in drei Phasen einteilt: den Zugang ins (Spiel-)Feld (vgl. Kapitel 7), den Verlauf des Spiels (vgl. Kapitel 8) und den Zukunftsentwurf für die Zeit nach dem Abschluss der Statuspassage (vgl. Kapitel 9).

**Der Zugang ins (Spiel-)Feld:** Auch in den qualitativen Interviews wird die Entscheidung für Ausbildung bzw. Studium als eine selbstorientierte entfaltet. Die Ähnlichkeit des selbstorientierten Narratives innerhalb wie auch zwischen den einzelnen Gruppen erhärtet die Annahme aus der quantitativen Analyse, dass es sich hierbei um geteiltes Deutungsmuster wie auch institutionalisierte Erwartung handelt (vgl. Müller 2016; Keupp 2010; Illouz 2006). Die interpretative Analyse spezifiziert zudem die Bedeutung der Orientierung und identifiziert markante Differenzen zwischen den Gruppen, so (1) in der Weise, *wie Selbstorientierung und Sicherheitsorientierung ins Verhältnis gesetzt werden*: Die Kunststudierenden formulieren eine „pure Selbstorientierung“ unter Ablehnung jeglicher Sicherheitskalküle, materieller Orientierungen und biografischer Normalitätsfolien – ganz im Sinne der *illutio* des künstlerischen Feldes.<sup>417</sup> Aber auch hier wird Sicherheit gesucht, und zwar durch das Studium, welches einen legitimen Status und die Möglichkeit zur künstlerischen Selbstentfaltung verspricht. Das Narrativ der Lehramts- und Ingenieursstudierenden fällt hingegen durch eine „moderate Selbstorientierung“ auf. Sicherheitskalküle werden als Geständnis eingeführt oder sind so selbstverständlich, dass sie keiner Nennung bedürfen. Insbesondere anhand der verworfenen Alternativen wird jedoch deutlich, dass das Studium ihnen einen attraktiven Status verspricht und als Garant für sichere Arbeitsmarktchancen verstanden wird. So wird etwa die Aufnahme einer Ausbildung ausgeschlossen mit der Begründung, dies sei mit einer zu frühen Einmündung in die Arbeitswelt verbunden oder es sei eine

---

417 Erkennbar wird, wie die spezifische Ausprägung der Orientierung mit der je feldspezifischen *illutio* korrespondiert: Während die Kunststudierenden ihre unbegrenzte Hingabe zur Kunst schon am Zugang zur Akademie herausstreichen, wird beispielsweise unter den Ingenieursstudierenden jener „Gestaltungsanspruch“ wiederkehrend betont, der mit Paulitz und Prietl (2013) als Element der *illutio* des ingenieurwissenschaftlichen Feldes verstanden werden kann.

Verschwendung der Hochschulzugangsberechtigung.<sup>418</sup> Unter Auszubildenden hingegen wird die enge Verbindung von Selbst- und Sicherheitsorientierung expliziert, gilt doch die Vorbereitung der Existenzsicherung als wesentlicher Schritt ins Erwachsenensein. Vor allem bei denen, die von einer niedrigen sozialen Position aus starten, gründet die Sicherheitsorientierung in der Sorge vor sozialer Degradierung. Sicherheitskalküle werden hier als notwendiges Fundament für das (selbstorientierte) Projekt verstanden. Indem die Heranwachsenden diese im Interview benennen, präsentieren sie sich als verantwortungsvolle Akteure. Differenzen zeigen sich (2) in der Weise, *wie Vergangenheit und Zukunft ins Verhältnis gesetzt werden*: So fällt auf, dass Selbstorientierung in allen untersuchten Gruppen über eine *biografische Verankerung* hergestellt wird. Die Bezüge zur Kindheit, die geknüpft werden und die Entscheidung als eine selbstorientierte fundieren, sind zahlreich: Bereits als Kind Freude am Frisieren oder am eigenen Können beim Tapezieren erfahren zu haben, dem Legospiel nachgegangen oder früh als talentierte Zeichnerin angesprochen worden zu sein, all dies sind Quellen des Selbstprojekts. Werden biografische Anker feldwie herkunftsübergreifend ausgeworfen, so zeigen sich in Bezug auf die Verknüpfung von Vergangenheit und Zukunft dennoch markante Unterschiede: Unter den Auszubildenden ist das retrospektive Selbst deutlich konturiert, wogegen der prospektive Selbstentwurf als Handwerkerin recht unscharf bleibt – Vorstellungen von der Heterogenität der Salons oder der Möglichkeiten zur Selbständigkeit sind eher diffus. Unter den Ingenieurs- und Lehramtsstudierenden ist das selbstorientierte Narrativ hingegen brüchig. Auch wenn der biografische Anker ausgelegt wird, zeugen die Erzählungen doch von einigen Umwegen ins Studium. Durch das klar definierte Arbeitsfeld hat das zukünftige Selbst zwar einen Bestimmungsort, doch bleibt es wenig konturiert; eine Verbindung zum gegenwärtigen Selbst – als Studentin oder Student – wird kaum geknüpft. Unter den Kunststudierenden hingegen ist das Narrativ als KünstlerIn biografisch fest verankert wie auch das zukünftige Selbst als KünstlerIn. Der prospektive Entwurf spannt eine breite Palette von möglichen künstlerischen Tätigkeiten und Produkten auf, erhält aber vor allem in Bezug auf die nahe Zukunft Kontur. Ein weiterer Unterschied zwischen den Gruppen liegt (3) in dem *Ort der biografischen Verankerung*. Verbreitet ist die Anknüpfung an Erfahrungen aus dem privaten Raum: Für die Auszubildenden ist das gemeinsame Handwerkeln in der Familie oder das Frisieren der Freundinnen, wie sie es in der Kindheit oder frühen Jugend erlebten, relevant. Hierbei erfuhren sie sich als Personen mit spezifischen Kompetenzen, woran sie nun mit der Entscheidung

---

418 Deutlich wird eine Abwertung der beruflichen Ausbildung, die nicht zuletzt mit dem bildungspolitischen Bemühen um die Erhöhung der Studierendenquote einhergeht.

für die Ausbildung anknüpfen.<sup>419</sup> In dieser Weise strukturieren positionsspezifische Erfahrungen und Praktiken aus dem privaten Raum das Selbstprojekt. Auch die Kunststudierenden beziehen sich auf Erfahrungen im Elternhaus oder Freundeskreis, ergänzend dazu aber auch auf Aktivitäten außerhalb des privaten Raums, wie Malkurse oder Theatergruppen, die sie besuchten. Anders gelagert sind die biografischen Anker der Ingenieurs- und Lehramtsstudierenden. Vor allem letztere begründen ihre Entscheidung mit schulischen Erfahrungen. Hier sind es gute Schulnoten, welche die individuelle Befähigung für ein bestimmtes Fach plausibilisieren.

Nicht nur in Bezug auf die Orientierungen, sondern auch auf die Strukturiertheit von Chancen – im Sinne der sozialen Herkunft – kann die interpretative Analyse die Befunde der quantitativen Erhebung präzisieren. Markante Unterschiede zeigen sich beim Zugang zwischen „wahrscheinlichen“ und „unwahrscheinlichen Wahlen“. Dabei ist (1) festzuhalten, dass *je anderes die Wahl wahrscheinlich macht*. Die Aufnahme einer Ausbildung kann als objektiv wie subjektiv wahrscheinlich gelten, wenn Hauptschulabschluss und niedrige soziale Herkunft vorliegen. Bei der Aufnahme eines Studiums verdrehen sich entsprechend die Vorzeichen. Die Analyse der Interviews mit den Lehramts- und Ingenieursstudierenden zeigt, dass ein „verantwortungsvoller“ Umgang mit dem selbsterworbenen Status als AbiturientIn erwartet und beansprucht wird, d. h. nicht die Relation zum Status der Eltern, sondern der selbsterworbene Status wird zum expliziten Ausgangspunkt der Entscheidung gemacht. Spezifisch für die Kunststudierenden ist, dass – neben Abitur und hoher sozialer Herkunft – vor allem die Vertrautheit mit dem „Ethos der Kreativen“ (Koppetsch 2006a) relevant ist. Koppetsch (2006b, S. 683 ff.) beschreibt damit jene unspezifische Disposition „etwas zu schaffen“, mit persönlicher Hingabe und Bereitschaft zum Bruch mit Konventionen. Jene Kunststudierende, für die die Bewerbung an einer Kunstakademie selbstverständlich war, erzählen auch von Eltern in phasenweise (objektiv) prekären Beschäftigungsverhältnissen, die von den Jugendlichen kaum als prekär erlebt wurden (vgl. Apitzsch 2010). Ein wenig gesicherter Weg ängstigt sie nicht, sondern wird im Gegenteil als Freiraum für selbstorientiertes Handeln gesehen – die Wahl wird so wahrscheinlich. Über die Felder hinweg ist (2) auffallend, dass *unwahrscheinliche Wahlen eher mit einer gering ausgeprägten Selbstorientierung einhergehen*. Dies ist dadurch zu

---

419 Solche feldspezifischen Praktiken machen den Zugang zum Feld wahrscheinlicher – diesbezüglich unterscheiden sich etwa Maler-Lackierer-Auszubildende, die eine außerbetriebliche Ausbildung aufnehmen (mussten), von jenen, die einen Ausbildungsplatz gefunden haben (vgl. Kap. 7.1). Das heißt, die Jugendlichen erwerben in ihren Familien ein Kapital – das in der Bildungsforschung jedoch vernachlässigt wird, wenn Kapital vor allem im Sinne von Hochkultur gefasst wird. So werden die spezifischen Leistungen und Ressourcen (vor allem) der unteren Klassen negiert.



erklären, dass Selbstorientierung vor allem durch die Verankerung der Wahl in der frühen Kindheit und im privaten Raum begleitet wird. Beides liegt bei den unwahrscheinlichen Wahlen kaum vor. Oft kommen die jungen Erwachsenen über Umwege in das unwahrscheinliche Feld. Was Reay, Crozier und Clayton (2009b) bereits für Studierende aus der Arbeiterklasse aufgezeigt haben, kann auf andere unwahrscheinliche Wahlen, wie statusniedrige oder geschlechtstypische, übertragen werden. Im Vergleich der unwahrscheinlichen Wahlen zwischen den Samples fällt (3) auf, dass die *Widerstände von Seiten signifikanter Anderer gegenüber unwahrscheinlichen Wahlen im Handwerk am stärksten sind*. Wenn Bourdieu (1997/2001, S. 179 f.) den Konformitätsdruck in der unteren Klasse beschreibt, so ist zu ergänzen, dass vor allem die Auszubildenden mit Abitur von Ordnungsrufen erzählen und differenzierte Rechtfertigungen (auch gegenüber der Interviewerin) vorbringen. Der Bruch mit der sozialen Ordnung wird hier zum Problem. Die „unwahrscheinlichen Auszubildenden“ lösen dies, indem sie sich von typisierten oder konkreten Auszubildenden abgrenzen, sich in besonderen Nischen des Handwerks positionieren und ihre Zukunft offenhalten. Am Beispiel der unwahrscheinlichen Wahlen zeigt sich besonders deutlich, dass Selbstorientierung zwar soziale Erwartung ist, jedoch nicht „jenseits von Stand und Klasse“ (Beck 1983; vgl. Becker/Hadjar 2010) steht. Erwartet wird eine selbstorientierte Wahl innerhalb statusspezifischer Grenzen. Ansonsten werden Ordnungsrufe, wie sie Bourdieu nur in den unteren Klassen vernimmt, in jeder sozialen Position hörbar. Weiterhin zeigt die Analyse (4), dass die Verortung der jungen Erwachsenen allein in der Herkunftsfamilie ihre Zugänge kaum zu erklären vermag. *Signifikante Andere außerhalb der Familie sind relevant*, um Interessen zu wecken, einen Weg aufzuzeigen oder einen Ausbildungsplatz zu vermitteln. Insbesondere diejenigen, die eine unwahrscheinliche Wahl treffen, nennen signifikante Andere, die den Weg säumen. So erzählen Kunststudierende aus universitäts- und kunstfernen Familien häufig von dem einen (Kunst-)Lehrer, der ihnen den Weg in die Akademie aufzeigte bzw. den Weg überhaupt erst denkbar werden ließ. Auffallend ist, dass die Auszubildenden weder in der quantitativen Erhebung noch in den qualitativen Interviews LehrerInnen als relevante Personen nennen – dies alarmiert in Anbetracht der berufsvorbereitenden Aufgabe der Hauptschule, von denen die Auszubildenden vor allem kommen. Insgesamt zeigen die vielfältigen Inanspruchnahmen diverser Personen außerhalb der Familien, dass es sich um eine (inter-)aktive Herstellung des Selbstprojekts handelt.

**Der Spielverlauf:** Die quantitativen Daten zeigen, dass die *Vorfreude* unter Auszubildenden wie auch Kunststudierenden höher ist als in der anderen Studierendengruppe. Dies ist, so hatten wir gesehen, an die Selbstorientierung gebunden. In Zusammenhang steht die Vorfreude auch mit der Weise der Zugangskontrolle zu dem jeweiligen Feld. Die interpretative Analyse zeigt, dass die Auszubildenden wie auch die Kunststudierenden den Zugang als Meistern

einer ersten Hürde verstehen, nach teils äußerst hohen Investitionen und einer erfolgreichen Selbstpräsentation. Insofern sie dies (auch) ihrer eigenen Leistung zuschreiben, ist die Aufnahme der Ausbildung bzw. des Studiums eine erste Bestätigung der individuellen Befähigung und damit des selbstorientierten Weges.<sup>420</sup> Verhaltener ist die Vorfreude unter den interviewten Ingenieurs- und Lehramtsstudierenden, die kaum nach einem spezifischen Verfahren ausgewählt werden – allein das Abitur berechtigt zumeist zum Studium. Eine Selbstorientierung wird weder angestoßen noch verlangt.

Nicht nur die Zugangskontrollen, sondern auch die *Ordnungsgefüge der Felder* (beschrieben aus Sicht der jungen Erwachsenen) unterscheiden sich gravierend. Stellte die Schule – trotz aller Schulformdifferenzen – für alle Heranwachsenden einen vergleichsweise ähnlich strukturierten Kontext dar, so divergieren die Erfahrungsräume der Heranwachsenden nun massiv: Das Feld der (Klein-)Betriebe wird von den Auszubildenden als ein *hierarchisch-familial strukturiertes Gefüge* beschrieben, in dem eine scharfe Differenz zwischen Auszubildenden und Meister gezogen wird. Bestimmt werden die Positionen vor allem über institutionalisiertes Kapital.<sup>421</sup> Ähnlich institutionalisiert ist die Ordnung der Auszubildenden nach Lehrjahren, über die vor allem die Auszubildenden aus den höheren Lehrjahren wachen. Wiederholt beschreiben die Auszubildenden die hohe Interaktionsdichte, die Privatheit der Hinterbühne und die emotionale Gebundenheit als Kennzeichen der Ausbildung im Betrieb, die den Vergleich mit einer Familie nahelegen. Entsprechend sind in diesem partikularistischen Gefüge auch die Annehmlichkeiten wie Probleme zu finden, die aus dem privaten Raum bekannt sind (etwa die Ansprache als einzigartiges Individuum, Verantwortungsübernahmen aber auch Übergriffigkeiten, Machtmissbrauch oder persönliche Enttäuschungen). Ganz anders ist das Gefüge, in dem sich die Lehramts- und Ingenieursstudierenden wiederfinden. Für sie ist der Bruch mit der Schule am schwächsten, beschreiben sie doch eine *schulähnliche Ordnung*, die durch eine inhaltliche und zeitliche Vorstrukturiertheit sowie eine universalistisch geprägte Grundstruktur gekennzeichnet ist. Innerhalb der großen Studierendenkohorte bilden sich Kleingruppen, die sich gemeinsam (ähnlich dem Klassenverband) durch die Studienjahre bewegen und als Bezugs- sowie Vergleichsgruppe fungieren. Die Dozierenden werden vor allem im ersten Jahr primär in ihrer Funktion als Aussteller von Leistungspunkten wahrgenommen (vgl. ähnlich Becker et al. 1968, S. 111 f.). Die Kunststudierenden

---

420 Gemein ist den beiden Gruppen auch, dass der Zugang als existentielle Notwendigkeit verstanden werden kann. Für die einen, weil der Abstieg unter die Respektabilitätsgrenze (vgl. Vester et al. 2001) droht, für die anderen, weil eine Welt außerhalb des Feldes (der Kunst) nicht vorstellbar ist.

421 Zur Differenzierung von Typen der Ausbildungsbetriebe vgl. Bühler-Niederberger/König 2006.

hingegen befinden sich unter *ungleichen Gleichgesinnten*. Sie nehmen das Studium in einer kleinen Kohorte auf und vernetzen sich nach Arbeitsweise und Sympathie, über die Studienkohorten hinweg. Geprägt ist der geschlossene Kosmos, die „Blase“, von Kooperation und Konkurrenz. Dozierende werden vor allem als KünstlerInnen wahrgenommen. Nur so ist zu erklären, dass die seltene Präsenz mancher Dozierenden an der Akademie, die in einigen Interviews zur Sprache kommt, nicht Gegenstand der Kritik ist, sondern von den Interviewten als Indiz für das symbolische Kapital im Feld der Kunst angeführt wird. Vor allem im zweiten Interview wird ein persönliches Verhältnis zu ausgewählten, oftmals nur zu einem einzigen Dozierenden beschrieben, im Idealfall in Form einer Mentorenschaft. So wird ein Dozent gesucht, der eine ähnliche künstlerische Haltung mitbringt und die eigene individuelle Besonderheit erkennt. Gleichzeitig wird das Gefüge auch als ein hierarchisches beschrieben, bei dem die generationalen Grenzen jedoch weniger scharf gezogen werden.

Die Skizze der feldspezifischen Ordnungsgefüge zeigt an, dass die jungen Erwachsenen auf sehr unterschiedlich strukturierte Settings treffen. Bourdieu macht darauf aufmerksam, dass „die Chancen eines einzelnen Akteurs, sich die Kräfte des Feldes nach seinen Wünschen gefügig zu machen“ von „seiner Stellung in der Struktur der Kapitalverteilung“ (Bourdieu 1997/1998, S. 22) abhängen. Die jungen Erwachsenen nun nehmen nicht nur unterschiedliche Positionen ein, sondern befinden sich auch in höchst unterschiedlichen Spielen, die nach unterschiedlichen Regeln verlaufen. Die feldspezifischen Ordnungen und Verortungen gilt es zu berücksichtigen, will man verstehen, wie die jungen Erwachsenen ihre Situation deuten und das Spiel aufnehmen.

So variiert die *Aufnahme von Ausbildung und Studium* je nach Feld. Aufschlussreich sind, in einer ersten Annäherung an den Spielverlauf, die *zögerlichen Auftakte* in den Feldern, geben sie doch eine Idee davon, was es für eine erfolgreiche Spielteilnahme bedarf: Unter den Lehramts- und Ingenieursstudierenden betreten erwartungsgemäß jene die Hochschule zögerlicher, die aus einem hochschulfernen Elternhaus stammen. Ihnen fehlt eher das Vertrauen in die eigene Befähigung sowie die persönliche Ansprache in den Massenstudiengängen (vgl. Schmitt 2010). Hier, wo das meritokratische Prinzip Geltung verlangt, wirken ein eingeschränkter Spielsinn sowie Zweifel an der eigenen Befähigung – der von elterlichen Zweifeln verstärkt wird (vgl. Kap. 5.2) – hemmend. Was Bourdieu und Passeron (1964 ff./1971) vor 50 Jahren aufzeigten, ist noch heute beobachtbar, obwohl die Aufnahme des Studiums auch für Jugendliche aus Nicht-Akademikerfamilien nicht mehr unwahrscheinlich ist, solange das Abitur als Berechtigung vorliegt. Auch unter den Kunststudierenden werden unwahrscheinliche Wahlen bei Spielaufnahme spürbar, allerdings als doppelte Fremdheitserfahrung, nämlich in Bezug auf die universitäre Welt sowie zusätzlich die Kunst. So ist die ästhetische Disposition, die das Feld der Akademie verlangt, nicht allen gleichermaßen vertraut. Aber auch das *Kunststudium* kann

Unsicherheiten bei den jungen Erwachsenen hervorrufen wie auch Irritationen bei signifikanten Anderen, die dem Ethos der Kreativen fernstehen, weil dieses Studium scheinbar mit der Idee der Berufsvorbereitung bricht, die so unweigerlich mit der Statuspassage verbunden ist. Die zögerliche Spielaufnahme kann jedoch auch herkunftsunabhängig daraus erwachsen, dass künstlerisches Schaffen bisher genussvolle Tätigkeit im privaten Raum war und nun, auf die Bühne der Ateliers gezogen, ihren intimen Charakter verliert. Die zögerlichen Auftakte in der Gruppe der Auszubildenden können indes kaum über unwahrscheinliche Wahlen (im Sinne statusgefährdender Wahlen) erklärt werden. Vielmehr ist die Spielaufnahme vor allem für jene problematisch, denen der Zugriff zur handwerklichen Tätigkeit von Seiten des Meisters verwehrt wird. Ihnen wird somit die Aussicht der Geltendmachung individueller Besonderung verstellt. Zudem scheint das Ziel gefährdet, das Handwerk zu erlernen und einen passablen Status zu erwerben. In einem stark asymmetrischen Gefüge kann so die (selbstorientierte) Spielaufnahme behindert werden. Zögerliche Auftakte sind, so kann zusammengefasst werden, nicht nur eine Frage des herkunftsspezifischen Spielsinns und damit gekoppelt an unwahrscheinliche Wahlen. Dennoch, die soziale Herkunft kann die Zaghaftigkeit zu Beginn des Studiums weiterhin am besten erklären.

Je nach Feld, so zeigt die Analyse weiter, wird um anderes gespielt. Aus Sicht der jungen Akteure geht es um mehr als nur die Bewahrung der Position, die aus Bourdieu'scher Perspektive fokussiert werden würde. Die Lehramts- und Ingenieursstudierenden beschreiben vor allem eine *Transformation zum Studierenden*, wobei das Zertifikat als Abschluss und Garant für den Einstieg in den Beruf lockt. Die Kunststudierenden sehen den Sinn des Spiels vor allem in der *permanenten Bearbeitung des künstlerischen Selbst*, während die Auszubildenden die *Transformation zur HandwerkerIn* anstreben, ausgestattet mit einem Zertifikat und grundlegenden Kompetenzen. Innerhalb der Gruppen können je spezifische Kriterien bestimmt werden, die erfüllt sein müssen, damit die Heranwachsenden das Gefühl haben, am Spiel teilzunehmen. Die Lehramts- und Ingenieursstudierenden streben (a) nach einer positiven Bilanz zwischen universitären Prüfungsanforderungen und eigenen Prüfungsleistungen; sie nehmen (b) Kontakt zu KommilitonInnen auf, mit denen das gemeinsame Durchlaufen der Statuspassage organisiert wird und mit denen (c) in Arbeitsgruppen die fachlichen Inhalte nachbereitet werden (v.a. unter Ingenieursstudierenden). Eng damit verbunden ist (d) das „studentische Leben“ außerhalb der Universität, das elementarer Bestandteil der Transformation zum Studierenden ist. Für die Kunststudierenden ist (a) das Atelier der Raum, der ihr Schaffen zur Kunst werden lässt. Ferner ist das Atelier (b) der Ort, wo sie andere bei ihrer Arbeit beobachten und sie vor anderen die eigene Selbstpräsentation als Künstlerin einüben. Relevant für die künstlerische Selbstformung sind außerdem (c) die Kolloquien, in denen um das Verstehen und Verstanden-

Werden als KünstlerIn gerungen wird. Für die Auszubildenden sind (a) die Dinge des Handwerks relevant – das Verfügen und Handhaben von Schere, Farbe und anderen Werkzeugen, die für das Handwerk zentral sind. Wesentlich ist (b) die kooperative Tätigkeit mit KollegInnen im Betrieb sowie (c) der Umgang mit den KundInnen bzw. das Fertigstellen eines Produkts. Grundsätzlich ist festzuhalten, dass in je feldspezifischer Weise Orte, Dinge wie auch Personen genutzt werden für die Arbeit am Selbst und das Einfinden in das Spiel.<sup>422</sup> Diese gilt es zu berücksichtigen, will man verstehen, wie Selbstprojekt ausgestaltet oder aber in ihrer Ausgestaltung beeinträchtigt werden.

Aus einer stärker an Bourdieu orientierten Perspektive lassen sich in einem nächsten Schritt je zwei charakteristische *Strategien der Positionierung* im Feld diskutieren: Unter den Lehramts- und Ingenieursstudierenden ist die Strategie der *Anpassung der Investitionen* typisch, die mit einer Neueinschätzung der universitären Anforderungen im Zuge der Statuspassage einhergeht. Sie kann drei Formen annehmen: (a) eine Reduktion der Investitionen, wenn erfahren wird, dass Leistungsnachweise auch mit weniger Investitionen erworben werden können – die schulische Ordnung erlaubt ein solches Kalkül; (b) eine Erhöhung der Investitionen, wenn der Möglichkeitsraum wie auch der Selbstbezug größer werden (aber auch, wenn die bisherigen Investitionen nicht mit Prüfungserfolg einhergingen) und (c) eine Fokussierung auf berufsrelevante Investitionen, um die Position im späteren Berufsfeld vorzubereiten. Die zweite Strategie wird mit dem Begriff *Durchziehen* gefasst und meint die Selbstverpflichtung gegenüber dem einmal eingeschlagenen Weg, der trotz Widrigkeiten fortgesetzt wird. Für die Kunststudierenden, die ein kaum strukturiertes Studium einschlagen, ist eine zentrale Strategie *Alles für die Kunst* einzusetzen: Ob biografische Episoden oder illegitime Möbelstücke im Elternhaus, alles kann umgedeutet und zur Quelle oder zum Gegenstand des künstlerischen Schaffens werden. Biografische Erfahrungen, Dinge oder Kontakte, alles kann nutzbar gemacht werden. Eine gezieltere Strategie der Verbesserung der Position ist die *Suche nach symbolischer Weihung*: über die Wahl der Dozierenden, der Akademie oder auch über Preise und Ehrungen, die außerhalb der Akademie gewonnen werden. Für die Auszubildenden ist die *Akkumulation handwerklichen Kapitals* relevant. Da die Möglichkeit dazu eng gebunden ist an den Meister, sind gerade in sehr restriktiven Ausbildungen signifikante Andere aus dem privaten Raum höchst relevant. Hier werden Kompetenzen vermittelt oder handwerkliche Kompetenzen angefordert, d. h. die jungen Erwachsenen werden als Maler-Lackierer oder Friseurin angesprochen und können sich als sol-

---

422 Interessant wäre es, etwa im Anschluss an Röhl (2016), die Rolle materieller Artefakte in Ausbildung und Studium stärker zu berücksichtigen, die die Interaktion vorstrukturieren, die Wissensvermittlung anleiten und die Selbstformierung rahmen.

che ausprobieren. Eine zweite Strategie ist die des *Durchhaltens*. Es ist eine Strategie der Machtlosen vis-à-vis der MeisterIn, die einzig dem Verbleib im Spiel dient, eng verwoben mit einerseits der Angst vor dem sozialen Abstieg und damit der Position im sozialen Raum, wie andererseits auch mit einer inferioren Position im asymmetrischen Gefüge des Feldes. Eine ausgeprägte Selbstorientierung kann hier als Ressource dienen, um die Durststrecke bis zum Abschluss zu überstehen, droht aber im Zuge dessen verbraucht zu werden.<sup>423</sup> Gefördert wird die Durchhaltestrategie von Eltern, die die Angst vor dem Abstieg teilen und keine Alternativen sehen. Entsprechend wäre es verkürzt, die Durchhalteparolen der Eltern als einen spezifischen Erziehungsstil zu verstehen. Vielmehr sind die elterlichen Erwartungen und Ratschläge unmittelbar gebunden an die soziale Position und an das begrenzte Wissen über Alternativen. In diesem Zusammenhang sind es Professionelle aus dem Feld, die aufgrund ihrer Expertise Möglichkeitsräume aufzeigen und zu Strategien, die die eigene Position verbessern, anregen können. Die Analyse der Strategien zeigt grundlegend, dass nicht nur diese feldspezifisch variieren, sondern auch die Weise, inwieweit Kapital eigenständig akkumuliert werden kann. So steht der Reglementierung im Betrieb durch den Meister oder die Nachfrage von Seiten von KundInnen der wenig eingeschränkte Zugang zu den Räumlichkeiten und der Infrastruktur der Kunstakademie gegenüber. Ferner wird deutlich, dass sich die Positionen in den Feldern durch die Akkumulation von feldspezifischem Kapital nicht in gleicher Weise „automatisch“ verändern. Wenn beispielsweise die Position vor allem über institutionalisiertes Kapital bestimmt ist, wie wir es für den Handwerksbetrieb gesehen haben, so geht die Akkumulation von (anderem) feldspezifischem Kapital nicht unweigerlich mit einer Verbesserung der Position einher. Die Logiken der Felder unterscheiden sich auch in diesen Hinsichten grundlegend.

Neben den bisher genannten Strategien lassen sich in allen Gruppen eine Reihe von *widerständigen Strategien oder kreativen Umdeutungen von Kapitalien und Spielregeln* finden: Eine Auszubildende pflegt das vertraute Gespräch mit der Meisterin, um in dem familial-hierarchischen Gefüge ihre Person sichtbar zu machen und darüber das Verantwortungsgefühl ihr gegenüber zu wecken; eine andere lässt sich von ihrem aus dem Fitnessstudio gestählten Freund zum klärenden Gespräch mit dem Meister begleiten, um ihrer machtlosen Position etwas entgegenzusetzen; eine Kunststudierende deutet den Kitsch der Eltern zu Kunst um und macht sich so in ihrem Feld bemerkbar, in dem sie

---

423 Zu diskutieren wäre, inwieweit Selbstorientierung als Kapital verstanden werden kann, wenn dies eine Ressource ist, die sich, wie in dem genannten Zusammenhang, verbraucht. Inwiefern dies mit der Bourdieu'schen Vorstellung von Kulturkapital vereinbar ist, bleibt hier offen.

unterzugehen droht; Studierende tauschen sich darüber aus, wo aufwandsarm Leistungsnachweise erworben werden können. Solcherlei Strategien machen Zumutungen erträglicher oder verbessern gar die Situation; sie dienen der individuellen Besonderung oder einfach dem Abschluss des Studiums in der vorgegebenen Regelstudienzeit.

Die Differenzen im Spielverlauf deuten bereits an, dass Selbstorientierung, die als allgemeine Erwartung wie auch individueller Anspruch zu Beginn der Statuspassage feldübergreifend zu finden war, nicht in allen Feldern in gleicher Weise realisierbar ist. Greift man die Frage von Scherger auf, „wer unter welchen Bedingungen in der Lage ist, strukturell gegebene Individualisierungsmöglichkeiten im Sinne von Autonomie und freier Wahl zu nutzen“ (2010, S. 132 f.), so kann in Bezug auf die hier untersuchten Gruppen folgendes festgehalten werden: Wird an der Kunstakademie im Höchstmaß erwartet, dass man sich von Vorgaben löst und individuellen Ansprüchen folgt, wird dies an der Hochschule kaum verlangt, aber auch nicht unterbunden. Allerdings sind es hier die jungen Erwachsenen selbst, die die Selbstorientierung (im Feld) begrenzen – im Interesse der Freizeit, des Gelderwerbs und zum Schutz des Selbst vor Burn-Out. Im Ausbildungsbetrieb kann hingegen eine ausgeprägte Selbstorientierung zur Störgröße werden, sofern damit das Einfügen in die Ordnung des Betriebs beeinträchtigt wird, aber auch zu einer Ressource für das „Durchhalten“ der Ausbildung. Die Chancen zur Selbstorientierung, zur Möglichkeit wie Notwendigkeit, individuelle Ansprüche geltend zu machen, sind entsprechend ungleich verteilt.

Auf den Spielverlauf haben nicht nur die unmittelbaren TeilnehmerInnen Einfluss, sondern auch eine Reihe von Personen, die mit *Zwischenrufen vom Spielfeldrand* das Spiel unterstützen, aber auch ins Stocken bringen können. Hier interessiert weniger die Balance, die zwischen verschiedenen Anforderungen im Sinne einer „alltäglichen Lebensführung“ (Jurczyk et al. 2016) hergestellt werden muss, oder das Austarieren der Spannungen zwischen verschiedenen „Lebensordnungen“ (Müller 2016), sondern der Einfluss (einiger besonders relevanter) Außenstehender auf den Spielverlauf. Für Kunststudierende ist es am schwierigsten, den Sinn ihres Spiels signifikanten Anderen, die der Kunst fernstehen, zu vermitteln. So ziehen sie sich zunehmend in die künstlerische „Blase“ zurück und reduzieren auf diese Weise Spannungen, schaffen Sicherheit und erweitern den Raum für ihre Strategie „Alles für die Kunst“.<sup>424</sup> Zwischen-

---

424 Kennzeichen eines Feldes nach Bourdieu (1997/2001, S. 20) ist, dass der Sinn eines Spiels für Außenstehende unverständlich ist, d. h. Feldgrenzen sind Verständnisgrenzen. Überzeugend stellt er dies für die Kunst dar und so findet es auch in den vorliegenden Daten Bestätigung. Auf andere Felder, etwa das Handwerk, ist dieses Kriterium weniger gut übertragbar. Die Arbeit der Friseurin ist auch für Außenstehende in gewisser Weise verständlich.

rufe von außerhalb dringen zu den Kunststudierenden nur noch selten vor. Allein die Eltern sind weiterhin relevante Zaungäste. Wenn die Kunststudierenden über sie erzählen, dann weniger in Bezug auf deren habituelle Passung oder Nicht-Passung zum Feld (wie dies mit Bourdieu zu vermuten wäre), sondern in Hinblick auf das wahrgenommene Interesse an sich als Person, das Gefühl, verstanden zu werden. Sicherlich ist das „Verstanden-werden“ als KünstlerIn gekoppelt daran, wie nah die Eltern der Kunst stehen. Doch geht es auch um das grundlegende Gefühl, ein Interesse an der eigenen Person zu verspüren, was nicht positionsspezifisch divergiert. Kunstferne Eltern werden vielmehr auch in ihren vorsichtigen Annäherungsversuchen an die Welt ihrer Kinder (und damit der Kunst) beschrieben. Erzählt wird von den Kunstwerken, welche einen Ehrenplatz in der Wohnung der stolzen Eltern einnehmen, von zögerlichen Besuchen der Rundgänge, bei denen die Welt der Tochter oder des Sohnes (bei aller Irritation und Unbehaglichkeit) mit Neugier betreten wird oder von der Mutter, die durch das Tun der Tochter animiert wird, erstmals selbst zur Staffelei zu greifen. So wäre es verkürzt, das Verhältnis zu den Eltern allein unter dem Bezugspunkt der Scham und der zunehmenden Distanzierung zu betrachten, wie es in Studien zu aufsteigenden Kindern üblich ist. Erkennbar sind auch zögerliche Annäherungen von Seiten der Eltern – dies verspricht zwar kein feldspezifisches Kapital aber vielleicht ein Wohlgefühl. Zwischenrufe, die die Lehramts- und Ingenieursstudierenden vernehmen, stammen vor allem aus dem alten Freundeskreis und von PartnerInnen, die räumlich binden und somit das „studentische Leben“ an der Stätte der Universität einschränken. Im Zuge der Statuspassage finden auch hier Veränderungen statt: Neue Freundeskreise bilden sich an der Hochschule, die mit den alten Freundschaften vermischt oder von diesen strikt getrennt werden – sofern sich der alte Freundeskreis nicht in Gänze auflöst. Die Eltern nehmen vor allem Einfluss auf den Spielverlauf, wenn sie im gleichen Haus wohnen und so das studentische Leben einschränken, und insofern sie finanzielle Sicherheit für das Studium bieten. Die Zwischenrufe, die die Auszubildenden hören, stammen vor allem aus der Herkunftsfamilie. Da die Auszubildenden während der Statuspassage nur selten den Herkunftsort verlassen, bleiben die Bindungen bestehen, mit all ihrem Ballast und ihren „Ketten“ (Bourdieu 1979/1999, S. 529), vor allem aber in der räumlichen Enge der elterlichen Wohnung. Die Analyse zeigt außerdem, dass Familienangehörige den Spielverlauf unterstützen, etwa durch die Ansprache als HandwerkerIn, die gemeinsame handwerkliche Arbeit oder einfach dem Wohlbefinden, das sie bereiten können (vgl. Illouz 2006, S. 104). Charakteristisch für die Ausbildungsverläufe ist, dass Probleme aus dem privaten Bereich

---

Allein das Interesse an dem Handwerk als Beruf mag auf Unverständnis stoßen (etwa bei den Eltern von Abiturientinnen).



kaum aus der Enge des Betriebes herausgehalten werden können. Während also die Kunststudierenden in ihrer Blase Zwischenrufe eher abschirmen, Lehramts- und Ingenieursstudierenden, die das Studium nicht so vollumfänglich einnimmt, weniger Spannungen erleben, hallen die Zwischenrufe bei den Auszubildenden fast ungebrems in den kleinen Betrieb hinein.

Selbstprojekte umfassen nicht nur die Laufbahngestaltung (im Feld), sondern auch die *Formung des Selbst* als eine für sich und andere erkennbare Person. Wie die jungen Erwachsenen sich am Ende der Statuspassage definieren, unterscheidet sie grundlegend: Die Auszubildenden verstehen sich am Ende der Ausbildung zunehmend als FriseurIn bzw. Maler-LackiererIn. Durch das Zusammentreffen mit anderen Auszubildenden in den Berufskollegs aber auch durch die Gespräche und Erfahrungen in den Ausbildungsbetrieben erwerben sie ein differenziertes Wissen über die Struktur des Feldes und verorten nunmehr auch den eigenen Betrieb in diesem – vor allem über die Kundschaft und das damit verbundene Tätigkeitsfeld (in den „Asi-Wohnungen“ oder den Vorort-Villen). Die Positionierung des Betriebs wird dabei eng verwoben mit der Selbstpositionierung im sozialen Raum. Während für die einen die Arbeit wenig symbolische Weihung verspricht, verweisen andere auf den Luxus ihres Salons oder die berühmten Kunden, was ihrem eigenen Tun Ganz verleiht. Und diejenigen, die eine unwahrscheinliche Wahl getroffen haben, grenzen sich deutlich von den „normalen“ Handwerkern ab. Eine Veränderung kann sich für die Auszubildenden auch im familialen Gefüge einstellen. Obwohl sie zumeist im Elternhaus wohnen bleiben, verschiebt sich ihr Status etwa dadurch, dass sie ihre Kompetenzen in den Dienst der Familie stellen oder einen Teil ihrer Ausbildungsvergütung abgeben. Die Studierenden definieren sich noch nicht als LehrerIn oder IngenieurIn. Der spätere Beruf ist (noch) nicht Teil der Selbstdefinition, und auch das spezifische Fach, welches sie gewählt haben, wird in den Selbstbeschreibungen kaum relevant gemacht. Auch von Seiten signifikanter Anderer aus dem privaten Raum bleibt eine Adressierung als Fachmensch eher aus; erworbene Fachkompetenzen werden kaum angefordert. Wahrgenommen werden sie als Studierende, und sie verstehen sich auch selbst vor allem als solche – in Abgrenzung zu Auszubildenden und Vollzeitarbeitenden. Die Kunststudierenden hingegen definieren sich kaum als Studierende. Oftmals schon mit der Aufnahme des Kunststudiums sehen sie sich als KünstlerInnen. Sie positionieren sich über ihre Akademie bzw. Künstlerklasse im Feld, wie auch über die Anerkennung, die sie außerhalb der Akademie erfahren. Grundlegend für die Selbstdefinition als KünstlerIn ist nicht nur das künstlerische Tun, sondern auch ein spezifischer Lebensstil. So werden in dieser Gruppe die vielfältigsten und grundlegendsten Veränderungen an sich selbst festgestellt (etwa in Form einer Konversion des Blicks auf sich und die Welt) und die permanente Arbeit an sich betont – im Sinne der andauernden künstlerischen Selbstentfaltung.

Die Analyse des Spielverlaufs zeigt, wie hochgradig unterschiedlich die Statuspassagen strukturiert sind, wie ungleich die Möglichkeiten und Anforderungen zur Realisierung eines selbstorientierten Projekts sind und wie herkunftsspezifische und selbsterworbene Ressourcen eine je feldspezifische Rolle spielen. Im Zuge der Statuspassage wird das Selbst auf je spezifische Weise bearbeitet. Einher geht die Selbstformung immer auch mit einer Selbstpositionierung. Nicht zuletzt in den Zukunftsentwürfen, am Ende von Ausbildung bzw. Studium wird dies deutlich.

**Die Zukunft – Verbleib im Spiel oder Austritt:** Im zweiten Interview steht nicht für alle Befragten eine Entscheidungsschwelle an. Für die Auszubildenden sind die Prüfungen und die Frage, was nach der Ausbildung kommt, zentrale Themen im Interview. Die beiden Studierendengruppen verbleiben hingegen mit großer Selbstverständlichkeit im Bildungssystem, schließen ein Masterstudium an oder führen das Kunststudium fort. Hochgradig selbstverständlich ist die Fortführung für die Ingenieursstudierenden, die sich mit dem Masterabschluss bessere Chancen erhoffen (und den Masterabschluss als Äquivalent zum prestigeträchtigen Diplom-Ingenieur verstehen) oder die Phase des Studiums verlängern wollen, und für die Lehramtsstudierenden, die den Abschluss benötigen, wenn sie in den Lehrerberuf einmünden wollen. Für die Kunststudierenden hingegen, die dem Zertifikat kaum Wert beimessen, ist die Fortführung des Studiums ein Garant für ihr Künstlerdasein, gewährleistet doch die Akademie einen legitimen Status, Raum und Infrastruktur für künstlerisches Schaffen, Kontakte zu anderen KünstlerInnen sowie eine gewisse Sichtbarkeit im Feld.

Schauen wir uns alle drei Gruppen in Bezug auf die Entwürfe *nach Abschluss der Statuspassage* an, so fallen markante Unterschiede auf, etwa in Bezug auf den *Möglichkeitsraum*, der als eng oder breit wahrgenommen werden kann: Für die Lehramts- und Ingenieursstudierenden ist der Tauschwert des Zertifikats gut einschätzbar, der Möglichkeitsraum wird von allen in ähnlicher Weise als breit wahrgenommen und vor allem unter der Frage der sicheren Arbeitsmarktchancen aufgespannt. Unter den Auszubildenden variiert hingegen der eingeschätzte Wert des Zertifikats massiv, wobei die Wahrnehmung deutlich gebunden ist an die herkunftsspezifische Position. Für diejenigen, die aus einer weniger privilegierten Position gestartet sind, eröffnet sich mit dem Abschluss nicht selbstverständlich, wie anfangs erwartet, ein (subjektiv) breiter Möglichkeitsraum an Arbeitsperspektiven. Die Entscheidung über die eigene Zukunft liegt zum Zeitpunkt des Interviews vor allem bei dem Meister bzw. der Meisterin, auf deren Übernahmeangebote gehofft wird. Für diejenigen, die aus einer privilegierteren Position gestartet waren, ist hingegen der Möglichkeitsraum weiterhin breit. So kann das gleiche Zertifikat Sackgasse oder Startpunkt für Neues sein, je nach sozialer Herkunft und schulischem Kapital sowie dem positionsspezifisch wahrgenommenen Zeitdruck. Für die Kunststudierenden ist es

nun nicht das Zertifikat, das den Möglichkeitsraum (für selbstorientiertes Handeln) eröffnet, im Gegenteil, denn das Ende der Statuspassage könnte den Künstlerstatus gar gefährden. Die Überzeugung, dass auch nach Verlassen der Akademie viele Möglichkeiten offenstehen, fußt vielmehr auf dem sozialen Kapital und den vielgestaltigen Erfahrungen, die die Kunststudierenden innerhalb wie außerhalb der Akademie sammeln. Im künstlerischen Feld locken mannigfaltige Tätigkeitsfelder, weniger mit Geld als mit interessanten Arbeiten.

Der wahrgenommene Möglichkeitsraum ist, so bleibt im Anschluss an die jugendsoziologische Debatte über den *Umgang mit der Zukunft* in einer individualisierten Gesellschaft (vgl. Leccardi 2013; Woodman 2011) zu ergänzen, gebunden an die jeweiligen Felder, die spezifische Strategien für den Umgang mit der Zukunft evozieren: Die Lehramts- und Ingenieursstudierenden haben einen Weg eingeschlagen, der Planbarkeit in hohem Maße erlaubt – bei aller Unsicherheit darüber, wo ein Referendariatsplatz gefunden werden kann, oder ob die attraktive Stelle als Ingenieur mit einem Umzug verbunden sein wird. Die Entscheidung für einen stark vorstrukturierten Weg kann eine Antwort auf die Herausforderungen einer individualisierten Gesellschaft sein. Die Kunststudierenden hingegen müssen auf die Unwägbarkeiten ihres Feldes reagieren und tun dies mit Gegenwartsorientierung und Projektförmigkeit. Sicherheit stiften der Glaube an das eigene Selbst sowie das Netzwerk Gleichgesinnter, die diesen projektförmigen Lebensentwurf zur Normalität werden lassen. Eine Antwort der weniger privilegierten Auszubildenden auf die offene Zukunft ist der Versuch, das Selbstprojekt zeitnah zu schließen. Nach der Ausbildung lückenlos in den Gesellenstatus zu gelangen, gilt als sicherer Weg, um dem sozialen Abstieg vorzubeugen. Wie die Kunststudierenden belastet auch die Auszubildenden die Sorge vor verpassten Chancen. Während Letztere jedoch vor allem Sorge tragen, den Anschluss zu verpassen, wenn der vorgegebene Zeitplan nicht eingehalten wird, lauern für Erstere überall Chancen – die verpasst werden könnten. Indem die Ingenieurs- und noch stärker die Lehramtsstudierenden einem vorbereiteten Weg folgen, der es erlaubt Auszeiten zu nehmen und sich später wieder einzugliedern, ist der Zeitdruck und die Sorge vor verpassten Chancen in diesem beruflichen Projekt weniger groß.<sup>425</sup>

Diejenigen, die den *Verbleib im Feld* planen, antizipieren unterschiedliche Probleme. Für die Auszubildenden ist die Sorge zentral, dass insbesondere bei

---

425 Die These, dass mangelnde Planbarkeit mit einer Erosion des Selbst einhergeht (vgl. etwa Sennett 1998) findet mit den Kunststudierenden keine Bestätigung. Gerade sie, die sich in einem äußerst unsicheren Feld bewegen, weisen einen besonders stabilen Selbstentwurf als KünstlerIn auf (vgl. Betzelt 2006). Innerhalb dieses Rahmens wird ständig an dessen Ausgestaltung gearbeitet. Eine Erosion des Selbst droht bei denen, die kein selbstorientiertes Projekt herstellen können, die die Ausbildung lediglich „durchgehalten“ haben und deren Zukunft nun unfreiwillig offen ist.

Verbleib im Ausbildungsbetrieb kein Statuswechsel spürbar sein wird; sie befürchten, dass Tätigkeitsfelder wie auch Ansprachen von Seiten der KollegInnen trotz Statuspassagenwechsel unverändert bleiben. Für die Lehramts- und Ingenieursstudierenden besteht die Sorge, den Anforderungen des Berufsfeldes nicht gewachsen zu sein. Es sind vor allem die Lehramtsstudierenden, die eine Selbstgefährdung durch einen zu hohen Selbstbezug befürchten. Die Debatte um Burn-Out wird hier aufgegriffen. Die Kunststudierenden lassen wiederholt die leise Sorge erkennen, dass sie sich nicht in dem Spiel, das sie so umfassend ergreift, halten können, sobald sie den Schutzraum der Akademie verlassen.

In allen Feldern gibt es Personen, die *das Feld verlassen*. In der Bildungsberichterstattung wird dies als *ausbildungsinadäquater Weg* gefasst und negativ bewertet. Die vorliegende Studie liefert ein differenzierteres Bild, vor allem in Bezug auf die Auszubildenden: Auffallend ist, dass gerade diejenigen, die mit der Ausbildung eine unpassende Wahl getroffen haben, diese nun revidieren und das Feld verlassen – etwa um ein Studium aufzunehmen, auf Wanderschaft zu gehen oder um über weitere Wege nachzudenken. Neben dieser *Modifizierung des unpassenden Selbstprojekts* kann das Verlassen des Feldes als Folge der *Erweiterung des Möglichkeitsraums für das Selbstprojekt* im Zuge der Statuspassage verstanden werden. Gerade eine positiv bewertete Ausbildung kann dazu anstoßen, „mehr“ erreichen zu wollen. Der Austritt aus dem Feld ist also nicht nur mit Einmündungsschwierigkeiten oder Orientierungslosigkeit zu erklären. Der Typus *Einschränkung des Selbstprojekts ohne Zukunftsentwurf*, der den bildungspolitischen Vorstellungen von ausbildungsinadäquaten Verläufen am nächsten kommt, ist nur einer unter mehreren Typen, mit denen der Austritt aus dem Handwerksfeld gefasst werden kann.

Eine zentrale Frage der vorliegenden Studie ist, inwiefern sich im Zuge der Statuspassage *Orientierungen* verändern oder festigen. Aufgegriffen werden kann das Konzept der „Trauerarbeit“, wie es Bourdieu (vgl. 1979/1999, S. 189) formuliert, um die Anpassung von Erwartungen und Wünschen an die objektiven Chancen zu erfassen.

„Um den Realismus dieser Anpassung zu verstehen, muß man berücksichtigen, daß zu den automatischen Auswirkungen der Konditionierungsprozesse, die durch die Existenzbedingungen aufgezwungen werden, die genuin erzieherischen Interventionen der Familie, der Peergroup und der schulischen Akteure hinzukommen (Bewertungen, Ratschläge, Befehle, Empfehlungen usw.). Deren ausdrückliches Ziel ist die Anpassung der Aspirationen an die Chancen“ (Bourdieu 1997/2001, S. 279).

Was Bourdieu hier in der Kindheit verortet, kann auch in der späteren Statuspassage beobachtet werden. Die *Reduzierung der Statusaspirationen* ist eine Strategie der Beherrschten und in der vorliegenden Studie vor allem unter Aus-

zubildenden zu finden. Die vielen Möglichkeiten, die zu Beginn der Ausbildung lockten, sind für die Zukunft kaum mehr vorstellbar. Das Durchhalten der Ausbildung und die Einmündung in den Gesellenstatus ist vor allem zentrales Ziel derjenigen, die von einer niedrigen Position aus gestartet sind – und die auf eine solche nun wieder zusteuern. Ergänzend zu Bourdieu ist festzuhalten, dass Trauerarbeit auch die *Reduzierung der Selbstorientierung* umschließen kann. Auch dies ist Strategie der (weniger privilegierten) Auszubildenden, die mit einer hohen Selbstorientierung die Ausbildung aufnehmen, jedoch in einem sehr hierarchischen Gefüge kaum Raum für die Realisierung ihrer Ideen finden und sich auf die Sicherung ihres Ausbildungsabschlusses konzentrieren. So deutet sich an, dass vor allem im unteren Bildungsbereich den individuellen Fähigkeiten weniger Beachtung geschenkt wird<sup>426</sup> und unter Umständen die damit verknüpften Ansprüche gar zurechtgestutzt werden. Der Begriff der Selbsteliminierung kann entsprechend sowohl auf die Statusorientierung wie auch die Selbstorientierung zielen. Um diese Formen der Reduzierung zu verstehen, ist zum einen die soziale Position in Rechnung zu stellen, von der aus die Auszubildenden starten und die als Angst vor sozialer Degradierung spürbar ist. Zum anderen ist zu berücksichtigen, dass diejenigen, bei denen eine Trauerarbeit zu verzeichnen ist, vor allem in stark asymmetrischen Gefügen verortet sind oder/und in Betrieben, die wenig symbolische Weihung versprechen. Beides verweist sie auf ihren Platz. Das heißt, nicht allein die soziale Position erklärt die „Trauerarbeit“ der Beherrschten, vielmehr wird in und durch die jeweilige Logik der Felder soziale Ungleichheit in spezifischer Weise hergestellt.

Als weitere Ergänzung zu Bourdieu kann aufgezeigt werden, dass neben Trauer- auch *Erweiterungsarbeit* beobachtbar ist. Gemeint ist damit, dass subjektive (und objektive) Chancen im Zuge der Statuspassage erhöht werden, auch hier zum einen in Bezug auf die Statusorientierung und zum anderen auf die Selbstorientierung. Über die Tätigkeit bzw. über die Eingebundenheit in einen Kooperationszusammenhang können ein engerer Selbstbezug geknüpft und neue Aspirationen denkbar werden. So haben wir Studierende kennengelernt, die zuerst Kunst als Unterrichtsfach gewählt haben, dann jedoch in den Ateliers, im Kontakt mit Kunststudierenden in das „Fahrwasser“ der Kunst geraten sind und schließlich in das „unwahrscheinliche“ Studium der Freien Kunst wechseln. Oder Studierende, die mit Zweifeln an den eigenen Kompetenzen das Studium zögerlich aufnehmen, zweieinhalb Jahre später jedoch über eine Promotion nachdenken – nach erfolgreichen Prüfungen, der Integration in

---

426 Dass HauptschülerInnen wenig institutionalisierte Wege offenstehen, die auf einer hohen Selbstorientierung fundieren (vergleichbar den Kunststudierenden), ist bereits bei der Samplekonstruktion deutlich geworden.

die Arbeit an einem Lehrstuhl, der Adressierung als WissenschaftlerIn. Gerade die Ausbildung, mit ihrer persönlichen Ansprache und der praktischen Tätigkeit, die Anerkennung versprechen kann, bietet potentiell Raum für eine Erweiterungsarbeit. So wundert es nicht, dass Ausbildungen, die positiv bewertet werden, zum Verlassen des Feldes motivieren. Habituelle, zeitliche und räumliche Grenzen werden verschoben – Neuanfänge erscheinen möglich, Umzüge werden denkbar.

Wenngleich soziale Ungleichheitsrelationen vor allem reproduziert werden – die Statistiken sprechen dafür und die interpretative Analyse zeichnet den Reproduktionsprozess nach –, so besteht auch die Möglichkeit zur Überschreitung, also der Veränderung der Vorstellung vom rechtmäßigen Platz in der Welt.<sup>427</sup> In der vorliegenden Studie wird dies mit dem Konzept der Erweiterungsarbeit gefasst. Das heißt, beides ist möglich: die Anpassung an die Chancen im Sinne einer Reduzierung der Aspirationen wie auch die Erweiterung dieser. Und dies jeweils in doppelter Hinsicht: in Bezug auf die Statusorientierung wie auch die Selbstorientierung. Herausgearbeitet wurden in der Studie feldspezifische Kriterien für den Anstoß des einen oder anderen Prozesses. Das heißt, die Statuspassage wird nicht allein mit einem Zertifikat abgeschlossen, das die Chancen nach Verlassen der Statuspassage strukturiert, sondern sie stößt eine Selbstformung an, die immer auch mit einer Selbstpositionierung einhergeht und damit objektive wie subjektive Chancen strukturiert.

### *Zusammenfassende Überlegungen zu Grenzen und Potentialen der Studie*

Die vorliegende Studie untersucht die Ausgestaltung von Selbstprojekten in ausgewählten Feldern von Ausbildung und Studium. Datenbasis sind Interviews mit jungen Erwachsenen, die die Statuspassage durchlaufen. Entsprechend ist eine *methodische Limitation* der Studie, dass weder Praktiken der Ausgestaltung unmittelbar beobachtet werden,<sup>428</sup> noch eine Feldanalyse in der

---

427 Müller (2007) weist darauf hin, dass Bourdieu zu kurz greift, wenn er Bildung nur in seiner sozialen Funktionalität untersucht, obwohl man bei Bildungsprozessen auch „von der, der charakteristischen ‚Trägheit‘ des Habitus entgegenstehenden, Emergenz des Neuen in der Zeit, also vom Wandel der Person“ (ebd., S. 147) ausgehen muss (zu transformatorischen Bildungsprozessen vgl. auch Koller 2010). Dieser „Wandel der Person“ kann mit einer Neuplatzierung im sozialen Raum einhergehen – mit dem Begriff des Selbst kann die Strukturiertheit wie auch der Wandel eingefangen werden.

428 Gewinnbringend wäre die Beobachtung von Interaktionen im Friseursalon oder im Kolloquium der Akademie, um das Ordnungsgefüge zu erfassen. Aufschlussreich sind auch Eröffnungsveranstaltungen an Hochschulen, in denen sich die Fächer den NovizInnen präsentieren, um die *illuso* des Feldes zu erfassen – wenig systematisch, allein zur Erhöhung der theoretischen Sensibilität wurden solche im Rahmen der vorliegenden Studie besucht.

Weise vorgenommen wird, wie sie Bourdieu vorschlägt.<sup>429</sup> Was anhand der verbalen Daten erfasst werden kann, sind die Deutungen der Akteure – die Deutungen und Umdeutungen vergangener Ereignisse, die Wahrnehmung des Spiels und der eigenen Positionen in diesem, die subjektiven Relevanzsetzungen und das konjunktive Wissen sowie die Zukunftsentwürfe und deren Modellierung im Zuge der Statuspassage. Eine weitere Limitation der Studie liegt in der Fokussierung auf ausgewählten Studien- und Ausbildungsgängen.<sup>430</sup> So können keine generalisierenden Aussagen über „die Jugend“ oder „die Statuspassage“ getroffen werden; zahlenmäßig relevante Gruppen wie etwa Auszubildende im kaufmännischen Bereich fehlen beispielsweise ganz. Allerdings erlaubt die Samplekonstruktion, dass Gruppen, die normalerweise getrennt voneinander untersucht werden, hier nun zusammen betrachtet werden, so dass die Ungleichheit der Statuspassage wie auch feldspezifische Weisen der Herstellung von Ungleichheit aufgezeigt werden können.

In Hinblick auf die *sozialtheoretischen „Sehhilfen“* (Lindemann 2008) erwies sich das Feldkonzept als hilfreiche Ergänzung zu dem interaktionistischen Ansatz, insofern es erlaubt, das Selbstprojekt zu situieren. Ein Zugewinn liegt darin, dass so die Zugangskontrollen der Felder und die Spezifika der Ordnungsgefüge, in denen die jungen Erwachsenen positioniert sind (bzw. sich positioniert sehen), sichtbar werden.<sup>431</sup> Das Feldkonzept bewahrt (1) davor, die Strategien und Orientierungen vorschnell Akteuren oder Akteursgruppen (etwa „den Auszubildenden“) als Eigenschaften zuzuschreiben:

„Der Begriff des Felds ... fungiert als Eselsbrücke: Ich muß mich vergewissern, ob nicht das Objekt, das ich mir vorgenommen habe, in ein Netz von Relationen ein-

---

429 Vorstellbar wäre eine Feldanalyse, ähnlich wie sie Bourdieu zu den Eigenheimproduzenten (Bourdieu 2002) oder im „Homo Academicus“ (Bourdieu 1998a) vorgelegt hat. Ungleichheitsanalytisch interessant wäre beispielsweise die Bestimmung der Positionen der Betriebe, Akademien bzw. Hochschulen im jeweiligen Feld, um wiederum die jungen Erwachsenen darin zu verorten.

430 Der über die Samplekonstruktion angelegte kontrastive Vergleich ist vor allem methodischer Kniff um Dimensionen herauszuarbeiten.

431 Unterschiede innerhalb eines Feldes werden mit dieser Herangehensweise ein Stück weit eingeebnet, zugunsten der Spezifizierung feldspezifischer Besonderheiten. Innerhalb der Subsamples könnten interne Differenzierungen noch stärker berücksichtigt werden, beispielsweise in Bezug auf die Lehramtsstudierenden die Wahl der Fächer wie auch der Schulform, in Bezug auf die Maler-Lackierer-Auszubildenden die gewählte Fachrichtung oder in Bezug auf die Kunststudierenden die Unterscheidung zwischen Bildhauern, Malern etc. In den Interviews wurden solche internen Differenzierungen jedoch allein von den Kunststudierenden relevant gemacht. Unter den Lehramtsstudierenden wurde nur in einem Fall das Unterrichtsfach Sport herausgestellt. Eine Differenzierung, die unter den Ingenieursstudierenden eingezogen wurde, ist die zwischen Elite-Universität und „Arbeiteruniversität“.

gebunden ist, und ob es seine Eigenschaften nicht zu wesentlichen Teilen diesem Relationsnetz verdankt.“ (Bourdieu 1992/1996, S. 262)

Der junge Künstler zeichnet sich dann nicht bloß durch eine hohe Selbstorientierung (im Sinne einer Persönlichkeitseigenschaft) aus, vielmehr ist er Teilnehmer in einem Feld, wo dies erwartet und gefördert wird.<sup>432</sup> Nicht zu entscheiden ist letztlich, so Bourdieu, ob „der Akteur oder die Institution wählt“ (1997/2001, S. 212). Das Feldkonzept bewahrt (2) davor, Selbstprojekte vor allem über die soziale Herkunft (vielleicht noch den Schulabschluss) zu erklären. Herkunftsspezifische Unterschiede werden damit nicht ignoriert, im Gegenteil wird untersucht, wie sie in je spezifischer Weise relevant gemacht und bearbeitet werden. D.h. nicht nur herkunftsspezifische Dispositionen werden für das Verständnis von sozialer Ungleichheit untersucht, sondern auch die feldspezifischen Logiken, durch die diese übersetzt werden. Und schließlich bietet das Feldkonzept (3) einen Ansatzpunkt, um feldspezifische Erfahrungen in ihrer Relevanz für die Selbstformierung zu fassen. Dafür wird das Feldkonzept allerdings (wider Bourdieu) interaktionistisch ausgedeutet. Das bedeutet (a), dass anstelle des Habituskonzepts das Selbstkonzept verwendet wird. Denn Bourdieu bietet wenig Hinweise, wie ein feldspezifischer Habitus erworben und wie dabei der klassenspezifische Habitus überformt wird. Mit dem (flexibleren) Selbstkonzept kann hingegen die Selbstformierung aus Sicht der Akteure verfolgt werden, etwa das Zurechtfinden in einem (mehr oder weniger für alle) unbekanntem Feld, das Erlernen der Spielregeln, das Einfügen in die Ordnung wie auch das Arbeiten an dieser, die Neubewertung von Strategien und Orientierungen oder das Nutzen von Ressourcen und Umdeuten dieser zu Kapital – und dessen Relevanz für das Selbst. Damit ist nicht nur die Frage nach der Passung (des Habitus) zum Feld, wie sie mit Bourdieu vorgeschlagen wird, sondern auch die nach der Anpassung (des Selbst) leitend. Letzteres meint nicht eine bloße Einordnung in ein Gefüge, sondern verweist auf eine selbstbezügliche Leistung, die Veränderungen auf Seiten des Selbst wie der Ordnung beinhalten kann. Die interaktionistische Ausdeutung des Feldkonzepts bedeutet (b) auch, dass das Feld nicht als Kampffeld eingeführt wird. Ohne eine solche Vorabfestlegung wird erst deutlich, dass nicht alle Felder in gleicher Weise als Kampf angelegt sind. So nehmen sich beispielsweise die Studierenden – anders als die

---

432 Anschlussfähig ist die Vorstellung von Strauss (1959/1974, S. 41): „Es ist wahr, daß Ziele individuell gesucht werden können, aber kaum auf individualistische Weise. Kriterien dafür, was sozialen oder künstlerischen Erfolg ausmacht, wie man ihn erreicht, wie man Anzeichen des Fortschritts erkennt, mit wem man rivalisieren und wen man abweisen soll, wie signifikanten Anderen das gegenwärtig Erreichte zu demonstrieren ist – all diese Kriterien werden weitgehend von anderen Personen geteilt, die keineswegs in ihrer Kommunikation isoliert sind.“



Kunststudierenden – kaum als KonkurrentInnen wahr und die Auszubildenden finden sich in einem Betrieb wieder, wo Positionen (bzw. Macht) vor allem über institutionalisiertes Kapital zugeschrieben wird, so dass die Möglichkeit zum Kampf – und damit auch der Verbesserung der Position – recht begrenzt ist. Selbst die Akkumulation von handwerklichem Kapital wird in erheblichem Maße durch den Meister kontrolliert bzw. angeleitet. In allen Feldern finden sich zudem Praktiken, die als Strategien im Kampf um bessere Positionen zu fassen, verkürzt wäre. Bourdieu würde natürlich darauf verweisen, dass es sich dabei nicht um rationale, bewusste Kalküle handelt und die Akteure selbst den strategischen Gehalt verkennen. Dennoch: Auch wenn der Forscher aus der Distanz heraus, die Gaben und Gegengaben zu erkennen vermag, heißt dies nicht, dass die Sinnzuschreibungen der Akteure nichtig sind, sind sie es doch, die das Handeln (auch) anleiten. So sind etwa die Peers relevant für das Selbstprojekt: sie sind der „Hafen“ für die Künstler, die hier Anregungen, Unterstützung und Sicherheit für das eigene künstlerische Schaffen suchen; mit ihnen wird das „studentische Leben“ zelebriert und damit die Transformation zum Studierenden angestoßen, oder es sind wichtige Personen, die die eigenen Kompetenzen nachfragen und somit der Selbstbild als Handwerkerin stützen. In diesem Sinne sind die signifikanten Anderen für das Selbstbewusstsein (im Sinne von Mead) und somit für die Selbstformierung konstitutiv – und damit dann auch wiederum für die Selbstpositionierung.<sup>433</sup>

Die Studie bietet somit nicht nur Einblick in die Selbstprojekte junger Erwachsener, sondern gibt auch Hinweise auf Grenzen theoretischer Perspektiven und Konzepte. Es wäre nun reizvoll, vor diesem Hintergrund stärker Theoriearbeit zu leisten und Grenzen und Gemeinsamkeiten interaktionistischer Ansätze und der Bourdieu'schen Perspektive herauszuarbeiten. Dies ist jedoch nicht Kern der Studie. Vielmehr geht es um die Verwendung zweier sozialtheoretischer Ansätze als „methodologisch relevante Beobachtungstheorien“ (Lindemann 2008, S. 123 f.), die ausreichend anschlussfähig sind, aber den Gegenstand in etwas unterschiedlicher Weise konturieren (vgl. Kapitel 3). Sie werden genutzt als „variable, konzeptuelle tools, die in der Auseinandersetzung mit den Daten investiert, verbraucht und bei Abnutzung weggeworfen werden“ (Hirschauer 2008, S. 176). Ein solches Vorgehen ist charakteristisch für den Forschungsstil der Grounded Theory (im Sinne von Anselm Strauss), der für die vorliegende Studie richtungsgebend ist. In diesem Sinne ging das Feldkonzept

---

433 Relational zu denken meint hier nicht nur, die hierarchische Strukturiertheit des Feldes zu erfassen, sondern auch, die signifikanten Anderen als Personen in den Blick zu nehmen, durch deren Augen sich die jungen Erwachsenen sehen.

anders in die Studie ein als es nach der Auseinandersetzung mit dem Material herauskam.<sup>434</sup>

Abschließend soll nun das grundlegende Modell der Erfassung von Selbstprojekten, wie es zu Beginn der Untersuchung konturiert (vgl. Bühler-Niederberger 2007) und in Auseinandersetzung mit dem Material weiter ausgearbeitet wurde, zusammengefasst werden:

Selbstprojekte finden statt innerhalb *strukturierter Chancen* und werden ausgearbeitet über *Orientierungen* und *Strategien*. Dabei sind Orientierungen und Strategien nicht als feste Größen zu verstehen, vielmehr werden sie im Laufe des Selbstprojekts ausgearbeitet, angepasst, Neubewertet, beibehalten oder verworfen. Im Zuge dessen werden auch die strukturierten Chancen bearbeitet, im Sinne der bloßen Reproduktion aber auch der Neu-Strukturierung. Selbstprojekte (und damit auch soziale Ordnungen) sind entsprechend in ihrer *Prozessualität* zu erfassen.<sup>435</sup>

Selbstprojekte sind zu verstehen als *Leistungen von Akteuren*, die Situationen definieren, sich neuen Spielen anpassen und Entscheidungen treffen; die ihr herkunftsspezifisches Erbe nutzen, umdeuten oder eben verschwenden können. Dem liegt die Vorstellung eines Akteurs zugrunde, der insbesondere an Ereignisstellen, die mit einer Unterbrechung von Routinen einhergehen (vgl. Wilson 1973: 61; Muri 2016, S. 167), das eigene Handeln reflektiert und sich selbst zum Objekt der Reflexion macht. Das Selbst wird dabei verstanden als eine strukturierte Instanz (im Sinne herkunftsspezifischer bzw. biografischer Erfahrungen), die permanent bearbeitet und damit (re-)strukturiert wird. Gearbeitet wird auch an der sozialen Ordnung, im Sinne des „processual ordering“ nach Strauss (1993/2010, S. 254 ff.). Das heißt, die Heranwachsenden fügen sich nicht bloß in eine bestehende Ordnung ein, sondern stellen diese (etwa in Form einer Komplizenschaft) mit her (vgl. Bourdieu 2001b, S. 166; Bühler-Niederberger/Türkyilmaz 2014, S. 244) – und sorgen durch widerständige Praktiken für Irritationen und gar Neu-Strukturierungen.

*Selbstprojekte sind situiert in Feldern*. Das Feldkonzept ist eine Möglichkeit, die Strukturiertheit des Kontextes zu fassen. Strauss spricht von „intervenierenden Bedingungen“, mit denen die Akteure in ihrem Handeln umgehen müssen und die sie in ihrem Handeln (re-)strukturieren. Zu berücksichtigen sind die Positionen, die die NovizInnen im Feld einnehmen, die Währungen, die im jeweiligen Spiel gelten, die Regeln, die den Verlauf strukturieren, aber auch die

---

434 Ähnliches gilt für die Samplekonstruktion. Die Vierfeldertafel, wie sie zu Beginn der Untersuchung aufgestellt wurde (vgl. Kap. 4.1.1), wird in Konfrontation mit der Empirie aufgebrochen.

435 Zu berücksichtigen ist, dass die Deutung der Vergangenheit wie auch die antizipierte Zukunft der Neubewertung unterliegen, d. h. Zukunft wie auch Vergangenheit sind ebenso wenig feststehende Größen.

InteraktionspartnerInnen, die Anerkennung bieten oder verweigern. Erfasst werden kann mittels des Feldkonzepts die Vorangepasstheit an das Spiel und, in einer mehr interaktionistischen Lesart, die Anpassung an das Spiel. Diese geschieht in Auseinandersetzung mit signifikanten Anderen wie auch generalisierten Anderen und über die Verwendung von Dingen wie auch die Nutzung von Räumen. Das Feldkonzept bietet in dieser Lesart ein begriffliches Instrumentarium, um zu untersuchen, wie in und durch bestimmte Ausbildungen bzw. Studiengänge Selbstprojekte geformt und soziale Ungleichheit hergestellt wird (vgl. Leemann et al. 2016).

*Selbstprojekte sind gesamtgesellschaftlich situiert.* Gesellschaftliche Tendenzen, wie die „Subjektivierung von Arbeit“ (vgl. Kleemann 2012) oder die Erwartung, Individualität auszubilden und sein Leben autonom zu führen (vgl. Müller 2016, S. 25), sind daraufhin zu betrachten, inwieweit sie als Programm von allen angenommen werden und inwiefern sie je nach Ressourcenausstattung oder Feld eine andere Prägung bekommen.<sup>436</sup> So ist zum einen der Anschluss an Gegenwartsdiagnosen zu suchen (bzw. sind diese der empirischen Kritik zu unterziehen). Zum anderen ist das Selbstprojekt im sozialen Raum zu verorten, insofern die Bewegung im Feld gebunden ist an positionsspezifisches Kapitel wie auch die Position im Feld mit einer Selbstpositionierung im sozialen Raum einhergeht.

Vorgeschlagen wird, dieses Modell für die Erforschung von Selbstprojekten auch in Hinblick auf andere Statuspassagen (wie den Berufseintritt) bzw. andere „Spielfelder des Selbst“ zu nutzen, zu verbrauchen oder zu modifizieren.

---

436 Angelehnt wird sich hier in modifizierter Weise an die Matrixebenen, wie sie von Strauss und Corbin (1990/1996) entworfen werden. Sie macht darauf aufmerksam, dass jedes Phänomen in einer „bedingenden Beziehung“ zu verschiedenen unter- und übergeordneten Ebene (der internationalen, nationalen etc.) steht.

# Literaturverzeichnis

- Abels, Heinz (1993): Jugend vor der Moderne. Soziologische und psychologische Theorien des 20. Jahrhunderts. Opladen: Leske + Budrich.
- Abels, Heinz (2009): Einführung in die Soziologie. Der Blick auf die Gesellschaft. 1 Band. Wiesbaden: VS.
- Abels, Heinz; König, Alexandra (2016): Sozialisation. Über die Vermittlung von Gesellschaft und Individuum und die Bedingungen von Identität. Wiesbaden: VS.
- Aboulafla, Mitchell (1999): A (neo) American in Paris: Bourdieu, Mead, and Pragmatism. In: Richard Shusterman (Hg.): Bourdieu: a critical reader. Oxford: Blackwell, S. 153–174.
- Accominotti, Fabien (2009): Creativity from interaction: Artistic movements and the creativity careers of modern painters. In: *Poetics* 37 (3), S. 267–294.
- Alheit, Peter; Rheinländer, Kathrin; Watermann, Rainer (2008): Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere. Studienperspektiven ‚nicht-traditioneller Studierender‘. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 11 (4), S. 577–606.
- Alkemeyer, Thomas (2006): Rhythmen, Resonanz und Missklänge. Über die Körperlichkeit der Produktion des Sozialen im Spiel. In: Robert Gugutzer (Hg.): Body turn. Perspektiven der Soziologie des Körpers und des Sports. Bielefeld: transcript, S. 265–295.
- Alkemeyer, Thomas; Rieger-Ladich, Markus (2008): Symbolische Gewalt im pädagogischen Feld. Überlegungen zu einer Forschungsheuristik. In: Robert Schmidt und Volker Woltersdorff (Hg.): Symbolische Gewalt. Herrschaftsanalyse nach Pierre Bourdieu. Konstanz: UVK, S. 103–124.
- Allmendinger, Jutta; Haarbrücker, Julia (2013): Lebensentwürfe heute. Wie junge Frauen und Männer in Deutschland leben wollen. Kommentierte Ergebnisse der Befragung 2012. Discussion Paper, P 2013-002. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Alt, Christian; Teubner, Markus; Winklhofer, Ursula (2005): Familie und Schule – Übungsfelder der Demokratie. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 41, S. 24–31.
- Apitzsch, Birgit (2010): Flexible Beschäftigung, neue Abhängigkeiten. Projektarbeitsmärkte und ihre Auswirkungen auf Lebensverläufe. Frankfurt/New York: Campus.
- Aries, Elizabeth; Seider, Maynard (2005): The Interactive Relationship Between Class Identity and the College Experience: The Case of Lower Income Students. In: *Qualitative Sociology* 24 (4), S. 419–443.
- Arnold, Helmut; Lempp, Theresa (2008): Die Gestaltung von Übergängen in Ausbildung und Beschäftigung. In: Helmut Arnold und Theresa Lempp (Hg.): Regionale Gestaltung von Übergängen in Beschäftigung. Praxisansätze zur Kompetenzförderung junger Erwachsener und Perspektiven für die Regionalentwicklung. Weinheim und München: Juventa, S. 9–23.
- Arnold, Klaus (1996): Familie – Kindheit – Jugend. In: Notker Hammerstein und August Buck (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. 1, 15.–17. Jahrhundert. München: C.H. Beck, S. 135–151.
- Auspurg, Katrin; Hinz, Thomas (2011): Der Einfluss sozialer Herkunft auf den Studienverlauf und das Übertrittsverhalten von Bachelorstudierenden. In: *Soziale Welt* 62 (1), S. 75–99.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung ([www.bildungsbericht.de/daten2010/bb\\_2010.pdf](http://www.bildungsbericht.de/daten2010/bb_2010.pdf), zuletzt geprüft am 09.2016).

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland 2012. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung ([www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2012/pdf-bildungsbericht-2012/bb-2012.pdf](http://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2012/pdf-bildungsbericht-2012/bb-2012.pdf); zuletzt geprüft am 09.2016).
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): Bildung in Deutschland 2014. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung ([www.bildungsbericht.de/daten2014/bb\\_2014.pdf](http://www.bildungsbericht.de/daten2014/bb_2014.pdf); zuletzt geprüft am 09.2016).
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): Bildung in Deutschland 2016. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016>; zuletzt geprüft am 04.2018).
- Backhaus, Klaus; Erichson, Bernd; Plinke, Wulff; Weiber, Rolf (2008): *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung*. 12., vollst. überarb. Aufl. Berlin: Springer.
- Baethge, Martin (1991): Arbeit, Vergesellschaftung, Identität – Zur zunehmenden normativen Subjektivierung der Arbeit. In: *Soziale Welt* 42 (1), S. 6–19.
- Ball, Stephen J.; Davies, Jackie; David, Miriam E.; Reay, Diane (2002): ‘Classification’ and ‘judgement’: social class and the ‘cognitive structures’ of choice of higher education. In: *British Journal of Sociology of Education* 23 (1), S. 51–72.
- Bargel, Holger; Bargel, Tino (2010): Ungleichheiten und Benachteiligungen im Hochschulstudium aufgrund der sozialen Herkunft der Studierenden. Arbeitspapier 202. Hans-Böckler-Stiftung. ([www.boeckler.de/pdf/p\\_arbp\\_202.pdf](http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_202.pdf); zuletzt geprüft am 09.2016).
- Barlösius, Eva (2006): P. Bourdieu. Frankfurt/New York: Campus.
- Baudelot, Christian (2005): Das Bildungswesen, ein neues wissenschaftliches Objekt, ein Feld neuer Kämpfe. In: Catherine Colliot-Thélène, Etienne François und Gunter Gebauer (Hg.): Pierre Bourdieu: Deutsch-französische Perspektiven. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 165–1786.
- Bauman, Zygmunt (2003): *Flüchtige Moderne*. Frankfurt am Main: Edition Suhrkamp.
- Baumert, Jürgen; Stanat, Petra; Watermann, Rainer. (Hg.) (2006): *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen*. Wiesbaden: VS.
- Baumert, Jürgen et al. (Hg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Baur, Nina (2013): Praktiken des Haarschneidens. Verankerung von Wissen in ökonomischen Konventionen auf dem Friseurmarkt. SozBlog. ([soziologie.de/blog/?p=1736](http://soziologie.de/blog/?p=1736); zuletzt geprüft am 06.2016).
- Beaufays, Sandra (2003): Wie werden Wissenschaftler gemacht? Beobachtungen zur wechselseitigen Konstitution von Geschlecht und Wissenschaft. Bielefeld: transcript.
- Beck, Ulrich (1983): Jenseits von Klasse und Stand? Soziale Ungleichheiten, gesellschaftliche Individualisierungsprozesse und die Entstehung neuer sozialer Formationen und Identitäten. In: Reinhard Kreckel (Hg.): *Soziale Ungleichheiten*. Göttingen: Schwartz & Co, S. 35–74.
- Beck, Ulrich (1986): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beck, Ulrich; Beck-Gernsheim, Elisabeth (1993): Nicht Autonomie, sondern Bastelbiographie. In: *Zeitschrift für Soziologie* 22 (3), S. 178–187.
- Becker, Howard S. (1982): *Art Worlds*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.
- Becker, Howard S. (1997): Kunst als kollektives Handeln. In: Jürgen Gerhards (Hg.): *Soziologie der Kunst: Produzenten, Vermittler und Rezipienten*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 23–40.

- Becker, Howard S.; Geer, Blanche; Hughes, Everett C. (1968): Making the Grade. The academic side of college life. New York, London, Sydney, Toronto: John Wiley and Sons, Inc.
- Becker, Howard S.; Geer, Blanche; Hughes, Everett C.; Strauss, Anselm L. (1961): Boys in White. Student Culture in Medical School. Chicago: University of Chicago Press.
- Becker, Rolf; Hadjar, Andreas (2010): Das Ende von Stand und Klasse? 25 Jahre theoretische Überlegungen und empirische Betrachtungen aus der Perspektive von Lebensverläufnerunterschiedlicher Kohorten. In: Peter A. Berger und Ronald Hitzler (Hg.): Individualisierungen. Ein Vierteljahrhundert ‚jenseits von Stand und Klasse‘? Wiesbaden: VS, S. 51–72.
- Beinke, Lothar (2006): Berufswahl und ihre Rahmenbedingungen. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Berger, Peter A. (2010): Alte und neue Wege der Individualisierung. In: Peter A. Berger und Ronald Hitzler (Hg.): Individualisierungen. Ein Vierteljahrhundert ‚jenseits von Stand und Klasse‘? Wiesbaden: VS, S. 11–25.
- Bertelsmann-Stiftung (2005): Jugend und Beruf. Repräsentativumfrage zur Selbstwahrnehmung der Jugend in Deutschland. München. ([www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/jugend-und-beruf-repraesentativumfrage-zur-selbstwahrnehmung-der-jugend-in-deutschland](http://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/jugend-und-beruf-repraesentativumfrage-zur-selbstwahrnehmung-der-jugend-in-deutschland); zuletzt geprüft am 09.2016).
- Berthold, Christian; Leichsenring, Hannah (2012): Diversity Report. Der Gesamtbericht (A1–D3).
- Betzelt, Sigrid (2006): Flexible Wissensarbeit: AlleindienstleisterInnen zwischen Privileg und Prekarität. ZeS-Arbeitspapier 3. Zentrum für Sozialpolitik. Bremen. (<http://doku.iab.de/externe/2007/k070208f02.pdf>, zuletzt geprüft am 09.2016).
- BIBB (2009): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn. ([https://datenreport.bibb.de/media2009/datenreport\\_bbb\\_090525\\_screen.pdf](https://datenreport.bibb.de/media2009/datenreport_bbb_090525_screen.pdf); zuletzt geprüft am 06.2015)
- BIBB (2015): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2015. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn ([www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb\\_datenreport\\_2015.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2015.pdf); zuletzt geprüft am 06.2016).
- BIBB-Datenblatt 5101: Maler/-in und Lackierer/-in (alle FR) NRW. (<http://berufe.bibb-service.de/Z/B/5/3950.pdf>; zuletzt geprüft am 06.2016).
- BIBB-Datenblatt 901004: Friseur/-in (Hw). NRW (<http://berufe.bibb-service.de/Z/B/5/90100400.pdf>; zuletzt geprüft am 06.2016).
- BIBB-Datenblatt 993000: Handwerk insgesamt, ohne § 42m HwO (<http://www2.bibb.de/bibbtools/tools/dazubi/data/Z/B/30/99300020.pdf>; zuletzt geprüft am 06.2016).
- Blasius, Jörg (2001): Korrespondenzanalyse. München und Wien: Oldenbourg.
- BMBF Datenportal (2017): Bildung und Forschung in Zahlen 2017. ([www.datenportal.bmbf.de](http://www.datenportal.bmbf.de), zuletzt geprüft am 04.2018)
- Bogusz, Tanja (2009): Erfahrung, Praxis, Erkenntnis. Wissenssoziologische Anschlüsse zwischen Pragmatismus und Praxistheorie – ein Essay. In: *Sociologia Internationalis* 47 (2), S. 197–228.
- Bohnsack, Ralf (2012): Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. Elementare Kategorien der Dokumentarischen Methode mit Beispielen aus der Bildungsmilieuforschung. In: Karin Schittenhelm (Hg.): Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung: Grundlagen, Perspektiven, Methoden. Wiesbaden: VS, S. 119–153.
- Born, Claudia (2001): Modernisierungsgap und Wandel. Angleichung geschlechtsspezifischer Lebensführungen? In: Claudia Born und Helga Krüger (Hg.): Individualisierung und Verflechtung. Geschlecht und Generation im deutschen Lebenslaufregime. Weinheim und München: Juventa, S. 29–53.
- Bourdieu, Pierre (1966/2001): Die konservative Schule. Die soziale Chancenungleichheit gegenüber Schule und Kultur. In: Pierre Bourdieu: Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Schriften zu Politik und Kultur 4. Hamburg: VSA, S. 25–52.
- Bourdieu, Pierre (1972/2009): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Bourdieu, Pierre (1979/1999): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1980/1999): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1982): Les rites comme actes d'institution. In: *Actes de la recherche en sciences sociales* 43, S. 58–63.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Reinhard Kreckel (Hg.): Soziale Ungleichheiten. Sonderband 2 der Sozialen Welt. Göttingen: Otto Schwarz, S. 183–198.
- Bourdieu, Pierre (1989): Antworten auf einige Einwände. In: Klaus Eder (Hg.): Klassenlage, Lebensstil und kulturelle Praxis. Beiträge zur Auseinandersetzung mit Pierre Bourdieus Klassentheorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 395–410.
- Bourdieu, Pierre (1990): Die biographische Illusion. In: *BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen* (1), S. 75–81.
- Bourdieu, Pierre (1992/1996): Die Praxis der reflexiven Anthropologie. Einleitung zum Seminar an der École des hautes études en sciences sociales, Paris, Oktober 1987. In: Pierre Bourdieu und Loïc D. J. Wacquant (Hg.): Reflexive Anthropologie. Chicago-Seminar Winter 1987. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 251–294.
- Bourdieu, Pierre (1993a): Haute couture und Haute culture. In: Pierre Bourdieu: Soziologische Fragen. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 187–196.
- Bourdieu, Pierre (1993b): Was sprechen heißt. In: Pierre Bourdieu: Soziologische Fragen. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 91–106.
- Bourdieu, Pierre (1997): Für einen anderen Begriff von Ökonomie. In: Pierre Bourdieu: Der Tote packt den Lebenden. Schriften zu Politik und Kultur 2. Hamburg: VSA, S. 79–100.
- Bourdieu, Pierre (1997/2001): Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1997/1998): Vom Gebrauch der Wissenschaft. Für eine klinische Soziologie des wissenschaftlichen Feldes. Konstanz: UVK.
- Bourdieu, Pierre (1998a): Homo academicus. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1998b): Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2000/2001): Habitus, Herrschaft und Freiheit. Interview mit Antoine Spire, Pascale Casanova und Miguel Banassayag. In: Pierre Bourdieu (Hg.): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Hamburg: VSA, S. 162–173.
- Bourdieu, Pierre (2001a): Die Regeln der Kunst. Genese und Struktur des literarischen Feldes. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2001b): Habitus, Herrschaft und Freiheit. Interview mit Antoine Spire, Pascale Casanova und Miguel Banassayag. In: Pierre Bourdieu: Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Hamburg: VSA, S. 162–173.
- Bourdieu, Pierre (Hg.) (2002): Der Einzige und sein Eigenheim. Hamburg: VSA.
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude (1964 ff./1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart: Klett.
- Bourdieu, Pierre; Wacquant, Loïc D. J. (1992/1996): Die Ziele der reflexiven Soziologie (1992/1996). In: Pierre Bourdieu und Loïc D. J. Wacquant (Hg.): Reflexive Anthropologie. Chicago-Seminar Winter 1987. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 95–249.
- Bourdieu, Pierre (1993/2008): Widersprüche des Erbes. In: ders. et al. (Hg.): Das Elend der Welt. Konstanz: UVK: 651–658.
- Böwing-Schmalenbrock, Melanie; Lex, Tilly (2015): Geht heute wirklich alles schneller? Übergänge von der Schule in Ausbildung und Studium im Kohortenvergleich. In: Sabine Walper, Walter Bien und Thomas Rauschenbach (Hg.): Aufwachsen in Deutschland heute. Erste Befunde aus dem DJI-Survey AID:A 2015. München: DJI: 51–54.

- Breidenstein, Georg; Zaborowski, Katrin U. (2013): Unterrichtsalltag, Verhaltensregulierung und Zensurengebung. Zur Schulformspezifik schulischer Leistungsbewertung. In: Fabian Dietrich, Martin Heinrich und Nina Thieme (Hg.): *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit: Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘*. Wiesbaden: VS, S. 293–312.
- Bremer, Helmut (2004): Von der Gruppendiskussion zur Gruppenwerkstatt. Ein Beitrag zur Methodenentwicklung in der typenbildenden Mentalitäts-, Habitus- und Milieuanalyse. Münster: LIT Verlag.
- Brynin, Malcolm (2012): Individual Choice and Risk: The Case of Higher Education. In: *Sociology* 47 (2), S. 284–300.
- Buchholz, Sandra; Imdorf, Christian; Hupka-Brunner, Sandra; Blossfeld, Hans-Peter (2012): Sind leistungsschwache Jugendliche tatsächlich nicht ausbildungsfähig? Eine Längsschnittanalyse zur beruflichen Qualifizierung von Jugendlichen mit geringen kognitiven Kompetenzen im Nachbarland Schweiz. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 64, S. 701–727.
- Büchner, Peter; Brake, Anna (Hg.) (2006): *Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien*. Wiesbaden: VS.
- Büchner, Peter; Brake, Anna (2007): Die Familie als Bildungsort: Strategien der Weitergabe und Aneignung von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 27 (2).
- Bühler-Niederberger, Doris (1995): Analytische Induktion. In: Uwe Flick, Ernst von Kardoff, Heiner Keupp, Lutz von Rosenstiel und Stephan Wolff (Hg.): *Handbuch Qualitativer Sozialforschung*. 2. Aufl. München: Psychologie Verlags Union, S. 445–450.
- Bühler-Niederberger, Doris (2007): Zwischen Selbstprojekt und limitierten Chancen – eine Längsschnittstudie der biographisch verdichteten Phase zwischen Schule und Berufsqualifikation. DFG-Antrag BU 1034/7-1.
- Bühler-Niederberger, Doris (2011): *Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume*. Weinheim und München: Juventa.
- Bühler-Niederberger, Doris (2018): Vom Sozialisationsansatz zur Kindheitssoziologie – und zurück? Der Beitrag der Soziologie zur Erforschung von Kindheit. In: Tanja Betz, Sabine Bollig, Magdalena Joos und Sascha Neuman (Hg.): *Institutionalisierung von Kindheit. Childhood studies zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 22–37.
- Bühler-Niederberger, Doris; König, Alexandra (2006): Geschlechtsspezifische Verläufe von Ausbildungsabbrüchen im Handwerk. Im Auftrag des Westdeutschen Handwerkskammertags. Düsseldorf ([www.ziellauf.de/dokumente/ziellauf-studie-geschl-unterschiede-zusammenfassung\\_download.pdf](http://www.ziellauf.de/dokumente/ziellauf-studie-geschl-unterschiede-zusammenfassung_download.pdf); zuletzt geprüft am 09.2016).
- Bühler-Niederberger, Doris; König, Alexandra (2011): Childhood as a resource of the self-project. In: *Childhood* 18, S. 180–195.
- Bühler-Niederberger, Doris; König, Alexandra (2015): Die Generation der Selbstorientierten und ihre vielfältigen Grenzen. In: Eva Neuland (Hg.): *Sprache der Generationen*. 2. Aufl. Mannheim und Zürich: Duden Redaktionsverlag, S. 56–77.
- Bühler-Niederberger, Doris; Türkyilmaz, Aytüre (2014): Sozialisation als generationales Ordnen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 34, S. 339–354.
- Bünger, Carsten (2006): Von erschöpften Künstlern und prekären Dilletanten. Gegenwärtige Subjektivität und kritisch-politische Bildung. ([http://www.c-buenger.de/downloads/texte/Buenger\\_DGfE-Komm06\\_Subjekt-pol-Bildung.pdf](http://www.c-buenger.de/downloads/texte/Buenger_DGfE-Komm06_Subjekt-pol-Bildung.pdf); zuletzt geprüft am 10.2016)
- Celikates, Robin (2009): *Kritik als soziale Praxis. Gesellschaftliche Selbstverständigung und kritische Theorie*. Frankfurt/New York: Campus.
- Chan, Janet; Bruce, Jasmine; Gonsalves, Roanna (2015): Seeking and finding: Creative processes of 21<sup>st</sup> century painters. In: *Poetics* 48, S. 21–41.
- Cooley, Charles Horton (1902): *Human Nature and the Social Order*. New York, Chicago, Boston: Charles Scribner's Sons.



- Costello, Anna B.; Osborne, Jason W. (2005): Best Practices in Exploratory Factor Analysis: Four Recommendations for Getting the Most From Your Analysis. In: *Practical Assessment, Research & Evaluation*. 10 (7).
- Coulon, Alain (2005): *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris: Ed. Economica.
- Dalton, Benjamin (2004): Creativity, Habit, and the Social Products of Creative Action: Revising Joas, Incorporating Bourdieu. In: *Sociological Theory* 4 (22), S. 603–622.
- Dannecker, Karin (2012): Taktlose Kunst. In: Jörg Zirfas und Günter Götde (Hg.): *Takt und Taktlosigkeit. Über Ordnungen und Unordnungen in Kunst, Kultur und Therapie*. Bielefeld: transcript.
- Deißner, David (2013): Soziale Herkunft und Leistungsbewertung: Empirische Studien zu zentralen Fragestellungen. In: David Deißner (Hg.): *Chancen bilden. Wege zu einer gerechteren Bildung – ein internationaler Erfahrungsaustausch*. Wiesbaden: VS, S. 215–302.
- Delalande, Julie (2006): *La perception de son âge et des autres âges: point de vue d'enfants et d'adolescents*. 6èmes journées d'études internationales du Comité de Recherche n° 31, Sociologie de l'enfance de l'AISLF. Straßburg, 2006.
- DGB (2011): *Ausbildungsreport*. Berlin ([www.dgb.de/presse/++co++154c81c6-dea4-11e0-4e6a-00188b4dc422](http://www.dgb.de/presse/++co++154c81c6-dea4-11e0-4e6a-00188b4dc422); zuletzt geprüft am 06.2016).
- DGB (2013): *Ausbildungsreport*. Berlin. ([www.dgb-bestellservice.de/besys\\_dgb/pdf/DGB41567.pdf](http://www.dgb-bestellservice.de/besys_dgb/pdf/DGB41567.pdf); zuletzt geprüft am 09.2016).
- Diehl, Claudia; Friedrich, Michael; Hall, Anja (2009): Jugendliche ausländischer Herkunft beim Übergang in die Berufsausbildung: Vom Wollen, Können und Dürfen. In: *Zeitschrift für Soziologie* (01), S. 48–67.
- Dimbath, Oliver (2003): *Entscheidungen in der individualisierten Gesellschaft. Eine empirische Untersuchung zur Berufswahl in der fortgeschrittenen Moderne*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Dippelhofer-Stiem, Barbara (2001): *Erzieherinnen im Vorschulbereich. Soziale Bedeutung, berufliche Sozialisation und Professionalität im Spiegel sozialwissenschaftlicher Forschung*. Die Lehrstühle für Soziologie an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg ([www.iso.z.ovgu.de/isoz\\_media/downloads/arbeitsberichte/11.pdf](http://www.iso.z.ovgu.de/isoz_media/downloads/arbeitsberichte/11.pdf); zuletzt geprüft am 09.2016).
- Eberlein, Undine (2000): *Einzigartigkeit: Das romantische Individualitätskonzept der Moderne*. Frankfurt/New York: Campus.
- Egbringhoff, Julia; Kleemann, Frank; Matuschek, Ingor; Voß, G. Günter (2003): *Subjektivierung von Bildung. Bildungspolitische und bildungspraktische Konsequenzen der Subjektivierung von Arbeit*. Stuttgart: Arbeitsbericht Nr. 233 der Akademie für Technikfolgenabschätzung (<http://dx.doi.org/10.18419/opus-8572>; zuletzt geprüft am 09.2016).
- Ehrenberg, Alain (2008): *Das erschöpfte Selbst. Depression und Gesellschaft in der Gegenwart*. Berlin: Suhrkamp.
- El-Mafaalani, Aladin (2012): *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitus-Transformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen*. Wiesbaden: VS.
- Emmerich, Johannes; Sander, Tobias; Weckwerth, Jan (2016): *Wovon hängen Sicherheit und Zufriedenheit im Studium ab? Soziale Lage und Alltagskulturen als zu unterscheidende Variablen sozialer Herkunft*. In: Andrea Lange-Vester und Tobias Sander (Hg.): *Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Emmrich, Marcus (2016): *Organisierte Erziehung und kategoriale Ungleichheit*. In: Regula Julia Leemann, Julia, Christian Imdorf, Justin J. W. Powell und Michael Sertl (Hg.): *Die Organisation von Bildung. Soziologische Analysen zu Schule, Berufsbildung, Hochschule und Weiterbildung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 126–146.

- Emnid (2002): Befragung von Abbrechern, Ausbildern und Berufskolleglehrer zum Thema Ausbildungsabbruch. Im Auftrag des Westdeutschen Handwerkskammertags ([www.whkt.de/index.php?eID=tx\\_nawsecuredl&u=0&g=0&t=1469625945&hash=475148a537e655cae58a50f0a5c16a0cb0adff49&file=fileadmin/user\\_upload/hp\\_whkt/downloads/service/ziellauf\\_emnid-gesamt\\_download.pdf](http://www.whkt.de/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&t=1469625945&hash=475148a537e655cae58a50f0a5c16a0cb0adff49&file=fileadmin/user_upload/hp_whkt/downloads/service/ziellauf_emnid-gesamt_download.pdf)); zuletzt geprüft am 21.03.2016).
- Engler, Steffani (1993): Fachkultur, Geschlecht und soziale Reproduktion. Eine Untersuchung über Studentinnen und Studenten der Erziehungswissenschaft, Rechtswissenschaft, Elektrotechnik und des Maschinenbaus. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Enquete-Kommission ‚Kultur in Deutschland‘ (2007): Schlussbericht der Enquete-Kommission ‚Kultur in Deutschland‘. Hg. v. Deutscher Bundestag. Drucksache 16/7000.
- Entwistle, Joanne; Rocamora, Agnès (2006): The Field of Fashion Materialized: A Study of London Fashion Week. In: *Sociology* 40 (4), S. 735–751.
- Faris, R. E. L. (1979): *Chicago Sociology, 1920–1932*. Chicago: University of Chicago Press/Midway Reprint.
- Field, Andy (2005): Factor Analysis using SPSS. C8057 (Research Methods II) ([www.statisticshell.com/factor.pdf](http://www.statisticshell.com/factor.pdf)); zuletzt geprüft am 09.2016).
- Fine, Gary Alan (2004): *Everyday Genius. Self-Taught Art and the Culture of Authenticity*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Fine, Gary Alan; Kleinman, S. (1986/2008): Interpreting the Sociological Classics: Can There Be a ‘True’ Meaning of Mead? In: John Johnson, Harvey A. Farberman und Gary Alan Fine (Hg.): *The Cutting Edge. Advanced Interactionist Theory*. London: Greenwood Press, S. 1–18.
- Flick, Uwe; Kardoff, Ernst von; Keupp, Heiner; Rosenstiel, Lutz von; Wolff, Stephan (Hg.) (1995): *Handbuch Qualitativer Sozialforschung*. 2. Aufl. München: Psychologie Verlags Union.
- Franke, Barbara; Schneider, Heidrun (2015): Informationsverhalten bei der Studien- und Berufsausbildungswahl Studienberechtigte 2012 ein halbes Jahr vor und ein halbes Jahr nach Schulabschluss. DZHW. Forum Hochschule ([www.dzhw.eu/pdf/pub\\_fh/fh-201501dzhw.pdf](http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201501dzhw.pdf)); zuletzt geprüft am 06.2016).
- Friebertshäuser, Barbara (2008): Statuspassage von der Schule ins Studium. In: Werner Helsper und Jeanette Böhme (Hg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS, S. 611–627.
- Friedeburg, Ludwig von (1989): *Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fröhlich, Gerhard; Rehbein, Boike (2009): Symbol (symbole). In: Gerhard Fröhlich und Boike Rehbein (Hg.): *Bourdieu-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Stuttgart: Metzler, S. 228–231.
- Fromm, Erich (1941/2000): *Die Furcht vor der Freiheit*. München: Deutsche Taschenbuch Verlag.
- Fuchs-Heinritz, Werner (2000): Zukunftsorientierungen und Verhältnis zu den Eltern. In: *Jugend 2000*. 13. Shell Jugendstudie. Opladen: Leske + Budrich.
- Fuchs-Heinritz, Werner (2010): Biographieforschung. In: Georg Kneer und Markus Schroer (Hg.): *Handbuch spezielle Soziologien*. Wiesbaden: VS, S. 85–104.
- Fuchs-Heinritz, Werner; König, Alexandra (2014): *Pierre Bourdieu. Einführung ins Werk*. 3. überarbeitete und erweiterte Neuauflage. Konstanz: UVK.
- Funke, Harald; Schroer, Markus (1998): Lebensstilökonomie. Von der Balance zwischen objektivem Zwang und subjektiver Wahl. In: Frank Hillebrandt, Georg Kneer und Klaus Kraemer (Hg.): *Verlust der Sicherheit? Lebensstile zwischen Multioptionalität und Knappheit*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 219–244.
- Gaupp, Nora (2013): Entstehungsbedingungen von Übergängen von der Schule in den Beruf aus qualitativer und quantitativer Perspektive. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 14 (2, Art. 12), S. 50 Absätze (zuletzt geprüft am 06.2016).

- Gebesmair, Andreas; Kwok, Kim; Fuchs, Bernhard; Sağlam, Hande (2009): Migrationshintergrund und ethnische Ökonomien. In: Andreas Gebesmair (Hg.): Randzonen der Kreativwirtschaft: Türkische, chinesische und südasiatische Kulturunternehmungen in Wien. Wien und Berlin: LIT Verlag, S. 23–56.
- Geis, Alfons (2009): Handbuch der Berufsvercodung. GESIS. Mannheim ([www.gesis.org/fileadmin/upload/dienstleistung/tools\\_standards/hdb\\_0903.pdf](http://www.gesis.org/fileadmin/upload/dienstleistung/tools_standards/hdb_0903.pdf); zuletzt geprüft am 29.04.2010).
- Geissler, Birgit; Oechsle, Mechthild (1996): Lebensplanung junger Frauen. Zur widersprüchlichen Modernisierung weiblicher Lebensläufe. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Georg, Werner (2008): Individuelle und institutionelle Faktoren der Bereitschaft zum Studienabbruch – eine Mehrebenenanalyse mit Daten des Konstanzer Studierendensurveys. In: *Zeitschrift für Soziologie* 28 (2), S. 191–202.
- Georg, Werner; Sauer, Carsten; Wöhler, Thomas (2009): Studentische Fachkulturen und Lebensstilen – Reproduktion oder Sozialisation? In: Peter Kriwy (Hg.): Klein aber fein! Quantitative empirische Sozialforschung mit kleinen Fallzahlen. Wiesbaden: VS, S. 351–372.
- Gille, Martina; Sardei-Biermann, Sandra; Gaiser, Wolfgang; de Rijke, Johann (2006): Zusammenfassung und Bilanz. In: Martina Gille, Sandra Sardei-Biermann, Wolfgang Gaiser und Johann de Rijke (Hg.): Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland. Lebensverhältnisse, Werte und gesellschaftliche Beteiligung 12–29-Jähriger. Wiesbaden: VS, S. 277–293.
- Gillis, John R. (1994): Geschichte der Jugend. München: Wilhelm Heyne Verlag.
- Glaesser, Judith (2007): Berufseintritt ohne Ausbildung. Individuelle und soziale Einflussfaktoren. In: Jürgen Mansel und Kahlert Heike (Hg.): Arbeit und Identität im Jugendalter. Die Auswirkungen der gesellschaftlichen Strukturkrise auf Sozialisation. Weinheim und München: Juventa, S. 79–92.
- Glaesser, Judith (2008): Soziale und individuelle Einflüsse auf den Erwerb von Bildungsabschlüssen. Konstanz: UVK.
- Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (2010): Status Passage. Hawthorne: Aldine Publishers.
- Gothe, Kerstin; Pfadenhauer, Michaela (2010): My Campus – Räume für die ‚Wissensgesellschaft‘?: Raumnutzungsmuster von Studierenden. Wiesbaden: VS.
- Gonon, Philipp (2002): Arbeit, Beruf und Bildung. Bern: hep.
- Granato, Mona; Schittenhelm, Karin (2003): Wege in eine berufliche Ausbildung: Berufsorientierung, Strategien und Chancen junger Frauen an der ersten Schwelle. In: *IBV* 8, S. 1049–1070.
- Granato, Mona; Uhly, Alexandra (2006): Ausbildungsquote junger Menschen ausländischer Nationalität im dualen System. Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn.
- Granfield, Robert (1991): Making by faking it: Working-Class Students in an Elite Academic Environment. In: *Journal of Contemporary Ethnography* 20 (3), S. 331–351.
- Greinert, Wolf-Dietrich; Wolf, Stefan (2013): Die Berufsschule: Radikale Neuorientierung oder Abstieg zur Restschule? Berlin: Universitätsverlag.
- Gross, Friederike von (2007): Erwerb einkommensrelevanter Leistungskompetenzen von Jugendkulturen am Beispiel der Visual Kei-Szene. In: Jürgen Mansel und Kahlert Heike (Hg.): Arbeit und Identität im Jugendalter. Die Auswirkungen der gesellschaftlichen Strukturkrise auf Sozialisation. Weinheim und München: Juventa, S. 183–201.
- Habermas, Jürgen (1988/1994): Individuierung durch Vergesellschaftung. In: Ulrich Beck und Elisabeth Beck-Gernsheim (Hg.): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 437–446.
- Hadjar, Andreas; Hupka-Brunner, Sandra (Hg.) (2013): Geschlecht, Migrationshintergrund und Bildungserfolg. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Haeberlin, Urs; Niklaus, Eva (1978): Identitätskrisen. Theorie und Anwendung am Beispiel des sozialen Aufstiegs durch Bildung. Bern/Stuttgart: UTB.
- Hall, Anja (2012): Lohnen sich schulische und duale Ausbildung gleichermaßen? Bildungserträge von Frauen und Männern im Vergleich. In: Rolf Becker und Heike Solga (Hg.): Soziologische Bildungsforschung. Wiesbaden: VS, S. 281–301.

- Hart, B., Risley, T. R. (1995): *Meaningful Differences in the Everyday Experiences of Young American Children*. Baltimore, London, Sydney: Paul H. Brookes.
- Heiland, Hans-G.; Schulte, Werner (2002): *Zeit und Studium. Untersuchungen zum Zeitbewusstsein und zur Zeitverwendung von Studierenden*. Herbolzheim: Centaurus.
- Heine, Christoph; Quast, Heiko; Beuß, Mareike (2010): *Studienberechtigte 2008 ein halbes Jahr nach Schulabschluss. Übergang in Studium, Beruf und Ausbildung*. HIS. Hannover: Forum Hochschule. ([www.dzhw.eu/pdf/pub\\_fh/fh-201003.pdf](http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201003.pdf), zuletzt geprüft am 09.2016).
- Heine, Christoph (2012): *Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium*. HIS. Hannover: Forum Hochschule ([www.dzhw.eu/pdf/pub\\_fh/fh-201207.pdf](http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201207.pdf), zuletzt geprüft am 09.2016).
- Heintz, Bettina (2010): Numerische Differenz. Überlegungen zu einer Soziologie des (quantitativen) Vergleichs. In: *Zeitschrift für Soziologie* 39 (3), S. 162–181.
- Heinz, Walter R.; Kelle, Udo; Witzel, Andreas; Zinn, Jens (1998): Vocational Training and Career Development in Germany: Results from a Longitudinal Study. In: *International Journal of Behavioral Development* 22 (1), S. 77–101.
- Helbig, Marcel; Baier, Tina; Kroth, Anna (2012): Die Auswirkung von Studiengebühren auf die Studierneigung in Deutschland. Evidenz aus einem natürlichen Experiment auf Basis der HIS-Studienberechtigtenbefragung. In: *Zeitschrift für Soziologie* 41 (3), S. 227–246.
- Helbig, Marcel; Jähnen, Stefanie; Marczuk, Anna (2015): Bundesländerunterschiede bei der Studienaufnahme. Discussion Paper P 2015–001. DZHW.
- Helbig, Marcel; Leuze, Kathrin (2012): Ich will Feuerwehrmann werden! Wie Eltern, individuelle Leistungen und schulische Fördermaßnahmen geschlechts(un-)typische Berufsaspirationen prägen. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 64, S. 91–122.
- Helsper, Werner (2015): Schülerbiographie und Schülerhabitus. Schule und Jugend als Ambivalenzverhältnis? In: Sabine Sandring, Werner Helsper und Heinz-Hermann Krüger (Hg.): *Jugend. Theoriediskurse und Forschungsfelder*. Wiesbaden: VS, S. 131–159.
- Helsper, Werner; Kramer, Rolf-Torsten; Brademann, Sven; Ziems, Carolin (2007): Der individuelle Orientierungsrahmen von Kindern und der Übergang in die Sekundarstufe. Erste Ergebnisse eines qualitativen Längsschnitts. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 53 (4), S. 477–490.
- Helsper, Werner; Kramer, Rolf-Torsten; Thiersch, Sven (2014a): Habitus – Schule – Schüler: Eine Eibleitung. In: Werner Helsper, Rolf-Torsten Kramer und Sven Thiersch (Hg.): *Schülerhabitus*. Wiesbaden: VS, S. 7–29.
- Helsper, Werner; Kramer, Rolf-Torsten; Thiersch, Sven (Hg.) (2014b): *Schülerhabitus*. Wiesbaden: VS.
- Helsper, Werner; Krüger, Heinz-Hermann; Sandring, Sabine (2015): Wandel der Theorie- und Forschungsdiskurse in der Jugendforschung. In: Sabine Sandring, Werner Helsper und Heinz-Hermann Krüger (Hg.): *Jugend. Theoriediskurse und Forschungsfelder*. Wiesbaden: VS, S. 9–32.
- Henderson, Morag (2012): A Test of Parenting Strategies. In: *Sociology* 47 (3), S. 542–559.
- Heublein, Ulrich; Hutzsch, Christopher; Schreiber, Jochen; Sommer, Dieter; Besuch, Georg (2010): Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08. HIS. Hannover: Forum Hochschule ([www.dzhw.eu/pdf/pub\\_fh/fh-201002.pdf](http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201002.pdf); zuletzt geprüft am 09.2016).
- Heublein, Ulrich; Richter, Johanna; Schmelzer, Robert; Sommer, Dieter (2014): Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2012. DZHW. Forum Hochschule.
- Hillmert, Steffen (2009): Bildung und Lebensverlauf – Bildung im Lebensverlauf. In: Rolf Becker (Hg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. Wiesbaden: VS, S. 215–235.

- Hillmert, Steffen (2010): Soziale Ungleichheit im Bildungsverlauf: zum Verhältnis von Bildungsinstitutionen und Entscheidungen. In: Rolf Becker und Wolfgang Lauterbach (Hg.): *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. 4. Aufl. Wiesbaden: VS, S. 79–106.
- Hillmert, Steffen (2014): Bildung, Ausbildung und soziale Ungleichheiten im Lebenslauf. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17, S. 73–94.
- Hillmert, Steffen; Jacob, Marita (2010): Selections and social selectivity on the academic track: A life-course analysis of educational attainment in Germany. In: *Research in Social Stratification and Mobility* 28, S. 59–76.
- Hinz, Thomas; Thielemann, Tanja (2013): Studieren mit Migrationshintergrund an einer deutschen Universität. Abiturnote, Bildung der Eltern und subjektiver Studienerfolg. In: *Soziale Welt* 64, S. 381–399.
- Hirschauer, Stefan (2008): Die Empiriegeladenheit von Theorien und der Erfindungsreichtum der Praxis. In: Herbert Kalthoff, Stefan Hirschauer und Gesa Lindemann (Hg.): *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 165–187.
- Hitzler, Ronald (2003a): Die Bastelgesellschaft. In: Manfred Prisching (Hg.): *Modelle der Gegenwartsgesellschaft*. Wien: Passagen, S. 65–80.
- Hitzler, Ronald (2003b): Selbstgeschaffene Sicherheit? Identitätskonstruktion unter Individualisierungsbedingungen. In: Othmar Ederer und Manfred Prisching (Hg.): *Die unsichere Gesellschaft. Risiken, Trends, Zukünfte*. Graz, S. 39–54.
- Hitzler, Ronald; Pfadenhauer, Michaela (1998): Eine posttraditionale Gemeinschaft. Integration und Distinktion in der Techno-Szene. In: Frank Hillebrandt, Georg Kneer und Klaus Kraemer (Hg.): *Verlust der Sicherheit? Lebensstile zwischen Multioptionalität und Knappheit*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 83–102.
- Hochschild, Arlie Russell (2006): *Das gekaufte Herz. Die Kommerzialisierung der Gefühle*. Frankfurt/New York: Campus.
- Honneth, Axel (2004): Organized Self-Realization. Some Paradoxes of Individualization. In: *European Journal of Social Theory* 7 (4), S. 463–478.
- Hummrich, Merle (2002): *Bildungserfolg und Migration. Biographien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft*. Opladen: Leske + Budrich.
- Hungerland, Beatrice; Liebel, Manfred (2005): *Kinder und Arbeit*. DFG-Forschungsprojekt an der TU Berlin 2005 ([www.kinder-arbeit.de](http://www.kinder-arbeit.de); zuletzt geprüft am 06.2016).
- Hupka-Brunner, Sandra; Scharenberg, Katja; Meyer, Thomas; Müller, Barbara (2015): Leistung oder soziale Herkunft? Bestimmungsfaktoren für erwarteten und tatsächlichen beruflichen Erfolg im jungen Erwachsenenalter. In: Kurt Häfeli, Markus P. Neuenschwander und Stephan Schumann (Hg.): *Berufliche Passagen im Lebenslauf. Berufsbildung und Transitionsforschung in der Schweiz*. Wiesbaden: VS: 244–275.
- Hurst, Allison L. (2010): *The Burden of Academic Success: Managing Working-Class Identities in College*. Plymouth: Lexington Books.
- Hurst, Allison L.; Warnock, Deborah M. (2015): Les Miraculés: „The Magical Image of the Permanent Miracle“ – Constructed Narratives of Self and Mobility from Working-Class Students at an Elite College. In: Elizabeth Lee und Chaise LaDousa (2015) (Hg.): *College Students' Experiences of Power and Marginality on Campus. Sharing Space, Negotiating Difference*. New York: Routledge, S. 102–117.
- Hürtgen, Stefanie; Voswinkel, Stephan (2012): Subjektivierung der Biographie. Lebensorientierungen und Anspruchshaltungen. In: *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 37, S. 347–365.
- Huth, Radoslaw; Weishaupt, Horst (2009): Bildung und hochkulturelle Freizeitaktivitäten. In: *Journal for Educational Research Online* (1), S. 224–240.
- IFD (2013): Hohes Ansehen für Ärzte und Lehrer. Reputation von Hochschulprofessoren und Rechtsanwälten rückläufig. Allensbacher Berufsprestige-Skala 2013. Hg. v. Institut für Demoskopie Allensbach ([www.ifd-allensbach.de/uploads/tx\\_reportsdocs/PD\\_2013\\_05.pdf](http://www.ifd-allensbach.de/uploads/tx_reportsdocs/PD_2013_05.pdf); zuletzt geprüft am 25.05.2016).

- Illouz, Eva (2006): Gefühle in Zeiten des Kapitalismus. Adorno-Vorlesungen 2004, Institut für Sozialforschung an der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität, Frankfurt am Main. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Imdorf, Christian (2005): Schulqualifikation und Berufsfindung. Wie Geschlecht und nationale Herkunft den Übergang in die Berufsbildung strukturieren. Wiesbaden: VS.
- Internationale Schulleistungsstudie PISA (2004): Lernen für die Welt von morgen. Erste Ergebnisse von PISA 2003. OECD. Paris.
- Isserstedt, Wolfgang; Middendorff, Elke; Kandulla, Maren; Borchert, Lars; Leszczensky, Michael (2010): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des DSW durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem. Bonn, Berlin ([www.sozialerhebung.de/download/19/Soz19\\_Haupt\\_Internet\\_A5.pdf](http://www.sozialerhebung.de/download/19/Soz19_Haupt_Internet_A5.pdf); zuletzt geprüft am 06.2016).
- Jacob, Marita; Steininger, Hanna-Marei; Weiss, Felix (2013): Bleibt's dabei? Soziale Ungleichheiten in der Studienabsicht und ihrer Realisierung nach einer beruflichen Ausbildung. In: Jupp Asdonk, Sebastian U. Kuhnen und Philipp Bornkessel (Hg.): Von der Schule zur Hochschule: Analysen, Konzeptionen und Gestaltungsperspektiven des Übergangs. Münster: Waxmann, S. 307–322.
- Jahoda, Marie; Lazarsfeld, Paul; Zeisel, Hans (1933/1975): Die Arbeitslosen von Marienthal. Ein soziographischer Versuch. Berlin: Suhrkamp.
- Joas, Hans (1999): George Herbert Mead (1863–1931). In: Dirk Kaesler (Hg.): Klassiker der Soziologie. 1 Band. München, S. 171–189.
- Joas, Hans (2012): Die Kreativität des Handelns. 4. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Johnson, John; Farberman, Harvey A.; Fine, Gary Alan (Hg.) (1986/2008): The Cutting Edge. Advanced Interactionist Theory. London: Greenwood Press.
- Jonsson, Jan O.; Grusky, David B.; Di Carlo, Matthew; Pollak, Reinhard; Brinton, Mary C. (2007): Micro-Class Mobility. Social Reproduction in Four Countries. In: *Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung*. Arbeitspapiere – Working Papers Nr. 100.
- Jünger, Rahel (2008): Bildung für alle? Die schulischen Logiken von ressourcenprivilegierten und -nichtprivilegierten Kindern als Ursache der bestehenden Bildungsungleichheit. 1. Aufl. Wiesbaden: VS
- Jurczyk, Karin; Vofß, G. Günter; Wehrich, Margit (2016): Alltägliche Lebensführung – theoretische und zeitdiagnostische Potenziale eines subjektorientierten Konzepts. In: Erika Alleweldt, Anja Röcke und Jochen Steinbicker (Hg.): Lebensführung heute. Klasse, Bildung, Individualität. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 53–87.
- Kalter, Frank (2006): Spezifisches Kapital und strukturelle Assimilation. In: Karl-Siegbert Rehberg (Hg.): Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede. Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München 2004. Frankfurt am Main: Campus.
- Kalthoff, Herbert (2008): Einleitung: Zur Dialektik von qualitativer Forschung und soziologischer Theoriebildung. In: Herbert Kalthoff, Stefan Hirschauer und Gesa Lindemann (Hg.): Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 8–32.
- Kalthoff, Herbert (2011): Social Studies of Teaching and Education. Skizze einer sozio-materiellen Bildungsforschung. In: Daniel Šuber, Sophia Prinz und Hilmar Schäfer (Hg.): Pierre Bourdieu und die Kulturwissenschaften. Zur Aktualität eines undisziplinierten Denkens. Konstanz: UVK, S. 107–133.
- Kappler, Christa; Keck Frei, Andrea; Bieri Buschor, Christine (2012): ‚Männliche Lehrpersonen sind äusserst wichtig, aber diese Überlegung war kein Grund für meine Berufswahl‘ – Eine qualitative Studie zur Bedeutung von Geschlecht bei der Berufswahl von angehenden Lehrern. In: *Schulpädagogik heute* (5) ([https://www.phzh.ch/MAPortrait\\_Data/161973/6/SH\\_2012\\_KapplerKeckBieri.pdf](https://www.phzh.ch/MAPortrait_Data/161973/6/SH_2012_KapplerKeckBieri.pdf); zuletzt geprüft am 12.2016).
- Kastner, Jens (2009): Die ästhetische Disposition. Eine Einführung in die Kunsttheorie Pierre Bourdieus. Wien: Turia + Kant.

- Kaufmann, Jean-Claude (1999): *Das verstehende Interview. Theorie und Praxis*. Konstanz: UVK.
- Keddi, Barbara (2003): *Projekt Liebe. Lebensthemen und biografisches Handeln junger Frauen in Paarbeziehungen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Kelle, Udo/Erzberger Christian (2000): Qualitative und quantitative Methoden: kein Gegensatz. In: Uwe Flick, Ernst von Kardoff und Ines Steinke (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 299–308.
- Keller, Reiner (2012): *Das interpretative Paradigma*. Wiesbaden: VS.
- Kellmer, Ariane (2015): Biografische Orientierungen von BildungsaufsteigerInnen in der Studienentscheidung. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 35 (2), S. 187–203.
- Keupp, Heiner (2006): Engagementformen von Jung und Alt – Identitäten im Wandel. Vortrag bei der Fachtagung für generationenübergreifende Programme und Projekte der Bundesländer Sachsen, Hessen und Thüringen am 22.11.2006 in Jena ([www.ipp-muenchen.de/texte/keupp\\_jena\\_06.pdf](http://www.ipp-muenchen.de/texte/keupp_jena_06.pdf); zuletzt geprüft am 06.2016).
- Keupp, Heiner (2010): Individualisierung. Riskante Chancen zwischen Selbstsorge und Zonen der Verwundbarkeit. In: Peter A. Berger und Ronald Hitzler (Hg.): *Individualisierungen. Ein Vierteljahrhundert ‚jenseits von Stand und Klasse‘?* Wiesbaden: VS, S. 245–261.
- Kieserling, André (2008): Felder und Klassen: Pierre Bourdieus Theorie der modernen Gesellschaft Jg. 37 (1), S. 3–24.
- Klages, Helmut (1984): *Wertorientierungen im Wandel. Rückblick, Gegenwartsanalyse, Prognosen*. Frankfurt am Main/New York: Campus.
- Klaus, Sebastian (2012): Biographie und vorzeitige Vertragslösung: Erkenntnisse über die Entwicklungsgeschichte der Betroffenen. In: *BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen* 25 (2), S. 204–227.
- Kleemann, Frank (2012): Subjektivierung von Arbeit – Eine Reflexion zum Stand des Diskurses. In: *Arbeits- und Industriesoziologische Studien* 5 (2), S. 6–20.
- Klinger, S.; Rebien, M. (24/2009a): Betriebsbefragung: Soziale Netzwerke helfen bei der Personalsuche. IAB Kurzbericht.
- Klinger, Sabine; Rebien, Martina (24/2009b): Soziale Netzwerke helfen bei der Personalsuche. IAB Kurzbericht.
- Knauf, Helen; Oechsle, Mechtild (2006): Berufsfindung im Prozess. Wie tragfähig ist die Studien- und Berufswahl? Eine Längsschnittstudie über biographische Verläufe und Orientierungsprozesse von jungen Frauen und Männern. IFF. ([www.berufsorientierung-lebensplanung.de](http://www.berufsorientierung-lebensplanung.de); zuletzt geprüft am 01.09.2016).
- Knoblauch, Hubert (2011): *Transkription*. In: Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki und Michael Meuser (Hg.): *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. 3. Aufl., Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich: 159–160.
- Kohli, Martin (1985): Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 37, S. 1–29.
- Kohli, Martin (1989): Institutionalisierung und Individualisierung der Erwerbsbiographie. Aktuelle Veränderungstendenzen und ihre Folgen. In: Dietmar Brock et al. (Hg.): *Subjektivität im gesellschaftlichen Wandel*. München: DJI, S. 249–278.
- Kohli, Martin (2003): Der institutionalisierte Lebenslauf. Ein Blick zurück und nach vorn. In: Jutta Allmendinger (Hg.): *Entstaatlichung und Soziale Sicherheit. Verhandlungen des 31. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Leipzig 2002*. 1 Band. Opladen: Leske + Budrich, S. 525–545.
- Koller, Hans-Christoph (2010): Grundzüge einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In: Andrea Liesner und Ingrid Lohmann (Hg.): *Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 288–300.
- Kölzer, Carolin (2014): ‚Hauptsache ein Job später‘. Arbeitsweltliche Vorstellungen und Bewältigungsstrategien von Jugendlichen mit Hauptschulhintergrund. Bielefeld: transcript.

- Konietzka, Dirk (1999): Ausbildung und Beruf. Die Geburtsjahrgänge 1919–1961 auf dem Weg von der Schule in das Erwerbsleben. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Konietzka, Dirk (2011): Die Verkopplung und Ordnung von Statusübergängen: der Übergang in das Erwachsenenalter in kohortenvergleichender Perspektive. In: *BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen* 24 (1), S. 3–28.
- König, Alexandra (2006): Kleider schaffen Ordnung. Mythen und Regeln jugendlicher Selbst-Präsentation. Konstanz: UVK.
- König, Alexandra (2011): Wie Jugendliche sich kleiden. Reproduktion sozialer Ungleichheit – im Sinne des eigenen Geschmacks. In: Yvonne Niekrenz und Matthias Witte (Hg.): *Jugend und Körper. Leibliche Erfahrungswelten*. Weinheim und München: Juventa, S. 155–172.
- König, Alexandra (2012): ‚Ich weiß nicht nach welchen Regeln ich gehen soll‘ – Orientierungen, Strategien und Chancen von Kunststudierenden. In: Bernhard, Stefan/Schmidt-Welkenburg, Christian (Hg.): *Feldanalyse als Forschungsprogramm*. Wiesbaden: VS, S. 363–390.
- König, Alexandra; Berli, Oliver (2012): Das Paradox der Doxa – Macht und Herrschaft als Leitmotiv der Soziologie Pierre Bourdieus. In: Peter Imbusch (Hg.): *Macht und Herrschaft. Sozialwissenschaftliche Konzeptionen und Theorien*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS, S. 303–334.
- Koppetsch, Cornelia (2006a): Das Ethos der Kreativen. Eine Studie zum Wandel von Arbeit und Identität am Beispiel der Werbeberufe. Konstanz: UVK.
- Koppetsch, Cornelia (2006b): Kreativsein als Subjektideal und Lebensentwurf: Zum Wandel beruflicher Integration im neuen Kapitalismus – das Beispiel der Werbeberufe. In: Karl-Siegbert Rehberg (Hg.): *Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede*. Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München 2004. Frankfurt am Main: Campus, S. 677–692.
- Kortendiek, Beate; Hilgemann, Meike; Niegel, Jennifer; Hendrix, Ulla (2013): Gender-Report. Geschlechter(un)gerechtigkeit an nordrhein-westfälischen Hochschulen. Studien Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW. Essen (17) ([www.genderreport-hochschulen.nrw.de/fileadmin/media/media-genderreport/download/Gender-Report\\_2013/netzwerk-fgf-nrw\\_gender-report2013-02\\_komplett.pdf](http://www.genderreport-hochschulen.nrw.de/fileadmin/media/media-genderreport/download/Gender-Report_2013/netzwerk-fgf-nrw_gender-report2013-02_komplett.pdf); zuletzt geprüft am 06.2016).
- Kraemer, Klaus (2008): Alles prekär? Die Prekarisierungsdebatte auf dem soziologischen Prüfstand. In: Rolf Eickelpasch, Claudia Rademacher und Philipp Ramos Lobato (Hg.): *Metamorphosen des Kapitalismus – und seiner Kritik*. Wiesbaden: VS, S. 104–117.
- Krämer, Hannes (2012): Praktiken kreativen Arbeitens in den Creative Industries. In: Udo Göttlich und Ronald Kurt (Hg.): *Kreativität und Improvisation: Soziologische Positionen: Herausforderung für die Soziologie*. Wiesbaden: VS, S. 109–132.
- Krewerth, Andreas; Beicht, Ursula; Gei, Julia; Roth (2009): Wie beurteilen Auszubildende zum/zur Industriemechanikerin die Qualität ihrer Berufsausbildung. Bonn ([www.bibb.de/dokumente/pdf/BIBB\\_FP22202\\_Kurzbericht\\_Industriemechaniker.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/BIBB_FP22202_Kurzbericht_Industriemechaniker.pdf); zuletzt geprüft am 06.2016).
- Krohne, Heinz Walter (2011): Motiv. In: Werner Fuchs-Heinritz, Daniela Klimke, Rüdiger Lautmann, Otthein Rammstedt, Urs Stäheli, Christoph Weischer und Hanns Wienold (Hg.): *Lexikon zur Soziologie*. 5. Aufl. Wiesbaden: VS, S. 458.
- Krüger, Heinz-Hermann; Deinert, Aline; Zschach, Mare (2015): Peerforschung und Schulforschung. In: Sabine Sandring, Werner Helsper und Heinz-Hermann Krüger (Hg.): *Jugend. Theoriediskurse und Forschungsfelder*. Wiesbaden: VS, S. 161–184.
- Krüger, Heinz-Hermann; Reißig, Birgit (2011): Von schnellen und langsamen Wegen in den Beruf. In: *DJI Impulse* (1), S. 19–21.
- Kühn, Thomas; Witzel, Andreas (2000): Biographiegestaltung junger Fachkräfte in den ersten Berufsjahren – Methodologische Leitlinien und Herausforderungen im Zuge einer qualitativ-prospektiven Längsschnittstudie 1(2), Art. 17. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(2) (Art. 17), S. 24 Absätze (zuletzt geprüft am 06.2016).



- Kühne, Stefan (2006): Das soziale Rekrutierungsfeld der Lehrer. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (4), S. 613–630.
- Kuhnke, Ralf (2006): Indikatoren zur Erfassung des Migrationshintergrundes. Arbeitsbericht im Rahmen der Dokumentationsreihe: Methodische Erträge aus dem DJI-Übergangspanel. DJI. Halle.
- Kwok, K.; Parzer, Michael (2009): Ethnizität als Ressource. Zum Umgang mit kulturellen Differenzen in migrantischen Kulturökonomien in Wien. In: Andreas Gebesmair (Hg.): *Randzonen der Kreativwirtschaft: Türkische, chinesische und südasiatische Kulturunternehmen in Wien*. Wien und Berlin: LIT Verlag, S. 181–206.
- Lahire, Bernard (2003): From the habitus to an individual heritage of dispositions. Towards a sociology at the level of the individual. In: *Poetics* 31 (329–355), zuletzt geprüft am 20.06.2010.
- Lahire, Bernard (2011): *Doppelleben. Schriftsteller zwischen Beruf und Berufung*. Berlin: Avinus.
- Lange-Vester, Andrea (2016): Soziale Milieus und BildungsaufsteigerInnen im Hochschulstudium. In: Andrea Lange-Vester und Tobias Sander (Hg.): *Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 143–161.
- Lange-Vester, Andrea; Sander, Tobias (2016): Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium – Zur Einführung. In: Andrea Lange-Vester und Tobias Sander (Hg.): *Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 7–25.
- Langness, Anja; Leven, Ingo; Hurrelmann, Klaus (2006): Jugendliche Lebenswelten: Familie, Schule, Freizeit. In: Klaus Hurrelmann und Mathias Albert (Hg.): *Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck*. 15. Shell Jugendstudie. Frankfurt am Main: Fischer.
- Lareau, Annette (2003): *Unequal Childhoods. Class, Race and Family Life*. Berkeley: University of California Press.
- Lauterbach, Uwe; Neß, Harry (1999): Ausbildung der Ausbilder und berufliche Bildung in Deutschland. Ergebnisse des LEONARDO-Projekts. Berufliche Profile, Ausbildung und Praxis der Tutoren/Ausbilder in Unternehmen. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Lauterbach, Wolfgang; Weil, Mareike (2009): Ausbildungswege in den Arbeitsmarkt – Löhnen sich Mehrfachausbildungen für den beruflichen Aufstieg? In: Helmut Fend, Fred Berger und Urs Grob (Hg.): *Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück. Ergebnisse der LiFE-Studie*. Wiesbaden: VS, S. 101–122.
- LBS-Kinderbarometer (2016): So sehen wir das. Stimmungen, Meinungen, Trends von Kindern und Jugendlichen. Ergebnisse des Erhebungsjahres 2015. ([http://www.prosoz.de/fileadmin/dokumente/service-downloads/LBS-Kinderbarometer\\_Deutschland\\_2016.pdf](http://www.prosoz.de/fileadmin/dokumente/service-downloads/LBS-Kinderbarometer_Deutschland_2016.pdf); zuletzt geprüft am 04.2018).
- Leccardi, Carmen (2005): Facing uncertainty. Temporality and biographies in the new century. In: *Young* 13 (2), S. 123–146.
- Leccardi, Carmen (2012): Young people's representations of the future and the acceleration of time: a generational approach. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 7 (1), S. 59–73.
- Leccardi, Carmen (2013): Temporal perspectives in de-standardised youth life courses. In: Wolfgang Schröer, Barbara Stauber, Andreas Walther, Lothar Böhnisch und Karl Lenz (Hg.): *Handbuch Übergänge*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 251–269.
- Lee, Elizabeth; LaDousa, Chaise (2015) (Hg.): *College Students' Experiences of Power and Marginality on Campus. Sharing Space, Negotiating Difference*. New York: Routledge.
- Leemann, Regula Julia; Imdorf, Christian; Powell, Justin J. W.; Sertl, Michael (2016): Die Organisation von Bildung aus soziologischer Perspektive. In: diess. (Hg.): *Soziologische Analysen zu Schule, Berufsbildung, Hochschule und Weiterbildung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 9–24.
- Lehmann, W. (2013): Habitus Transformation and Hidden Injuries: Successful Working-class University Students. In: *Sociology of Education* 87 (1), S. 1–15.

- Lehmann, Wolfgang (2009): Becoming Middle Class: How Working-class University Students Draw and Transgress Moral Class Boundaries. In: *Soziologie* 43, S. 631–647.
- Lemmermöhle, Doris; Große, Stefanie; Schellack, Antje; Putschbach, Renate (2006): Passagen und Passantinnen. Biographisches Lernen junger Frauen: eine Längsschnittstudie. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Leven, Ingo; Quenzel, Gudrun; Hurrelmann, Klaus (2015): Familie, Bildung, Beruf, Zukunft: Am liebsten alles. In: Mathias Albert, Klaus Hurrelmann und Gudrun Quenzel (Hg.): *Jugend* 2015. 17. Shell Jugendstudie. Frankfurt am Main: S. Fischer, S. 47–110.
- Liao, T., Beckman, J.; Marzolph, E.; Riederer, C.; Saylor, J.; Schmelkin, L. (2013): The social definition of time for university students. In: *Time & Society* 22, S. 119–151.
- Lindemann, Gesa (2008): Theoriekonstruktion und empirische Forschung. In: Herbert Kalthoff, Stefan Hirschauer und Gesa Lindemann (Hg.): *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 107–128.
- Link, Judith (2012): Schichttypische Benachteiligung im allgemeinen Bildungswesen. Wiesbaden: VS.
- Lörz, Markus (2011): Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit: Zunahme, Abnahme oder Persistenz ungleicher Chancenverhältnisse – eine Frage der Perspektive? In: *Zeitschrift für Soziologie* 40 (6), S. 458–477.
- Lörz, Markus (2013): Differenzierung des Bildungssystems und soziale Ungleichheit: Haben sich mit dem Ausbau der beruflichen Bildungswege die Ungleichheitsmechanismen verändert? In: *Zeitschrift für Soziologie* 42 (2), S. 118–137.
- Lörz, Markus; Quast, Heiko; Woisch, Andreas (2011): Bildungsintentionen und Entscheidungsprozesse. Studienberechtigte 2010 ein halbes Jahr vor Schulabgang. Hannover: HIS.
- Lutter, Mark (2013): Strukturen ungleichen Erfolgs. Winnertake-all-Konzentrationen und ihre sozialen Entstehungskontexte auf flexiblen Arbeitsmärkten. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 65, S. 597–622.
- Maaz, Kai (2006): Soziale Herkunft und Hochschulzugang. Effekte institutioneller Öffnung im Bildungssystem. Wiesbaden: VS.
- Maaz, Kai; Kreuter, Frauke; Watermann, Rainer (2006): Schüler als Informanten? Die Qualität von Schülerangaben zum sozialen Hintergrund. In: Jürgen Baumert, Petra Stanat und Rainer Watermann (Hg.): *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS, S. 31–60.
- Maaz, Kai; Nagy, Gabriel (2010): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen. Definition, Spezifikation und Quantifizierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte. In: Kai Maaz, Jürgen Baumert, Cornelia Gresch und Nele McElvany (Hg.): *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule*. Bonn, Berlin, S. 151–180.
- Maihofer, Andrea (2012): Persistenz und Wandel von Geschlechterungleichheiten in Ausbildungs- und Berufsverläufen. Eine Mixed-Methods-Studie. Nationales Forschungsprogramm 60 ‚Gender Equality‘. Zwischenbericht zu Handen des Schweizer Nationalfonds. ([http://genderstudies.unibas.ch/fileadmin/genderstudies/user\\_upload/redaktion/pdf/Divers/12-02\\_Zusfass\\_Zwischenbericht\\_Schwiter.pdf](http://genderstudies.unibas.ch/fileadmin/genderstudies/user_upload/redaktion/pdf/Divers/12-02_Zusfass_Zwischenbericht_Schwiter.pdf); zuletzt geprüft am 09.2015).
- Mannheim, Karl (1922 ff./1980): Eine soziologische Theorie der Kultur und ihrer Erkennbarkeit (Konjunktives und kommunikatives Denken). In: David Kettler, Volker Meja und Nico Stehr (Hg.): *Mannheim, Karl: Strukturen des Denkens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 155–312.
- Mansel, Jürgen (2007): Der Weg in die Selbständigkeit als eine Alternative. Zwischen Selbstverwirklichung und Selbstausbeutung. In: Jürgen Mansel und Kahlert Heike (Hg.): *Arbeit und Identität im Jugendalter. Die Auswirkungen der gesellschaftlichen Strukturkrise auf Sozialisation*. Weinheim und München: Juventa, S. 163–182.

- Mansel, Jürgen; Kahlert Heike (2007): Arbeit und Identität im Jugendalter vor dem Hintergrund der Strukturkrise. Ein Überblick zum Stand der Forschung. In: Jürgen Mansel und Kahlert Heike (Hg.): Arbeit und Identität im Jugendalter. Die Auswirkungen der gesellschaftlichen Strukturkrise auf Sozialisation. Weinheim und München: Juventa, S. 7–32.
- Manske, Alexandra (2009): Unsicherheit und kreative Arbeit. In: Robert Castel und Klaus Dörre (Hg.): Prekarität, Abstieg, Ausgrenzung. Die soziale Frage am Beginn des 21. Jahrhunderts. Frankfurt/New York: Campus, S. 283–295.
- Mariak, Volker; Matt, Eduard (1993): Sozialisation und Selbst-Sozialisation in der beruflichen Ausbildung: über Selektionskriterien und -entscheidungen von AusbilderInnen und Jugendlichen. Arbeitspapier / Sfb 186 1. Bremen (<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-44819>; zuletzt geprüft am 26.07.2016).
- Maschke, Sabine (2014): Der Übergang ins Studium als Bildungsherausforderung. In: Norbert Ricken, Hans-Christoph Koller und Edwin Keiner (Hg.): Die Idee der Universität – revidiert. Wiesbaden: VS, S. 209–228.
- Maschke, Sabine; Stecher, Ludwig; Coelen, Thomas; Ecarius, Jutta; Gusinde, Frank (2013): Absolutely smart! Ergebnisse der Studie Jugend. Leben. Bielefeld: Bertelsmann.
- Maul, Katharina; Huinink, Johannes; Schröder, Torsten (2010): Elternschaftsentscheidungen im Spannungsfeld beruflicher und familiärer Planungen. In: Sabine Walper (Hg.): Partnerschaften und die Beziehungen zu Eltern und Kindern. Befunde zur Beziehungs- und Familienentwicklung in Deutschland. Würzburg: Ergon, S. 215–239.
- Mayer, Karl Ulrich (2004): Unordnung und frühes Leid? Bildungs- und Berufsverläufe in den 1980er und 1990er Jahren. In: Steffen Hillmert und Karl Ulrich Mayer (Hg.): Geboren 1964 und 1971. Neuere Untersuchungen zu Ausbildungs- und Berufschancen in Westdeutschland. Wiesbaden: VS, S. 201–213.
- Mayer, Karl Ulrich; Grunow, Daniela; Nitsche, Natalie (2010): Mythos Flexibilisierung? Wie instabil sind Berufsbiografien wirklich und als wie instabil werden sie wahrgenommen? In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 62, S. 369–402.
- Mayer-Ahuja, Nicole; Wolf, Harald (2005): Vorbemerkung. In: Nicole Mayer-Ahuja und Harald Wolf (Hg.): Entfesselte Arbeit – neue Bindungen: Grenzen der Entgrenzung in der Medien- und Kulturindustrie. Berlin: Ed. Sigma, S. 9–10.
- Mead, George Herbert (1910): Social Consciousness and the Consciousness of Meaning. In: *Psychological Bulletin* 7, S. 397–405. (<https://brocku.ca/MeadProject>; zuletzt geprüft am 06.2016).
- Mead, George Herbert (1912): The Mechanism of Social Consciousness. In: *Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods* 9, S. 401–406 (<https://brocku.ca/MeadProject>; zuletzt geprüft am 06.2016).
- Mead, George Herbert (1913): The Social Self. In: *Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods* 10, S. 374–380 (<https://brocku.ca/MeadProject>; zuletzt geprüft am 06.2016).
- Mead, George Herbert (1925): The Genesis of the Self and Social Control 35 (1925), pp. 251–277. In: *International Journal of Ethics* 35, S. 251–277 (<https://brocku.ca/MeadProject>; zuletzt geprüft am 06.2016).
- Mead, George Herbert (1934/1973): Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mead, George Herbert (1987a): Berufsbildung, Arbeiterschaft und Schule. In: George Herbert Mead: Gesammelte Aufsätze. Bd. 1. Hg. v. Hans Joas. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 443–461.
- Mead, George Herbert (1987b): Die objektive Realität der Perspektiven. In: George Herbert Mead: Gesammelte Aufsätze. Bd. 2. Hg. v. Hans Joas. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 211–224.
- Mehan, Hugh (1979): Learning lessons: Social organization in the classroom. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Menger, Pierre-Michel (2006): Kunst und Brot. Die Metamorphosen des Arbeitnehmers. Konstanz: UVK.

- Meuser, Michael (2006): Der Sinn des Handelns – kognitivistischer und praxeologischer Sinnbegriff. In: Robert Gugutzer (Hg.): *Body turn. Perspektiven der Soziologie des Körpers und des Sports*. Bielefeld: transcript, S. 98–116.
- Middendorff, Elke; Apolinarski, Beate; Becker, Karsten; Bornkessel, Philipp; Brandt, Tasso; Heißenberg, Sonja; Poskowsky, Jonas (2017): *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016*. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks • durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (online unter: [https://www.bmbf.de/pub/21.\\_Sozialerhebung\\_2016\\_Hauptbericht.pdf](https://www.bmbf.de/pub/21._Sozialerhebung_2016_Hauptbericht.pdf))
- Moldaschl, Manfred; Voß, G. Günter (Hg.) (2003): *Subjektivierung von Arbeit Arbeit, Innovation und Nachhaltigkeit*. 2. Aufl. 2 Bände. München und Mering: Hampf.
- Moosbrugger, Jeanette (2008): *Subjektivierung von Arbeit: Freiwillige Selbstausbeutung. Ein Erklärungsmodell für die Verausgabungsbereitschaft von Hochqualifizierten*. Wiesbaden: VS.
- Mühlemann, Samuel; Wolter, Stefan C.; Wüest, Adrian (2009): *Apprenticeship Training and the Business Cycle*. Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit. Bonn.
- Mühlichen, Andreas; Blasius, Jörg (2008): Der „soziale Raum“ der Lebensstile und Prominenten. In: Dominik Schrage und Markus Friederici (Hg.): *Zwischen Methodenpluralismus und Datenhandel. Zur Soziologie der kommerziellen Konsumforschung*. Wiesbaden: VS, S. 113–139.
- Müller, Hans-Peter (2005): Handeln und Struktur. Pierre Bourdieu's Praxeologie. In: Catherine Colliot-Thélène, Etienne François und Gunter Gebauer (Hg.): *Pierre Bourdieu: Deutsch-französische Perspektiven*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 21–42.
- Müller, Hans-Peter (2016): Wozu Lebensführung? Eine forschungsprogrammatische Skizze im Anschluss an Max Weber. In: Erika Alleweldt, Anja Röcke und Jochen Steinbicker (Hg.): *Lebensführung heute. Klasse, Bildung, Individualität*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 23–52.
- Müller, Hans-Rüdiger (2007): Differenz und Differenzbearbeitung in familialen Erziehungsmilieus. Eine pädagogische Problemskizze. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 27 (2), S. 143–159.
- Muri, Gabriela (2016): *Die Stadt in der Stadt. Raum-, Zeit- und Bildrepräsentationen urbaner Öffentlichkeiten*. Wiesbaden: VS.
- Neckel, Siegfried (1991): *Status und Scham. Zur symbolischen Reproduktion sozialer Ungleichheit*. Frankfurt/New York: Campus.
- Nickel, Hildegard Maria; Hüning, Hasko; Frey, Michael (2008): *Subjektivierung, Verunsicherung, Eigensinn. Auf der Suche nach Gestaltungspotenzialen für eine neue Arbeits- und Geschlechterpolitik*. Berlin: Ed. Sigma.
- Niederbacher, Arne; Herbertz, Oliver; Hitzler, Ronald (2010): *Studierende: Die unbekanntesten Wesen.. Hg. v. Technische Universität Dortmund. Gröblichhoff Bönen (Mittendrin. Wie es sich anfühlt, Student zu sein)*.
- Nissen, Ursula; Keddi, Barbara; Pfeil, Patricia (2003): *Berufsfindungsprozesse von Mädchen und jungen Frauen. Erklärungsansätze und empirische Befunde*. Opladen: Leske + Budrich.
- OECD (o.J.): *Database – CBA PISA 2012* ([www.oecd.org/pisa/pisaproducts/database-cba-pisa2012.htm](http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/database-cba-pisa2012.htm); zuletzt geprüft am 06.2016).
- Oechsle, Mechtild (2009a): *Abitur und was dann? Problemskizze und Forschungsfragen*. In: Mechtild Oechsle, Helene Knauf, Christiane Maschetzke und Elke Rosowski (Hg.): *Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern*. Wiesbaden: VS, S. 13–21.
- Oechsle, Mechtild (2009b): *Abitur und was dann? Orientierungen und Handlungsstrategien im Übergang von der Schule in die Ausbildung*. In: Mechtild Oechsle, Helene Knauf, Christiane Maschetzke und Elke Rosowski (Hg.): *Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern*. Wiesbaden: VS, S. 55–128.

- Oechsle, Mechtild; Knauf, Helene; Maschetzke, Christiane; Rosowski, Elke (Hg.) (2009): *Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern*. Wiesbaden: VS.
- Ostendorf, Helga (2005): *Steuerung des Geschlechterverhältnisses durch eine politische Institution. Die Mädchenpolitik der Berufsberatung*. Opladen: Barbara Budrich.
- Otte, Gunnar (2007): *Körperkapital und Partnersuche in Clubs und Diskotheken. Eine ungleichheitstheoretische Perspektive*. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* (2), S. 169–186.
- Otte, Gunnar (2013): *Sozialstrukturanalysen mit Lebensstilen: Eine Studie zur theoretischen und methodischen Neuorientierungen*. Wiesbaden: VS.
- Pätzold, Günter (2008): *Übergang Schule – Berufsausbildung*. In: Werner Helsper und Jeanette Böhme (Hg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS, S. 593–610.
- Paulitz, Tanja (2012): *Mann und Maschine. Eine genealogische Wissenssoziologie des Ingenieurs und der modernen Technikwissenschaften, 1850–1930*. Bielefeld: transcript.
- Paulitz, Tanja; Prietl, Bianca (2013): *Spielarten von Männlichkeit in den ‚Weltbildern‘ technikwissenschaftlicher Fachgebiete*. In: *Informatik-Spektrum* 3 (36), S. 300–308.
- Pfadenhauer, Michaela; Eisewicht, Paul (2015): *Kompetenzerwerb in Jugendzonen. Überlegungen zum Aufschwung eines Themas und seiner Konzeptualisierung*. In: Sandring, Sabine; Helsper, Werner; Krüger Heinz-Hermann (Hg.): *Jugend. Theoriediskurse und Forschungsfelder*. Wiesbaden: VS, S. 288–310.
- Piorkowsky, Michael-Burkhard; Dangel, Caroline (2006): *Selbstständige Künstlerinnen und Künstler in Deutschland – zwischen brotloser Kunst und freiem Unternehmertum?* Berlin (Schriftenreihe des Deutschen Kulturrats).
- Pipkin, Ronald Art (1982): *Moonlighting in Law School: A Multischool Study of Part-Time Employment of Full-Time Students*. In: *Law & Social Inquiry* 7 (4), S. 1109–1162.
- Pongratz, Hans J.; Voß, G. Günter (1998): *Der Arbeitskraftunternehmer. Zur Entgrenzung der Ware Arbeitskraft*. Vortrag in der Sitzung der Sektion Industrie- und Betriebssoziologie auf dem Kongress für Soziologie. Freiburg 1998 ([www.tu-chemnitz.de/phil/soziologie/voss/aufsaeetze/aku\\_fbg.pdf](http://www.tu-chemnitz.de/phil/soziologie/voss/aufsaeetze/aku_fbg.pdf); zuletzt geprüft am 06.2016).
- Prenzel, Manfred; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Lehmann, Rainer; Leutner, Detlev; Neubrand, Michael (Hg.) (2003): *PISA-Konsortium Deutschland – PISA 2003: Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Zusammenfassung* ([www.pisa.ipn.uni-kiel.de/Ergebnisse\\_PISA\\_2003.pdf](http://www.pisa.ipn.uni-kiel.de/Ergebnisse_PISA_2003.pdf); zuletzt geprüft am 06.2016).
- Quante-Brandt, Eva; Rosenberger, Silvia; Breden, Manfred (2005): *Ausbildungsrealität – Anspruch und Wirklichkeit. Studie zum Wandel von Wahrnehmungen und Einstellungen Auszubildender im Ausbildungsverlauf* ([www.uni-bremen.de/fileadmin/user\\_upload/single\\_sites/zap/Bleib\\_dran/Dokumente/Veroeffentlichungen/Ausbildungsrealitaet\\_Anspruch\\_und\\_Wirklichkeit.pdf](http://www.uni-bremen.de/fileadmin/user_upload/single_sites/zap/Bleib_dran/Dokumente/Veroeffentlichungen/Ausbildungsrealitaet_Anspruch_und_Wirklichkeit.pdf); zuletzt geprüft am 06.2016).
- Raab, Erich (2003): *Wie (benachteiligte) Jugendliche ihre berufliche Zukunft sehen*. In: Lothar Lappe (Hg.): *Fehlstart in den Beruf? Jugendliche mit Schwierigkeiten beim Einstieg ins Arbeitsleben*. München: DJI, S. 13–20.
- Raab, Jürgen; Pfadenhauer, Michaela; Stegmaier, Peter; Jochen Dreher; Schnettler, Bernt (Hg.) (2008): *Phänomenologie und Soziologie: theoretische Positionen, aktuelle Problemfelder und empirische Umsetzungen*. Wiesbaden: VS.
- Rademacher, Claudia; Lobato, Philipp Ramos (2008): *„Teufelskreis oder Glückspirale?“ Ungleiche Bewältigung unsicherer Beschäftigung*. In: Rolf Eickelpasch, Claudia Rademacher und Philipp Ramos Lobato (Hg.): *Metamorphosen des Kapitalismus – und seiner Kritik*. Wiesbaden: VS, S. 118–147.
- Rademacher, Sandra; Wernet, Andreas (2014): *„One Size Fits All“ – Eine Kritik des Habitusbegriffs*. In: Werner Helsper, Rolf-Torsten Kramer und Sven Thiersch (Hg.): *Schülerhabitus*. Wiesbaden: VS, S. 159–182.

- Ramm, Michael; Multrus, Frank; Bargel, Tino (2010): Studiensituation und studentische Orientierungen. 11. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. BMBF. Bonn ([www.bmbf.de/pub/Studierendensurvey\\_Ausgabe\\_11\\_Langfassung.pdf](http://www.bmbf.de/pub/Studierendensurvey_Ausgabe_11_Langfassung.pdf); zuletzt geprüft am 03.2016).
- Ramm, Michael; Multrus, Frank; Bargel, Tino; Schmidt, Monika (2014): Studiensituation und studentische Orientierungen. 12. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. BMBF. Bonn ([www.bmbf.de/pub/12\\_Studierendensurvey\\_Langfassung\\_bf.pdf](http://www.bmbf.de/pub/12_Studierendensurvey_Langfassung_bf.pdf); zuletzt geprüft am 09.2016).
- Reay, Diane; Crozier, Gill; Clayton, John (2009a): 'Fitting in' or 'standing out': working-class students in UK higher education. In: *British Educational Research Journal*, S. 1–18.
- Reay, Diane; Crozier, Gill; Clayton, John (2009b): 'Strangers in Paradise?': Working-class Students in Elite Universities. In: *Sociology* 43 (6), S. 1103–1121.
- Reckinger, Gilles (2010): Perspektive Prekarität. Wege benachteiligter Jugendlicher in den transformierten Arbeitsmarkt. Konstanz: UVK.
- Reckwitz, Andreas (2012): Die Erfindung der Kreativität. Berlin: Suhrkamp.
- Reinders, Heinz (2006): Jugendtypen zwischen Bildung und Freizeit. Theoretische Präzisierung und empirische Prüfung einer differenziellen Theorie der Adoleszenz. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Reiners, Diana (2010): Verinnerlichte Prekarität. Jugendliche MigrantInnen am Rande der Arbeitsgesellschaft. Konstanz: UVK.
- Reißig, Birgit (2015): Übergänge von der Schule in den Beruf. In: Sabine Sandring, Werner Helsper und Heinz-Hermann Krüger (Hg.): Jugend. Theoriediskurse und Forschungsfelder, Bd. 2. Wiesbaden: VS, S. 187–207.
- Reuband, Karl-Heinz (1988): Von äußerer Verhaltenskonformität zu selbständigem Handeln. Über die Bedeutung kultureller und struktureller Einflüsse für den Wandel in den Erziehungszielen und Sozialisationsinhalten. In: Heiner Meulemann und Heinz Otto Luthe (Hg.): Wertewandel – Fakt oder Fiktion? Frankfurt/New York: Campus, S. 73–97.
- Röhl, Tobias (2016): Organisatorisch gerahmte Interaktion. Überlegungen zu einer transsituativen Ethnographie der schulischen Bildung. In: Regula Julia Leemann, Christian Imdorf, Justin J. W. Powell und Michael Sertl (Hg.): Die Organisation von Bildung. Soziologische Analysen zu Schule, Berufsbildung, Hochschule und Weiterbildung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 166–184.
- Rohrbach-Schmidt, Daniela; Uhly, Alexandra (2015): Determinanten vorzeitiger Lösungen von Ausbildungsverträgen und berufliche Segmentierung im dualen System: eine Mehrebenenanalyse auf Basis der Berufsbildungsstatistik. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 67 (1), S. 105–135.
- Rosa, Hartmut (2012): Weltbeziehungen im Zeitalter der Beschleunigung. Umriss einer neuen Gesellschaftskritik. Berlin: Suhrkamp.
- Rothe, Georg (2004): Alternanz die EU-Konzeption für die Berufsausbildung. Konstanz: Universitätsverlag.
- Rothmüller, Barbara; Saner, Philippe; Sonderegger, Ruth; Vögele, Sophie (2016): Kunst. Kritik. Bildungsgerechtigkeit. Überlegungen zum Feld der Kunstausbildung. In: Andrea Lange-Vester und Tobias Sander (Hg.): Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 89–106.
- Saalmann, Gernot (2012): Wie kreativ kann der homo habitus bei Bourdieu sein? In: Ronald Kurt und Udo Göttlich (Hg.): Improvisation, Spontaneität und Kreativität. Herausforderung für die Soziologie. Wiesbaden: VS, S. 99–108.
- Sandring, Sabine (2015): Jugendliche am Übergang vom Abitur zum Studium. In: Sabine Sandring, Werner Helsper und Heinz-Hermann Krüger (Hg.): Jugend. Theoriediskurse und Forschungsfelder. Wiesbaden: VS, S. 209–227.
- Schäfer, Hilmar (2012): Kreativität und Gewohnheit. Ein Vergleich zwischen Praxistheorie und Pragmatismus. In: Ronald Kurt und Udo Göttlich (Hg.): Improvisation, Spontaneität und Kreativität. Herausforderung für die Soziologie. Wiesbaden: VS, S. 17–43.

- Scheller, Percy; Isleib, Sören; Hauschildt, Kristina; Hutzsch, Christopher; Braun, Edith (2013a): Das Masterstudium als 2. Phase der gestuften Studienstruktur Motive, Zeitpunkt und Zugang zum Masterstudium. Ergebnisse der Befragung der Masteranfängerinnen und -anfänger. Forum Hochschule. Hannover: HIS ([www.dzhw.eu/pdf/pub\\_fh/fh-201309.pdf](http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201309.pdf); zuletzt geprüft am 09.2016).
- Scheller, Percy; Isleib, Sören; Sommer, Dieter (2013b): Studienanfängerinnen und Studienanfänger im Wintersemester 2011/12 Tabellenband. Forum Hochschule. Hannover: HIS. ([www.dzhw.eu/pdf/pub\\_fh/fh-201306.pdf](http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201306.pdf); zuletzt geprüft am 06.2016).
- Schelsky, Helmut (1963): Die skeptische Generation. Eine Soziologie der deutschen Jugend. Düsseldorf – Köln: Eugen Diederichs Verlag.
- Scherger, Simone (2010): Den Pudding an die Wand nageln... Individualisierungsprozesse im Spiegel empirischer Studien – Probleme und Präzisierungen. In: Peter A. Berger und Ronald Hitzler (Hg.): Individualisierungen. Ein Vierteljahrhundert ‚jenseits von Stand und Klasse‘? Wiesbaden: VS, S. 119–138.
- Scherr, Albert; Griese, Hartmut M.; Mansel, Jürgen (2003): Einleitung: Jugendforschung – und das Theoriedefizit? In: Jürgen Mansel, Hartmut G. Griese und Albert Scherr (Hg.): Theoriedefizite in der Jugendforschung: Standortbestimmung und Perspektiven. Weinheim und München: Juventa, S. 7–10.
- Schimpl-Neimanns, Bernhard (2004): Zur Umsetzung des Internationalen Sozioökonomischen Index des beruflichen Status (ISEI) mit den Mikrozensus ab 1996. In: 54, Jg. 28, Mai 2004: 54 (8), S. 154–170 ([http://webproxy.gesis.org/fileadmin/missy/arbeitshilfen/Tabellen/BSN\\_ZUMA\\_N\\_2004\\_ISEL.pdf](http://webproxy.gesis.org/fileadmin/missy/arbeitshilfen/Tabellen/BSN_ZUMA_N_2004_ISEL.pdf); zuletzt geprüft am 09.2016).
- Schindler, Steffen; Reimer, David (2010): Primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft beim Übergang in die Hochschulbildung. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 62, S. 623–653.
- Schlaflke, Winfried; Weiss, Reinhold (Hg.) (1996): Das duale System der Berufsausbildung. Leistung, Qualität und Reformbedarf. Köln: Deutscher Institutsverlag.
- Schlüter, A. (2013): Biographisch arbeiten mit Bourdieu? In: Anna Brake, Helmut Bremer und A. Lange-Vester (Hg.): Empirisch arbeiten mit Bourdieu. Theoretische und methodische Überlegungen, Konzeptionen und Erfahrungen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa
- Schmeiser, Martin (2003): ‚Missratene‘ Söhne und Töchter. Verlaufsformen des sozialen Abstiegs in Akademikerfamilien. Konstanz: UVK.
- Schmidt, Robert (2006): Geistige Arbeit als körperlicher Vollzug. Zur Perspektive einer vom Sport ausgehenden praxeologischen Sozioanalyse. In: Robert Gugutzer (Hg.): Body turn. Perspektiven der Soziologie des Körpers und des Sports. Bielefeld: transcript, S. 297–319.
- Schmitt, Lars (2010): Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Strukturkonflikte. Wiesbaden: VS.
- Schneickert, Christian; Lenger, Alexander (2016): Studentische Arbeitskraftunternehmer\*innen. In: Andrea Lange-Vester und Tobias Sander (Hg.): Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 265–285.
- Schneider, Heidrun; Franke, Barbara (2014): Bildungsentscheidungen von Studienberechtigten. Studienberechtigte 2012 ein halbes Jahr vor und ein halbes Jahr nach Schulabschluss. DZHW. ([http://www.dzhw.eu/pdf/pub\\_fh/fh-201406.pdf](http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201406.pdf); zuletzt geprüft am 09.2016)
- Schneider, Thorsten; Wagner, Gert G. (2004): Jobben von Jugendlichen beeinträchtigt weder Schulleistungen noch Freizeit. DIW ([www.hamburger-illustrierte.de/content/html/tic/2004/07/27/diw\\_at\\_school\\_2004\\_1.pdf](http://www.hamburger-illustrierte.de/content/html/tic/2004/07/27/diw_at_school_2004_1.pdf); zuletzt geprüft am 06.2016).
- Schröer, Wolfgang; Stauber, Barbara; Walther, Andreas; Böhnisch, Lothar; Lenz, Karl (2013): Übergänge – Eine Einführung. In: Wolfgang Schröer, Barbara Stauber, Andreas Walther, Lothar Böhnisch und Karl Lenz (Hg.): Handbuch Übergänge. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 11–20.
- Schulmeister, Rolf; Metzger, Christiane (Hg.) (2011): Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten. Eine empirische Studie. Münster: Waxmann.

- Schultheis, Franz (2008): What's left? Von der Desorientierung zur selbstreflexiven Standortbestimmung linker Gesellschaftskritik. In: Rolf Eickelpasch, Claudia Rademacher und Philipp Ramos Lobato (Hg.): *Metamorphosen des Kapitalismus – und seiner Kritik*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, S. 21–28.
- Schulze, Gerhard (1992): *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart*. Frankfurt/New York: Campus.
- Schulze, Gerhard (2005): Übergang wohin? Kommentar im Jahr 2005 ([web.uni-bamberg.de/sowi/empirie/GS/buecher/erlebnis/erlebnisgesellschaft.pdf](http://web.uni-bamberg.de/sowi/empirie/GS/buecher/erlebnis/erlebnisgesellschaft.pdf); zuletzt geprüft am 06.2014).
- Schumacher, Florian; Wuggenig, Ulf (2009): Kunst. In: Gerhard Fröhlich und Boike Rehbein (Hg.): *Bourdieu-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Stuttgart: Metzler, S. 361–365.
- Schütz, Alfred (1974): *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: *Neue Praxis* 13 (3), S. 283–293.
- Schütze, Fritz (2006): Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie. In: Heinz-Hermann Krüger und Winfried Marotzki (Hg.): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Wiesbaden: VS, S. 205–237.
- Schwengel, Markus (2000): Pierre Bourdieu zur Einführung. 3. Aufl. Hamburg: Junius.
- Seibert, Holger; Solga, Heike (2005): Gleiche Chancen dank einer abgeschlossenen Ausbildung? In: *Zeitschrift für Soziologie*. Jg. 34, Heft 5.
- Sennett, Richard (1974/1999): *Verfall und Ende des öffentlichen Lebens. Die Tyrannei der Intimität*. 10. Aufl. Frankfurt am Main: Fischer.
- Sennett, Richard (1998): *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin: Berlin Verlag.
- Sennett, Richard (2005): *Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin: Berlin Verlag.
- Sennett, Richard (2008): *Handwerk*. Berlin: Berlin Verlag.
- Settmeyer, Anke; Erbe, Jessica (2010): *Migrationshintergrund: zur Operationalisierung des Begriffs in der Berufsbildungsforschung*. Wissenschaftliches Diskussionspapier. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. ([www.bibb.de/dokumente/pdf/wd\\_112\\_migrationshintergrund.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/wd_112_migrationshintergrund.pdf); zuletzt geprüft am 06.2016).
- Simmel, Georg (1890/1989): Über soziale Differenzierung. In: Georg Simmel (Hg.): *Simmel: Aufsätze 1887–1890*. Georg Simmel Gesamtausgabe, Band 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Simmel, Georg (1890): Über soziale Differenzierung. Soziologische und psychologische Untersuchungen. Leipzig: Duncker & Humblot.
- Simmel, Georg (1908): Das Problem des Stils. In: *Dekorative Kunst. Illustrierte Zeitschrift für angewandte Kunst* 11 (7), S. 307–316.
- Singly, François de (2005): *L'individualisme est un humanisme*. Paris: Éditions de l'Aube.
- Skrobanek, Jan (2009): *Migrationspezifische Disparitäten im Übergang von der Schule in den Beruf. Ergebnisse aus dem DJI-Übergangspanel*. Halle/München.
- Solga, Heike (2005): Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbchancen gering qualifizierter Personen aus ökonomischer und soziologischer Perspektive. Opladen: Barbara Budrich.
- Staab, Philipp; Vogel, Berthold (2009): Kampf (lutte), Konflikt (conflict). In: Gerhard Fröhlich und Boike Rehbein (Hg.): *Bourdieu-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Stuttgart: Metzler, S. 131–133.
- Statistisches Bundesamt (2012): *Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. Wintersemester 2011/2012. Fachserie 11 Reihe 4.1*. Wiesbaden ([https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/Studierende/HochschulenEndg2110410127004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/Studierende/HochschulenEndg2110410127004.pdf?__blob=publicationFile); zuletzt geprüft am 09.2016).
- Steiner, Christine (2005): *Bildungsentscheidungen als sozialer Prozess. Eine Untersuchung ostdeutscher Familien*. Wiesbaden: VS.



- Steuerwald, Christian (2010): Körper und soziale Ungleichheit. Eine handlungssoziologische Untersuchung im Anschluss an Pierre Bourdieu und George Herbert Mead. Konstanz: UVK.
- Stichweh, Rudolf (2016): Studentische Lebensführung. In: Erika Alleweldt, Anja Röcke und Jochen Steinbicker (Hg.): Lebensführung heute. Klasse, Bildung, Individualität. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 140–147.
- Strauss, Anselm L. (1959/1974): Spiegel und Masken. Die Suche nach Identität. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Strauss, Anselm L. (1991): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. München: UTB.
- Strauss, Anselm L. (2010): Continual Permutations of Action. New Brunswick and London: Aldine Transaction.
- Strauss, Anselm L.; Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- Strübing, Jörg (2008): Pragmatismus als epistemische Praxis. Der Beitrag der Grounded Theory zur Empirie-Theorie-Frage. In: Herbert Kalthoff, Stefan Hirschauer und Gesa Lindemann (Hg.): Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 279–311.
- Strübing, Jörg (2014): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils. 3., überarbeitete und erweiterte Aufl. 2014. Wiesbaden: VS.
- Stuber, Jenny, M. (2015): Pulled in or Pushed out?: How Organizational Factors Shape the Social and Extra-Curricular Experiences of First-Generation Students. In: Elizabeth Lee und Chaise LaDousa (2015) (Hg.): College Students' Experiences of Power and Marginality on Campus. Sharing Space, Negotiating Difference. New York: Routledge, S. 118–135.
- Stuhlmann, Karin (2009): Die Realisierung von Berufswünschen – Durch die Identitätsentwicklung im Jugendalter vorhersehbar? In: Helmut Fend, Fred Berger und Urs Grob (Hg.): Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück. Ergebnisse der Life-Studie. Wiesbaden: VS, S. 73–99.
- Süßlin, Werner: Bildungschancen und wie man sie optimieren kann. Die Sicht von Lehrern, Schülern und Eltern. In: Vodafone Stiftung (Hg.): Hindernis Herkunft. Eine Umfrage unter Schülern, Lehrern und Eltern zum Bildungsalltag in Deutschland. Düsseldorf. Düsseldorf.
- Thornton, Sarah (2009): Sieben Tage in der Kunstwelt. 2. Aufl. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Türkyilmaz, Aytüre (2018): Zwischen »Sich-Verbessern« und »Selbst-Sein« – Ungleiche Familienprogramme. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Uhly, Alexandra: Erläuterungen zum „Datensystem Auszubildende“ (DAZUBI) Auszubildenden – Daten der Berufsbildungsstatistik der statistischen Ämter des Bundes und der Länder Erhebung zum 31.12. Bonn: BIBB ([www2.bibb.de/bibbtools/dokumente/pdf/a21\\_dazubi\\_daten.pdf](http://www2.bibb.de/bibbtools/dokumente/pdf/a21_dazubi_daten.pdf); zuletzt geprüft am 06.2016).
- van Essen, Fabian (2013): Soziale Ungleichheit, Bildung und Habitus. Möglichkeitsräume ehemaliger Förderschüler. Wiesbaden: VS.
- van Zanten, Agnès; Legavre, Amelia (2014): Engineering access to higher education through higher education fairs. LIEPP Working Paper, 22.
- Veith, Hermann (2002): Sozialisation als reflexive Vergesellschaftung. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 22 (2), S. 167–177.
- Verwoert, Jan (2007): Frei sind wir schon. Was wir jetzt brauchen, ist ein besseres Leben. In: Heike Belzer und Daniel Birnbaum (Hg.): Kunst lehren teaching art. Köln: Buchhandlung Walther König, S. 80–125.
- Vester, Michael (2006): Die ständische Kanalisierung der Bildungschancen. Bildung und soziale Ungleichheit zwischen Boudon und Bourdieu. In: Werner Georg (Hg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. Konstanz: UVK, S. 13–54.
- Voswinkel, Stephan (2010): Von neuen Freiheiten und Zwängen. Zur Ambivalenz der Sichtbarkeit. In: *Forschung aktuell* (2).

- Wacquant, Loïc D. J. (1992/1996): Auf dem Weg zu einer Sozialpraxeologie. Struktur und Logik der Soziologie Pierre Bourdieus. In: Pierre Bourdieu und Loïc D. J. Wacquant (Hg.): Reflexive Anthropologie. Chicago-Seminar Winter 1987. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 17–94.
- Wagner, Hans-Josef (1993): Sinn als Grundbegriff in den Konzeptionen von George Herbert Mead und Pierre Bourdieu. Ein kritischer Vergleich. In: Gunter Gebauer und Christoph Wulf (Hg.): Praxis und Ästhetik. Neue Perspektiven im Denken Pierre Bourdieus. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 317–340.
- Wagner, Hans-Josef (2003): Kultur – Sozialität – Subjektivität. Konstitutionstheoretische Defizite im Werk Pierre Bourdieus. In: Boike Rehbein, Gernot Saalman und Hermann Schwengel (Hg.): Pierre Bourdieus Theorie des Sozialen. Probleme und Perspektiven. Konstanz: UVK, S. 203–230.
- Walther, Andreas; Stauber, Barbara (2013): Übergänge im Lebenslauf. In: Wolfgang Schröer, Barbara Stauber, Andreas Walther, Lothar Böhnisch und Karl Lenz (Hg.): Handbuch Übergänge. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 23–43.
- Weininger, Elliot B.; Lareau, Annette (2009): Paradoxical Pathways: An Ethnographic Extension of Kohn's Findings on Class and Childrearing. In: *Journal of Marriage and Family* 71, S. 680–695.
- Wellgraf, Stefan (2012): Hauptschüler. Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung. Bielefeld: transcript.
- Wenzel, Harald (2010): The Chicago School of Philosophy- George Herbert Mead. In: Hans-Joachim Schubert (Hg.): Pragmatismus zur Einführung. Dresden: Junius, S. 48–73.
- Wilson, Thomas P. (1973): Theorien der Interaktion und Modelle soziologischer Erklärung. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. 1 Band. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 54–79.
- Winkler, Oliver (2014): Exzellente Wahl. Soziale Selektivität und Handlungsorientierungen bei der Wahl von Spitzenbildung im Hochschulbereich. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 34 (3), S. 280–296.
- Witzel, Andreas (2000): The Problem-Centered Interview. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, Volume 1, No. 1, Art. 22 (1 (1)), Art. 22 (<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228>; zuletzt geprüft am 06.2016)
- Witzel, Andreas; Kühn, Thomas (1999): Berufsbiographische Gestaltungsmodi: eine Typologie der Orientierungen und Handlungen beim Übergang in das Erwerbsleben. Arbeitspapier SFB 186, 61. Bremen (<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:01168->; zuletzt geprüft am 05.2016).
- Witzel, Andreas; Kühn, Thomas (2001): Biographienmanagement und Planungschaos. Arbeitsmarktplatzierung und Familiengründung bei jungen Erwachsenen. In: Claudia Born und Helga Krüger (Hg.): Individualisierung und Verflechtung. Geschlecht und Generation im deutschen Lebenslaufregime. Weinheim und München: Juventa, S. 55–82.
- Woodman, D. (2011): Young People and the Future: Multiple Temporal Orientations Shaped in Interaction with Significant Others. In: *Young* 19 (2), S. 111–128.
- World Vision (2010): Kinder in Deutschland 2010. 2. World Vision Kinderstudie ([www.worldvision-institut.de/\\_downloads/allgemein/Kinderstudie2010\\_Zusammenfassung.pdf](http://www.worldvision-institut.de/_downloads/allgemein/Kinderstudie2010_Zusammenfassung.pdf); zuletzt geprüft am 09.2016).
- Wuggenig, Ulf (2009): Vorwort. In: Jens Kastner (Hg.): Die ästhetische Disposition. Eine Einführung in die Kunsttheorie Pierre Bourdieus. Wien: Turia und Kant, S. 9–18.
- Yacine, Tassadit: Bourdieu und Algerien, Bourdieu in Algerien. In: Pierre Bourdieu (Hg.): Algerische Skizzen. Berlin: Suhrkamp, S. 9–72.
- Zimdars, Anna; Sullivan, Alice; Heath, Anthony (2009): Elite Higher Education Admissions in the Arts and Sciences: Is Cultural Capital the Key? In: *Sociology* 43 (4), S. 648–666.
- Zinnecker, Jürgen; Behnken, Imbke; Maschke, Sabine; Stecher, Ludwig (2002): null zoff & voll busy. Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts. Opladen: Leske + Budrich.

## Vorträge

van Zanten, Agnès (2015): The reproduction of inequality: New ways of exploring the role of structure and agency. ESA-Congress. Prag, 2015.

## Feldbezogene Quellen und Gesetzestexte

Außerbetriebliche Berufsausbildung (BaE) nach den §§ 57, 59, 74 und 76 bis 80 SGB III. Geschäftsanweisungen, Mai 2013 ([www.tiaw.de](http://www.tiaw.de); zuletzt geprüft am 09.2016).

Berufenet (2012.): Studium Maschinenbau. Hrsg. von der Bundesagentur für Arbeit (<https://berufenet.arbeitsagentur.de/berufe/start?dest=profession&prof-id=93646&status=F01>; zuletzt geprüft am 09.2016).

Berufenet (o.J.): FriseurIn. Film über den Beruf. Hrsg. von der Bundesagentur für Arbeit (<https://berufenet.arbeitsagentur.de/berufenet/faces/index?path=null/kurzbeschreibung/filmueberdieausbildungzumzur&such=Friseur%2Fin&dckz=9910>; zuletzt geprüft am 09.2016).

Depprich, Paul (o.J.): l.h.o.o.q.o.si. Das Kunstprojekt. ([www.l-h-o-o-q-o-si.de](http://www.l-h-o-o-q-o-si.de); zuletzt geprüft am 09.2016).

fadbk (o.J.): Profil und Ziele (<http://fadbk.de/?item=8>; zuletzt geprüft am 09.2016).

Focus Online (07.07.2008): Ingenieure verzweifelt gesucht. ([www.focus.de/finanzen/karriere/perspektiven/berufe/marktplatz-ingenieure-verzweifelt-gesucht\\_aid\\_316433.html](http://www.focus.de/finanzen/karriere/perspektiven/berufe/marktplatz-ingenieure-verzweifelt-gesucht_aid_316433.html); zuletzt geprüft am 09.2016).

Focus Online (15.05.2007): Fachkräftemangel Milliardenverluste mangels Ingenieuren. ([www.focus.de/finanzen/karriere/perspektiven/branchen/fachkraeftemangel\\_aid\\_56422.html](http://www.focus.de/finanzen/karriere/perspektiven/branchen/fachkraeftemangel_aid_56422.html); zuletzt geprüft am 09.2016).

Frankfurter Allgemeine (18.10.2008): Unterrichtsausfall. Den Schulen gehen die Lehrer aus. ([www.faz.net/aktuell/politik/inland/unterrichtsausfall-den-schulen-gehen-die-lehrer-aus-1710798.html](http://www.faz.net/aktuell/politik/inland/unterrichtsausfall-den-schulen-gehen-die-lehrer-aus-1710798.html); zuletzt geprüft am 09.2016).

Friseurinnung Köln (o.J.): Ausbildung – Das wichtigste in Kürze ([www.kopfarbeit-koeln.de/berufsbild](http://www.kopfarbeit-koeln.de/berufsbild); zuletzt geprüft am 09.2016).

Grundgesetz (GG): Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, zuletzt geändert am 23.12.2014 ([www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/gg/gesamt.pdf](http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/gg/gesamt.pdf); zuletzt geprüft am 09.2016).

Handwerksordnung (HWO): Gesetz zur Ordnung des Handwerks, zuletzt geändert am 31.08.2015 ([www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/hwo/gesamt.pdf](http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/hwo/gesamt.pdf); zuletzt geprüft am 09.2016).

Hochschulkompass (o.J.): Voraussetzungen des Studiums. Hrsg. von der Stiftung zur Förderung der Hochschulrektorenkonferenz ([www.hochschulkompass.de/studium/bewerbung-zulassung.html](http://www.hochschulkompass.de/studium/bewerbung-zulassung.html); zuletzt geprüft am 09.2016).

Ifa (o.J.): Artguide Germany ([www.ifa.de/kunst/kunstfoerderung/artguide-germany/ausbildung.html](http://www.ifa.de/kunst/kunstfoerderung/artguide-germany/ausbildung.html); zuletzt geprüft am 09.2016).

ifs (o.J.): Internationale Filmschule Köln. Programm ([www.filmerschule.de/Seiten/programm.aspx](http://www.filmerschule.de/Seiten/programm.aspx), zuletzt geprüft am 09.2016).

Ingenieurgesetz (IngG): Gesetz zum Schutze der Berufsbezeichnung ‚Ingenieur/Ingenieurin‘, vom 5. Mai 1970 ([https://recht.nrw.de/lmi/owa/pl\\_text\\_anzeigen?v\\_id=2720070525140950967#FN2](https://recht.nrw.de/lmi/owa/pl_text_anzeigen?v_id=2720070525140950967#FN2); zuletzt geprüft am 09.2016).

KHM (2016): Informationen zur Bewerbung 2016/17. Neunsemestriger Diplomstudiengang I. Köln ([www.khm.de/9semestriges\\_studium/device.desktop/lang.de](http://www.khm.de/9semestriges_studium/device.desktop/lang.de); zuletzt geprüft am 09.2016).

Kunstakademie Münster (2016): Informationen zur Bewerbung ([www.kunstakademie-muenster.de/fileadmin/media/pdf/bewerbung/Bewerbungsinfo\\_\\_Stand\\_Januar\\_2016.pdf](http://www.kunstakademie-muenster.de/fileadmin/media/pdf/bewerbung/Bewerbungsinfo__Stand_Januar_2016.pdf); zuletzt geprüft am 09.2016).

Kunsthochschule Burg Halle (o.J.): Malerei (<http://www.burg-halle.de/kunst/malereigrafik/malerei>; zuletzt geprüft am 09.2016).

Künstlersozialversicherungsgesetz (KSVG): Gesetz über die Sozialversicherung der selbständigen Künstler und Publizisten, zuletzt geändert am 30.7.2014 ([www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/ksvg/gesamt.pdf](http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/ksvg/gesamt.pdf)); zuletzt geprüft am 09.2016).

Lehrerausbildungsgesetz (LABG): Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen, zuletzt geändert am 14. Juni 2016 ([www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/LABG/LABGNeu.pdf](http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/LABG/LABGNeu.pdf)); zuletzt geprüft am 09.2016).

Malerinnung München (o.J.): Handwerk beginnt im Kopf ([www.malerinnung-muenchen.de/de/malerinnung-muenchen/ausbildung/unsere-berufe/maler-und-lackiererin](http://www.malerinnung-muenchen.de/de/malerinnung-muenchen/ausbildung/unsere-berufe/maler-und-lackiererin)); zuletzt geprüft am 09.2016).

Ordnung zur berufsbegleitenden Ausbildung von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern und der Staatsprüfung (OBAS), zuletzt geändert am 25. April 2016 (<https://www.schulministerium.nrw.de/docs/LehrkraftNRW/Anerkennungsverfahren/SeiteneinstiegBeruf/OBAS.PDF>); zuletzt geprüft am 09.2016).

Schulgesetz NRW (SchulG): Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen, zuletzt geändert am 14.06.2016 ([www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/Schulgesetz.pdf](http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/Schulgesetz.pdf)); zuletzt geprüft am 09.2016).

Seidel, Heinrich (1889): Ingenieurlied. 1889 ([gutenberg.spiegel.de/buch/heinrich-seidel-glockenspiel-8211-gesammelte-gedichte-3738/70](http://gutenberg.spiegel.de/buch/heinrich-seidel-glockenspiel-8211-gesammelte-gedichte-3738/70)); zuletzt geprüft am 09.2016).

Tagesspiegel Deutschland (17.09.2007): Lehrermangel wird immer dramatischer. (<http://www.tagesspiegel.de/politik/deutschland/schule-lehrermangel-wird-immer-dramatischer/1044868.html>); zuletzt geprüft am 09.2016).

Verband Farbe, Gestaltung, Bauschutz (o.J.): Farbige Zukunft. Maler und Lackierer. Der Beruf <http://farbige-zukunft.de/der-beruf-des-malers.html>; zuletzt geprüft am 09.2016).

Verordnung über die Berufsausbildung im Maler- und Lackierergewerbe, 3. Juli 2003 ([www.bibb.de/tools/aab/ao/maler-und-lackierergewerbe.pdf](http://www.bibb.de/tools/aab/ao/maler-und-lackierergewerbe.pdf)); zuletzt geprüft am 09.2016).

Verordnung über die Berufsausbildung zum Friseur/zur Friseurin, 21. Mai 2008 ([www.bibb.de/tools/aab/ao/123456.pdf](http://www.bibb.de/tools/aab/ao/123456.pdf)); zuletzt geprüft am 09.2016).

# Anhang

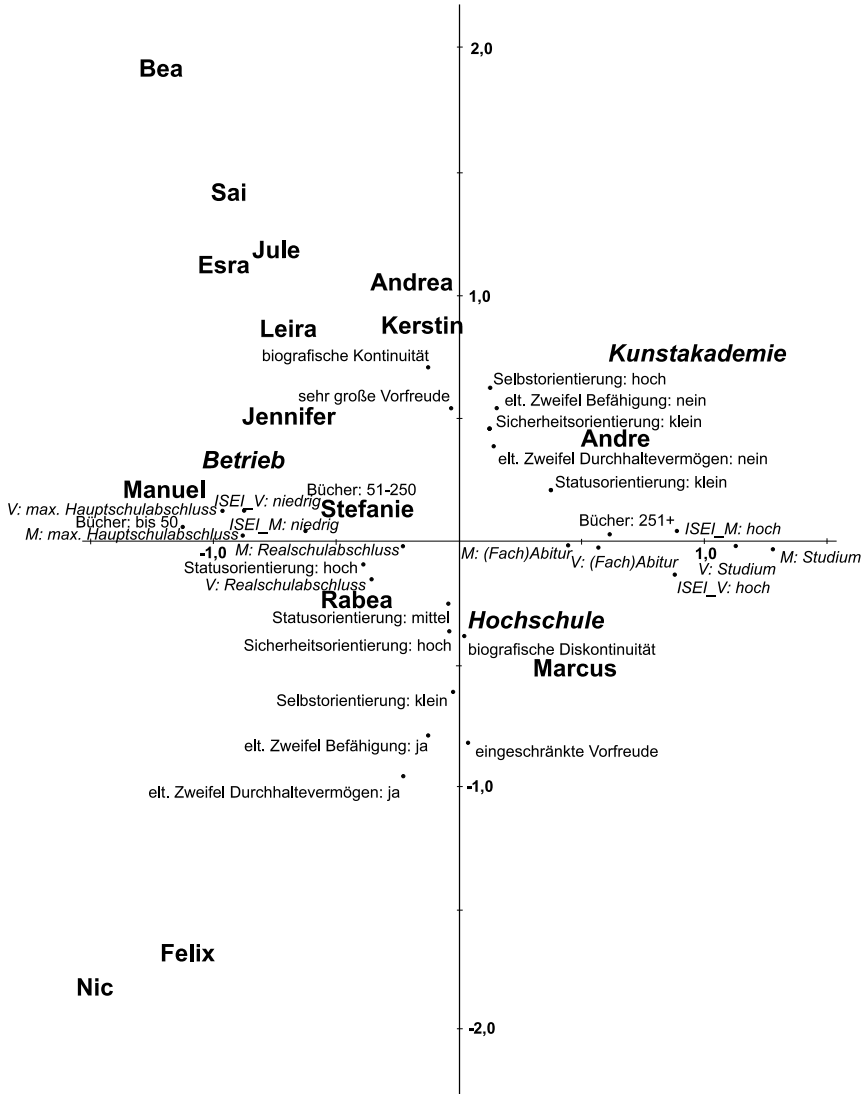
## Anhang A: Zeitpunkte der Datenerhebungen

Jahr	2008	2009	2010	2011
<b>Lehramts- und Ingenieurstudierende</b>	$t_1$ n=472		$t_2$ n=16	$t_3$ n=10
<b>Kunststudierende</b>	$t_1$ n=194		$t_2$ n=14	$t_3$ n=15
<b>Auszubildende</b>	$t_1$ n=450	$t_2$ n=27	$t_3$ n=23	

# Anhang B: Korrespondenzanalyse der zentralen Fälle (auf Basis von $t_1$ )

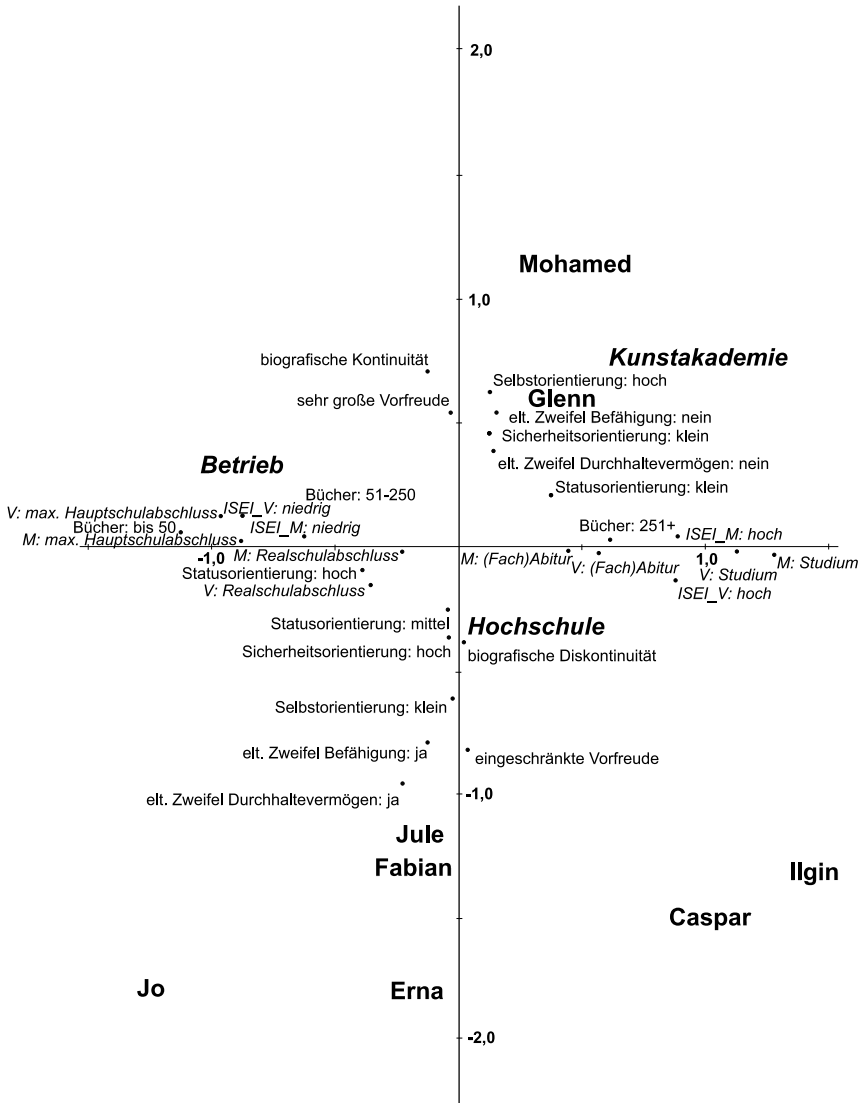
## Auszubildende im Raum der Selbstprojekte

Abbildung 5: Korrespondenzanalyse zu den Positionen der Auszubildenden



## Ingenieurs- und Lehramtsstudierende im Raum der Selbstprojekte

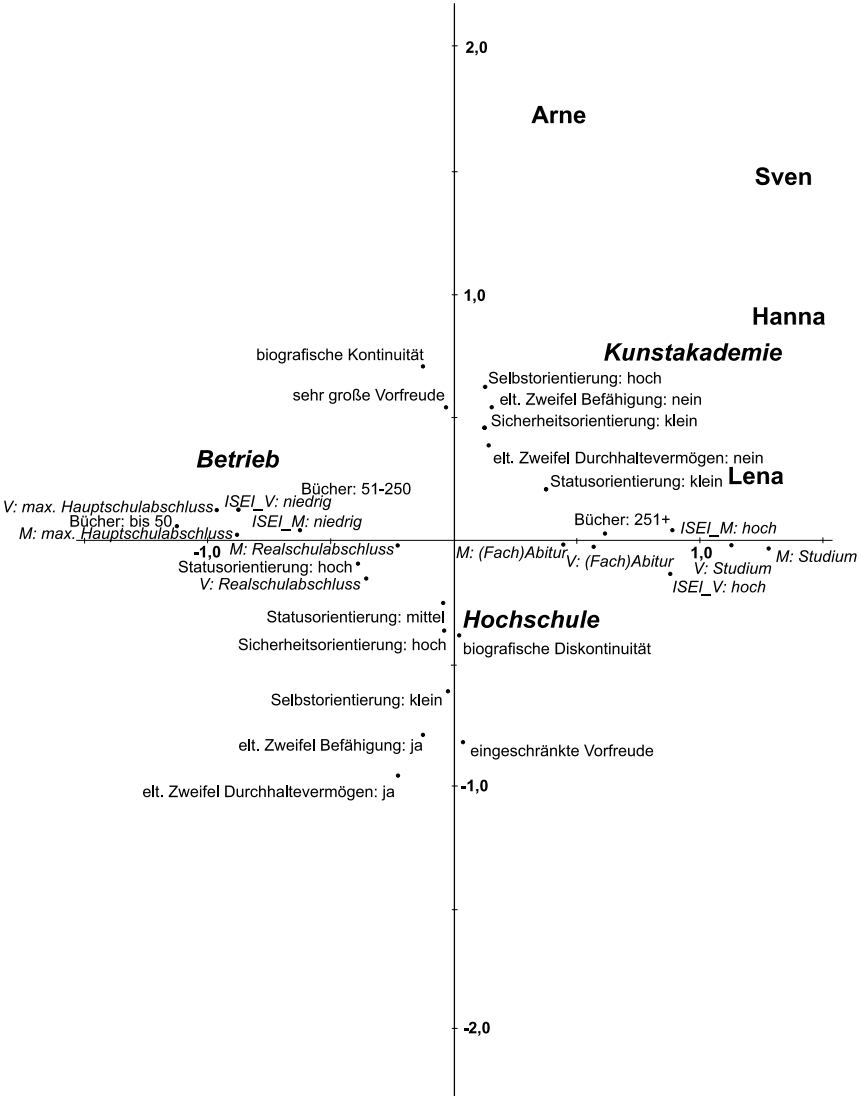
Abbildung 6: Korrespondenzanalyse zu den Positionen der Ingenieurs- und Lehramtsstudierenden<sup>437</sup>



437 Der Fragebogen von Ronja ist nicht zuordbar, so dass sie hier nicht verortet werden kann.

Kunststudierende im Raum der Selbstprojekte

Abbildung 7: Korrespondenzanalyse zu den Positionen der Kunststudierenden<sup>438</sup>



438 Von Katja liegt kein Fragebogen vor, so dass sie hier nicht verortet werden kann.



## Anhang C: Kurzportraits der zentralen Fälle

### *Auszubildende*

#### *Auszubildende im Maler-Lackierer-Handwerk*

Der Hauptschüler *Felix* findet eine außerbetriebliche Ausbildungsstelle. Er ist ebenso wie seine Familie erleichtert über den Ausbildungsbeginn. Die Ausbildung macht ihm Spaß. Im zweiten Interview ist das Ausbildungsverhältnis weiterhin von Bestand. *Felix* hofft, später irgendwo als Geselle angestellt zu werden.

*Kerstin* informiert sich nach dem Abitur breit über Ausbildungen, die zu ihren handwerklich-künstlerischen Ambitionen passen könnten. Sie verlässt den Heimatort, um in der Werkstatt eines Fernsehsenders einer entfernten Großstadt anzufangen. Sie fühlt sich sehr gut ausgebildet und schätzt das Handwerk. Nach Abschluss will sie auf Wanderschaft gehen und danach vermutlich studieren.

Für *Manuel*, der mit seinem „Allrounder“-Vater das Handwerk kennengelernt hat, ist der Suchprozess langwierig. Die Schule hat er mit einem Abgangszeugnis verlassen, danach den Hauptschulabschluss nachgeholt. Auf seine vielen Bewerbungen erhält er nur Absagen. Schließlich bekommt er einen außerbetrieblichen Ausbildungsplatz zugewiesen, wechselt später in einen Betrieb. Er ist bemüht, den „Anschluss“ zu halten. Sein Ziel ist, als Geselle zu arbeiten und dann, zusammen mit seinem Bruder, die Meistersausbildung anschließen.

*Marcus* versuchte den Realschulabschluss nachzuholen, geriet aber mit einem Lehrer aneinander und gab das Ziel (nicht ganz freiwillig) auf. Wenig begeistert nimmt er einen angebotenen Lehrstellenplatz in einem Maler-Lackierer-Betrieb an. Früh weiß er, dass dies nicht das passende Arbeitsfeld für ihn ist. Die Arbeitsbedingungen beschreibt er als abstoßend. Alternativen sieht er nicht. Auch kurz vor Ende der Ausbildung ist er perspektivlos.

*Nic*, der seine weiterführende Schullaufbahn auf dem Gymnasium startete, verlässt mit einem Abgangszeugnis die Hauptschule. Als Erklärung führt er „Familienprobleme“ an. Da die meisten in seiner Familie Handwerker sind, erscheint ihm die Maler-Lackierer-Ausbildung angemessen. Belastet wird die Ausbildung dadurch, dass er wegen Einbrüchen ins Gefängnis muss. Er kann die Ausbildung abschließen; was danach kommt, ist noch ungewiss.

*Rabea* arbeitet zusammen mit *Kerstin* in der Werkstatt eines Fernsehsenders. Sie verfügt über Fachabitur. Auch sie wird nach der Ausbildung nicht in einem „normalen Betrieb“ arbeiten. Sie hofft, dass der Ausbildungsbetrieb sie übernimmt.

*Stefanie* hat mit einem sehr guten Abiturzeugnis in den Händen die Ausbildung im Betrieb ihres Vaters angefangen. Sie kennt die Angestellten und die

Arbeitsweise von klein auf. Die Betriebsübernahme ist gesichert, darüber hinaus hat Stefanie weitergehende Pläne.

### *Auszubildende im Friseurhandwerk*

*André* beginnt nach der Realschule eine Ausbildung als Hotelfachmann. Die Wohnverhältnisse für die Auszubildenden in dem noblen Hotel findet er unerträglich. Er bricht ab und nimmt nach einigem Zögern das Angebot seines Vaters an, eine Ausbildung in dessen Salon zu absolvieren. Die Aussicht auf Salonübernahme lockt. Schon bald fühlt er sich als talentierter Friseur.

*Andrea* (Realschulabschluss) probiert einiges aus, bevor sie die Friseurausbildung aufnimmt. Von all den „studierten Leuten“ in ihrer Familie spürt sie die Erwartung an sich gerichtet, zu studieren. Nach schulischen Problemen in der Ausbildung zur Ernährungsberaterin entscheidet sie sich für die Friseurausbildung. In dem Salon wird sie wiederholt beleidigt; das Handwerk erlernt sie kaum; sie wird krank und wechselt schließlich. Im neuen Salon ist sie äußerst zufrieden. Am Ende der Ausbildung ist sie dennoch sicher das Handwerk zu verlassen, vielleicht wird sie studieren.

Für *Esra* gestaltet sich der Einstieg in das Feld des Friseurhandwerks schwierig – trotz hoher Selbstorientierung und hohem schulischen Kapital (Realschulabschluss). Die Eltern sind ungelernete Arbeiter gewesen. Esra ist froh, nach langer Suche, ohne nennenswerte Unterstützung von anderen, endlich einen Salon zu finden. Nach reiflicher Überlegung wechselt sie gegen den Rat der Familie den Salon, nachdem die Beleidigungen von Seiten des Meisters unerträglich für sie werden. In dem neuen Salon ist sie äußerst zufrieden mit der Ausbildung. Am Ende der Ausbildung plant sie dennoch den Austritt aus dem Handwerk. Im zweiten Ausbildungsjahr heiratet sie; der Ehemann ist gegen die körpernahe Tätigkeit.

*Jennifer* fängt nach ihrem Realschulschulabschluss (konform mit den Erwartungen der Geschwister) eine kaufmännische Lehre an, die sie jedoch bald zu eintönig findet. Stattdessen beginnt sie eine Friseurausbildung. Im ersten Salon fühlt sie sich als „billige Arbeitskraft“ ausgenutzt; im zweiten Salon ist sie rundum zufrieden. Sie, die bei ihren Großeltern aufwuchs, später bei ihrer Schwester und früh alleine lebte, findet hier eine „Familie“. Sie schätzt das Handwerk und insbesondere ihren Ausbildungsbetrieb. Am Ende der Ausbildung will sie jedoch raus in die große weite Welt.

*Leira* hat die Schule mit einem Abgangszeugnis verlassen, dann aber Hauptschul- und Realschulabschluss nachgeholt. Das Ziel Fachabitur scheitert, weil familiäre Probleme sie zu sehr belasten. Sie wohnt mit den Eltern, die keiner Arbeit mehr nachgehen, zusammen und teilt mit dem Bruder ein Zimmer. Die Enge belastet sie und damit auch die Ausbildung. Im ersten Salon fühlt sie sich

wie ein „Wischmopp“ behandelt, der Chef ist „eiskalt“. Im zweiten Interview hat sie in eine außerbetriebliche Ausbildung gewechselt.

*Sai* hat die Schule nach der zehnten Klasse verlassen und ein Praktikum im Friseursalon absolviert. Hier fängt sie auch ihre Lehre an. Mit der Schwester, die im gleichen Betrieb arbeitet, kommt es zu Spannungen, so dass *Sai* den Salon wechselt. War sie mit dem ersten Salon sehr zufrieden, so fühlt sie sich im zweiten Salon nur unzureichend ausgebildet.

### *Lehramts- und Ingenieursstudierende*

#### *Studierende im Lehramtsstudiengang*

Für *Caspar* gestaltet sich die Statuspassage insofern schwierig, als er nur weiß, dass er studieren will, aber nicht was. Er nimmt das Studium der Medien- und Kommunikationswissenschaften auf. Aufgrund der gefühlten Überforderung mit Mathematik, der anstrengenden Pendelstrecke und der mangelnden Entsprechung mit seinen Erwartungen bricht er nach einem Semester ab und bucht eine längere Urlaubsreise, (auch) um über sich nachzudenken. Da er Sport und Englisch als Leistungskurse in der Schule hatte, erscheint ihm das Lehramt mit diesen Fächern naheliegend. Er kann sich vorstellen, Lehrer zu werden.

*Erna* ist die erste in ihrer Familie, die studiert. Sie schätzt die Strukturiertheit ihres Studiums. Eng bleibt sie mit ihrer Herkunftsfamilie und den Freundinnen im „Aussiedler-Ghetto“ verbunden. Im zweiten Interview hat sie sich zunehmend in das Studium integriert. Für das Referendariat kann sie sich gar vorstellen, umzuziehen.

*Iglin* hat eine wechselhafte Schulkarriere hinter sich (vom Gymnasium auf die Realschule, dann Höheren Handelsschule und schließlich Gesamtschule). Auch in das Lehramtsstudium kommt sie über Umwege. Nach der Schule bewirbt sie sich „wahllos“ für „ganz verschiedene Fächer“. Ihre erste Wahl, ein wirtschaftswissenschaftliches Studium, stellt sich, wie ihre Eltern bereits befürchteten, als zu schwierig heraus. Das Lehramtsstudium, zu dem ihre Eltern rieten, überfordert sie weniger bezüglich der inhaltlichen Anforderungen. Die Organisation des Lernens will ihr jedoch nicht zufriedenstellend gelingen.

*Jo* trifft nach seinem Jahrespraktikum die Entscheidung für ein Studium im pädagogischen Bereich. Über das Praktikum hat er – wider die Befürchtungen von Verwandten – erfahren, dass er sich durchsetzen kann und somit für den Bereich geeignet ist. Zu den Studiengängen, für die er sich bewirbt, erhält er allerdings Absagen und entscheidet sich für das zulassungsfreie Lehramtsstudium. Nach ersten vorsichtigen Schritten an der Universität nimmt er das Studium souverän auf. Der Lehrerberuf an einer Haupt- oder Sonderschule ist eine Option.

## *Studierende in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen*

*Fabian*, dessen Vater Dachdeckermeister ist und dessen Mutter Sozialpädagogik studierte, begründet seine Studienwahl mit seinem Lego-Spiel in der Kindheit und den guten Arbeitsmarktchancen. Einblick in die curricularen Besonderheiten verschiedener Universitäten erhält er von dem Vater seiner Freundin, der ebenfalls in diesem Bereich studiert hat, ebenso wie von dem Vater eines Freundes, der Professor an einer Universität ist, ebenfalls im Bereich Ingenieurwissenschaften. Fabian entscheidet sich für das Studium an einer Universität nahe dem Elternhaus, um nicht ausziehen zu müssen. Den Master-Studiengang will er möglichst an einer „Elite“-Universität aufnehmen.

*Glenn*, der nach dem Abitur ein Studium nicht in Erwägung gezogen hatte, kommt im Zuge seiner Ausbildung als IT Systemelektroniker zu dem Schluss, dass er sich mit einem Studienabschluss mehr Möglichkeiten erschließen kann. Er zögert aufgrund der Sorge, den Ansprüchen der Universität nicht gewachsen zu sein. Die ersten Klausuren, die er erfolgreich besteht, beruhigen ihn. Bald bekommt er eine Stelle an einem Lehrstuhl angeboten. Im zweiten Interview kann er sich nun gar eine Promotion vorstellen. Sein Vater hat ebenfalls ein ingenieurwissenschaftliches Studium abgeschlossen.

*Ronja* hat nach Verlassen der Schule die „blöde Qual der Wahl“. Weil sie in allen Schulfächern sehr gute Noten aufweist und ihre Interessen vielfältig sind, ist sie orientierungslos. Allein das Studium ist für die Akademikertochter selbstverständlich. Das erste Studium, das sie wählt, Kultur- und Wirtschaftsanglistik, ist ihr zu wenig „fordernd“. Sie will was „Neues lernen“ und nimmt ein ingenieurwissenschaftliches Studium auf. Auch bei diesem Studium bleiben leichte Zweifel, ob sie sich für das richtige Fach entschieden hat – nicht, weil ihr das Studium nicht gefallen würde, im Gegenteil, sondern weil es so viele Möglichkeiten gibt, die sie nicht ausprobieren wird. Sie findet schnell Anschluss zu KommilitonInnen, mit denen sie feiert und lernt. Vielleicht wird sie nach dem BA-Abschluss die Universität wechseln.

## *Kunststudierende*

### *Studierende an der Kunstakademie*

Für *Arne* folgt auf den Abschluss des Gymnasiums die Bundeswehr. Hatte er zuvor noch Bücher über Dramaturgie gelesen, Drehbücher geschrieben, so folgt hier nun eine Zeit, in der er „keine Inspiration und keine Muße“ findet. In Folge diverser Arbeiten beim Film reift seine Idee an der Filmschule zu studieren. Nach intensiver Vorbereitung wird er angenommen. Drehbücher schreiben ist das, was er machen möchte. Im zweiten Interview überlegt er, nach Abschluss ein Studium an einer Kunstakademie aufzunehmen, um stärker auch

die künstlerische Umsetzung seiner Drehbücher zu erlernen. Seine Eltern haben nicht studiert, sein Vater hält Kunst für Zeitverschwendung.

*Hanna* bewirbt sich bei der ersten Gelegenheit nach dem Abitur an der von ihrem Kunstlehrer empfohlenen Akademie. Zum Leidwesen des Vaters, der selbst im Kreativsektor arbeitet, beginnt sie „nur“ das Lehramtsstudium. Auch andere nahe Personen sind überrascht über die wenig prestigereiche Wahl der Einser-Abiturientin. Bald fühlt sich Hanna von dem verschulden Studium wenig gefordert und wechselt in die Freie Kunst. Ist ihre Liebe zur Kunst zwar groß, so strengt sie, die früher vor allem „heimlich“ zum eigenen Genuss gemalt hat, das Präsentieren der eigenen Arbeiten, die enge Welt der KünstlerInnen bald ein. Im zweiten Interview ist der Wechsel ins Medizinstudium geplant.

*Katja* bewirbt sich direkt nach dem Abitur an zwei Kunstakademien, ohne besonders viel Arbeit und Zeit in ihre Mappe zu investieren. Von der weniger prestigereichen erhält sie (mehr glücklich denn berechtigterweise, so ihr Urteil) die Zusage für Kunst als Unterrichtsfach. Ihre Eltern, die beide nicht die Universität besucht haben, sind froh über die Aussicht, dass die Tochter Lehrerin wird. Bald schon liebäugelt Katja jedoch mit der Freien Kunst an der prestigereicheren Akademie. Der erste neue Anlauf scheitert; bei einem Zusatzverfahren, zu dem ein von ihr geschätzter Künstler einlädt, bewirbt sie sich erneut. Der Künstler setzt sich dafür ein, dass Katja angenommen wird. An der Akademie gerät sie schnell in das „Fahrwasser“ der Kunst.

*Lena* bewirbt sich nach dem Abitur an zwei Akademien; an einer wird sie zu einem mehrtägigen Einstellungstest eingeladen. Sie bewertet dies rückblickend als Missverständnis. Dass sie genauso wenig in die Akademie passt wie ihre Mappe, erfährt sie deutlich beim „Einstellungstest“, wo die BewerberInnen über „irgendwelche Papierknödelchen“ philosophieren. Sie entscheidet sich für ein Lehramtsstudium, mit dem Unterrichtsfach Kunst. Zuerst ist sie mit der Wahl zufrieden alsbald erfährt sie jedoch, dass sie ihre Vorstellungen nicht realisieren können wird. Sie versucht erneut in die Freie Kunst Eingang zu finden. Eine Bewerbung ist erfolgreich. Das Studium strengt sie an, weil sie die Regeln des Feldes zu verstehen sucht. Sie integriert sich nicht voll in das Studium. Im zweiten Interview überlegt sie, sich an einer prestigereicheren Akademie zu bewerben.

*Sven* absolviert nach Schulabschluss den Zivildienst – eine „depressive Phase“. Er kommt aus einer Familie, deren Mitglieder in diversen Bereichen im Kunst- und Kreativsektor arbeiten. Für Sven ist eine Alternative zur Kunstakademie nicht denkbar. Der Weg dorthin ist lang und investitionsreich: An einer Kunstschule in Skandinavien bereitet er eine Bewerbungsmappe vor, er absolviert Praktika, engagiert sich in diversen Kunstprojekten. Nachdem er endlich Zugang zur Kunstakademie gefunden hat, ist er schnell in die Kunst-„Blase“ eingetaucht – innerhalb wie außerhalb der Akademie.

Zugang	Lehramts-/Ingenieursstudierende	Kunststudierende	Auszubildende
Grenzen / Anforderungen / Versprechungen (Kapitel 7.1.1, 7.2.1, 7.3.1)	<p><b>Grenzen schulisches/ing.wissenschaftl. Feld</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• institutionalisierte Grenzen</li> <li>• Lehramtsstudium zielt auf bestimmte Schulform und Fach</li> <li>• Ing.wissenschaftliches Studium eröffnet breites Arbeitsfeld</li> </ul> <p><b>Anforderungen Universität</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bewerbung an jeweiliger Universität</li> <li>• Hochschulzugangsberechtigung</li> <li>• ergänzend z.T. fach- und universitätsspezifische Kriterien</li> </ul> <p><b>Versprechungen Studium</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• sehr gute Berufsaussichten</li> <li>• relevante Tätigkeit</li> </ul>	<p><b>Grenzen Feld der Kunst</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• schwach institutionalisierte Grenzen</li> <li>• kaum antizipierbare Wege (zum Erfolg)</li> </ul> <p><b>Anforderungen Akademie</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• akademiespezifische Kontrolle</li> <li>• Kriterien sind nicht transparent</li> <li>• künstlerische Befähigung (Bewerbungsmappe)</li> <li>• Abitur bevorzugt</li> </ul> <p><b>Versprechungen Akademie</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entfaltung künstlerischer Persönlichkeit</li> </ul>	<p><b>Grenzen Feld des Handwerks</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• institutionalisierte Grenzen</li> <li>• Ausbildung als Berufsvorbereitung</li> </ul> <p><b>Anforderungen Betrieb</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kontrolle durch Meister,</li> <li>• Kriterien sind nicht transparent (soziales Kapital, Abschluss/Noten)</li> <li>• handwerkliches Geschick</li> <li>• Selbst-Präsentation im Vorstellungsgespräch</li> </ul> <p><b>Versprechungen Handwerk (Betrieb)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• „jede Menge Spaß“, „sichere Zukunft“, „goldene Boden“ (über Zertifikat)</li> <li>• Erlernen handwerklicher Kompetenzen</li> </ul>
Orientierungen (Kapitel 7.1.2, 7.2.2., 7.3.2)	<p><b>„Moderate“ Selbstorientierung</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Selbstorientiertes Narrativ</li> <li>• lose retrospektiv, lose prospektiv</li> <li>• abgeschwächtes Maß an Selbstorientierung</li> </ul> <p><b>Biografische (Dis-)Kontinuität</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• hergestellt, aber brüchig</li> <li>• Anknüpfung an Erfahrungen aus dem privaten Raum (Ingenieurwissenschaften) und an Schulnoten (Lehramt)</li> </ul> <p><b>Interesse an:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ing.wiss.: anwendbarem Wissen, Gestaltungsanspruch</li> <li>• Lehramt: anwendbarem Wissen; anderen helfen</li> </ul>	<p><b>„Pure“ Selbstorientierung:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Selbstorientiertes Narrativ</li> <li>• retrospektiv und prospektiv</li> <li>• Selbstorientierung unter Ablehnung von Sicherheitskalkülen</li> </ul> <p><b>Biografische Kontinuität:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• frühe Verwurzelung selbstverständlich</li> <li>• familiales Erbe selbstverständlich</li> <li>• Anknüpfung an Erfahrungen aus dem privaten Raum und Schule</li> <li>• Adressierung als Person mit künstlerischer Befähigung</li> </ul> <p><b>Interesse an:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• glücklich sein, sich entwickeln → Selbst steht im Fokus – Zugang als existentielle Frage</li> <li>• Prozessuales und variantenreiches Selbst</li> </ul>	<p><b>Selbstorientierung:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Selbstorientiertes Narrativ</li> <li>• eher retrospektiv denn prospektiv</li> <li>• ausgeprägte Selbstorientierung v.a. im Friseurhandwerk</li> </ul> <p><b>Biografische Kontinuität:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• hergestellt vor allem von Frisurauszubildenden</li> <li>• Anknüpfung an Erfahrungen aus dem privaten Raum, vor allem der Herkunftsfamilie</li> </ul> <p><b>Interesse an:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tätigkeit, Materialien und Ergebnis (statt Idee)</li> <li>• technisch-handwerklicher Kreativität</li> </ul>

Zugang	Lehramts-/Ingenieursstudierende	Kunststudierende	Auszubildende
	<b>Sicherheit und Status</b> <b>Studium</b> <ul style="list-style-type: none"><li>zulassungsfreies Studium</li><li>Lehramt: „leichtes Studium“</li><li>Abitur als Verpflichtung</li></ul> <b>Zukunft</b> <ul style="list-style-type: none"><li>Zertifikat garantiert Arbeitsplatz, solide Familienplanung, Status</li><li>Sicherheitsorientierung als Geständnis</li></ul>	<b>Studium</b> <ul style="list-style-type: none"><li>verleiht legitimen Status</li><li>bietet geschützten Raum („Hafen“) zur Arbeit am künstlerischen Selbst</li></ul> <b>Zukunft</b> <ul style="list-style-type: none"><li>Abgrenzung von Sicherheitskalkülen und Normalbiographie</li><li>Abgrenzung von Reichtum, Betonung materieller Anspruchslosigkeit</li></ul>	<b>Ausbildung</b> <ul style="list-style-type: none"><li>nach z.T. langer Suche</li><li>Fundament für Schritte ins Erwachsensein</li></ul> <b>Zukunft</b> <ul style="list-style-type: none"><li>wahrscheinliche Wahlen: Schutz vor sozialer Degradierung über Zertifikat</li><li>unwahrscheinliche Wahlen: drohende Statureinbuße</li></ul>
	<b>Hauptsache</b> <b>Hauptsache Studieren</b> <ul style="list-style-type: none"><li>Abgrenzung von Ausbildung, Arbeit sowie Fachhochschule</li></ul>	<b>Hauptsache Kunst</b> <ul style="list-style-type: none"><li>Ausschließlichkeit</li></ul>	<b>Hauptsache ein Ausbildungsplatz</b> <ul style="list-style-type: none"><li>fehlender Selbstbezug</li><li>enger Möglichkeitsraum</li><li>Zeitdruck</li></ul>
<b>Strukturierte Chancen: (un-)wahrscheinliche Wahl (Kapitel 7.1.3, 7.2.3, 7.3.3)</b>	<b>Wahrscheinlich</b> <b>Wahrscheinlich in Bezug auf</b> <ul style="list-style-type: none"><li>das familiäre Erbe I: Bekanntheit des Studiums</li><li>das familiäre Erbe II: Berufsvererbung als Aneignung des Erbes</li><li>das schulische Kapital: Abitur als Legitimation</li></ul>	<b>Wahrscheinlich in Bezug auf</b> <ul style="list-style-type: none"><li>das familiäre Erbe I: Bekanntheit des Studiums</li><li>das familiäre Erbe II: Kunstaffinität</li><li>das familiäre Erbe III: Ethos des Kreativen</li></ul>	<b>Wahrscheinlich in Bezug auf</b> <ul style="list-style-type: none"><li>das familiäre Erbe: Angst vor sozialem Abstieg</li><li>das schulische Kapital: begrenzter Möglichkeitsraum, Schulmüdigkeit</li></ul> Aber: Heterogenität des Umfelds
	<b>Unwahrscheinliche Wahlen</b> <b>Unwahrscheinlichkeit zeigt sich in</b> <ul style="list-style-type: none"><li>Zweifeln signifikanter Anderer an der Befähigung</li><li>Selbstzweifel an eigener Befähigung</li></ul> <b>Wahrscheinlich gemacht über</b> <ul style="list-style-type: none"><li>Abitur als Legitimation</li></ul> <b>Brüche mit Geschlechterordnung</b> <ul style="list-style-type: none"><li>Männer: Mannsein kein Thema</li><li>Frauen: Zweifel an der persönlichen Eignung; überdurchschnittliches Kapitel</li></ul>	<b>Unwahrscheinlichkeit zeigt sich in</b> <ul style="list-style-type: none"><li>Befremden signifikanter Anderer gegenüber dem Studium</li><li>Befremden signifikanter Anderer gegenüber dem Feld der Kunst</li><li>Zweifel signifikanter Anderer in Bezug auf die Unsicherheit des Wegs</li></ul> <b>Wahrscheinlich gemacht über</b> <ul style="list-style-type: none"><li>Umwege in die Kunst; vor allem über das Lehramtsstudium</li><li>Zulassung als Beweis der Befähigung</li></ul>	<b>Unwahrscheinlichkeit zeigt sich in</b> <ul style="list-style-type: none"><li>Konformitätsdruck seitens anderer</li><li>Rechtfertigungsdruck</li></ul> <b>Wahrscheinlich gemacht über</b> <ul style="list-style-type: none"><li>Umwege in den Betrieb</li><li>Nischen</li><li>Offenhalten der Zukunft</li></ul> <b>Brüche mit Geschlechterordnung</b> <ul style="list-style-type: none"><li>Männer: Sorge vor Abwertung</li><li>Frauen: Zweifel an persönlicher Eignung; überdurchschnittliches Kapitel</li></ul>

Zugang	Lehramts-/Ingenieurstudierende	Kunststudierende	Auszubildende
<p>Nutzung und Erwerb von Kapital (Kapitel 7.1.4, 7.2.4, 7.3.4)</p>	<p><b>Familiale Kapital</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• finanzielle Sicherheit</li> <li>• feldspezifisches Kapital v.a. in den Ingenieurwissenschaften</li> </ul> <p><b>Selbsterworbenes Kapital/Strategien</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• soziales Kapital: Praktika, Ausbildung (relevant für Entscheidungsprozess, weniger für Zugang)</li> <li>• feldspezifisches Kapital: schulisches Eintrittskapital, „Machen“ motiviert Entscheidung bzw. formt Habitus</li> <li>• geringe Mobilität</li> </ul>	<p><b>Familiale Kapital</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• feldspezifisches Kapital: Kunstaffinität, Ethos der Kreativen, kreatives Netz</li> <li>• finanzielle Sicherheit</li> </ul> <p><b>Selbsterworbenes Kapital</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• soziales Kapital: Lehrer</li> <li>• feldspezifisches Kapital: Praktika, künstlerische Szene, Freunde, Kurse</li> <li>• handwerkliches Kapital</li> <li>• hohe Mobilität</li> </ul>	<p><b>Familiale Kapital</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• feldspezifisches Kapital: handwerkliches Kapital, soziales Kapital</li> <li>• Wohnen im Elternhaus</li> </ul> <p><b>Selbsterworbenes Kapital</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• praktische Erfahrung („Machen“)</li> <li>• feldspezifisches Kapital aus dem privaten Raum</li> <li>• Wahrscheinliche Wahl: häufiger Hürden; begrenzte Suchstrategien, geringe Mobilität</li> <li>• Unwahrscheinliche Wahl: leichter Zugang, breitere Suchstrategien</li> </ul>



Verlauf	Lehramts-/Ingenieurstudierende	Kunststudierende	Auszubildende
Erste Schritte im Feld (Kapitel 8.1.1, 8.2.1, 8.3.1)	<b>Verhaltene Freude</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>... über Aufnahme des Studiums (kaum persönliche Auszeichnung)</li> <li>... aufgrund von Abitur</li> <li>... auf ein „lockeres Leben“, z.T. begleitet von Unsicherheit</li> <li>kaum verwoben mit anderen Statuspassagen</li> </ul>	<b>Große Freude</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>... über Meistern der Hürde; Bescheinigung der künstlerischen Befähigung</li> <li>... aufgrund von Leistung bzw. Befähigung (oder Glück) Zugang</li> <li>... auf Raum für künstlerisches Sein und künstlerische Entwicklung</li> <li>... auf sicheren und legitimen Status</li> <li>verwoben mit anderen Statuspassagen</li> </ul>	<b>Anfänglich große Freude</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>... über das Meistern der Hürde; Bestätigung der Passung</li> <li>... aufgrund eigener Leistung oder von Glück bzw. staatlichem Programm</li> <li>... auf genau dieser Ausbildung</li> <li>... auf den respektablen Status und den ersten eigenen Verdienst</li> <li>verwoben mit anderen Statuspassagen</li> </ul>
Ordnung d. Felder (Kapitel 8.1.2, 8.2.2, 8.3.2)	Randpositionen	<b>Randposition: Eingeschränkt Kunst</b> <ul style="list-style-type: none"> <li><b>Lehramtsstudierende:</b> Orientierung an workload, Mangel an Selbstbezug und -behauptung, vorstrukturiertes Studium</li> <li><b>Studierende der Filmschule:</b> vorstrukturiertes Studium, arbeitsteilig, publikumsorientiert</li> </ul>	<b>Randposition: Kein „normaler Betrieb“</b> <ul style="list-style-type: none"> <li><b>außerbetriebliche Ausbildung</b> (zweite Wahl)</li> <li><b>spezifisches Segment</b> im Handwerk (gezielte Wahl)</li> </ul> <i>Kennzeichen:</i> Uben (statt arbeiten), kaum Zeitdruck, lose Meister-Lehrling-Bez.
	Ordnungsgefüge	<b>Viele Studierende – wenige Dozierende</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Masse an Studierenden</li> <li>Dozierende distanziert</li> <li>positioniert vor allem über institutionalisiertes Kapital: Dozierende vs. Studierende</li> <li>KommilitonInnen: Gruppenbildung innerhalb der eigenen Kohorte</li> </ul> <b>Die schulähnliche Ordnung</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>universalistisch</li> <li>inhaltliche und zeitliche Vorstrukturierung</li> <li>Kohorte als Vergleichshorizont</li> </ul>	<b>Ungleiche Gleichgesinnte: Künstler treffen auf Künstler</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>überschaubare Größe</li> <li>Dozierende abwesend</li> <li>positioniert über symbolisches Kapital: Dozierende sind KünstlerInnen</li> <li>KommilitonInnen: Gruppenbildung nach (künstlerischer) Passung</li> </ul> <b>Die kleine „Blase“</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Blase – außerhalb von Zeit und Raum; hohe Interaktionsdichte</li> <li>kaum Vorstrukturierung</li> <li>Verhältnis Dozierende-Studierende als eines <ul style="list-style-type: none"> <li>a) der Macht</li> <li>b) der Passung</li> </ul> </li> </ul>

Verlauf	Lehramts-/Ingenieursstudierende	Kunststudierende	Auszubildende
Das Spiel (Kapitel 8.1.3, 8.2.3, 8.3.3)	<b>Die Teilnahme als Spieler</b> <b>Zögerlicher Auftakt</b> vor allem bei unwahrscheinlichen Wahlen aufgrund <ul style="list-style-type: none"> <li>... mangelnder persönlicher Ansprache</li> <li>... mangelnder Sicherheit über Befähigung</li> </ul> <b>Um was es geht?</b> Transformation zum Studierenden/zur Studentin Erwerb anwendbaren Wissens / Zertifikat <b>Was bedarf es?</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Bestehen von Prüfungsanforderungen</li> <li>KommilitonInnen – zur Organisation des Studiums/Informationsgeber</li> <li>KommilitonInnen – als Arbeitsgruppe (v.a. unter Ingenieursstudierenden)</li> <li>Studentische Leben</li> </ul>	<b>Zögerlicher Auftakt</b> vor allem bei unwahrscheinlichen Wahlen; doppelte Fremdheitserfahrung mit <ul style="list-style-type: none"> <li>... universitärer Welt</li> <li>... Feld der Kunst</li> </ul> Kunststudium kollidiert mit Anforderung der Statuspassage (Berufsvorbereitung) <b>Um was es geht?</b> Entfaltung des künstlerischen Selbst <ul style="list-style-type: none"> <li>sich Verstehen/reflektieren</li> <li>sich erfüllen (Resonanz)</li> <li>verstanden werden</li> </ul> <b>Was bedarf es?</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Das Atelier als magischer Ort</li> <li>Die anderen im Atelier: Hinter- und Vorderbühne</li> <li>Das Kolloquium: Verstehen und Verstanden werden</li> </ul>	<b>Zögerlicher Auftakt</b> vor allem aufgrund der Macht des Meisters, der <ul style="list-style-type: none"> <li>... berufliche Selbstformung begrenzt</li> <li>... das Selbst gefährdet</li> </ul> <b>Um was es geht?</b> Transformation zum/zur zertifizierten, kompetenten HandwerkerIn Annahme: Handwerk ist erlernbar <b>Was bedarf es?</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Eingebundensein im Arbeitsprozess</li> <li>stumme Weitergabe/Routinen</li> <li>Es bedarf:               <ol style="list-style-type: none"> <li>der Dinge des Handwerks</li> <li>Arbeit am Kunden/Fertigstellen eines Produkts</li> <li>der kooperativen Tätigkeit</li> </ol> </li> </ul>
	<b>Strategien</b> <b>Was wird gemacht?</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Rahmen: Semesterstruktur gibt zeitlichen Takt vor, Prüfungsleistungen als Zielvorgabe</li> </ul> <i>Strategie „Anpassung der Investition“</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>Neubewertung der Anforderungen               <ol style="list-style-type: none"> <li>Reduktion der Investitionen</li> <li>Erhöhung der Investitionen</li> <li>Berufsspezifische Investitionen</li> </ol> </li> <li>Belastung: Zeitmanagement (Lehramt) oder fachliche Überforderung (Ingenieur)</li> <li>förderlich: Fit machen und SHK-Stellen (Ingenieursstudierende)</li> </ul> <i>Strategien „Durchziehen“</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>Selbstanspruch</li> <li>Vis-à-vis sich selbst (und den Eltern)</li> </ul>	<b>Was wird gemacht?</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Rahmen: hohes Maß an Selbstmanagement und Investition verlangt, ohne konkrete Zielvorgabe</li> </ul> <i>Strategie „Alles für die Kunst“</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>kulturelles und biographisches Kapital</li> <li>Entgrenzung</li> </ul> <i>Strategie „Suche nach symbolischer Weihung“</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>innerhalb der Akademie (Wahl angesehener KünstlerInnen und Akademien)</li> <li>im künstlerischen Feld außerhalb der Akademie (Preise, Auszeichnungen, Ausstellungen etc.)</li> </ul>	<b>Was wird gemacht?</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Rahmen: Akkumulation handwerklichen Kapitals reglementiert durch Meister, gebunden an Lehrjahre</li> </ul> <i>Strategie „Akkumulation handwerklichen Kapitals“</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>gebunden an MeisterIn</li> <li>Akkumulation im privaten Raum</li> </ul> <i>Strategie „Durchhalten“</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>Vis-à-vis der MeisterIn und des sozialen Abstiegs</li> <li>Strategie der Machtlosen</li> <li>verstanden als persönliche Stärke</li> <li>Eltern fördern/fordern Durchhalten</li> <li>Reduktion der Selbstorientierung</li> <li>professionelle Unterstützung</li> </ul>

Verlauf	Lehramts-/Ingenieursstudierende	Kunststudierende	Auszubildende
Zwischenrufe (Kapitel 8.1.4, 8.2.4, 8.3.4)	<p><b>Familie</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• finanzielle Absicherung (gegenwärtig und prospektiv) vs. Abhängigkeit</li> <li>• Bindung an elterliche Erwartungen</li> <li>• Vergleich mit Geschwistern</li> <li>• Wohnen im Elternhaus konfligiert mit studentischem Leben</li> </ul> <p><b>PartnerIn</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Räumliche Bindung</li> </ul> <p><b>Freundeskreis</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Einschließung im alten Kreis</li> <li>• Trennung der Kreise</li> <li>• Vermischen der Kreise</li> </ul>	<p><b>Familie</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Passung, Nicht-Passung oder Anpassung</li> <li>• Interesse am künstlerischen Tun relevant</li> </ul> <p><b>Partner</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Suche nach Passung</li> </ul> <p><b>Freundeskreis</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Homogenisierung des Kreises</li> </ul>	<p><b>Familie (und andere signifikante Andere)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Belastung durch Enge des Zusammenlebens</li> <li>• Familie relevant für berufliche Selbstformung</li> <li>• Labilität sozialen Kapitals aus privatem Raum</li> </ul> <p><b>Eindringen des privaten Raums</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Privates kaum abzuspalten durch ständige gemeinsame Präsenz des Meisters u.a. im Betrieb</li> <li>• umfassende Verantwortung des Meisters</li> </ul>
Umfassende Selbstformung (Kapitel 8.1.5, 8.2.5, 8.3.5)	<p><b>Selbstdefinition als Studierende</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• fachliche Inhalte: <ul style="list-style-type: none"> <li>a) hoher Selbstbezug</li> <li>b) loser Bezug</li> <li>c) funktionaler Bezug</li> </ul> </li> <li>• Verlängerung der Schulzeit: Zeitstruktur und Moratorium</li> <li>• Arbeit ist „das andere“</li> <li>• studentische Lebensführung</li> </ul> <p><b>Weitere Selbstformung</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Neue Selbständigkeit vor allem auch durch Auszug</li> <li>• geringfügige Veränderung der Position im familiären Gefüge</li> <li>• Kompetenzen werden nicht im privaten Raum angefragt</li> <li>• Abgrenzung zu Ausbildung und Arbeit</li> </ul>	<p><b>Selbstdefinition als KünstlerIn</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ambivalenz des Künstlermythos</li> <li>• Positionierung der Akademie</li> <li>• Selbstpositionierung</li> <li>• Umfassende Lebensführung</li> <li>• „Entfremdung“</li> <li>• Entgrenzung</li> </ul> <p><b>Weitere Selbstformung</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Konversion des Blicks</li> <li>• Selbstbewusstsein</li> </ul>	<p><b>Selbstdefinition als FriseurIn/MalerIn</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Positionierung des Betriebs</li> <li>• Selbstpositionierung im Feld</li> <li>• Selbstpositionierung im sozialen Raum</li> <li>• Abgrenzung von „normalen Handwerker“</li> <li>• Ernstcharakter der Arbeit</li> </ul> <p><b>Weitere Selbstformung</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Selbständigkeit</li> <li>• angefragte Kompetenzen im privaten Raum</li> <li>• verändertes generationales Arrangement in Familie</li> <li>• „kaputt sein“, körperlich anstrengend/langer Tag</li> </ul>

Zukunft	Lehramts-/Ingenieursstudierende	Kunststudierende	Auszubildende
Verbleib oder Ausstieg (Kapitel 9.1.1, 9.2.1, 9.3.1)	<p><b>Fortführung des Studiums, weil...</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ing. wiss.: Äquivalent zum Diplom-Ingenieur</li> <li>• Lehramt: alternativlos fürs Lehramt</li> </ul> <p><b>Verbleib an der Universität, weil...</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ing. wiss.: Bindung an Arbeitsgruppen, fachliche Spezialisierung, Kostenreduktion</li> <li>• Lehramt: fachliche Unterschiede zwischen Universitäten sind kaum relevant</li> <li>• Zertifikat als Garant für gute Berufschancen</li> </ul> <p><b>Einstieg in den Beruf</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• vorbereiteter Anschluss</li> <li>• Ing. wiss.: Sicher, plurale Möglichkeiten</li> <li>• Lehramt: Pfadabhängigkeit; gleiche Zertifikat – gleiche Bedeutung; Varianzen in der Ausgestaltung des Lehrberufs</li> <li>• soziales Kapital hilfreich (Ing. wiss.) bis irrelevant (Lehramt)</li> </ul>	<p><b>Fortführung des Studiums, weil...</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Abschluss gefährdet Künstlerdasein</li> <li>• Akademie bietet Raum für künstlerisches Schaffen: Schutzraum, Infrastruktur, Kontakte, Sichtbarkeit, legitimen Status</li> <li>• Zertifikat ohne Bedeutung</li> </ul> <p><b>Verbleib in der Kunst</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• geringe Strukturiertheit des Übergangs</li> <li>• Konstante im Zukunftsentwurf: Kunst</li> <li>• Selbst statt Plan</li> <li>• Glück statt meritokratisches Prinzip</li> <li>• Infragestellung des Kunstfeldes aber Glaube an die eigene Kunst</li> <li>• Relevanz des selbsterworbenen sozialen Kapitals</li> </ul>	<p><b>Ende der Ausbildung</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Abschluss im Kollektiv</li> <li>• Lossprechung/Initiationsritus</li> <li>• gleiches Zertifikat – unterschiedliche Bedeutung, ungleiche Chancen</li> </ul> <p><b>Verbleib oder Austritt</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Verbleib im Betrieb:</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Öffnung des individualisierten Selbstprojekts; b) sukzessive Schließung des Selbstprojekts</li> </ol> </li> <li>• <b>Austritt aus dem Betrieb, Verbleib im Handwerk:</b> Bearbeitung des Settings für das Selbstprojekt im Feld</li> <li>• <b>Austritt aus dem Handwerk:</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Modifizierung des unpassenden Selbstprojekts</li> <li>b) Erweiterung des Möglichkeitsraums</li> <li>c) fehlender Selbstentwurf</li> </ol> </li> <li>• Relevanz sozialen Kapitals, v.a. Familie</li> </ul>
	Orientierungen (Kapitel 9.1.2, 9.2.2, 9.3.2)	<p><b>Eingeschränkte Selbstorientierung</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ing. wiss.: zugunsten der Freizeit</li> <li>• Lehramt: zugunsten der Freizeit und der Gesundheit</li> </ul>	<p><b>Hohe Selbstorientierung</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• gegenwartsorientiert und projektförmig</li> <li>• Verneinung der Ökonomie zum Schutz des künstlerischen Selbst</li> <li>• Trennung: Kunst und Verdienst</li> </ul>
<p><b>Selbstbezogene Unsicherheit</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sicherer Arbeitsplatz ist selbstverständlich</li> <li>• Unsicherheit bzgl. Passung (Nicht-Passung als Form der Prekarität)</li> </ul>		<p><b>Selbstbezogene Sicherheit</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sicherheit über das Selbst</li> <li>• Ablehnung materialistischer Haltungen</li> <li>• Künstlerisches Kapital in verschiedenen Feld nutzbar</li> </ul>	<p><b>Anpassung der Statusaspirationen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trauerarbeit (Reduzierung der Statusaspirationen, Sorge um sozialen Abstieg)</li> <li>• Erweiterungsarbeit (Verschiebung der Grenzen des Denkbaren)</li> </ul>
<p><b>Familien</b></p> <p><b>Sequentialität</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Etablierung im Beruf → Haus → Familie</li> <li>• Frauen: Problem der Planbarkeit</li> <li>• Männer: Familie nicht Teil des gegenwärtigen Selbstentwurfs; Kinder für Alter relevant</li> </ul>		<p><b>Keine Sequentialität</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kein vorgesehener Zeitpunkt für Familiengründung</li> <li>• Konkrete Beispiele statt Normalbiographie als Orientierung</li> <li>• Sicherheit über das Selbst</li> </ul>	<p><b>Sequentialität</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Etablierung im Beruf → Familie</li> <li>• Familiengründung für Männer wie Frauen wenig planbar, kaum konkret</li> </ul>

## Anhang E: Hinweise zur Transkription

Bei der Transkription werden die akustischen Daten von Dialekt und Umgangssprache, teilweise von Füllwörtern vorsichtig bereinigt, um die Lesbarkeit zu erhöhen. Als Richtschnur gilt „so fein wie nötig, aber immer einen kleinen Schritt feiner als gedacht“ (Knoblauch 2011: 160).

Für Personen werden Pseudonyme verwendet. Namen von Orten, Geschäften etc. werden nicht wiedergegeben.

..	kurze Pause (ca. 1 Sekunde)
...	längere Pause (2–3 Sekunden)
[4]	lange Pause mit Angaben der Sekundenanzahl
<u>nein</u>	betont gesprochen
nee	gedehnt gesprochen
nein-nein	schneller Anschluß
[lacht]	Vermerk zu nonverbalen Äußerungen und gesprächsexternen Ereignissen
[...]	Auslassung im Transkript
(vermutlich)	Unsicherheit in der Transkription
„wie hübsch“	direkte Rede (wird zur besseren Lesbarkeit gekennzeichnet, auch wenn insbesondere deren Ende in der gesprochenen Sprache nicht immer deutlich markiert ist)
Komma	bei schwach fallender Intonation

Überlappungen von Redebeiträgen werden durch Einsetzen der Textstellen der gleichzeitig Sprechenden in gleicher Höhe markiert.

## Anhang F: Abkürzungsverzeichnis

AID:A	Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten“ – Survey des Deutschen Jugendinstituts (erste Erhebung 2009)
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BBiG	Berufsbildungsgesetz
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BVJ	Bundsvorbereitungsjahr
BGJ	Bundesgrundbildungsjahr
DGB	Deutsche Gewerkschaftsbund
DJI	Deutsche Jugendinstitut

fabk	Freie Akademie der bildenden Künste
HWO	Handwerksordnung
Ifa	Institut für Auslandsbeziehungen
ifs	Internationale Filmschule
IngG	Ingenieurgesetz
Ing.wiss.	Ingenieurwissenschaften
ISEI	Socio-Economic Index of Occupational Status
KHM	Kunsthochschule für Medien
KSVG	Künstlersozialversicherungsgesetz
LABG	Lehrerausbildungsgesetz
LifE	Lebensverläufe ins frühe Erwachsensein – eine Langzeitstudie der Universitäten Potsdam, Zürich und Konstanz
o.T.	Ohne Transkript
o.J.	Ohne Jahr
o.A.	Ohne Angaben
SFB 186	Sonderforschungsbereich „Statuspassagen und Risikolagen im Lebensverlauf“ (Universität Bremen)
SchulG	Schulgesetz NRW
MPS	Magnitude-Prestigeskala
TREE	„Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben“ – eine Längsschnittstudie für die Schweiz

## Anhang G: Hinweise zu den Online-Materialien

Das Online-Material können Sie über unsere Internetseite (<http://beltz.de>) herunterladen und ausdrucken. Sie kommen zu dem Material, indem Sie auf die Seite des Titels gehen.

Online angeboten werden die Statistiken zu  $t_1$ .



Birgit Dechmann | Christiane Ryffel  
**Soziologie im Alltag**  
Eine Einführung  
14. Auflage 2015, 310 Seiten, broschiert  
ISBN: 978-3-7799-3160-7  
Auch als **E-BOOK** erhältlich

Dieses Buch lädt Sie ein, Ihren Alltag daraufhin anzuschauen, wie er von Ihrer sozialen Umwelt geprägt wird und gleichzeitig auch diese Umwelt prägen hilft, egal ob Sie SozialarbeiterIn, Hausfrau, Familienvater oder LehrerIn sind. Diese Blickrichtung wird gemeinhin »Soziologie« genannt. Wir stellen Ihnen jedoch nicht eine Wissenschaft vor, sondern geben einen Einblick in eine soziologisch inspirierte Denkweise, soweit wir sie als nützlich empfinden.

Das letzte Kapitel dieser aktualisierten Auflage lässt keinen Zweifel daran, dass die soziologische Denkweise auch hilft, komplexe Prozesse der Globalisierung auf internationaler und nationaler sowie auf organisationeller und individueller Ebene besser zu verstehen. Sozial Arbeitende werden der zunehmenden persönlichen Desorientierung ihrer Klientel mit vertieftem Verständnis begegnen.

Zudem befähigen die soziologischen Überlegungen und entsprechenden Daten zu einer differenzierten Einschätzung von derzeitigen Veränderungsprozessen, die auch im Sozialbereich für Beunruhigung sorgen.

[www.beltz.de](http://www.beltz.de)

Beltz Juventa · Werderstraße 10 · 69469 Weinheim



Claudia Obermeier |  
Linda Dürkop-Henseling (Hrsg.)  
**Typisch Soziologie!?**  
Sozialwissenschaft zwischen  
Wissenschaft und Praxis  
2018, 226 Seiten, broschiert  
ISBN: 978-3-7799-3786-9  
Auch als **E-BOOK** erhältlich

Die Soziologie als Disziplin hat in ihrer noch recht jungen Geschichte einen hohen Grad der Ausdifferenzierung erreicht. Doch nicht nur in der Wissenschaft sind Soziologinnen und Soziologen feste Integrale: Auch in der Praxis haben sie sich in mannigfaltigen Berufsfeldern längst unentbehrlich gemacht.

Dieser Band macht anhand verschiedener Einblicke in die Praxis sichtbar, in welchen Berufsfeldern Soziologinnen und Soziologen erfolgreich tätig sind. Diese werden dabei zugleich in Relation zu den theoretisch fundierten Bindestrichsoziologien gesetzt. Auf diese Weise erhalten Studierende und Praktiker Inspiration und Orientierung und erfahren, welche Verbindungen sich zwischen theoretischer Differenzierung und praktischer Vielfalt ziehen lassen.