

Schmitt, Johanna

Soziale Ungleichheit im Freiwilligen Sozialen Jahr. Eine biografiewissenschaftliche Analyse mit jungen Erwachsenen im Freiwilligen Sozialen Jahr

Mainz : Johannes Gutenberg-Universität 2025, 86 S. - (Kindheitsforschung - Working Paper; 10)



Quellenangabe/ Reference:

Schmitt, Johanna: Soziale Ungleichheit im Freiwilligen Sozialen Jahr. Eine biografiewissenschaftliche Analyse mit jungen Erwachsenen im Freiwilligen Sozialen Jahr. Mainz : Johannes Gutenberg-Universität 2025, 86 S. - (Kindheitsforschung - Working Paper; 10) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-342152 - DOI: 10.25656/01:34215

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-342152>

<https://doi.org/10.25656/01:34215>

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
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Soziale Ungleichheit im
Freiwilligen Sozialen Jahr.

Eine biografiewissen-
schaftliche Analyse mit jungen
Erwachsenen im Freiwilligen
Sozialen Jahr

Johanna Schmitt

KINDHEITSFORSCHUNG –
WORKING PAPER

JOHANNES GUTENBERG
UNIVERSITÄT MAINZ

JG|U



Kindheitsforschung – Working Paper

Herausgegeben von Tanja Betz

Universitätsprofessorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Kindheitsforschung

In der WORKING PAPER Reihe Kindheitsforschung des Arbeitsbereichs Allgemeine Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Kindheitsforschung am Institut für Erziehungswissenschaft an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, werden in loser Abfolge Beiträge aus laufenden Forschungsprojekten publiziert, die im Arbeitsbereich im Entstehen sind. Die Beiträge halten zusätzlich zu Veröffentlichungen in wissenschaftlichen Fachzeitschriften und Büchern sowie in praxisnahen Publikationsformaten eine weitere Informationsebene bereit, um die interessierte Fachöffentlichkeit, Studierende sowie Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler open access über den Entwicklungsstand von Projekten, über Qualifikationsarbeiten und über (Zwischen-)Ergebnisse von Forschungsvorhaben zu informieren. Damit soll ein Beitrag zu wissenschaftlichen und forschungsorientierten Diskussionen über Theoriegrundlagen, empirische Befunde sowie Interpretationen und Schlussfolgerungen geleistet werden.

Das Themenspektrum der Forschungsvorhaben im Arbeitsbereich ist breit gefächert; es umfasst empirische Analysen im Bereich der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung und der ungleichheitsbezogenen Bildungsforschung in der frühen, mittleren und späten Kindheit. Die Beiträge setzen sich aus unterschiedlichen Perspektiven und mit verschiedenen theoretischen und methodischen Zugängen mit den Verhältnisbestimmungen zwischen öffentlich verantworteten Einrichtungen der frühen Bildung, Betreuung und Erziehung und Familie sowie mit den Verhältnisbestimmungen zwischen Schule und Familie auseinander. Analysiert werden die komplexen Mechanismen der starken Kopplung von Herkunftsfaktoren wie das soziale Milieu mit dem Schulerfolg und die Frage, wie Kindheit unter den Bedingungen sozialer Ungleichheit gestaltet wird und werden kann. In den Fokus rücken insbesondere Akteure der Kindheit wie z. B. pädagogische Fachkräfte, Lehrkräfte und weiteres pädagogisches Personal, Mütter und Väter sowie Kinder und politische Entscheidungsträgerinnen und -träger und ebenso Institutionen der frühen und mittleren Kindheit, zu denen Bildungs- und Betreuungsinstitutionen und Familien gehören, aber auch Politik, Wissenschaft, die Ökonomie und das Recht. Fokussiert werden politische und gesellschaftliche Leitbilder ‚guter‘ Kindheit und ‚guter‘ Elternschaft sowie verbreitete nationale und internationale pädagogische und politische Programmatiken in Bezug auf elterliches und professionelles pädagogisches Handeln sowie verbreitete gesellschaftliche Ideologien; ebenfalls stehen Prozesse der Hervorbringung von Differenz und der Reproduktion von sozialer und generationaler Ungleichheit in der Kindheit im Zentrum.

Alle Rechte verbleiben bei den Autorinnen und Autoren.



Bitte wie folgt zitieren:

Schmitt, Johanna (2025). *Soziale Ungleichheit im Freiwilligen Sozialen Jahr. Eine biografiewissenschaftliche Analyse mit jungen Erwachsenen im Freiwilligen Sozialen Jahr*. Kindheitsforschung – Working Paper 10. Mainz: Johannes Gutenberg-Universität.



Inhaltsverzeichnis

1. Problemstellung	1
2. Betrachtungsfeld ‚Freiwilliges Soziales Jahr‘ (FSJ)	3
2.1 Gesetzliche Rahmenbedingungen	4
2.2 Historische Entwicklungen	5
2.3 Das FSJ aus der Perspektive der Teilnehmenden	6
2.3.1 Motive für ein FSJ	6
2.3.2 Das FSJ als Bildungsort	8
2.4 Das FSJ aus gesellschaftlicher Perspektive	9
2.4.1 Das FSJ als Dienst an der Zivilgesellschaft	9
2.4.2 Soziale Exklusion im FSJ	10
2.5 Zwischenfazit	11
3. Theoretische Annäherungen: Biografie und soziale Ungleichheit	12
3.1 Biografie	12
3.1.1 Theoretische Grundannahmen der Biografieforschung	12
3.1.2 Analyseperspektiven	14
3.1.3 Biografische Normen	14
3.2 Soziale Ungleichheit	15
3.2.1 Theoretische Konzepte Pierre Bourdieus	16
3.2.2 Theoretisches Konzept Bettina Dausiens	17
3.3 Zum Zusammenhang von Biografie und sozialer Ungleichheit: Eine biografiewissenschaftliche Analyseperspektive	18
3.4 Zwischenfazit und Erkenntnisse für die eigene Forschung	19
4. Forschungsstand	21
4.1 Ausgewählte Studien zur Wirksamkeit sozialer Ungleichheit	21
4.2 Ausgewählte Studien zu sozialer Ungleichheit in der Freiwilligenarbeit, in Freiwilligendiensten und im FSJ	22
4.3 Ausgewählte biografiewissenschaftliche Studien zu sozialer Ungleichheit	24
4.4 Ausgewählte biografiewissenschaftliche Studien im FSJ	25
4.5 Zwischenfazit: Studien zum FSJ, zur sozialen Ungleichheit und Biografie	26
5. Methodisches Vorgehen	28
5.1 Prinzipien qualitativ-interpretativen Forschens	28



5.2 Sampling, Feldzugang und Datenerhebung	30
5.2.1 Theoretical Sampling und Feldzugang zu FSJ-Teilnehmenden	30
5.2.2 Datenerhebung: das biografisch-narrative Interview	32
5.3 Datenauswertung: biografische Fallrekonstruktion mit Modifikationen	34
5.4 Forschungsethische Überlegungen	37
6. Fallrekonstruktionen	39
6.1 Fallrekonstruktion Nele	39
6.1.1 Ablauf des Interviews	39
6.1.2 Thematische Felder im Lebenslauf	40
6.1.2.1 Zerrissenheit zwischen Neles marokkanischer und deutscher Zugehörigkeit	41
6.1.2.2 Abweichungen der Normalbiografie durch institutionelle Wechsel	43
6.1.2.3 Darstellung der Biografie als ‚besonders‘ in Abgrenzung zu ‚anderen‘	44
6.1.3 Thematische Felder im Erleben des FSJ	46
6.1.3.1 Erleben von Hierarchien im FSJ	46
6.1.3.2 Anerkennung durch Zugehörigkeit im FSJ	49
6.1.4 Zusammenführung: Neles Ergebnisse	50
6.2 Fallrekonstruktion Marie	51
6.2.1 Ablauf des Interviews	52
6.2.2 Thematische Felder im Lebenslauf	53
6.2.2.1 Aushandlung zwischen Fremd- und Selbstbestimmung des Lebens	53
6.2.2.2 Darstellung der Biografie als Erfolgsgeschichte	56
6.2.3 Thematische Felder im Erleben des FSJ	59
6.2.3.1 Wachstum im FSJ durch extremen Arbeitsbereich	59
6.2.3.2 Erleben von Hierarchien in der FSJ-Einsatzstelle	60
6.2.3.3 Aufopferung im FSJ	62
6.2.4 Zusammenführung: Maries Ergebnisse	64
6.3 Fallvergleich	64
7. Diskussion	66
7.1 Diskussion im Anschluss an biografietheoretische Annahmen	66
7.2 Diskussion im Anschluss an theoretische Annahmen der sozialen Ungleichheit	68
7.3 Einbettung der Ergebnisse in den Forschungsstand	69
7.4 Zusammenfassung: Das Potenzial einer biografiewissenschaftlichen Analyseperspektive für die Wirksamkeit sozialer Ungleichheit im FSJ	70
8. Fazit und Ausblick	72
Literaturverzeichnis	74
Anhang	80



Abkürzungsverzeichnis.....	80
Durchführung der Interviews.....	80
Transkriptionslegende	81
9. Impressum.....	124

Die Publikation stellt eine leicht modifizierte Version einer Masterarbeit in Erziehungswissenschaft dar, die im Jahr 2025 dem Fachbereich 02 – Sozialwissenschaften, Medien, Sport der Johannes Gutenberg-Universität Mainz vorgelegt wurde.



1. Problemstellung

„wenn irgendeinen Patienten, Patientin oder Patient halt fragt ähm, kann ich das oder das noch haben? dann schickt die, dann g- anstatt dass sie selbst geht, schickt sie dann immer (.) mich oder andere Leute. (.) und das find- ich dann halt immer, das fühlt sich dann immer so komisch an wie so als wär- man so der (.) Fußabtreter, dem man das ja alles so aufbürden kann so.“ (Marie, Z. 374-377)¹

Dieses Zitat stammt aus dem Interview mit Marie², die eine Situation aus ihrer Einsatzstelle im Freiwilligen Sozialen Jahr (FSJ) beschreibt, in der sie sich durch das Verhalten einer Kollegin ungerecht behandelt gefühlt hat. Sie hebt beim Erzählen ihre Stimme, wirkt aufgebracht und wütend. In den folgenden Zeilen konkretisiert sie ihr Erleben mit weiteren Ungerechtigkeitserfahrungen während ihres FSJ.

Maries Perspektive weist auf eine bestehende Forschungslücke hin, in der Ungerechtigkeitserfahrungen von jungen Menschen, insbesondere zur sozialen Ungleichheit im FSJ, fehlen. Darauf hat insbesondere Hinrichsen (2022) in ihrem Beitrag „Prekarierte Übergänge biographisch bearbeiten? Bildung und soziale Ungleichheit im Kontext des Freiwilligen Sozialen Jahres“ (ebd., S. 73) hingewiesen, in dem sie das FSJ als Übergangsinstitution unter dem Blickwinkel der sozialen Ungleichheit beleuchtet (ebd., S. 73 f.). Mit ihrem Aufsatz eröffnet sie einen Themenkomplex, der durch zwei bislang vernachlässigte Forschungszweige geprägt ist. Zum einen das Betrachtungsfeld von Freiwilligendiensten, das in bisherigen universitären Forschungen eher unbeachtet blieb, sodass größtenteils nur quantitative trägerabhängige Studien zu diesem Themenfeld vorliegen (vgl. Hinrichsen 2020, S. 22 f.). Zum anderen gibt es zur Analyse der Ursachen und Folgen sozialer Ungleichheit zahlreiche Studien, die statistische Zusammenhänge beispielsweise zwischen formalem Bildungserfolg und sozialem Status zeigen. Jedoch wurden bisher kaum Untersuchungen durchgeführt, die die „Wirkungszusammenhänge ‚hinter‘ den statistischen Befunden“ (Dausien et al. 2016, S. 34) beleuchten. Diese Wirkungszusammenhänge können mithilfe einer biografiewissenschaftlichen Analyseperspektive (ebd., S. 59) sichtbar gemacht werden, indem auf der Basis biografietheoretischer Annahmen Wirkungen sozialer Ungleichheit im FSJ rekonstruiert werden.

Aus diesen Vorüberlegungen und der herausgearbeiteten Forschungslücke ergibt sich ein besonderes Interesse an der Zusammenführung des Betrachtungsfeldes FSJ, den theoretischen Perspektiven sozialer Ungleichheit und biografiewissenschaftlichen Analysen. Daran knüpft diese Forschungsarbeit mithilfe einer empirischen Herangehensweise an. Es wird untersucht, *inwiefern soziale Ungleichheit im FSJ wirksam wird*. Durch die Fragestellung (*‚inwiefern‘*) wird der These gefolgt, dass im FSJ soziale Ungleichheiten bestehen, da in bisherigen Studien auf die Relevanz der sozialen Herkunft in Bezug auf Teilnahme und Nutzen des FSJ hingewiesen wird (u. a. Eberhard 2001; BMFSFJ 2015; Hinrichsen 2022). Die Forschung wurde aus einer biografiewissenschaftlichen Analyseperspektive durch die Erhebung biografisch-narrativer Interviews nach Schütze (2016) und einer modifizierten Auswertungsmethode Rosenthals (2015) mit jungen Erwachsenen im FSJ durchgeführt.

Um die Fragestellung umfassend beantworten zu können, wird im nachfolgenden Kapitel zwei ein Blick auf das FSJ, seine Entstehungsgeschichte und die mit dem FSJ verbundenen differenten Spannungsfeldern geworfen. Dies ist notwendig, um Eigenlogiken des FSJ zu verstehen und einordnen zu können, welche Wirkungszusammenhänge sich in diesem besonderen Feld mit Bezug zu sozialer Ungleichheit ergeben. Darauf folgen theoretische Vorannahmen zu Biografie und sozialer Ungleichheit in ihrer Zusammenführung durch die biografiewissenschaftliche Analyseperspektive (Kapitel 3). Als Verbindungsglied zwischen Theorie und Empirie fungiert das vierte Kapitel zu ausgewählten Studien, an das im fünften Kapitel die Beschreibung und Begründung des methodischen Vorgehens anschließt. Im sechsten Kapitel werden die Ergebnisse der Forschung in Form von Fallrekonstruktionen vorgestellt und in einem Fallvergleich zusammengeführt. Die Diskussion der Ergebnisse auf Basis bisheriger und neuer Erkenntnisse aus Theorie und Forschung erfolgt in Kapitel sieben. Abschließend werden im Fazit die

¹ Alle Verweise auf die Transkripte werden bei direkten Zitaten in folgender Form dargestellt: (Name, Z. 123) und bei Paraphrasen durch ein ‚vgl.‘ vor dem Namen ergänzt. Die Transkripte können auf Anfrage bei der Autorin eingesehen werden.

² Alle Daten zu Namen, Institutionen und Orten wurden in der gesamten Forschungsarbeit anonymisiert.



Ergebnisse der Forschung zusammengefasst und Limitationen eingeordnet. Außerdem wird der Forschungsprozess reflektiert sowie ein Ausblick gegeben (Kapitel 8).



2. Betrachtungsfeld ‚Freiwilliges Soziales Jahr‘ (FSJ)

Das FSJ ist, von der Anzahl der Teilnehmenden her gesehen, der größte Freiwilligendienst in Deutschland (vgl. Hinrichsen 2020, S. 2). Durch das Attribut der ‚Freiwilligkeit‘ wird es häufig im Kontext von freiwilligem bzw. bürgerschaftlichem Engagement gesehen und mit dessen persönlicher und gesellschaftlicher Bedeutung gleichgesetzt (ebd., S. 23). Dieser Gleichsetzung wird in dieser Arbeit nicht gefolgt, da es bisher noch keine Forschung dazu gibt, inwiefern ein freiwilliges Engagement beispielsweise als Zusatz zur Erwerbsarbeit mit einem Vollzeit-Freiwilligendienst unter vertraglicher Verpflichtung gleichzusetzen ist (ebd., S. 24). Zusätzlich sind Merkmale des freiwilligen Engagements wie beispielsweise die Ausübung dieses Engagements in der Freizeit oder die Verantwortung in gewissen (Wahl-)Ämtern nicht auf das FSJ übertragbar (vgl. Schwab & Stegmann 2010, S. 22).

Die Tätigkeitsfelder im FSJ sind vielseitig. Allgemein kann zwischen fünf Einsatzfeldern unterschieden werden. Im Bereich ‚Soziales‘ wird das FSJ in Kinder- und Jugendeinrichtungen, Krankenhäusern, Einrichtungen für Senior:innen sowie Menschen mit Behinderungen durchgeführt. Hauptaufgabe ist dabei, Menschen zu pflegen, ihnen Hilfe anzubieten und sie im Alltag zu begleiten. Anders ist das Tätigkeitsfeld ‚Kultur‘, in dem während des FSJ Einblicke in verschiedene kulturelle Bereiche sowie Mitarbeit bei kulturellen Projekten möglich sind (vgl. Wersig 2022, S. 14). Ein weiteres Einsatzfeld ist der sportliche Bereich, bei dem ein FSJ häufig in einem Verein absolviert wird. Hier sind mögliche Aufgabenbereiche die Organisation von Freizeitangeboten in Spiel und Sport sowie von Betreuungsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche. Im Einsatzfeld der Politik findet ein FSJ meist in Verwaltungen, Verbänden oder Parlamenten statt. Es bietet den FSJ-Teilnehmenden Einblicke in politische Prozesse, womit auch einer vermeintlichen Politikverdrossenheit entgegengewirkt werden soll. Ein letzter Bereich ist die Denkmalpflege, die sowohl praktische Tätigkeiten des aktiven Bauens oder Handwerks als auch Arbeiten in Museen und Archiven umfasst (ebd., S. 15). Demnach gibt es eine Vielzahl unterschiedlicher Einsatzfelder, die verschiedene Jugendliche und junge Erwachsene mit individuellen Bedürfnissen und Interessen ansprechen können.

Da das FSJ bis zum 27. Lebensjahr vollendet werden und als Mindestvoraussetzung die Absolvierung der Schulpflicht geleistet sein muss (JFDG 2008 § 2 I, 1), ergibt sich aus der Zielgruppe der FSJ-Teilnehmenden die Bezeichnung der ‚jungen Erwachsenen‘³. Diese nicht klar definierbare Beschreibung des jungen Erwachsenenalters bezieht sich auf den fließenden Übergang zwischen der Jugendphase und dem Erwachsenenalter (vgl. Rogge 2020, S. 5). In dieser Übergangsphase werden Entwicklungsaufgaben wie intellektuelle und soziale Fähigkeiten, die Ablösung von den Eltern, Selbstständigkeit der Verhaltenssteuerung und die Festigung eines Werte- und Normensystems bearbeitet (vgl. Quenzel & Hurrelmann 2022, S. 32 f.). Die Bezeichnung ‚junge Erwachsene‘ wird demnach – in Anlehnung an Hinrichsen (2020) – nicht als starres Konzept, sondern als „*Blickrichtung*“ (ebd., S. 58, Hervorh. i. O.) betrachtet, in der sich FSJ-Teilnehmende in einer Übergangsphase befinden, deren Entwicklungsaufgaben sie bewältigen müssen (ebd.). Innerhalb dieser Übergangsphase kann das FSJ eine wichtige Rolle einnehmen.

Um die Besonderheiten des FSJ herauszustellen, werden zuerst die gesetzlichen Rahmenbedingungen beleuchtet, welche die Struktur und Merkmale des FSJ bestimmen (Kapitel 2.1), gefolgt von einem kurzen historischen Abriss zur Entstehung und Weiterentwicklung des FSJ (Kapitel 2.2). In den letzten beiden Unterkapiteln wird das FSJ zum einen aus der Perspektive der FSJ-Teilnehmenden mit ihren Motiven und Bildungsmöglichkeiten (Kapitel 2.3) sowie zum anderen aus gesellschaftlicher Perspektive betrachtet (Kapitel 2.4). Die gesellschaftliche Perspektive unterteilt sich in der Annahme, dass das FSJ auch ein Dienst an der Zivilgesellschaft ist sowie angesichts von Exklusionserfahrungen im Bereich des FSJ. Da das FSJ als ein Teilbereich von Jugendfreiwilligendiensten in bisherigen Forschungen kaum beachtet wurde (vgl. Hinrichsen 2020, S. 22 f.), wird sich in den folgenden Kapiteln nicht nur auf Forschungen und Erkenntnisse spezifisch zum FSJ bezogen. Es werden darüber hinaus Erkenntnisse von Jugendfreiwilligendiensten auf den Bereich des FSJ übertragen.

³ Die Bezeichnungen ‚junge Erwachsene‘ und FSJ-Teilnehmende werden in dieser Forschungsarbeit synonym verwendet.



2.1 Gesetzliche Rahmenbedingungen

Das FSJ ist eine Form der Jugendfreiwilligendienste und unterliegt damit dem ‚Gesetz zur Förderung von Jugendfreiwilligendiensten‘, kurz dem Jugendfreiwilligendienstgesetz (JFDG 2008). Als eine Form des Jugendfreiwilligendienstes fördert das FSJ „die Bildungsfähigkeit der Jugendlichen und gehör[t] zu den besonderen Formen des bürgerschaftlichen Engagements“ (JFDG 2008 § 1 I). Diese Form des Engagements ist gesetzlich weiter festgehalten „als überwiegend praktische Hilfstätigkeit, die an Lernzielen orientiert ist, in gemeinwohlorientierten Einrichtungen geleistet“ (JFDG 2008 § 3 I) und „pädagogisch begleitet [wird]“ (JFDG 2008 § 3 II). Weitere Rahmenbedingungen bestimmen diese praktische Hilfstätigkeit. So wird das FSJ in der Regel innerhalb einer Vollzeittätigkeit geleistet und ist an den zeitlichen Rhythmus im jeweiligen Tätigkeitsfeld angepasst. Es gibt keine formalen Bildungsvoraussetzungen, um ein FSJ leisten zu dürfen (vgl. Lempp 2013, S. 614 f.), es muss allerdings, wie dargelegt, die Vollzeitschulpflicht erfüllt und das 27. Lebensjahr noch nicht vollendet worden sein (JFDG 2008 § 2 I, 1). Ein FSJ muss mindestens sechs und darf höchstens 18 Monate dauern (JFDG 2008 § 5 I). In den meisten Fällen nimmt das FSJ einen Zeitraum von zwölf Monaten ein (vgl. Wersig 2022, S. 3). Zusätzlich sind finanzielle und rechtliche Absicherungen geregelt, indem FSJ-Teilnehmende sozialversichert sind und somit „Beiträge für die Kranken-, Pflege-, Arbeitslosen-, Renten- und Unfallversicherung“ (BMFSFJ 2015, S. 20) geleistet werden. FSJ-Teilnehmende unter 25 Jahren erhalten weiterhin Kindergeld und alle Teilnehmenden bekommen ein monatliches Taschengeld überwiesen, dessen Höhe von der Organisation des Tätigkeitsfeldes und dem Träger festgelegt wird⁴ (ebd., S. 20 f.). Zusätzlich kann eine Unterkunft, Verpflegung oder Arbeitskleidung je nach Ressourcen der Organisation gestellt werden (ebd., S. 21).

Das FSJ unterliegt dem Gebot der ‚Arbeitsmarktneutralität‘, dessen Begriffsdefinition aufgrund mangelnder Forschungslage nicht eindeutig ist (vgl. Klenter 2015, S. 153). Klenters (ebd.) Definition nach besteht die Arbeitsmarktneutralität darin, dass durch das FSJ kein Arbeitsplatz in einer Einsatzstelle ersetzt wird, ‚Regelaufgaben‘ in der Einsatzstelle nicht von den FSJ-Teilnehmenden ausgeführt werden und der Einsatz von FSJ-Teilnehmenden als ergänzende Aufgabe zu den sonstigen Arbeitsstellen gesehen wird. Zusätzlich darf für die Tätigkeit der FSJ-Teilnehmenden „kein entsprechendes und geeignetes Arbeitskräfteangebot auf dem regulären Arbeitsmarkt besteh[en]“ (ebd., S. 155). Jedoch ist das FSJ dafür nutzbar, Arbeitstätigkeiten auszuüben, für die aufgrund finanzieller Engpässe der Einsatzstelle kein Personal zur Verfügung gestellt werden kann (ebd.). Demnach dürfen FSJ-Teilnehmende nicht als Konkurrent:innen auf dem Arbeitsmarkt betrachtet werden, sondern die Stellen unterliegen im Sinne der Arbeitsmarktneutralität ihrer eigenen Logik (ebd., S. 153 f.).

Neben den strukturellen Rahmenbedingungen gibt es auch inhaltliche Rahmenbedingungen. Diese sind vor allem durch das Primat der Förderung der Bildungsfähigkeit gesetzlich verankert. Dieses Primat zeigt sich in der umfassenden pädagogischen Begleitung während des FSJ, das sich sowohl in den Einsatzstellen als auch bei den Trägern beobachten lässt (vgl. Wersig 2022, S. 22). Die Aufgabe der Einsatzstellen besteht in der fachlichen Anleitung und der individuellen Begleitung der FSJ-Teilnehmenden. Da das FSJ als Vollzeittätigkeit ausgeübt wird, steht die Einsatzstelle auch für alle praktischen Fragen zur Verfügung. Sie geben dem zugehörigen Träger einen finanziellen Beitrag für die organisatorische und pädagogische Arbeit, die der Träger leistet (vgl. BMFSFJ 2015, S. 20). Der Träger ist somit ein Bindeglied zwischen FSJ-Teilnehmenden und der Einsatzstelle (ebd., S. 19). Er kann sowohl an Kirchen und Kommunen als auch an kleine Organisationen und Vereine gebunden sein (ebd., S. 52). Die pädagogische Arbeit des Trägers besteht ebenfalls aus der persönlichen Begleitung der FSJ-Teilnehmenden von der Bewerbung bis zum Abschlusszeugnis sowie der Durchführung von Bildungsseminaren. Diese sind ebenfalls an gesetzliche Rahmenbedingungen gebunden, die der Vorgabe folgen, ein Einführungs-, Zwischen- und Abschlussseminar durchzuführen, welches mindestens fünf Tage am Stück stattfinden soll (JFDG 2008 § 5 III). Insgesamt ist es gesetzlich geregelt, dass im Laufe des FSJ 25 Bildungstage angeboten werden müssen, die aus ganzen Seminarwochen oder Einzel- und Blockveranstaltungen bestehen (vgl. Wersig 2022, S. 23). Die Seminartage werden von pädagogischen Fachkräften des Trägers organisiert und durchgeführt, wobei die FSJ-Teilnehmenden sich an der Gestaltung des Seminars beteiligen können. Durch das Bildungsseminar wird den FSJ-Teilnehmenden die Möglichkeit gegeben, ihre bisherigen Erfahrungen im FSJ zu reflektieren und soziale Fähigkeiten

⁴ Die Höhe eines ‚angemessenen‘ Taschengeldes ist ebenfalls gesetzlich geregelt, indem es „8 Prozent der in der allgemeinen Rentenversicherung monatlich geltenden Beitragsbemessungsgrenze nicht übersteigt“ (JFDG 2008 § 2 I, 4). Das bedeutet für das Jahr 2025 eine Taschengeldhöhe von maximal 644 € pro Monat (BAFzA 2024), durchschnittlich werden 250 € monatlich an FSJ-Teilnehmende ausgezahlt (Verein Für soziales Leben e. V. 2025).



zu stärken. Zusätzlich können Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung begleitet und eine Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen, politischen und internationalen Themen angeregt werden (ebd., S. 24).

2.2 Historische Entwicklungen

Das FSJ in seiner heutigen Form wurde 1964 durch das „Gesetz zur Förderung des Freiwilligen Sozialen Jahres“ (Becker-Lenz 2004, S. 38) in der BRD gesetzlich verankert. Vorangegangene politische Diskussionen über einen sogenannten Pflichtdienst als Arbeitsbeschaffungs- und Erziehungsmaßnahme oder einen freiwilligen Dienst konnten politisch keine Mehrheit finden, obwohl es gesellschaftliche Zustimmung gab. Dies lag vor allem an der Nähe zum nationalsozialistischen Reichsarbeitsdienst, dessen Bezug vor allem von linken Politiker:innen problematisiert wurde (vgl. Krüger 2016, S. 126 f.). Jedoch führten verschiedene, vor allem christliche, Träger Anfang der 1950er-Jahre eine Form von sozialen Diensten ein, in denen sich Freiwillige überwiegend in pflegerischen Berufen und in Lagern für Geflüchtete engagieren konnten (vgl. Becker-Lenz 2004, S. 26 f.). Ein entscheidender Vorreiter für das FSJ war darauffolgend das ‚Diakonische Jahr‘, das 1954 durch den Leiter einer Ausbildungsstätte der Diakonissenanstalt Neuendettelsau (BRD) ausgerufen wurde. Mit diesem Ausruf waren explizit Frauen angesprochen, die in diesem Jahr einen Dienst in einem pflegerischen Beruf leisten sollten, um ein christlich motiviertes „Dienen am Nächsten in der Nachfolge Christi“ (ebd., S. 32) zu vollziehen und vor allem dem wachsenden Pflegenotstand entgegenzuwirken (ebd., S. 30 f.). Zugleich folgte der Leiter auch der Auffassung, dass es „nicht dem Wesen der Frau entsprach, in Berufen zu arbeiten, die nichts mit Helfen und Dienen zu tun hatten“⁵ (ebd., S. 31). Dieser Aufruf fand bei der Diakonie schnell Nachahmungen im In- und Ausland und konnte sich auch in der damaligen DDR etablieren (ebd., S. 33 f.). Auch andere Träger, beispielsweise die katholische Kirche, riefen kurz danach ähnliche Freiwilligendienste wie „Jahr für die Kirche“ oder „Jahr für den Nächsten“ (ebd., S. 34) aus. Standen bei den kirchlichen Aufrufen noch religiöse Motive wie Verantwortung für die Gemeinschaft und der Aufopferung im Vordergrund (ebd., S. 35), legten nachfolgende nicht-kirchliche Träger ihren Fokus auf das Bildungsangebot, indem Freiwillige Erfahrungen in einem bestimmten beruflichen Bereich machen konnten (ebd., S. 36 f.). Nach wenigen Jahren bemühten sich die verschiedenen Träger um eine gesetzliche Verankerung zur Absicherung und Anerkennung der Dienste. Diese Bemühungen endeten in dem 1964 in der BRD verabschiedeten Gesetz, dessen grundsätzliche Bestimmungen über die Jahrzehnte hinweg gleichgeblieben sind (ebd., S. 38).

In den folgenden Jahren stieg in der BRD die Anzahl an FSJ-Teilnehmenden rasch und wurde immer häufiger als eine Unterstützung zur Berufsfindung oder -vorbereitung genutzt. Diese Entwicklung wurde dadurch gestützt, dass das FSJ als Vorpraktikum für Berufe im sozialen Bereich anerkannt wurde (ebd., S. 41). Im Zeitraum zwischen 1968 bis 1970 gingen die Teilnehmendenzahlen wieder zurück, was durch den linken Einfluss auf das politische Klima der 1968er-Bewegung begründet wurde, die die Freiwilligendienste in Frage stellte.⁶ Dies führte zu einigen veränderten Zielsetzungen bei den FSJ-Trägern, weg von Dienstidealen oder dem „Ziel der Ehevorbereitung für Frauen“ (Krüger 2016, S. 326) hin zu einer Fokussierung auf demokratische Werte (ebd.). Mit steigender Jugendarbeitslosigkeit in den 1970er bis Mitte der 1980er Jahre stieg erneut die Nachfrage für ein FSJ in seiner Funktion als ‚Wartejahr‘ vor dem Studiums- oder Ausbildungsbeginn (vgl. Becker-Lenz 2004, S. 43 f.). Mit dieser Entwicklung wurde das FSJ auch für Abiturient:innen attraktiver, weswegen sich der durchschnittliche formale Bildungsabschluss von Realschüler:innen hin zu überwiegend Abiturient:innen verschob. Der Ansturm war teilweise so groß, dass die Träger die Nachfrage der FSJ-Bewerber:innen kaum bewältigen konnten (ebd., S. 45). Mit der Wiedervereinigung 1990 expandierte das FSJ in die ‚neuen‘ Bundesländer, wobei es dort an Strukturen des Diakonischen Jahres anknüpfen konnte (ebd., S. 47). Um die Jahrtausendwende waren die politischen Debatten von der

⁵ Dieser Aussage sind die Ausführungen Krügers (2016) hinzuzufügen, dass die Erwerbstätigkeit der Frauen aus damaliger gesellschaftlicher Perspektive als „gefährlich und zerstörerisch beschrieben“ (ebd., S. 261) wurde. Grund für diese Sorge war das durch die Erwerbstätigkeit beginnende Hinterfragen der bisherigen Geschlechterordnung und traditioneller Rollenzuschreibungen durch die Gesellschaft zum Nachteil der Frauen. Unter anderem diese Sorgen führten zur Gestaltung des Freiwilligendienstes unter Taschengeldbezahlung und ohne Ausbildungsziele, die bei vorherigen Diskussionen zu einem männlichen Arbeitsdienst noch strikt abgelehnt wurden (ebd.).

⁶ Kritisiert wurde beispielsweise die unbezahlte Arbeit, die vor allem Einsparungsmöglichkeiten für Wohlfahrtseinrichtungen bot und deswegen aus arbeitsgewerkschaftlicher Perspektive abgelehnt wurde. Zusätzlich sahen Kritiker:innen in den freiwilligen Diensten eine Fortführung von (gesellschaftlichen) Machtstrukturen statt deren Überwindung (vgl. Krüger 2016, S. 266 f.).



Weiterentwicklung der Freiwilligendienste geprägt. Sie führten zu vielseitigen Angeboten, die beispielsweise auch Freiwilligendienste im Ausland, den ‚Freiwilligendienst aller Generationen‘⁷ oder das ‚Freiwillige soziale Trainingsjahr‘⁸ umfassten. Ziel hinter den differenzierten Angeboten war es, die bisherige Zielgruppe, die sich von dem Angebot des FSJ angesprochen fühlte – also vorwiegend Frauen mit hohen Schulabschlüssen – zu erweitern und ein FSJ für möglichst viele Gesellschaftsgruppen zugänglich zu machen (Lempp 2013, S. 618 f.).

Die letzte Veränderung der Freiwilligendienste, die auch das FSJ betraf, war die Aussetzung der Wehrpflicht 2010, die das Wegfallen des Zivildienstes zur Folge hatte. Als Alternative zum Zivildienst folgte die politische Entscheidung, einen Bundesfreiwilligendienst zu etablieren, der eine Konkurrenz zu den bisherigen Freiwilligendiensten darstellte (Rauschenbach 2015, S. 210). Der Bundesfreiwilligendienst wird ebenfalls in einer Vollzeittätigkeit ausgeübt, spricht jedoch eine größere Zielgruppe an, da er keine Altersbeschränkung hat. Somit können Menschen jeden Alters einen Bundesfreiwilligendienst absolvieren, der zeitlich flexibler gestaltet werden kann (Lempp 2013, S. 619). Diese Einführung führte von Seiten der Träger und Einsatzstellen zu massiver Kritik, da durch den Bundesfreiwilligendienst eine staatliche Einflussnahme und eine stärkere politische Lenkung befürchtet wurde, die die Eigenschaften des zivilgesellschaftlichen Moments untergraben könnte (BMFSFJ 2015, S. 25 f.). Jedoch konnten das FSJ und andere Freiwilligendienste trotz der Einführung des Bundesfreiwilligendienstes weiter wachsen (Rauschenbach 2015, S. 210).

Insgesamt kann durch den historischen Rückblick das Resümee gezogen werden, dass sich das FSJ nach sechzig Jahren bewährt hat. Dies liegt unter anderem auch an der positiven Konnotation im öffentlichen Bewusstsein (Wersig 2022, S. 2), womit eine gesellschaftliche Anerkennung und Legitimierung einhergeht (Hinrichsen 2020, S. 22).

2.3 Das FSJ aus der Perspektive der Teilnehmenden

46.930 junge Erwachsene engagierten sich zum Stichtag am 01.12.2023 in einem FSJ, wie es aus den Daten des BMFSFJ (2024) hervorgeht. Dabei waren ca. 75 % der Teilnehmenden über 18 Jahre alt, ca. 25 % jünger als 18 Jahre. Mehr als die Hälfte der FSJ-Teilnehmenden hatte als höchsten Bildungsabschluss die (Fach-)Hochschulreife, ca. 30 % starteten mit einer Mittleren Reife in das FSJ, ca. 8 % hatten einen Hauptschulabschluss und wenige machten keine Angaben oder hatten keinen Schulabschluss. Die Dienstdauer betrug bei fast drei Viertel der FSJ-Teilnehmenden die Standard-Monatsanzahl von zwölf Monaten, ca. 20 % hatten eine geringere Dienstdauer zwischen sechs bis elf Monaten und ca. 10 % verlängerten ihr FSJ über zwölf Monate hinaus (ebd.). Die durchschnittlichen FSJ-Teilnehmenden sind demnach über 18 Jahre alt, absolvieren das FSJ innerhalb von zwölf Monaten und jede:r Zweite hat eine (Fach-)Hochschulreife.

Neben diesen statistischen Daten zu allgemeinen Merkmalen von FSJ-Teilnehmenden gibt es qualitative Betrachtungen des FSJ aus der Perspektive der Teilnehmenden. Daher wird nachfolgend ein Fokus auf die Gründe, weswegen sich junge Erwachsene für ein FSJ entscheiden, gelegt und hiernach das FSJ als Bildungsort für FSJ-Teilnehmende betrachtet.

2.3.1 Motive für ein FSJ

Die Gründe, weswegen sich junge Erwachsene für ein FSJ entscheiden, sind vielfältig. In erziehungswissenschaftlichen Debatten wird das FSJ immer wieder als „bedeutsame Zwischenstation“ (Lempp 2013, S. 614) im Übergang zum Erwachsenenleben betitelt (Hinrichsen 2020, S. 2). Dies scheint in der heutigen Zeit besonders relevant zu

⁷ Der Freiwilligendienst aller Generationen wurde von 2009 bis 2011 getestet, um zu prüfen, ob ein Freiwilligendienst auch auf alle Altersgruppen übertragen werden könne (vgl. Schmidt 2013, S. 101 f.). Er konnte mit einer Wochenstundenanzahl von 8-20 Stunden flexibel gestaltet werden und öffnete damit vielen Menschen, beispielsweise Menschen mit Behinderung oder Beeinträchtigung, die Option, einen Freiwilligendienst zu absolvieren (ebd., S. 106). Der Freiwilligendienst aller Generationen konnte jedoch aufgrund mangelnder Finanzierungsmöglichkeiten durch die Einführung des Bundesfreiwilligendienstes nicht weiter gefördert werden (ebd., S. 107).

⁸ Das freiwillige soziale Trainingsjahr richtete sich an sogenannte ‚sozial benachteiligte‘ junge Erwachsene, denen mit einem gesonderten Bildungsprogramm ebenfalls die Möglichkeit zu einem Freiwilligendienst ermöglicht werden sollte (vgl. Lempp 2013, S. 619). Zusätzlich konnte der Freiwilligendienst als eine Station des sogenannten ‚Übergangssystems‘ als „Ausbildungsvorbereitung, Berufsorientierung oder [zur, J. S.] weiteren schulischen Qualifizierung“ (ebd.) genutzt werden.



sein, da gesellschaftliche Wandlungsprozesse zu Veränderungen im Bildungswesen (Wersig 2022, S. 20), aber auch zu sozialen Veränderungen, Auflösungen von Traditionen und herkömmlichen Milieus, internationalen Krisen und enormen Beschleunigungsprozessen führen (Hübner und Maedler 2015, S. 238). Der damit mögliche einhergehende Orientierungsverlust (vgl. Rauschenbach 2015, S. 211) könne demnach im FSJ, das als Bildungsstation Zeit für berufliche und biografische Prozesse der Orientierung bietet, aufgefangen werden (Wersig 2022, S. 20). Im FSJ wird dafür eine Möglichkeit geboten, institutionell gerahmt und pädagogisch begleitet Übergänge zu gestalten (vgl. Hinrichsen 2022, S. 73 f.).

Das FSJ als Orientierung, als eine ‚Zwischenstation‘ zu nutzen, um einen Übergang nach der Schulzeit zu gestalten, ist das Motiv, das den meisten FSJ-Teilnehmenden gemein ist:

„Die Aufnahme eines Freiwilligendienstes gleicht bei den meisten jungen Teilnehmenden einer institutionalisierten Statuspassage, einer Art Brücke, mit der sie die Zeit und das System der Schule [...] hinter sich lassen, und die neuen Ufer einer beruflichen Ausbildung, eines Studiums oder eines Berufs noch vor sich haben.“ (Rauschenbach 2015, S. 212)

Diese Brücke ermöglicht es Jugendlichen und jungen Erwachsenen Entscheidungen über ihre Zukunft für ein Jahr ‚aufzuschieben‘ und sich für anstehende Entwicklungsaufgaben Zeit zu nehmen (Lempp 2013, S. 626). Die Entschleunigung im Entscheidungsprozess ist durch die positive gesellschaftliche Konnotation erleichtert, da diese Überbrückung auch von Bezugspersonen als legitime Zwischenstation gesehen werden kann (Wersig 2022, S. 36). Gleichzeitig schließt allein die Entscheidung, ein FSJ zu absolvieren, einem Selbstständigkeitsprozess an, der ebenfalls für die meisten FSJ-Teilnehmenden erstrebenswert ist (Lempp 2013, S. 622).

Über diese Gemeinsamkeit hinaus konnten durch verschiedene Forschungszugänge vielseitige Motive herausgearbeitet werden, weswegen sich junge Erwachsene für ein FSJ oder allgemeiner für einen Freiwilligendienst entscheiden. Rauschenbach (2015) unterscheidet beispielsweise zwischen den Gruppen der ‚Orientierungssuchenden‘, ‚Welteroberer:innen‘ und der ‚Benachteiligten‘, die unterschiedliche Gründe haben, sich für ein FSJ zu entscheiden. Orientierungssuchende folgen dem zuvor genannten Hauptmotiv der sicheren Überbrückung der Schulzeit zu der noch ungewissen Zeit, die darauf folgt. Das FSJ fungiert als eine Form des Moratoriums (ebd., S. 212), indem dem bisherigen schulbiografischen Verlauf entschleunigend entgegengewirkt, eine Art ‚Pause‘ eingelegt wird (Wersig 2022, S. 305). Im Gegensatz dazu möchten die Welteroberer:innen auf eigenständigem Weg neue Erfahrungen im Ausland sammeln. Aufgrund einer steigenden Zahl an Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die eine Weltreise oder ein Au Pair im Ausland nach der Schulzeit suchten, reagierten die Freiwilligendienste mit einem internationalen Angebot. Jugendliche und junge Erwachsene mit der Motivation, eigenständig ein Jahr im Ausland zu verbringen, können mit diesem Angebot ein Freiwilligendienst nach ihren Wünschen absolvieren (Rauschenbach 2015, S. 212 f.). Die letzte Motivgruppe der sogenannten ‚Benachteiligten‘ verweist auf eine Motivlage von Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die aufgrund mangelnder Kompetenzen oder Zertifikaten keinen Anschluss an den Ausbildungs- oder Berufsweg finden und daher das FSJ als Schulqualifikation, Berufsorientierung oder Ausbildungsvorbereitung nutzen (ebd., S. 213).

Weitere Motivlagen für die Entscheidung zu einem FSJ arbeitet Wersig (2022) aus einer biografischen Perspektive heraus, indem er zwischen vier Motiven differenziert (ebd., S. 291). Das erste Motiv der ‚Neuorientierung‘ stellt vor allem die Ablösung vom Elternhaus und aus Beziehungen mit Freund:innen in den Vordergrund, die häufig mit negativen Erfahrungen verbunden sind. Das FSJ dient als ein Weg des ‚Vorankommens‘, das biografische Veränderungsprozesse bewirken kann (ebd., S. 197 f.). Bei der zweiten Motivlage „[d]as FSJ zur Nachvollziehbarkeit biografischer Vergangenheitserfahrungen“ (ebd., S. 232) wird das FSJ gezielt ausgewählt, um bisherige Erfahrungen besser nachvollziehen und reflektieren zu können. Hier wird die Einsatzstelle meist bewusst in einem Bereich gewählt, zu dem es biografische Vorerfahrungen gibt, an die angeknüpft werden kann (ebd., S. 232 f.). Als dritte Möglichkeit dient das FSJ als Qualifizierungsjahr, indem durch dessen Absolvierung die Allgemeine Fachholschulreife erlangt werden kann. Das FSJ fungiert als Zwischenschritt für ein Studium oder eine Ausbildung im sozialen Bereich und gleichzeitig werden Fähigkeiten erworben, die im privaten, aber auch zukünftigen beruflichen Leben hilfreich sind (ebd., S. 253 f.). Die letzte Motivlage verweist auf den Prozess des Selbstständig-Werdens in Bezug auf die Ablösung vom Elternhaus, womit der Wunsch einhergeht, eigenständig neue Freiheiten zu erproben und sich selbst besser kennenzulernen. Mithilfe eines Wohnortswechsels wird Abstand zum bisherigen Umfeld gewonnen, womit auch „das Alleinsein als eine Entwicklungsaufgabe angesehen werden“ (ebd., S. 275) kann. Insgesamt wird aus den verschiedenen Motivlagen der Neuorientierung, der biografischen Nachvollziehbarkeit, der Qualifizierung und der Ablösung sichtbar, dass dem FSJ ein enormer Wert für biografische Prozesse



zugeschrieben wird, gemeinwohlorientierte Motive jedoch eher im Hintergrund liegen (ebd., S. 306). Dieser Bedeutungswechsel ist auch aus historischer Perspektive zur Entwicklung des FSJ nachvollziehbar (Kapitel 2.2).

2.3.2 Das FSJ als Bildungsort

Neben den Motiven, weswegen junge Erwachsene sich für ein FSJ entscheiden, stellt sich auch die Frage, welche Bedeutung dieses für sie einnimmt (Lempp 2013, S. 624 f.). Diese Bedeutung kann verallgemeinernd unter dem Begriff der ‚Bildung‘⁹ zusammengefasst werden. Das FSJ stellt als „Lebenslauf- und Bildungspassage“ (Mader 2000, S. 214) nach der Schule und vor der Zeit im Studium oder einer Ausbildung einen Lernort mit Anforderungen dar, „die ‚Ernstcharakter‘ tragen“ (Jakob 2002, S. 24). Zusätzlich wird bereits aus den gesetzlichen Bestimmungen deutlich, dass das FSJ als ein Dienst mit Bildungserfahrungen konzipiert ist (BMFSFJ 2015, S. 24), was durch die durchgehende pädagogische Begleitung von Beginn an gewährleistet wird (Hinrichsen 2020, S. 21).

Das FSJ nimmt als ein Ort der non-formalen¹⁰ und informellen¹¹ Bildung eine besondere Stellung im Bildungssystem ein (vgl. Hübner & Maedler 2015, S. 241). Die Verortung des FSJ im Bildungssystem folgt der Annahme, dass im FSJ sowohl zahlreiche Bildungsprozesse auf der Ebene der Persönlichkeit als auch bei sozialen Kompetenzen stattfinden (vgl. Rauschenbach 2015, S. 218) und, dass das FSJ als eine biografische ‚Zwischenstation‘ im Bildungsverlauf verortet werden kann (vgl. Hinrichsen 2020, S. 2). Hinzu kommt eine Entwicklung im Bildungssystem, die Zertifikaten mehr Bedeutung zuschreibt und dabei auch das FSJ aus der Perspektive der Arbeitswelt „als bescheinigter Erwerb von Kompetenzen bewertet wird“ (Rauschenbach 2015, S. 221). Durch die Kombination der beiden Elemente des non-formalen und informellen Lernens kann ein ganzheitlicher Bildungsprozess im FSJ angeregt werden (vgl. Hübner & Maedler 2015, S. 242), durch den die FSJ-Teilnehmenden Dinge lernen, die „keine Schule vermitteln [kann]“ (Engels et al. 2005, S. 161).

Dieser Abgrenzung der Bildungsprozesse im FSJ vom schulischen Lernen folgt auch Rauschenbach (2015), indem er fünf Merkmale herausarbeitet, die die Besonderheit der Bildung im FSJ im Vergleich zur Schule verdeutlichen. Seiner Analyse folgend werden erstens im FSJ konkrete Kompetenzen vermittelt und kein schulisches, abstraktes Wissen ohne konkreten Anwendungsbereich. FSJ-Teilnehmende dagegen können ihr erworbenes Wissen direkt anwenden und somit „den Erwerb personaler, sozialer und instrumenteller Kompetenzen“ (ebd., S. 215) erlangen. Zweites Unterscheidungsmerkmal zeigt sich nach Rauschenbach (ebd.) in der Teamarbeit, die auf Kooperation ausgelegt ist und nicht wie in der Schule auf individuellen Selektionsmechanismen. FSJ-Teilnehmende können durch die Teamarbeit lernen, gemeinsam Aufgaben zu lösen, wobei nicht die Bewertung der Aufgabe im Vordergrund steht, sondern deren gemeinsame Bewältigung. Als drittes Merkmal wird die Freiwilligkeit in Bezug auf die Selbstbestimmung der Tätigkeit aufgeführt. Im Gegensatz zur Schule ist es den FSJ-Teilnehmenden jederzeit möglich, ihren Vertrag aufzulösen und sich selbstbestimmt für oder gegen ihre Arbeit zu entscheiden (ebd., S. 215 f.). Ein viertes Unterscheidungsmerkmal ist die „Ernsthaftigkeit statt Künstlichkeit“ (ebd., S. 216). Damit ist das Lernen als ‚Learning by Doing‘ gemeint, wobei die Konsequenzen einer Tätigkeit im Gegensatz zur Schule einen Ernstcharakter aufweisen. Darüber hinaus kann durch die Erfahrungen im FSJ eine Abgrenzung oder eine Annäherung an ein zukünftiges Berufsfeld geschehen, was Entscheidungen zu zukünftigen Ausbildungs- und Berufsplanungen erleichtern kann. Als letztes Merkmal wird die Verantwortungsübernahme genannt, die sich in

⁹ Bildung als ein Grundbegriff der Erziehungswissenschaft unterliegt zahlreichen Definitionen, die sich teilweise seit Jahrhunderten auffinden lassen. Der Begriff selbst bleibt jedoch schwer eingrenzbar (vgl. Andresen 2009, S. 76). Was diesen Definitionen gemein ist, ist das Verständnis, dass Bildung im Gegensatz zur Erziehung nicht von außen bewirkt werden kann, sondern in reflexiven Selbstprozessen erworben wird. In dieser Forschungsarbeit ist vor allem die soziologische Definition von Bildung entscheidend, die Bildung als „Trägerin von Kapital, das soziale Reproduktionen und bestehende gesellschaftliche Machtverhältnisse über die Habitualisierung gewährleistet“ (Dörpinghaus 2011, S. 155) begreift. Außerdem wird Bildung als ein ganzheitlicher Prozess betrachtet, wodurch sie sich nicht nur durch formal nachweisbare Kompetenzen, sondern auch durch persönliche und gesellschaftliche Bildung im Sinne eines reflektierten Selbst- und Fremdverstehens auszeichnet (vgl. Wiater 2012, S. 19).

¹⁰ Unter non-formaler Bildung werden Bildungsprozesse verstanden, die außerhalb von formalen Bildungsorten wie der Schule, der Ausbildung oder des Studiums stattfinden. Non-formale Bildung hat beispielsweise ihren Ort in außerschulischen Bildungsstätten oder der Familie (vgl. Hübner & Maedler 2015, S. 241).

¹¹ Informelle Bildung ist die ‚freiste‘ Form von Bildung, die unstrukturiert und ohne Lernziele im Alltag erworben werden kann (vgl. Hübner & Maedler 2015, S. 241).



der Schule auf das alleinige Vorankommen bei den Schulleistungen bezieht, wohingegen im FSJ Verantwortung für das eigene Handeln der zugeteilten Arbeitsaufträge übernommen wird. Die Konsequenzen des Handelns gehen dabei über die individuelle Ebene hinaus und können Arbeitskolleg:innen oder Klient:innen betreffen (ebd., S. 216 f.). Zusammenfassend stellt Rauschenbach (ebd.) fest, dass das FSJ „keine Fortführung schulischen Lernens mit anderen Mitteln, sondern eine thematische Erweiterung und alternative Erfahrung“ (ebd., S. 218) ist. Das bestätigen auch Umfragen unter FSJ-Teilnehmenden, die den besonderen Stellenwert der Bildung insbesondere in der persönlichen Entwicklung herausstellen (ebd.). Gleichzeitig sollten diese Selbsteinschätzungen nicht zur Überhöhung der Bildungseffekte führen, da letztendlich alle Lebenssituationen ein besonderes Bildungspotential bieten können und es bei diesen Selbsteinschätzungen an Vorher-Nachher-Vergleichen sowie an Vergleichen zu Personen, die kein FSJ gemacht haben, fehlt (ebd., S. 219). Hier mangelt es an aussagekräftigen Studien, die die Wirkungsebene von Freiwilligendiensten auf individueller Ebene, auf der Ebene der Einsatzstelle und auf gesellschaftlicher Ebene untersuchen (vgl. Stuth & Reichel 2015, S. 230 f.).

Das FSJ kann dennoch als besonderer Bildungsort angesehen werden, in dem fachliche, soziale und persönliche Bildungsprozesse angestoßen werden (vgl. Lempp 2013, S. 623 f.), die für den beruflichen Lebensweg relevant sein können (vgl. Wersig 2022, S. 21). Lempp (2013) warnt jedoch vor einer Überhöhung des FSJ als Ort der Kompetenzentwicklung, was aus politischer Sicht schnell unter ökonomischen Gesichtspunkten instrumentalisiert werden könnte.¹² Ihrer Ansicht zufolge darf das FSJ nicht mit umfangreichen Bildungserwartungen überfrachtet, sondern an individuellen Erfahrungen und Erlebnissen der FSJ-Teilnehmenden angesetzt werden (ebd., S. 621 f.).

2.4 Das FSJ aus gesellschaftlicher Perspektive

Neben den persönlichen Beweggründen für ein FSJ und den Bildungserfahrungen gibt es auch ein gesellschaftliches Interesse daran, dass sich junge Erwachsene für einen freiwilligen Dienst entscheiden. Grundprämissen des FSJ wie die der Freiwilligkeit werden bei Diskussionen um die (Weiter-)Entwicklung gerne auch übergangen, wie es beispielsweise das neue Grundsatzprogramm der CDU (2024) verdeutlicht. In diesem wird die Forderung laut, den Wehrdienst schrittweise wieder einzuführen (ebd., S. 27) und ein „verpflichtende[s] Gesellschaftsjahr“ (ebd., S. 40) zu etablieren.¹³ Die Gründe, weswegen ein mögliches verpflichtendes Gesellschaftsjahr und das derzeit bestehende FSJ aus politischer Perspektive so attraktiv sind, werden in Kapitel 2.4.1 erläutert. Zugleich ist aus gesellschaftlicher Perspektive das FSJ als Station im Bildungssystem, wie auch das Bildungssystem insgesamt, von sozialer Ungleichheit geprägt (vgl. Miethe et al. 2021, S. 9). Daher werden in Kapitel 2.4.2 bisher bekannte Wirkungsmechanismen sozialer Ungleichheit im FSJ fokussiert.

2.4.1 Das FSJ als Dienst an der Zivilgesellschaft

Wie aus dem Überblick über die historischen Entwicklungen des FSJ (Kapitel 2.2) deutlich wurde, stehen Entwicklungen im FSJ in engem Zusammenhang mit gesellschaftlichen Prozessen. Gesellschaftliche Entwicklungen haben einen Einfluss auf die öffentliche Wahrnehmung des FSJ als zivilgesellschaftlicher Dienst. Aus politischer Perspektive wird es derzeit zum einen unter der Perspektive des Ersatzes für den 2011 weggefallenen Zivildienst gesehen (vgl. Lempp 2013, S. 614 f.). Durch diese Entwicklung versucht der Staat einen größeren Einfluss auf Freiwilligendienste, in diesem Fall den Bundesfreiwilligendienst, zu erlangen und konkret an der Ausgestaltung des Dienstes mitzuwirken, um ihn für seine Interessen nutzbar zu machen (vgl. Rauschenbach 2015, S. 220). Zum anderen wird das FSJ aus gesellschaftlicher Perspektive als „ein [...] besondere[r] Lernort für bürgerschaftliches Engagement und gesellschaftliche Partizipation“ (Enquete Kommission 2002, S. 140) gesehen, in dem vielseitige Erfahrungen in gesellschaftlichen Engagementfeldern gesammelt werden können (vgl. Lempp 2013, S. 614). Damit geht eine Erwartung an die FSJ-Teilnehmenden einher, durch ihre Arbeit im FSJ einen Beitrag zum bürgerschaftlichen Engagement zu leisten und die Gesellschaft über das FSJ hinaus mitzugestalten (vgl. BMFSFJ 2015, S. 24 f.). Allerdings gibt es unterschiedliche Annahmen dazu, ob sich die Arbeit im FSJ in einem zukünftigen Engagement fortführt. Zwar hält ein Großteil von FSJ-Teilnehmenden nach Beendigung des Dienstes den Kontakt zur Einsatzstelle

¹² Dieser Zwiespalt ist ein Problem in der Wirkungsforschung des FSJ, denn hier soll einerseits die Legitimität des FSJ durch bestimmte Wirkungen nachgewiesen werden, andererseits besteht bei erwiesener positiver Wirksamkeit die Sorge, dass das FSJ für staatliche Interessen ‚verzweckt‘ wird und damit der Moment des freiwilligen Engagements zerstört werden würde (vgl. Stuth & Reichel 2015, S. 231).

¹³ Diese Forderung wird von der CDU im Wahlkampf zu den Neuwahlen des 21. Bundestags wiederholt (vgl. CDU 2025, S. 50).



aufrecht, einen Übergang zu einem bürgerschaftlichen Engagement kann jedoch nicht eindeutig geklärt werden. Dies liegt unter anderem daran, dass ca. 25 % der FSJ-Teilnehmenden bereits vor ihrem FSJ ein freiwilliges Engagement ausgeübt haben, weswegen bei diesen aufgrund des bereits bestehenden Engagements keine Steigerung zu sehen ist (vgl. Lempp 2013, S. 625 f.). Insgesamt wird das FSJ jedoch als ein Dienst an der Zivilgesellschaft sowie als „gesellschaftlicher Kitt“ (Schmidt 2013, S. 101) mit der politischen Hoffnung auf einen größeren gesellschaftlichen Zusammenhalt wahrgenommen (vgl. Wersig 2022, S. 11).

Zusätzlich zu den bisher genannten Motiven (‚persönliche Erfahrung‘ und ‚zivilgesellschaftlicher Dienst‘) kommt hinzu, dass das FSJ „als Instrument zur Bewältigung vielfältiger jugendpolitischer, gesellschaftlicher und wohlfahrtsstaatlicher Herausforderungen“ (Lempp 2013, S. 615) eine sozialpolitische Funktion erfüllen soll (vgl. Wersig 2022, S. 21). Auch diese Betrachtung des FSJ ist nicht neu, sondern wird bereits in der historischen Betrachtung (Kapitel 2.2) deutlich. Heutige Funktionen, die das FSJ einnehmen kann, beziehen sich beispielsweise darauf, angesichts des demografischen Wandels den erwarteten Pflegenotstand auszugleichen (vgl. Lempp 2013, S. 619), der sich mit zusätzlichen, gering bezahlten FSJ-Teilnehmenden verringern soll (vgl. Rauschenbach 2015, S. 210; Wersig 2022, S. 21). Außerdem kann das FSJ eine Funktion in Integrationsprozessen in Bezug auf Menschen mit internationaler Geschichte¹⁴ oder bei der Unterstützung von Menschen mit Beeinträchtigungen einnehmen (vgl. Wersig 2022, S. 21). Zusätzlich besteht die Hoffnung, durch das FSJ eine neue Form gesellschaftlicher Solidarität zu etablieren, die sich aktuellen gesellschaftlichen Trends zum Verlust der Solidarität entgegensetzt (bereits: Lempp 2013, S. 619). Des Weiteren gibt es die Vermutung, dass sich das FSJ auf dem Arbeitsmarkt bezahlbar macht, indem möglicherweise weniger Studienabbrüche und eine bessere Integration in die Arbeitswelt von ehemaligen FSJ-Teilnehmenden verzeichnet werden könnte (vgl. Stuth & Reichel 2015, S. 232). Gerade die Motive, die den FSJ-Teilnehmenden eine Rolle als ‚Ersatz-Arbeitskraft‘ zuschreiben, werden jedoch kritisch betrachtet, da damit die Arbeitsmarktneutralität gefährdet werde und damit ein Grundelement des FSJ verloren gehen könnte (vgl. Rauschenbach 2015, S. 221).

2.4.2 Soziale Exklusion im FSJ

Das FSJ ist ein Angebot für alle jungen Erwachsenen bis 27 Jahre (vgl. Bibisidis 2015, S. 250). Aktuell wird das FSJ jedoch überwiegend von weiblichen FSJ-Teilnehmenden absolviert, die einen hohen Schulabschluss haben. Studien verweisen auch darauf, dass die Wahl der Einsatzstelle und die Bedeutung von Bildungsseminaren von der sozialen Herkunft, dem formalen Bildungsabschluss und dem Geschlecht abhängig ist (vgl. Hinrichsen 2022, S. 76 f.). Das führt dazu, dass

„gerade diejenigen jungen Menschen, die in klassischen Bildungsinstitutionen und formalen Bildungskontexten ‚gescheitert‘ sind, unterdurchschnittlich von den positiven Effekten besonderer außerschulischer Lernorte und -settings [profitieren], die mit den JFD¹⁵ bereitgestellt werden“ (Bibisidis 2015, S. 250).

Diese ungleiche Verteilung führt kritischen Stimmen zufolge zu der Frage, ob „[v]ielleicht [...] Freiwilligendienste vielmehr eine exklusive Veranstaltung [sind], zu der nur Ausgewählte Zutritt bekommen“ (Schmidt 2013, S. 101). Lempp (2013) unterstützt diese Annahme in ihrer Betrachtung des FSJ als Übergangsstation. Um das FSJ als eine Zwischenstation im biografischen Übergang erleben zu können, bedarf es einer Absicherung und Perspektiven, die diese ‚Auszeit‘ unterstützen und rechtfertigen, was nur jungen Erwachsenen aus bestimmten Milieus ermöglicht wird (ebd., S. 627). Demnach sind es auch die Strukturen des FSJ, die zur Exklusion ‚sozial benachteiligter‘ Gruppen führen, sodass gewisse Voraussetzungen gegeben sein müssen, um ein FSJ zu absolvieren (vgl. Schmidt 2013, S. 104 f.). Dies wird beispielsweise an dem kurzzeitig geförderten Projekt des ‚Freiwilligendienst aller Generationen‘ deutlich (Kapitel 2.2). Mithilfe des Projektes konnten Inklusionsperspektiven gefördert werden, indem dieses Format „Inklusionsmöglichkeiten für jene, an den Rand gedrängte oder ausgeblendete gesellschaftliche Gruppen“ (Schmidt 2013, S. 107) bot. Jedoch wurde dieses Projekt aufgrund mangelnder Förderbereitschaft

¹⁴ Die Bezeichnung ‚Menschen mit internationaler Geschichte‘ ist eine Alternative zur negativ konnotierten Bezeichnung des ‚Migrationshintergrunds‘ und „berücksichtigt, dass nicht alle Menschen mit ihren Familien eingewandert sind“ (Neue deutsche Medienmacher 2025, o. S.).

¹⁵ JFD ist in diesem Kontext die Abkürzung für Jugendfreiwilligendienst (vgl. Bibisidis et al. 2015, S. XX).



beendet, weswegen diese Zielgruppe wieder keine spezifische Möglichkeit hat, an ihren Bedürfnissen orientiert ein FSJ zu absolvieren (ebd., S. 107 f.).

Diese Haltung änderte sich in den vergangenen Jahren, sodass das FSJ von politischer Seite aus zunehmend als Möglichkeit der Integration sogenannter ‚benachteiligter‘ junger Erwachsener gesehen wird, indem beispielsweise junge Erwachsene mit internationaler Geschichte oder mit einem niedrigen formalen Bildungsabschluss besonders für ein FSJ angeworben werden sollen (vgl. Hinrichsen 2022, S. 76 f.). Diese Bewerbung erfolgte bisher jedoch nicht im regulären FSJ-Dienst, sondern in sogenannten ‚Sonderprogrammen‘ wie beispielsweise durch den bereits genannten ‚Freiwilligendienst aller Generationen‘, das ‚Freiwillige soziale Trainingsjahr‘ von 1999 bis 2004 oder das Programm ‚Freiwilligendienste machen kompetent‘ von 2007 bis 2010. Durch diese Freiwilligendienste sollten insbesondere ‚sozial benachteiligten‘ jungen Erwachsenen eine Möglichkeit zur Teilnahme an einem FSJ unter besonderen Bedingungen ermöglicht werden (vgl. Bibisidis 2015, S. 250). Andere Bestrebungen betten das FSJ als eine ‚Maßnahme‘ im sogenannten Übergangssystem ein, womit es eine Nähe zu Jugendhilfemaßnahmen erfährt. So allerdings geht es für die jungen Erwachsenen, die über diesen Weg das FSJ einschlagen, nicht mit der bereichernden Funktion der Freiwilligkeit oder des persönlichen Bildungsprozesses einher. Zusätzlich kann dadurch die Ernsthaftigkeit der Tätigkeit verloren gehen, die nicht freiwillig gewählt, sondern verpflichtend absolviert wird. Durch diese ‚Aussonderung‘ in ein ‚extra FSJ-System‘ geht auch ein Teil der gesellschaftlichen Anerkennung verloren (vgl. Lempp 2013, S. 627 f.) und es kann zusätzlich stigmatisierend wirken (vgl. Bibisidis 2015, S. 254).

Von Seiten der FSJ-Träger gibt es zunehmend Bestrebungen, junge Erwachsene mit internationaler Geschichte gezielt für ein FSJ anzusprechen, um ihnen einerseits eine Möglichkeit zur Integration zu bieten und andererseits „die Interkulturelle Öffnung der Freiwilligendienste zu fördern“ (BMFSFJ 2015, S. 31). Die Träger greifen die geringe Teilnahme von Menschen mit internationaler Geschichte als Problem auf, aber nicht einseitig im Sinne einer Chancengleichheit verstanden, sondern als einen zusätzlichen ‚Gewinn‘ für ihre FSJ-Arbeit.

Es wird deutlich, dass das FSJ, aus kritischer Perspektive betrachtet, ein Ort der Exklusion sein kann, der einerseits zu jungen Erwachsenen mit gewissen Privilegien gut ‚passt‘, zugleich für andere sozial exkludierend wirkt bzw. sie sich nicht in gleichem Maße für ein FSJ entscheiden (können) (vgl. Schmidt 2013, S. 108). Bei den Bestrebungen, diese Ungleichheit zu verändern, kann die politische Perspektive der Integration und Absicherung ‚sozial benachteiligter‘ junger Erwachsener einseitige Motivation zur Überwindung der Ungleichheit sein, wobei es aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive vielleicht eher „um Fragen der Chancengleichheit in Bezug auf Bildung und Teilhabe“ (Bibisidis 2015, S. 258) geht.

2.5 Zwischenfazit

Durch die Betrachtung des FSJ aus gesetzlicher, historischer, gesellschaftlicher und politischer Perspektive sowie aus der Perspektive der Teilnehmenden des FSJ wird deutlich, dass das FSJ von unterschiedlichen Spannungsfeldern in der Vergangenheit geprägt war und heute noch ist. Die gesetzlichen Rahmenbedingungen geben die strukturellen Bedingungen vor, in denen ein FSJ stattfinden kann. Diese sind historisch aus kirchlichen und zivilgesellschaftlichen Perspektiven gewachsen und haben sich im Laufe der Zeit gemeinsam mit gesellschaftlichen Wandlungsprozessen verändert. Heute hat das FSJ aus Teilnehmenden-Perspektive eine durchweg positive Konnotation, indem es als eine ‚Zwischenstation‘, ein Jahr Auszeit und ein Jahr zur Kompetenzentwicklung genutzt wird und genutzt werden kann. Dabei nimmt das FSJ eine besondere Stellung im außerschulischen Bildungsbereich ein. Gleichzeitig wird das FSJ aus gesellschaftlicher Perspektive als ein ‚Dienst an der Zivilgesellschaft‘ gesehen, wodurch dieses als eine Art ‚Wunderlösung‘ für gesellschaftliche Herausforderungen auch von politischer Seite instrumentalisiert wird. Dabei werden Aspekte zur Inklusion aller junger Erwachsener für ein FSJ vernachlässigt, was aus kritischer Perspektive das FSJ zu einer exklusiven Bildungsveranstaltung macht. Die unterschiedlichen Dimensionen machen deutlich, dass das FSJ von unterschiedlichen Spannungsfeldern durchzogen ist, die teilweise aufgrund von grundsätzlichen Widersprüchlichkeiten wie Freiwilligkeit vs. geregeltes Arbeitsverhältnis nicht aufgehoben werden können (vgl. Hinrichsen 2020, S. 22).



3. Theoretische Annäherungen: Biografie und soziale Ungleichheit

Um die Fragestellung beantworten zu können, inwiefern soziale Ungleichheit im FSJ wirksam wird, wird eine biografiewissenschaftliche Analyse zu jungen Erwachsenen durchgeführt. Warum sich diese Analyse besonders eignet, die Wirkungen sozialer Ungleichheit im FSJ zu erforschen und welche theoretischen Grundannahmen hinter den Konzepten ‚Biografie‘ und ‚soziale Ungleichheit‘ stehen, wird in diesem Kapitel gezeigt. Dazu werden ausgewählte Bereiche der Biografieforschung mit einer Begriffsdefinition, theoretischen Grundannahmen, Analyserichtungen und gesellschaftlichen Normvorstellungen vorgestellt (Kapitel 3.1). Aus der Vielzahl an theoretischen Konzepten zu sozialer Ungleichheit wird anschließend in Kapitel 3.2 auf Theorien Bourdieus (1983, 2018, 2020) und Dausiens (2017) zurückgegriffen. Eine Zusammenführung beider theoretischen Perspektiven erfolgt in Kapitel 3.3 durch die Erläuterung einer biografiewissenschaftlichen Analyseperspektive. Abschließend findet eine Zusammenfassung der theoretischen Erkenntnisse und die Übertragung auf das Erkenntnisinteresse dieser Forschungsarbeit statt (Kapitel 3.4).

3.1 Biografie

Grundlegender theoretischer Ausgangspunkt dieser Forschungsarbeit ist die Biografie, ein Kernkonzept der sozialwissenschaftlichen Biografieforschung. Mit Biografie wird hierbei Bezug auf die soziale Konstruktion von Biografie, ihre Individualität und den gesellschaftlichen Einfluss auf diese genommen (vgl. Jakob 2011, S. 199). Dabei ist „Biographie [...] nicht das gelebte Leben, sondern *eine Geschichte*, in der der/die Biographieträger(in) Ereignisse und Erfahrungen in eine Ordnung bringt und dabei Biographie „herstellt““ (ebd., Hervorh. i. O.). Das bedeutet, dass Biografien keine einfache Anordnung von Daten des Lebenslaufs sind, sondern durch die Retrospektive Ereignisse und Erfahrungen hervorgehoben oder weggelassen werden und somit ein Bild der Lebensgeschichte der Biografieträger:innen konstruiert wird (ebd.). Diese Definition zu Biografien ist Grundlage der Biografieforschung, die sich vor mehr als vierzig Jahren in der Soziologie und Erziehungswissenschaft etabliert hat (vgl. Rosenthal 2015, S. 190 f.). Biografieforscher:innen haben es sich zur Aufgabe gemacht, die soziale Konstruktion der Biografieträger:innen zu rekonstruieren (vgl. Miethe 2020, S. 19), um darüber „zu allgemeinen sozialwissenschaftlichen Erkenntnissen zu kommen“ (Miethe 2017, S. 24).

Die wissenschaftlichen Erkenntnisse aus diesem Forschungsfeld beziehen sich keineswegs allein auf Forschungsinteressen, die sich ausschließlich um die Biografie selbst drehen. Vielmehr folgen Vertreter:innen der Biografieforschung der Annahme, dass auch allgemeine sozialwissenschaftliche und historische Fragestellungen mithilfe dieser Forschung bearbeitet werden können (vgl. Rosenthal 2015, S. 192 f.). Durch die einfache These, „dass Biographien *gesellschaftliche Konstruktionen* sind“ (Dausien et al. 2016, S. 29, Hervorh. i. O.), werden die individuellen und gesellschaftlichen Bezüge von Biografien deutlich. Mittels der Eingebundenheit von Biografien in soziale Welten werden gesellschaftliche Strukturen dargestellt und reproduziert (ebd.). Somit können mithilfe der Biografieforschung sowohl soziale und psychische Phänomene, die Interaktion von Menschen untereinander als auch individuelle Aussagen von Biografieträger:innen interpretiert werden (vgl. Rosenthal 2015, S. 193). Diese Grundannahmen der Biografieforschung haben einen Einfluss auf ihre Methodologie (vgl. Dausien et al. 2016, S. 30; Kapitel 5), auf ihre theoretischen Grundannahmen (vgl. Miethe 2020; Kapitel 3.1.1) sowie auf die Analyseperspektiven der Biografieforschung (Kapitel 3.1.2). Darüber hinaus unterliegen Biografien gesellschaftlichen Normen, die die Erzählung und Deutung dieser beeinflussen (Kapitel 3.1.3).

3.1.1 Theoretische Grundannahmen der Biografieforschung

Mithilfe der theoretischen Grundannahmen kann die Besonderheit der Biografieforschung mit ihren spezifischen Vorteilen deutlich gemacht werden. Abzugrenzen ist sie dabei von quantifizierenden Forschungen, die sich im Rahmen eines Lebenslaufs mit ‚faktischen‘ Daten des Lebens beschäftigen und den Anspruch an eine statistische Verallgemeinbarkeit haben sowie von Forschungen, die sich mit konkreten Aspekten der Biografie beschäftigen, aber nicht diese in ihrer Gesamtheit erfassen (vgl. Miethe 2020, S. 19 f., 34).

Theoretische Grundannahmen können nach Miethe (ebd.) in sechs Bereiche aufgeteilt werden: (1) der biografische Gesamtzusammenhang (ebd., S. 20 f.), (2) das Prinzip der Sequenzialität (ebd., S. 24 f.), (3) die Validität der Retrospektive (ebd., S. 25 f.), (4) die subjektiven Konstruktionen und die Bedeutungsstrukturiertheit (ebd.,



S. 28 f.), (5) die Prozessstrukturen des Lebenslaufs (ebd., S. 30 f.) sowie (6) die rekonstruierende Begriffsbildung und Theoriegenerierung (ebd., S. 32 f.).

So ist *erstens* bei der Forschung zu Biografien immer der Blick auf die gesamte Biografie erforderlich. Auch wenn das interessierende Phänomen beispielsweise in der Erwerbstätigkeit der Person liegt, ist es dennoch entscheidend, was zuvor und danach biografisch dargestellt wird (ebd., S. 20 f.). Daraus folgen auf der forschungspraktischen Ebene Konsequenzen für die Offenheit der Befragung und Auswertung. Durch das biografisch-narrative Interview nach Schütze (2016) wird nach der gesamten Lebensgeschichte gefragt und in der Auswertung folgt der Blick auf das erhobene Material ohne Vorüberlegungen. Mithilfe dieser Offenheit im Forschungsprozess kann in der gesamten Biografie Neues entdeckt und viel mehr als konkret das Forschungsinteresse Betreffende ermittelt werden (vgl. Miethe 2020, S. 21 f.).

Als *zweite* Grundannahme dient das Prinzip der Sequenzialität. Darunter wird verstanden, dass der temporalen Reihenfolge, in der Biografieträger:innen ihre Lebensgeschichte erzählen, ein Sinn zugrunde liegt, den es ebenfalls zu rekonstruieren gilt. In welcher Reihenfolge Vergangenes erzählt wird, unterliegt einem Prozess des Erinnerns, das Gesagte wird in die Gegenwart mit möglichen Zukunftsoptionen getragen (ebd., S. 24). Von daher können Biografien in ihrer erzählten Abfolge betrachtet werden, um den Sinn und die Bedeutung einzelner Sequenzen für die gesamte Biografie zu rekonstruieren (vgl. Rosenthal 2015, S. 76).

Drittens spielt in der Biografieforschung die Retrospektive eine entscheidende Rolle, da die Erzählung der Lebensgeschichte immer eine Rückschau auf das Leben impliziert. In der Methodologie haben sich für den Umgang damit die Analyse durch verschiedene Textsorten bewährt, indem zwischen Erzählungen mit Verweisen in die Vergangenheit und Argumentationen mit Deutungen der Vergangenheit unterschieden wird. Durch diese Analyse können Reflexionsprozesse und eine tiefere Sinnesebene der Biografie erfasst werden (vgl. Miethe 2020, S. 25 f.).

„Subjektive Konstruktionen und Bedeutungsstrukturiertheit“ (ebd., S. 28) sind die *vierte* Grundannahme der Biografieforschung. Darunter wird verstanden, dass ein Ereignis an sich erst einmal keine Bedeutung hat. Dadurch aber, dass es erzählt und erinnert wird, erfährt es eine subjektive Bedeutung, die es im Forschungsprozess zu rekonstruieren gilt, vor allem, weil sie den Biograf:innen selbst nicht umfänglich bewusst sein muss (ebd., S. 29).

Fünftens haben Vertreter:innen der Biografieforschung Konzepte entwickelt, wie Prozessstrukturen im Lebenslauf je nach Handlungsmöglichkeit der Biograf:innen erfasst werden können (ebd., S. 30). Beispielhaft kann hier wieder Schütze (1981) genannt werden, der zwischen vier Grundphänomenen im Lebenslauf unterscheidet. Diese Phänomene umfassen das institutionelle Ablaufmuster, was eine Orientierung der Biografie an institutionalisierten Wegen, aber auch gesellschaftlichen Erwartungen umfasst (vgl. Miethe 2020, S. 30 f.). Eine weitere Prozessstruktur ist die des biografischen Handlungsschemas, das den Fokus auf das bewusste Handeln der Biograf:innen legt. Davon unterscheidet sich die Verlaufskurve des Erleidens, die vor allem von fremdbestimmten Prozessen geprägt ist, die nicht dem entworfenen Weg der Handlungsträger:innen entspricht (ebd., S. 31). Und schließlich kann eine Prozessstruktur auch biografische Wandlungsprozesse umfassen, die nach einer Verlaufskurve des Erleidens mit der Rückgewinnung der Handlungsmacht verbunden sind und die Arbeit an der Identität anstoßen können (ebd., S. 32). Mithilfe dieser Prozessstrukturen können Wandlungen im Lebenslauf aus der Perspektive der Selbst- und Fremdbestimmung der Biografieträger:innen betrachtet werden.

Schließlich betrifft die *letzte* Grundannahme die Theoriegenerierung und Begriffsbildung, die aufgrund der Offenheit im Forschungsprozess induktiv aus dem Material erfolgt. Dies bedeutet ein permanentes Ausklammern des Wissens der Forschenden, damit die Auswertung der Daten nicht von vornherein in eine bestimmte Richtung gelenkt wird (ebd., S. 32 f.). Ziel der Forschung ist die Theoriegenerierung, wobei keine statistischen Aussagen mit Allgemeingültigkeitsanspruch getroffen werden, sondern „das theoretisierende Herausarbeiten allgemeiner Merkmale und Zusammenhänge des untersuchten Phänomens“ (Dausien 2014, S. 56) auf inhaltlicher Ebene im Zentrum steht.

Kritik an der Biografieforschung wird beispielsweise in dem Vorwurf deutlich, dass durch biografische Erzählungen nur Betrachtungen auf der Mikroebene möglich seien und daher keine Rückschlüsse auf Zusammenhänge der Meso- oder Makroebene gezogen werden könnten. Zusätzlich wird bemängelt, dass Sichtweisen der Biograf:innen unkritisch übernommen würden oder sich eine sogenannte ‚Kompliz:innenschaft‘ einstellen könnte,



die einen kritischen Blick auf die Biografien verwehren (vgl. Dausien et al. 2016, S. 28 f.). Diese Kritikpunkte widersprechen jedoch dem theoretischen und methodischen Selbstverständnis der Biografieforschung, was aus den bisherigen und folgenden Unterkapiteln deutlich werden sollte.

3.1.2 Analyseperspektiven

Der genannten Kritik an der Biografieforschung lässt sich entgegensetzen, dass mithilfe verschiedener Analyseperspektiven aufgezeigt werden kann, dass Biografie mehr als ‚nur‘ eine erzählte Lebensgeschichte ist. Anknüpfend an die theoretischen Grundannahmen kann zwischen drei Analyseperspektiven unterschieden werden. Zum einen können mithilfe der Biografieforschung individuelle Lebensgeschichten rekonstruiert werden, indem der Frage gefolgt wird, wie sich die Biograf:innen selbst darstellen, wie sie ihre biografische Erzählung aufbauen und welche Erfahrungen und Sichtweisen dabei offenbart werden. Zum anderen können, wie in Kapitel 3.1 erwähnt, mithilfe der Biografieforschung gesellschaftliche sowie historische Fragen und Diskurse sichtbar werden, auf die Biograf:innen sich implizit und explizit beziehen (vgl. Dausien et al. 2016, S. 31). Dabei haben auch soziale Rahmungen wie familiäre Konstellationen oder organisierte, institutionelle Strukturen eine Bedeutung, die wiederum vorgeben, wie sich ein Individuum in diesem Kontext verhält und welche Themen benannt werden (vgl. Rosenthal 2015, S. 199 f.). Zuletzt kann auch die Interaktionssituation selbst zum Gegenstand der Analyse werden, indem untersucht wird, „wie die erzählte Lebensgeschichte in der konkreten Forschungssituation interaktiv ‚zwischen‘ bzw. gemeinsam von den an der Forschung Beteiligten (interviewende und interviewte Person) konstruiert wird“ (Dausien et al. 2016, S. 31). Diese drei Bezugsrahmen sind in jeder biografischen Erzählung verwoben und in der Analyse differenziert zu beachten.

Ziel dieser Analyserichtungen ist es, mithilfe theoretischen Wissens ‚Neues‘ zu entdecken, wodurch auf zwei Ebenen bestehendes Wissen überschritten wird. Den biografischen Erzählungen aus einer lebensweltnahen Perspektive wird einerseits wissenschaftlich-theoretisches Wissen hinzugefügt, womit diese Erzählung eine neue Dimension erfährt. Andererseits werden in Forschungsprojekten mehrere biografische Erzählungen erhoben, um mithilfe eines Fallvergleichs neues Wissen zu generieren (ebd., S. 32 f.). Biografische Fälle sind stets individuell und daher in ihren Analyseperspektiven immer anders. Dies erfordert eine Offenheit in allen theoretischen und forschungspraktischen Schritten, die eine schrittweise Anleitung des konkreten Analysevorgehens verunmöglicht (ebd., S. 33).

3.1.3 Biografische Normen

Biografien als gesellschaftliche Konstruktionen zu begreifen, bedeutet auch, gesellschaftliche Vorstellungen von Biografien zu betrachten. Biografieträger:innen orientieren sich bei ihren Erzählungen an gesellschaftlichen Normalitätsvorstellungen und setzen sich mit diesen auseinander (vgl. Spies 2010, S. 103 f.). Zur Betrachtung von Normen in der Biografie legte Kohli (1985) den Grundstein, indem er das Konzept der ‚Institutionalisierung des Lebenslaufs‘ einführte (ebd.). Seiner These folgend, kann der Lebenslauf „als eine *soziale Institution* konzeptualisiert werden – nicht im Sinn einer sozialen Gruppierung, d. h. eines Aggregats von Individuen, sondern im Sinn eines Regelsystems, das einen zentralen Bereich oder eine zentrale Dimension des Lebens ordnet“ (ebd., S. 1, Hervorh. i. O.). Dieses Regelsystem beeinflusst die Gestaltung des Lebenslaufs, indem dieser verzeitlicht, chronologisiert, individualisiert und um das Erwerbssystem herum strukturiert wird (ebd., S. 2 f.). Gerade diese Strukturierung hat einen enormen Einfluss auf die Gestaltungsmöglichkeiten von Individuen, deren Lebenszeit dadurch in drei Phasen gegliedert wird. Nach Kohli (ebd.) bildet Kindheit/Jugend die erste Phase der Vorbereitung auf das Erwerbsleben, das Erwachsenenalter die Aktivitätsphase, also die Zeit, in der der Erwerbsarbeit nachgegangen wird, und anschließend das Alter als Ruhephase nach der erfolgten Erwerbsarbeit (ebd., S. 3). Gerade in der in dieser Forschungsarbeit interessierenden Zeit der Vorbereitungsphase im Übergang ins Erwachsenenalter nimmt zusätzlich das Bildungssystem eine wichtige Rolle ein, indem es durch seine vorgegebenen Zeitstrukturen der ‚regulären‘ Schulzeit Lebensläufe normiert und linearisiert (vgl. Dausien 2017, S. 89 f.). Dies bedeutet, dass für bestimmte Bildungspassagen ein gewisses Zeitfenster vorgesehen ist, währenddessen die Bildungsstationen abgeschlossen werden sollten, um der Norm zu entsprechen (vgl. Hinrichsen 2020, S. 517). Für biografische Eigenlogiken und alles, was außerhalb der Bildungsinstitutionen passiert, ist in einem Konzept des institutionalisierten Lebenslaufs kein Platz (vgl. Dausien et al. 2016, S. 50 f.). Das Konzept des institutionalisierten Lebenslaufs verdeutlicht, dass diese normierende Zeitstruktur nicht auf eine anthropologische, sondern eine gesellschaftliche Komponente rückführbar ist, die durch die Aneignung von Individuen reproduziert wird (vgl. Dausien 2017, S. 90). Diese Aneignung funktioniert jedoch nicht im einseitigen Verhältnis, indem gesellschaftliche



Zeitmuster individuelles Handeln vorgeben, sondern biografisches Handeln wirkt rückwirkend auf „historische ‚Modelle‘, ‚Normalitäten‘ und Normen für Biographien“ (ebd., S. 91) ein.

Kritische Stimmen an dem hier kurz umrissenen Konzept der Institutionalisierung des Lebenslaufs verweisen auf Diskontinuitäten und Unregelmäßigkeiten in Biografien, die mit der vorgestellten Norm nicht übereinstimmen (ebd., S. 92). In aktuellen Debatten wird daher auch vermehrt das Thema der Individualisierung aufgegriffen, aus dem die Annahme folgt, dass sich die strikte Form einer sogenannten ‚Normalbiografie‘ aufgelöst habe und jedes Individuum auf seine Weise die eigene Biografie gestalten könne¹⁶ (ebd., S. 94). Dem lässt sich jedoch mit der These widersprechen, dass Normalbiografien vielmehr als Norm, anstatt einer realistischen Lebensführung fungier(t)en. Für bestimmte soziale Gruppen war es demnach noch nie möglich, diese Normen zu erfüllen (ebd., S. 92, 94 f.). Die Normen sind daher eher orientierend, bleiben jedoch nicht unveränderlich. Dennoch wird der Normalbiografie eine große Wirkmacht zugeschrieben, indem sie zwar nicht genau vorschreibt, wie eine Person ihr Leben führen sollte, aber klar markiert, welche Biografien eindeutig aus der Norm herausfallen können (ebd., S. 94 f.). Hierbei nehmen auch Entwicklungen im Bildungssystem wie beispielsweise das Anhäufen von Bildungszertifikaten einen Einfluss auf die Strukturierung des Lebenslaufs, die eine Teilnahme an einer ‚Normalbiografie‘ nicht garantiert, aber konditioniert und die Struktur des Lebenslaufs konstruiert (ebd., S. 96, 98, 104).

Gerade in Bezug auf den letzten Aspekt können Fragen gestellt werden, welche Individuen in welcher Weise der ‚Normalbiografie‘ folgen, ihr unterworfen sind oder versuchen, sich dieser zu widersetzen. Auch hier bietet die biografiewissenschaftliche Analyseperspektive Anhaltspunkte dafür, die Wirksamkeit solcher Normen zu untersuchen und sie mit gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen zu verbinden (ebd., S. 106). Dies kann mit einer theoretischen Perspektive von sozialer Ungleichheit untersucht werden, deren Grundannahmen im folgenden Kapitel erörtert werden.

3.2 Soziale Ungleichheit

Das Konzept ‚Soziale Ungleichheit‘ kann eine Vielzahl an Phänomenen gesellschaftlicher Machtverhältnisse und sozialwissenschaftlicher Betrachtungen umfassen. So vielfältig wie soziale Ungleichheit in der Gesellschaft wirkt, so kontrovers sind ihre Begriffs-, Ursachen- und Wirkungserklärungen (vgl. Kreckel 2005, S. 1729). Diese Arbeit bezieht sich auf die Definition nach Kreckel (ebd.), der soziale Ungleichheit als „gesellschaftlich verankerte [...] Formen der Begünstigung und Bevorrechtigung einiger, der Benachteiligung und Diskriminierung anderer“ (ebd., S. 1730) begreift. Demnach wird soziale Ungleichheit als strukturelles und nicht als individuelles Phänomen gesehen, was eine Grundannahme dieser Forschungsarbeit ist. Analysen zur sozialen Ungleichheit beziehen sich meist auf die gesellschaftlichen Machtverhältnisse innerhalb eines Nationalstaates, internationale Ungleichheiten werden eher ausgeblendet (ebd., S. 1729 f., 1734) und sind auch in dieser Forschungsarbeit nicht relevant. Um zu zeigen, dass Menschen strukturell durch soziale Ungleichheit benachteiligt (‚sozial benachteiligte‘ Personen) oder bevorteilt (‚sozial privilegierte‘ Personen) werden, werden die Bezeichnungen in einfache Anführungszeichen gesetzt. Dies resultiert auch aus der Tatsache, dass es sich dabei um Fremdbezeichnungen durch die Forscherin handelt. Darüber hinaus wird bewusst keine Aufzählung von Menschengruppen vorgenommen, die durch soziale Ungleichheit benachteiligt oder privilegiert sind, womit versucht werden soll, stigmatisierende Zuschreibungen zu unterbinden (vgl. Sachweh 2010, S. 29).

Im Folgenden werden zwei theoretische Vorannahmen erläutert, die aufzeigen, wie soziale Ungleichheit wirkt, was die Ursachen dafür sind und inwiefern sich Ungleichheiten reproduzieren. Unter Wirksamkeit wird umgangssprachlich verstanden, dass „[j]emand oder etwas [...] Einfluss auf etwas anderes bzw. jemand anderen“ (Krüger & Müller 2019, S. 7) hat. Damit kann ein Verständnis gemeint sein, das einen positiven Effekt im Sinne eines Erfolgs oder Gewinns impliziert oder aber, und diesem Verständnis aus dem bildungs- und wissenschaftssprachlichen Kontext wird hier gefolgt, Wirksamkeit wird „mit dem Begriff der Verursachung assoziiert oder sogar identifiziert“ (ebd., S. 8) und verweist auf den Zusammenhang von Ursache und Wirkung (ebd.). In dieser Forschungsarbeit wird unter der Wirksamkeit sozialer Ungleichheit sowohl verstanden, was die Ursachen für Ungleichheit sind als auch welche Wirkungen sie entfaltet. Um die Wirksamkeit sozialer Ungleichheit zu veranschaulichen,

¹⁶ Diesen Punkt griff allerdings schon Kohli (1985) in seiner Arbeit auf, indem er auf die „Flexibilisierung der Lebensplanung durch Erhöhung der individuellen Wahlmöglichkeiten“ (ebd., S. 22) verwies und eine beginnende Auflösung des dreiteiligen Lebenslaufs u. a. aufgrund lebenslanger Bildungsprozesse vorhersagte (ebd., S. 22 f.).



wird zum einen auf die Ungleichheitstheorie Bourdieus (1983, 1987, 2018) unter einer räumlichen Perspektive (Kapitel 3.2.1), zum anderen auf eine Theorie Dausiens (2017) unter einer temporalen Perspektive (Kapitel 3.2.2) eingegangen.

3.2.1 Theoretische Konzepte Pierre Bourdieus

Grundüberlegungen in Bourdieus Arbeiten beziehen sich darauf, wie verschiedene Klassifikationen in der Gesellschaft mit ihren unterschiedlichen Wertigkeiten zustande kommen (vgl. Miethe et al. 2015, S. 25). Dazu untersuchte er vor allem das Bildungssystem mit relevanten Akteur:innen (ebd.), da dieses mit seinen Mechanismen der Sozialisation und Selektion einer der wichtigsten Faktoren der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit darstellt (vgl. Dausien et al. 2016, S. 25). Die Begründungen zur (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit führt Bourdieu in seiner Kapitaltheorie (Bourdieu 1983) sowie seinem Verständnis von Habitus (Bourdieu 2018) an.

Die *Kapitaltheorie* kann für eine Erklärung herangezogen werden, „daß [sic!] die Wechselspiele des gesellschaftlichen Lebens [...] nicht wie einfache Glücksspiele verlaufen, in denen jederzeit eine Überraschung möglich ist“ (Bourdieu 1983, S. 183), sondern dass durch verschiedene Kapitalarten bestimmt wird, wer welche Chancen im Leben erhält (ebd., S. 183 f.). Die Kapitalarten teilen sich in das ökonomische, das kulturelle sowie das soziale Kapital auf. Das ökonomische Kapital leitet sich aus der Wirtschaftswissenschaft ab und meint vor allem den unmittelbaren Zugang zu finanziellen Ressourcen, im Besonderen zu Eigentumsverhältnissen. Das kulturelle Kapital gliedert sich wiederum in das inkorporierte, das objektivierte und das institutionalisierte Kulturkapital auf (ebd., S. 185). Das inkorporierte Kulturkapital wird eher unbewusst vor allem innerhalb der Familie bzw. von primären Bezugspersonen weitergegeben und zeigt sich beispielsweise in der Art und Weise wie sich Menschen durch Einfluss ihrer Klasse oder Region sprachlich ausdrücken oder durch die Übernahme von Werten, die in dieser Klasse vertreten werden (ebd., S. 186 f.). Im Gegensatz dazu kann das objektivierte Kulturkapital physisch beispielsweise durch die Anzahl von Büchern in einer Familie, den Besitz von Gemälden oder Instrumenten begriffen werden (ebd., S. 188 f.). Das institutionalisierte Kulturkapital bezieht sich auf Bildungstitel und -zertifikate, die den Besitz von kulturellem Kapital durch institutionelle Bescheinigungen nach außen tragen (ebd., S. 189 f.). Als dritte Kapitalart existiert das soziale Kapital. Dabei handelt es sich um „die Gesamtheit der aktuellen und potentiellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten *Beziehungen* gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind“ (ebd., S. 190, Hervorh. i. O.). Die Bedeutung des sozialen Kapitals hängt wiederum von den zur Verfügung stehenden Kapitalformen der Mitglieder des eigenen sozialen Netzes ab und kann somit die eigenen Kapitalformen vervielfachen (ebd., S. 190 f.). Alle Kapitalarten können mithilfe ökonomischen Kapitals mit unterschiedlicher Ausprägung an Transformationsarbeit erworben werden¹⁷ (ebd., S. 196.). Für die Erklärung von Ungleichheiten beispielsweise im Schulsystem eignet sich besonders das kulturelle Kapital. Dieses hat vor allem einen Einfluss auf den Schulerfolg, weil das Bildungssystem bestimmte Formen kulturellen Kapitals bevorzugt und andere sanktioniert (ebd., S. 185 f.). Somit wird das Schulsystem selbst zu einem Treiber der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit mit lebenslänglichen Folgen, was mithilfe der Kapitaltheorie begründet werden kann (ebd., S. 198).

Zusätzlich zur Kapitaltheorie ist die *Habitus*theorie zentral um die Wirksamkeit sozialer Ungleichheit besser verstehen zu können (vgl. Miethe et al. 2015, S. 27). Der Habitus lässt sich „als ein System verinnerlichter Muster definieren, die es erlauben, alle typischen Gedanken, Wahrnehmungen und Handlungen einer Kultur zu erzeugen – und nur diese“ (Bourdieu 2020, S. 378). Dieses System wird an anderer Stelle auch als „leibgewordene[r] Sinn“ (Bourdieu 1987, S. 82) bezeichnet, der als unbewusster Ausdruck einer sozialen Position sichtbar wird. Sozialisation ist der Prozess, in dem sich der Habitus in Auseinandersetzung mit der sozialen Welt mit den Primärprägungen von Bezugspersonen herausbildet (vgl. Miethe et al. 2015, S. 27). Die Herausbildung eines Habitus ist somit keine individuelle Angelegenheit, sondern eine Klassenfrage, auch da durch den Habitus Zugehörigkeit und Klassifikation bestimmter Eigenschaften hervorgebracht werden (vgl. Bourdieu 2018, S. 277 f.). Durch den Habitus werden zum einen klassifizierbare Eigenschaften entwickelt und zum anderen diese zugleich bewertet, wodurch

¹⁷ Bourdieu (1983) stellt beispielsweise die Umwandlung von ökonomischem in soziales Kapital durch den Aufwand von Zeit und Aufmerksamkeit für die Beziehungen dar oder verweist auf die Notwendigkeit von Zeit für die Transformation ökonomischen Kapitals in kulturelles Kapital. Die beiden Zeitfaktoren können demnach nur investiert werden, wenn genug ökonomisches Kapital vorhanden ist, das für diese Investition eingebracht werden kann (ebd., S. 196 f.).



sich ein Raum mit verschiedenen Lebensstilen bildet (ebd., S. 278). Der Habitus kann dabei als Resultat unterschiedlicher Existenzbedingungen und somit sozialer Lagen verstanden werden, wobei sich die verschiedenen sozialen Lagen vor allem durch ihre Differenz auszeichnen (ebd., S. 278 f.). Grundlage der Differenzen ist der unterschiedlich ausgeprägte Geschmack, der durch den Habitus als „einheitsstiftende[s] Erzeugungsprinzip aller Formen von Praxis“ (ebd., S. 283) gebildet wird, jedoch dem Bewusstsein kaum zugänglich ist (ebd., S. 283). Fälschlicherweise werden diese Unterschiede im Geschmack oder Denken häufig durch genetische Annahmen begründet, wohingegen durch die Habitus Theorie deutlich wird, dass diese Differenzen historische und kulturelle Gründe haben (vgl. Holzmayer 2020, S. 215 f.). Dabei ist der Habitus nichts Statisches, sondern er kann durch Bildungs- und Biografieerfahrungen erweitert und geprägt werden (vgl. Miethe et al. 2015, S. 27). Eine völlige Veränderung des Habitus außerhalb des primären Umfeldes ist jedoch eher unwahrscheinlich, denn durch den Habitus als leibgewordener Sinn streben Menschen eher dazu, lebenszeitlich innerhalb des Milieus zu bleiben, zu dem sie sich aufgrund ihres Habitus zugehörig fühlen (vgl. Bourdieu 1987, S. 113 f.). Dies hat Auswirkungen auf die Wirksamkeit sozialer Ungleichheit, indem Menschen aufgrund ihres Habitus aus bestimmten Milieus nahezu automatisch ausgeschlossen bzw. eingeschlossen werden und eine Veränderung des Milieus und somit der sozialen Klasse als eher unwahrscheinlich gilt (vgl. Holzmayer 2020, S. 215). In Bezug auf das Bildungssystem wirkt sich der Habitus in der Form aus, dass ein bildungsbürgerlicher Habitus von der Grund- bis zur Hochschule bevorteilt wird, während Habitusformen aus einer niedrigeren sozialen Stellung eher benachteiligt werden (vgl. Dausien 2017, S. 99 f.).

Mithilfe der Kapital- und Habitus Theorie begründet Bourdieu, warum es zur sozialen Ungleichheit kommt, wie und wieso diese fortbesteht. Dazu verortet er Individuen im sozialen Raum, der durch Hierarchien geprägt ist (vgl. Miethe et al. 2015, S. 25). Das zur Verfügung stehende Kapital beeinflusst dabei die Position im Raum, wodurch in der Relation zu anderen Ungleichheiten entstehen (ebd., S. 26). Der Habitus ist dabei sowohl strukturierende als auch strukturierte Struktur. Das bedeutet, dass es eine Wechselwirkung von Habitus und individueller Position im sozialen Raum gibt (vgl. Bourdieu 2018, S. 279). Somit wird nach Bourdieu soziale Ungleichheit aus der Perspektive des sozialen Raums betrachtet, der Fragen nach gesellschaftlicher Zugehörigkeit und Ausschluss bestimmt (vgl. Miethe et al. 2015, S. 28).

3.2.2 Theoretisches Konzept Bettina Dausiens

Als Gegensatz zu einer räumlichen Betrachtung sozialer Ungleichheit formuliert Dausien (2017) als Kritik an Bourdieu (Kapitel 3.2.1) und seiner Rezeption, dass Habitus und Milieu zu sehr als statische Konstrukte begriffen werden, die nur wenig Spielraum zur Veränderung haben (ebd., S. 100). Sie stellt daher die These auf, „*dass Teilhabe (auch) eine zeitliche, genauer: eine biographisierte Norm und Leistung darstellt*“ (ebd., S. 88, Hervorh. i. O.). Dies bedeutet, dass die Frage nach sozialer Ungleichheit oder eher nach Teilhabe und Ausschluss unter einer temporalen Perspektive in der individuellen Lebensgeschichte betrachtet werden kann – und sollte (ebd.).

Auch Dausien (ebd.) nimmt wie Bourdieu (Kapitel 3.2.1) Bezug auf das Bildungssystem, in dem durch das Streben nach Bildungszertifikaten ein Lebenslauf strukturiert und gesellschaftliche Teilhabe angeeignet, jedoch nicht garantiert wird (ebd., S. 96). Dabei zeichnen sich die Bildungszertifikate nicht allein, sondern in Kombination mit der dafür benötigten Zeit aus. Als Beispiele für diesen Wandel der Umrechnung von Bildung in Zeit kann die Einführung von ‚Credit-Points‘ an der Universität durch die Bologna-Reform oder die zwischenzeitliche Reformierung von ‚G8-Systemen‘ an Gymnasien gesehen werden. Hinzu kommt, dass die Halbwertszeit von Qualifikationen unter anderem aufgrund der Digitalisierung gefallen ist, was bedeutet, dass im Laufe des Lebens immer wieder neues Wissen angeeignet werden muss, womit Bildung zu einer lebenslangen Aufgabe wird (ebd., S. 96 f.). Daraus folgt, dass Teilhabe nicht einmalig über einen Bildungstitel erreicht werden kann, sondern immer wieder aktualisiert und bestätigt werden muss. Unklar ist dabei, wer es sich ‚leisten‘ kann, fortwährend Zeit für Bildung aufzuwenden und inwiefern dies zu neuen Formen von Teilhabe und Ausschluss führen kann (ebd., S. 98). Zugespitzt formuliert Dausien (ebd.), „*dass Lebenszeit [...] zum Kapital wird, das nach Politiken und Mechanismen [...] in Bildung umgesetzt werden kann, ja muss*“ (ebd., S. 97).

Zur Analyse der temporalen Perspektive auf Teilhabe und Ausschluss macht Dausien (ebd.) eine biografische Perspektive fruchtbar, indem durch die Forschung an Biografien der temporale Einfluss auf soziale Ungleichheit sichtbar gemacht werden kann (ebd., S. 100). So folgt sie der Annahme, dass sich Erfahrungen von Teilhabe und Ausschluss in der Biografie aufschichten und somit einen Einfluss auf den Habitus und damit auf biografische Entscheidungen haben. Dies muss jedoch nicht einfach zu einer (Re-)Produktion des bisherigen Habitus führen,



sondern birgt auch immer Momente für Abweichungen und Widersetzung gegenüber gesellschaftlich zugeschriebenen Positionen in sich (ebd., S. 100 f.). Darüber hinaus besteht kein einseitiger Blick auf das Erleben von entweder Teilnahme oder aber Ausschluss in einer gesellschaftlichen Situation, sondern die Überlappung beider Erfahrungen ist möglich und kann in der Analyse sichtbar gemacht werden. Außerdem kann eine Unterscheidung zwischen der institutionalisierten Bildungslaufbahn und einer selbstständig dargestellten Bildungsbiografie deutlich werden (ebd., S. 101).

Mithilfe dieser ersten Überlegungen Dausiens (ebd.) kann die Betrachtung sozialer Ungleichheit durch die temporale Perspektive erweitert und damit eine vielschichtige Analyse ermöglicht werden. Zusätzlich wird nun ein Blick auf den Zusammenhang zwischen sozialer Ungleichheit und Biografieforschung geworfen und aufgezeigt, welche Forschungsperspektiven dazu existieren. Hierzu wird im folgenden Kapitel die biografiewissenschaftliche Analyseperspektive erläutert.

3.3 Zum Zusammenhang von Biografie und sozialer Ungleichheit: Eine biografiewissenschaftliche Analyseperspektive

Eine biografiewissenschaftliche Analyseperspektive eignet sich zur Erklärung der Wirksamkeit von sozialer Ungleichheit. Diese Analyseperspektive ist in bisherigen Forschungen relativ unbeachtet geblieben (vgl. Dausien et al. 2016, S. 26), weswegen im Folgenden auf das Potential, aber auch Grenzen dieses Zugangs eingegangen wird. Es wird dabei der Annahme gefolgt, dass Wirkungsmechanismen sozialer Ungleichheit eng mit dem Bildungssystem verknüpft sind, wobei der dreiteilige Zusammenhang von „Biografie [...] als Bindeglied zwischen Bildung und sozialer Ungleichheit“ (Wagner-Diehl et al. 2020, S. 8) sichtbar wird. Den Besonderheiten in der Zusammenführung dieser drei Konzepte lässt sich in Anlehnung an Dausien et al. (2016) mithilfe der Aspekte der Zeitlichkeit, der Subjekt-Kontext-Relation, der Handlungs- und Sinnperspektive (ebd., S. 59 f.), der Komplexität und Widersprüchlichkeit sowie der Grenzen der biografiewissenschaftlichen Forschungsperspektive nachgehen (ebd., S. 60 f.).

Durch eine biografiewissenschaftliche Analyse kann die *Zeitlichkeit* in Biografien sichtbar werden. In Dausiens' Konzept zur Untersuchung sozialer Ungleichheit wird deutlich, dass das Erleben von Teilhabe und Ausschluss in biografischen Erzählungen durch eine temporale Perspektive sichtbar gemacht werden kann (vgl. Dausien 2017, S. 88) und somit Erfahrungen sozialer Ungleichheit durch die Rekonstruktion der Lebensgeschichte herausgearbeitet werden können (vgl. Hinrichsen 2022, S. 87). Darüber hinaus kann mit dem Potenzial der Zeitlichkeit auch auf die Prozesshaftigkeit von Biografien in der Differenz zu Prozesshaftigkeiten institutioneller Logiken hingewiesen werden (vgl. Dausien et al. 2016, S. 49 f.). Hier lässt sich an die Theorie der Institutionalisierung des Lebenslaufs nach Kohli (1985) anknüpfen. Dies eröffnet die Perspektive auf die Bestrebungen von Biografieträger:innen nach einem lückenlosen Durchlaufen von Bildungsinstitutionen und damit der Anpassung an gesellschaftliche Normen (vgl. Hinrichsen 2022, S. 86). Das Befolgen dieser Normen sichert jedoch beispielsweise aufgrund der Verkürzung der Halbwertszeit von Bildung nicht mehr kontinuierliche Teilhabe und kann somit zu einem erneuten Ausschluss führen (vgl. Dausien 2017, S. 104). Die Folgen der Erfahrungen von Teilhabe und Ausschluss lagern sich in Biografien ab und können in ihrer Einzigartigkeit rekonstruiert werden. Dabei kann Rücksicht auf die flexiblen Mechanismen in der Zeitlichkeit einer biografischen Logik genommen werden, in der unterschiedliche Zeitstrukturen ineinandergreifen können (vgl. Dausien et al. 2016, S. 59 f.). Bei der Untersuchung von Prozessstrukturen in der Biografie und ihres Zusammenhangs mit sozialer Ungleichheit ist jedoch Vorsicht geboten, die Normen von Biografien unreflektiert zu verstärken und darüber Teilnahme und Ausschluss zu erklären (vgl. Dausien 2017, S. 107).

Die Bedeutung der *Subjekt-Kontext-Relation* wurde bereits im Biografiekapitel erläutert (Kapitel 3.1). Dadurch, dass Biografien in gesellschaftliche Strukturen eingebettet sind, werden diese durch die Biografieforschung deutlich, gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse lassen sich sichtbar machen (vgl. Hinrichsen 2022, S. 87). Die Besonderheit hierbei ist, dass zwar Themen wie Bildung und soziale Ungleichheit mit Blick auf statistische Befunde gut erforscht sind, jedoch „[ü]ber die Wirkungszusammenhänge ‚hinter‘ den statistischen Befunden [...] vergleichsweise wenig“ gewusst wird (Dausien et al. 2016, S. 34). Dazu können mithilfe eines biografiewissenschaftlichen Zugangs Zusammenhänge sichtbar (ebd., S. 33 f.) oder statistische Korrelationen im Einzelfall widerlegt werden (ebd., S. 42 f.). Biografie fungiert damit als das Medium, um die Verbindung des Individuums mit der Gesellschaft greifbar zu machen (vgl. Schiek 2018, S. 41 f.), wobei immer „auf gesellschaftliche Regeln, Diskurse und soziale Bedingungen“ (Dierckx 2018, S. 34) hingewiesen wird. Mit Blick auf die Verbindung von Biografie mit



sozialer Ungleichheit im Kontext von Bildung kann mit dieser Perspektive versucht werden, die Entstehung, Wirksamkeit und (Re-)Produktion von Ungleichheitsverhältnissen zu rekonstruieren (vgl. Miethe 2020, S. 34). Subjekte werden „nicht als isolierte Individuen“ (Dausien et al. 2016, S. 60) verstanden, sondern „in ihren sozialen Kontexten“ (ebd.) verortet und begriffen. Eine solche Analyseperspektive gibt Einblicke in gesellschaftliche, kollektive oder soziale (Macht-)Strukturen (ebd., S. 41 f.).

Biografieträger:innen sind dabei nicht einseitig Opfer gesellschaftlicher Machtstrukturen, sondern können durch das Erzählen ihrer Lebensgeschichte ihre eigene *Handlungs- und Sinnperspektive* zur Geltung bringen. Durch ihre Erzählung werden Erfahrungen und Erlebnisse präsentiert, konstruiert und reflektiert (vgl. Dausien et al. 2016, S. 42), die eine Rückwirkung auf das biografische Handeln und Bildungsprozesse haben (ebd., S. 59). Mit dieser Selbstreflexion werden die Biografieträger:innen selbst zu „aktive[n] Konstrukteur_innen ihrer sozialen Wirklichkeit“ (ebd., S. 60), wodurch die Gestaltung der eigenen Biografie deutlich wird (ebd.). Darüber hinaus werden im Kontext sozialer Ungleichheit subjektive Deutungsmuster und Bewältigungsstrategien im individuellen Umgang mit Teilhabe- und Ausschlusserfahrungen sichtbar (vgl. Dierckx 2018, S. 34). Welche Handlungsperspektiven einem Individuum im Kontext seiner gesellschaftlichen Verhältnisse zur Verfügung standen und was sich einzelne Individuen zugetraut haben (vgl. Schiek 2018, S. 42), lässt wiederum auf den biografischen Habitus rückschließen, womit eine Brücke zu Bourdieus Theorien gebaut wird (vgl. Dausien et al. 2016, S. 60). Auch können Fragen zu Wirkungen gesellschaftlicher Diskurse und Zuschreibungen auf die eigene Lebensgeschichte im Sinne einer Selbst- und Fremdwahrnehmung beantwortet werden (vgl. Dierckx 2018, S. 34).

Ein letzter Vorteil im biografischen Zugang zur Analyse sozialer Ungleichheit liegt in der Erfassung der *Komplexität* der Biografie mit ihrer *Widersprüchlichkeit* (vgl. Dausien et al. 2016, S. 51 f., 60 f.). Biografische Analysen und daraus folgende Schlussfolgerungen in Bezug auf die Theorie sind aufgrund der Vielseitigkeit von Biografien anspruchsvoll, weswegen nicht alles erfasst werden kann und eine Schwerpunktsetzung erforderlich wird. Darüber hinaus lassen sich widersprüchliche Phänomene „angesichts intensivierter Biographisierungsnormen und subjektiver Leistungen“ (Dausien 2017, S. 106) sichtbar machen, die institutionell keiner Logik mehr folgen, biografisch jedoch aufgeschlüsselt werden können (vgl. Dausien et al. 2016, S. 51 f.).

Neben den Vorteilen einer biografiewissenschaftlichen Analyseperspektive hat der Forschungszugang auch *Grenzen*. So kann durch die Perspektive auf die Biografie eine Überschätzung des Individuums erfolgen und Ursachen von Teilhabe und Ausschluss primär auf die Leistung und Anstrengung der einzelnen Person zurückgeführt werden. Dies würde dann zu Schlussfolgerungen führen, dass Teilhabe selbst erarbeitet und Ausschluss selbstverschuldet ist, was die strukturelle Dimension sozialer Ungleichheit verkennt. Biografieforscher:innen befinden sich somit immer in einem widersprüchlichen Verhältnis zwischen der Betonung der Besonderheit eines biografischen Zugangs und der Begrenzung der Eigenmächtigkeit von Individuen im gesellschaftlichen Gesamtzusammenhang (vgl. Dausien et al. 2016, S. 61). Darüber hinaus können durch biografiewissenschaftliche Zugänge keine „Aussagen über Repräsentativität oder Verteilung ihrer Ergebnisse“ (Miethe 2020, S. 35) getätigt werden. Diese Grenze verweist zugleich auf ihre Besonderheit, denn sie kann zur Kritik und Erweiterung bisheriger quantitativer Ungleichheitsanalysen genutzt werden, womit auf das biografische Potenzial von gesellschaftlichen Akteur:innen verwiesen wird (vgl. Dausien et al. 2016, S. 61).

3.4 Zwischenfazit und Erkenntnisse für die eigene Forschung

Wie gezeigt werden konnte, ist Biografie mehr als die Erzählung des gelebten Lebens. Es handelt sich vielmehr auch um eine gesellschaftliche Konstruktion. Durch die Grundannahmen der Biografieforschung und ihrer Analyseperspektiven wird die Vielseitigkeit dieses Forschungszugangs deutlich. Biografien sind zudem von gesellschaftlichen Normen beeinflusst, die nicht von allen Menschen in gleichem Maße erfüllt werden können. Daran knüpfen theoretische Vorüberlegungen zur Wirksamkeit sozialer Ungleichheit an. Mithilfe von Bourdieus Kapital- und Habitus Theorie wird eine räumliche Perspektive eröffnet, weswegen sich soziale Ungleichheit aufgrund verschiedener Kapitalarten und dem Habitus als leibgewordener Sinn (re-)produziert. Dausiens Perspektive auf die Zeitlichkeit von Biografien erweitert die Analysemöglichkeiten zur Wirksamkeit sozialer Ungleichheit durch biografische Aufschichtungen und der Frage nach neuen sozialen Ungleichheiten durch die erforderliche Investition von Zeit. Die Verbindung der theoretischen Vorannahmen von Biografie und sozialer Ungleichheit lassen sich in einer biografiewissenschaftlichen Analyseperspektive zur Untersuchung von Wirkungszusammenhängen von Biografie, Bildung und sozialer Ungleichheit fruchtbar machen. Eine solche Perspektive eröffnet die Möglichkeit,



komplexe Strukturen der Biografie in ihrer gesamtgesellschaftlichen Einbettung zu rekonstruieren und kritisch einzuordnen.

Mit diesen Vorannahmen kann begründet werden, warum für den Forschungszugang dieser Arbeit eine biografiewissenschaftliche Perspektive gewählt wurde. Das FSJ als eine Station im Bildungssystem wurde dabei in bisherigen Studien selten unter der Perspektive der sozialen Ungleichheit beleuchtet. Dass in diesem Bildungsbe- reich sowie im Bildungssystem insgesamt soziale Ungleichheiten wirksam werden, wird zwar in einigen Forschun- gen angedeutet, *wie* sich diese jedoch herausbilden und erlebt werden, ist offen und die entsprechende Rekon- struktion ein Anspruch dieser Forschungsarbeit.

Um sich dieser Fragestellung weiter anzunähern, wird im folgenden Kapitel auf bisherige Forschungen sowohl zur Wirksamkeit sozialer Ungleichheit im FSJ als auch auf biografiewissenschaftliche Analysen zur Erforschung sozialer Ungleichheit eingegangen. Sie bilden die Grundlage für weitere Entscheidungen im Forschungsverlauf.



4. Forschungsstand

Das Erkenntnisinteresse dieser Forschungsarbeit erstreckt sich auf das FSJ, die Biografie und die soziale Ungleichheit. Forschungen, die alle drei Themenfelder berücksichtigen, wurden außerhalb dieser Arbeit noch nicht durchgeführt. Deswegen wird sich in diesem Kapitel schrittweise den Forschungsfeldern angenähert, indem zuerst Studien im weiter gefassten Forschungsfeld der Wirksamkeit sozialer Ungleichheit (Stecher 2005; Simon 2023) und anschließend Studien mit dem enger gefassten Thema der sozialen Ungleichheit in der Freiwilligenarbeit, in Freiwilligendiensten und im FSJ (Eberhard 2001; BMFSFJ 2015; Rameder 2015) vorgestellt werden. Daran knüpfen Studien mit einer biografiewissenschaftlichen Perspektive auf soziale Ungleichheit (vgl. Miethe et al. 2015; Siegert 2021) sowie zu biografiewissenschaftlichen Perspektiven auf das FSJ (vgl. Hinrichsen 2020; Wersig 2022) an. Zuletzt wird der Beitrag Hinrichsens (2022) vorgestellt, der eine Verbindung zwischen den drei Themen herstellt. Abgeschlossen wird das Kapitel mit einem kurzen Fazit und Ausblick mit den Erkenntnissen aus dem Forschungsstand.

4.1 Ausgewählte Studien zur Wirksamkeit sozialer Ungleichheit

Studien von Stecher (2005) und Simon (2023) sind als kurzer Einblick in die Forschungsrichtung zur Wirksamkeit sozialer Ungleichheit hilfreich. Stecher (2005) überträgt soziale Ungleichheitsmechanismen aus dem gut erforschten Bildungssystem auf den Bereich des informellen Lernens in Bezug auf Medien (ebd., S. 376). Ähnlich wie in dieser Forschungsarbeit bezieht sich Stecher (ebd.) auf Bourdieus Konzept des Habitus (Kapitel 3.2.1) als theoretische Grundlage (ebd., S. 378 f.). Er analysiert Daten einer Erhebung von 1.935 Schüler:innen zwischen der vierten bis zwölften Jahrgangsstufe aus dem Jahr 2003 im Bundesland Nordrhein-Westfalen (ebd., S. 379). Schüler:innen bewerten ausgewählte Medien dahingehend, ob und inwieweit Gleichaltrige durch diese Medien etwas lernen können (ebd., S. 388).¹⁸ Um im bourdieuschen Sinne (Re-)Produktionsmechanismen sozialer Ungleichheit zu erkennen, wurden bei der Auswertung Zusammenhänge zwischen der Einordnung der Medien und dem Beruf der Eltern, der formalen Bildung der Eltern sowie des gegenwärtigen Bildungsstands der Schüler:innen gesucht (ebd., S. 382). In den Ergebnissen wurde deutlich, dass Schüler:innen auf einem Gymnasium die Medien differenzierter sahen und Qualitätsmedien bevorzugen, wohingegen Schüler:innen auf einer Hauptschule das Lernpotential von Qualitäts- und Boulevardmedien ähnlich hoch sehen (ebd., S. 388). Ein Rückschluss auf die Bestätigung von Bourdieus Ungleichheitstheorie ist durch eine eingeschränkte Datengrundlage allerdings nicht möglich, jedoch können aus der querschnittlich angelegten Studie Annahmen über das Fortbestehen bildungsbezogener Ungleichheit im außerschulischen Bereich gemacht werden (ebd., S. 389).

In einer weiteren Studie zur (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit untersuchte Simon (2023) die Sicht von Kindern in Kindertageseinrichtungen auf die Relevanz von Differenzen in ihren Einrichtungen (ebd., S. 138) unter der Frage „ob und wie sich welche zentralen und wirkmächtigen gesamtgesellschaftlichen Ungleichheits- und Machtverhältnisse in und durch Bildungsinstitutionen tradieren und die dort inhärenten institutionellen Logiken (re)produzieren“ (ebd., Hervorh. i. O.). Dazu wurden in 14 Kitas 112 Kinder von drei bis sieben Jahren als Expert:innen ihres Kita-Alltags mittels videografischer, ethnografischer und gesprächsbasierter Erhebungsmethoden befragt (ebd., S. 138 f.). Methodologisch wurde die Studie in „praxeologisch-wissenssoziologischen sowie sozialkonstruktivistischen Grundannahmen“ (ebd., S. 139) verortet, die Analyse erfolgte über die grounded theory (ebd.). Vor allem aus den Videospaziergängen wurde deutlich, dass Kinder verbal Differenzen benennen, ohne explizit dazu aufgefordert zu werden. Der Annahme folgend, dass im sprachlichen Ausdruck Machtstrukturen sichtbar werden, wurde sich in der Auswertung darauf fokussiert (ebd., S. 139 f.). Mithilfe der Studie wurde herausgearbeitet, dass soziale Ungleichheit vor allem in den markierten Differenzierungen durch Einrichtung und pädagogisches Personal für Kinder sichtbar und relevant wird. Zudem ist es für die Herausarbeitung von Differenzlinien und damit auch von sozialer Ungleichheit im Kinderalltag unerlässlich, Perspektiven von Kindern zu erheben, um sie aus einer gesellschaftskritischen Perspektive einzuordnen (ebd., S. 142).

¹⁸ Die ausgewählten Medien wurden durch die Studie in zwei Kategorien unterteilt: die Qualitätsmedien, die sich auf Bereiche wie Nachrichten im Fernsehen, Tageszeitung oder Bücher beziehen, und die Boulevardmedien, die sich auf Videos, Talkshows und Serien stützen (vgl. Stecher 2005, S. 388).



Aus den beiden Studien können Rückschlüsse für diese Forschungsarbeit gezogen werden. Zum einen wird deutlich, dass soziale Ungleichheit auch außerhalb der Bildungseinrichtungen im informellen Lernen fortbestehen können, was Hinweise auf mögliche Ungleichheiten im FSJ als non-formales und informelles Lernumfeld gibt. Zum anderen lässt sich aus der zweiten Studie die Entscheidung ableiten, Interviews mit FSJ-Teilnehmenden *im* FSJ zu führen, da aus ihrer sprachlichen Perspektive soziale Ungleichheitsverhältnisse während des FSJ, ähnlich wie bei den Kindern in Kindertageseinrichtungen, rekonstruiert werden können.

4.2 Ausgewählte Studien zu sozialer Ungleichheit in der Freiwilligenarbeit, in Freiwilligendiensten und im FSJ

Um sich dem Forschungsinteresse weiter anzunähern, ist auch ein Blick auf bisherige Forschungen zum Zusammenhang zwischen sozialer Ungleichheit und Freiwilligenarbeit, im spezifischen zum FSJ notwendig. Hierzu wird ein kurzer Blick in die Studie zur Freiwilligenarbeit von Rameder (2015) geworfen. Er untersucht spezifisch die Reproduktion sozialer Ungleichheit in der Freiwilligenarbeit, was mit dieser Schwerpunktsetzung in der bisherigen Forschungslandschaft eine Seltenheit ist (ebd., S. 87). Zusätzlich werden Ergebnisse des Abschlussberichts der Evaluation der Gesetze zum Bundesfreiwilligendienst (BFD) und Jugendfreiwilligendienst (JFD) (BMFSFJ 2015) sowie eine Studie von Eberhard (2001) zum FSJ vorgestellt.¹⁹

Auch Rameder (2015) beruft sich auf Überlegungen Bourdieus (Kapitel 3.2.1) und untersucht den Einfluss sozialer Merkmale auf Zugänge zu Freiwilligenarbeit und Leitungsfunktionen in dieser sowie die Reproduktion von Hierarchien in der Freiwilligenarbeit (ebd., S. 121). Dazu kann er auf Sekundärdaten zur Erhebung der Freiwilligenarbeit in Österreich aus dem Jahr 2006 zurückgreifen. Diese Daten beruhen auf einer Stichprobe von 11.661 Befragten zur Freiwilligenarbeit in Österreich, die jedoch nicht spezifisch auf seine Forschungsfrage abgestimmt waren, da sie sich allgemeiner auf das gesamte Phänomen der Freiwilligenarbeit bezogen. Er belegt, dass auch in der Freiwilligenarbeit soziale Ungleichheit reproduziert wird (ebd., S. 213). Sie führt nicht nur dazu, den Zugang für ‚sozial privilegierte‘ Menschen zum Engagement zu erleichtern und dass diese von den positiven Effekten wie Kompetenzerwerb, soziale Verbundenheit und gesundheitlichen Vorteilen profitieren. Sondern die Freiwilligenarbeit führt auch zu einer Verschärfung der Ungleichheit durch den Zugang von engagierten Menschen zu Machtpositionen, die sie schon in anderen Bereichen der Gesellschaft innehaben. Somit wird auch in der Freiwilligenarbeit der Zugang für ‚sozial benachteiligte‘ Menschen erschwert und durch das Attribut der ‚Freiwilligkeit‘ werden soziale Privilegien durch das freiwillige Engagement verschleiert (ebd., S. 213 f.).

Eine großangelegte Studie zur *Evaluation der Gesetze der Jugendfreiwilligendienste und des Bundesfreiwilligendienstes* liefert ebenfalls Daten zur sozialen Ungleichheit, im spezifischen zu Freiwilligendiensten. Zwar liegt der Schwerpunkt auf der Evaluation der Gesetze, einige Ergebnisse können dennoch hilfreich für das Erkenntnisinteresse dieser Forschungsarbeit sein. Durch sowohl quantitative als auch qualitative Erhebungen mit unterschiedlichen Zugängen²⁰ konnte ein umfassendes Bild des Bundes- und Jugendfreiwilligendienstes erfasst werden (vgl. BMFSFJ 2015, S. 39). Die folgenden Zahlen beziehen sich auf alle Freiwilligen unter 27 Jahren, die sich jedoch nicht nur aus FSJ-Teilnehmenden (45 %), sondern auch aus Teilnehmenden eines FÖJ (11 %) oder eines BFD (ca. 30 %) zusammensetzen (ebd., S. 72). Aus den Daten ergibt sich bei der Betrachtung der sozialen Herkunft, dass 1 % der Eltern der Freiwilligen keinen Schulabschluss, 11 % einen Hauptschulabschluss, 34 % einen Realschulabschluss und der überwiegende Teil von 54 % eine (Fach-)Hochschulreife haben. Die Freiwilligen stammen überwiegend aus schulbildungsnahen Familien (ebd., S. 81). Zusätzlich können die Daten in Bezug auf die finanzielle Situation ausgewertet werden, die vor allem bei Freiwilligen unter 27 Jahren entscheidend für die Umsetzung eines Freiwilligendienstes sein können, da von einer finanziellen Unterstützung durch Familien auszugehen ist.

¹⁹ Aufgrund ihrer Seltenheit werden auch Studien vorgestellt, deren Daten über zehn bis zwanzig Jahre alt sind. Es konnten keine Studien mit aktuelleren Befunden im spezifischen Forschungsfeld zu sozialer Ungleichheit in der Freiwilligenarbeit gefunden werden.

²⁰ Die Zugänge umfassen: Fragebögen für Teilnehmende (vgl. BMFSFJ 2015, S. 40 f.), Kontrollgruppenbefragungen (ebd., S. 44 f.), Befragungen der Mitarbeitenden der Träger und Einsatzstellen (ebd., S. 46 f.), Gruppendiskussionen der Teilnehmenden, leitfadengestützte Interviews mit Mitarbeitenden der Träger, Befragungen von ehemaligen FSJ-Teilnehmenden (ebd., S. 47 f.), Expert:inneninterviews sowie Befragungen der Zentralstellen (ebd., S. 48 f.). Die Erhebungen wurden zwischen September 2012 und Mai 2015 durchgeführt (ebd., S. 51).



Ca. 43 % der Freiwilligen gaben an, dass es der Familie im Großen und Ganzen finanziell gut geht, 46 % der Familien kommen mit ihren Einnahmen gut aus, bei 10 % der Familien ist das Einkommen gerade so ausreichend und 2 % der Freiwilligen gaben eine finanziell schlechte Situation der Familien an. Auch hier zeigt sich eine mehrheitlich gute finanzielle Situation der Familien von Freiwilligen (ebd., S. 82). Der häufigste Grund gegen ein FSJ war den Befragten zufolge die Wahl einer Alternative wie ein Studium, eine Arbeits- oder Ausbildungsstelle. An zweiter Stelle folgte der fehlende Bezug für eine berufliche Entwicklung, gefolgt von der mangelnden Zeit für eine Auszeit sowie finanzielle Faktoren (ebd., S. 95 f.), sodass ein Freiwilligendienst „finanziell nicht tragbar“ (ebd., S. 96) sei. Weitere Faktoren beziehen sich auf das fehlende Interesse an Bereichen des Freiwilligendienstes, die Dauer der Freiwilligendienste oder die fehlende Unterstützung (ebd.).

Eine spezifische Studie zum FSJ wurde von Eberhard (2001) durchgeführt, wobei soziale Ungleichheit nicht im Fokus war und die folgenden Ergebnisse eher als eine ‚Begleiterscheinung‘ der Studie einzuordnen sind. Das Erkenntnisinteresse lag in der Erforschung der nachhaltigen biografischen Bedeutungen des FSJ für ehemalige FSJ-Teilnehmerinnen²¹ (ebd., S. 54). Dabei interessierte die Forscherin zum einen das Profil ehemaliger FSJ-Teilnehmerinnen, zum anderen die Wirkung des FSJ aus deren Sicht (ebd., S. 65). Die Stichprobe umfasst 446 Personen, die einen Fragebogen ausfüllten (ebd., S. 221) und vor 5 bis 15 Jahren ein FSJ absolviert haben. Daraus folgte eine Unterteilung hinsichtlich der Bildungsabschlüsse in 12,1 % FSJ-Teilnehmerinnen mit Hauptschul-, 43,7 % mit Realschulabschluss, 42,7 % mit (Fach-)Abitur und 1,8 % haben einen unbekannten Abschluss. Mit dieser Verteilung liegt die durchschnittliche Abschlussquote höher als in der weiblichen Gesamtbevölkerung dieser Jahrgänge (ebd., S. 224). Zudem zeigen sich bei FSJ-Teilnehmerinnen mit einem höheren Schulabschluss²² eher Motivationen zur Persönlichkeitsentwicklung und Selbstreflexion im FSJ, während bei FSJ-Teilnehmerinnen mit einem niedrigeren bzw. mittleren Abschluss²³ eher die Vorbereitung auf einen sozialen Beruf und das FSJ als Überbrückung von Wartezeiten im Vordergrund steht (ebd., S. 418). Unterschiede zeigen sich auch in Bezug auf die Identitätsentwicklung und Ablöseprozesse von der Familie, wobei Teilnehmerinnen mit höherem Bildungsabschluss dem FSJ eine größere Bedeutung im Selbständigkeits- und Entwicklungsprozess zuschreiben als FSJ-Teilnehmerinnen mit niedrigen/mittleren Schulabschluss (ebd., S. 420). Da die Bildungsangebote im FSJ eher auf Selbstreflexionsprozesse als auf Berufsorientierung und -weiterentwicklung fokussiert sind, stellt Eberhard (ebd.) kritisch fest, dass diese eher auf die Bedürfnisse von FSJ-Teilnehmerinnen mit höheren Bildungsabschlüssen zugeschnitten sind, was zu einer Benachteiligung von FSJ-Teilnehmerinnen mit niedrigerem/mittlerem Schulabschluss führen kann. Allerdings ist diese Studie über zwanzig Jahre alt, weswegen eine Übertragung der Ergebnisse auf heutige Bedingungen im FSJ nur unter Vorbehalt erfolgen kann.

Anhand der dargelegten Studien wird deutlich, dass soziale Ungleichheit sowohl in der Freiwilligenarbeit als auch in Freiwilligendiensten eine Rolle spielt. Diese entsteht vor allem durch den ungleichen Zugang und den unterschiedlichen Ertrag der Freiwilligenarbeit. Durch die Daten des BMFSFJ (2015) wird sichtbar, dass ein Zugang zu Freiwilligendiensten mehrheitlich von ‚sozial privilegierten‘ jungen Erwachsenen genutzt wird. Mithilfe der Studie Eberhards (2001) können ungleiche Wirkungen während des und nach dem FSJ sichtbar werden, die Ungleichheit verstärken können. Allerdings beziehen sich die Daten auf quantitative Erhebungsverfahren, die nur ansatzweise auf Wirkungsmechanismen hinter den Zahlen verweisen können, weshalb in den folgenden Kapiteln Annäherungen an biografiewissenschaftliche und damit qualitative Studien folgen.

²¹ Die einschränkende Betrachtung von ausschließlich weiblichen FSJ-Teilnehmerinnen erklärt sich dadurch, dass wesentlich weniger Männer als Frauen im untersuchten Zeitraum ein FSJ absolviert haben und ein Vergleich zwischen den Geschlechtern in einem binären Geschlechtersystem denkend disproportional gewesen wäre (vgl. Eberhard 2001, S. 220).

²² Bei einem höheren Bildungsabschluss werden auch die weiterführenden Abschlüsse nach einem FSJ berücksichtigt, weswegen in diese 55 %-große Gruppe Fachhochschulreife, Abitur und Studienabschluss dazugezählt werden (vgl. Eberhard 2001, S. 416).

²³ Der niedrige/mittlere Schulabschluss umfasst eine Gruppe von ca. 45 % mit Haupt- und Realschulabschluss (vgl. Eberhard 2001, S. 416).



4.3 Ausgewählte biografiewissenschaftliche Studien zu sozialer Ungleichheit

Um soziale Ungleichheit biografiewissenschaftlich zu erforschen, können unterschiedliche Forschungszugänge gewählt werden. Kontos (2018) kombiniert die Analyse öffentlicher Diskurse und biografischer Narration zur Untersuchung der Produktion sozialer Ungleichheit in der Migrationsgesellschaft (ebd., S. 285). Meusel (2016) führt eine Studie mit ‚sozial benachteiligten‘ Menschen im freiwilligen Engagement durch (ebd., S. 12). Weitere Erkenntnisse werden aus den Forschungen von Siegert (2021) und Miethe et al. (2015) gewonnen.

Siegert (2021) interessiert sich dafür, wie Übergänge von jungen Erwachsenen erlebt und gestaltet werden (ebd., S. 12). Theoretische Grundlage ist dabei sowohl ein generationaler als auch ein ungleichheitstheoretischer Ansatz (ebd., S. 5), der biografiewissenschaftlich aus einer für die Lebensumstände von ‚sozial benachteiligten‘ Jugendlichen verstehenden Perspektive beleuchtet wird (ebd., S. 13). Dazu wurden biografisch-narrative Interviews²⁴ (ebd., S. 112) mit zwölf Jugendlichen und fünf Elternteilen geführt (ebd., S. 117). Ein zweites Interview mit den Jugendlichen fand ein Jahr nach dem ersten Interview statt (ebd., S. 111), wobei sich hierzu lediglich neun Jugendliche bereit erklärten (ebd., S. 117). Die Auswertung folgte dem Verfahren der biografischen Fallrekonstruktion nach Rosenthal (ebd., S. 118). Die Befunde zeigen die große Bedeutung von Erwerbsarbeit als Inklusionsinstrument (ebd., S. 268, 270) sowie die „Orientierung am Leistungsversprechen“ (ebd., S. 268) und damit an einer Normalbiografie (ebd., S. 270 f.). Gerade in Bezug auf die Normalbiografie wird deutlich, dass die Jugendlichen den zeitlichen Aspekt herausstellen. Zeitinvestitionen sind auf die Erlangung einer Erwerbsarbeit ausgerichtet, werden darüber hinaus aber auch für (psychische) Gesundheit, soziale Netzwerke und illegale Arbeit genutzt (ebd., S. 274 f.). Darüber hinaus werden Anschlüsse an die Kapitaltheorien nach Yosso (2005)²⁵ und Bourdieu (1983) hergestellt (vgl. Siegert 2021, S. 275 f.). Familiares Kapital kommt dabei vor allem in der Relevanz familiärer Bezugspersonen zur Geltung (ebd., S. 277). Institutionalisiertes Kulturkapital zeigt sich in der wichtigen Bedeutungszuschreibung von Schulabschlüssen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt (ebd., S. 279 f.). Aus allen Interviews lassen sich Anknüpfungspunkte an die Wichtigkeit sozialen Kapitals durch Beziehungsarbeit (ebd., S. 281) sowie der Wert des symbolischen Kapitals von Erwerbsarbeit als gesellschaftliche Inklusion und die Teilhabe an der Normalbiografie feststellen (ebd., S. 282 f.). Siegert macht deutlich, dass ein biografiewissenschaftlicher Ansatz auch für die Adoleszenzforschung geeignet ist (ebd., S. 297) und verbindet mit ihrer ungleichheitstheoretischen Ausrichtung Adoleszenz und soziale Ungleichheit.

Daran anknüpfend setzen sich *Miethe et al.* (2015) mit den gesellschaftlichen Bedingungen der BRD und DDR für die Ermöglichung von Bildungsaufstiegen auseinander. Dabei verbinden sie historische mit gesellschaftlichen und individuellen Faktoren, die sie mithilfe der Biografieforschung erfassen können (ebd., S. 18). Theoretische Perspektiven werden durch die bourdieusche Sichtweise der sozialen Ungleichheit (Kapitel 3.2.1) und dem Konzept der politischen Gelegenheitsstruktur nach Tarrow (1991)²⁶ eröffnet (vgl. Miethe et al. 2015, S. 19). Die Datenerhebung erfolgte mithilfe des biografisch-narrativen Interviews, wobei offen nach der Lebensgeschichte und nicht allein nach dem Bildungsweg gefragt wurde (ebd., S. 79). Insgesamt wurden 73 Interviews in Ost- und Westdeutschland im Zeitraum von 2009-2012 erhoben (ebd., S. 81). Zur Datenauswertung wurde ein eigenes Verfahren in Anlehnung an Rosenthal (2015) für das spezifische Forschungsinteresse entwickelt: die theorieorientierte Fallrekonstruktion (Kapitel 5.3). Durch diesen Zugang wurde nicht offen an die Daten herangegangen, sondern es wurden immer wieder während des Forschungsprozesses theoretische Vorüberlegungen einbezogen (vgl. Miethe et al. 2015, S. 89). Im Ergebnis zeigt sich, „dass die politischen Gelegenheitsstrukturen erheblichen Ein-

²⁴ Die im Folgenden genannten biografisch-narrativen Interviews beziehen sich immer auf die Erhebungsform nach Schütze, die in Kapitel 5.2.2 näher erläutert wird.

²⁵ Yosso (2005) erweitert das Verständnis kulturellen Kapitals zur Vermeidung einer defizitorientierten Perspektive auf „Communities of Color“ (ebd., S. 69). Dafür differenziert sie das kulturelle Kapital in die Unterkategorien ‚aspirational‘, ‚familial‘, ‚social‘, ‚linguistic‘, ‚resistant‘ und ‚navigational‘ (ebd., S. 77-81).

²⁶ Tarrow (1991) eröffnet eine Perspektive auf soziale Bewegungen, indem sie die Ursachen von kollektiven Bewegungen in politischen Handlungen sieht, wodurch eine „günstige politische Gelegenheitsstruktur“ (ebd., S. 647, Hervorh. i. O.) ermöglicht wird, die sich soziale Bewegungen zu Nutze machen (ebd., S. 647 f.).



fluss sowohl auf individuelle Bildungsentscheidungen als auch auf die Chancen für einen erfolgreichen Bildungsaufstieg haben können“ (ebd., S. 246). Dazu erarbeiten die Forschenden verschiedene Typen²⁷, die darauf hinweisen, in welchen Formen politische Gelegenheitsbedingungen einen biografischen Einfluss auf den individuellen Bildungsweg haben können (ebd., S. 247 f.). Zusätzlich werden Einflüsse auf Bildungsaufstiege wie „öffentliche Diskurse, soziale Bewegungen oder ‚Brückeninstitutionen‘“ (ebd., S. 265) rekonstruiert.

Mithilfe der biografiewissenschaftlichen Studie Siegerts (2021) mit Jugendlichen wird das besondere Potential der Forschungsperspektive in der Adoleszenz deutlich. Zudem orientiert sich Siegert (ebd.) an dem Auswertungsverfahren nach Rosenthal (2015), welches ebenfalls in dieser Arbeit angewendet wird. Relevant sind ebenfalls die gesellschaftlichen Verschränkungen durch die Perspektive der sozialen Ungleichheit mit einer individuellen biografischen Perspektive wie bei Miethe et al. (2015). Die theorieorientierte Fallrekonstruktion bietet ebenso eine Orientierung für das hier genutzte Auswertungsverfahren (Kapitel 5.3). Um den aktuellen wissenschaftlichen Stand zum Thema dieser Forschungsarbeit weiter zu konkretisieren, werden im folgenden Kapitel Einblicke in die biografiewissenschaftliche Forschungen im FSJ gegeben.

4.4 Ausgewählte biografiewissenschaftliche Studien im FSJ

Biografiewissenschaftliche Forschungen zum FSJ sind rar. Dies liegt nicht nur am spezifischen biografischen Zugang, sondern auch daran, dass es kaum und wenn doch, dann quantitative Studien zum FSJ gibt (vgl. Hinrichsen 2020, S. 22 f.). Insofern bezieht sich der Stand der Forschung nur auf zwei einschlägige Studien (vgl. Hinrichsen 2020, Wersig 2022).

Das Erkenntnisinteresse bei Wersig (2022) liegt in den Motiven junger Erwachsener zu einer Entscheidung für ein FSJ und deren biografische Einbettung. Von Interesse ist dabei der Zeitpunkt der Entscheidung sowie „Menschen und/oder Gegebenheiten, welche ausschlaggebend für die Absolvierung des Freiwilligen Sozialen Jahres sind“ (ebd., S. 8). Dazu führte der Forscher biografisch-narrative Interviews durch, die er mittels Narrationsanalyse auswertet (ebd., S. 156). Interviewpartner:innen waren Personen unter 27 Jahren, die sich bereits für ein FSJ entschieden, dieses jedoch noch nicht begonnen haben oder zu Beginn des FSJ standen (ebd., S. 143). Das Sampling wurde mit weiteren Angaben zu Alter, Schulabschluss, Einsatzbereich und Ort der Einsatzstelle nach dem Vorgehen des Theoretical Sampling (Kapitel 5.2.1) erweitert (ebd., S. 144 f.). Daraus ergaben sich elf Interviews, von denen acht in die Bewertung aufgenommen und vier Ankerfälle stilisiert wurden (ebd., S. 145). In die Auswertung der Motive wurde die theoretische Perspektive der Übernahme von Entwicklungsaufgaben nach Hurrelmann und Quenzel einbezogen (ebd., S. 290), woraus sich vier zentrale Motivlagen ergaben:

„‘Das FSJ als biografische Neuorientierung’, ‘Das FSJ zur Nachvollziehbarkeit biografischer Vergangenheitserfahrungen’, ‘Das FSJ als Qualifizierungs- und Eintrittsphase in den sozialen Beruf’ sowie ‘Das FSJ zur Ablösung vom Elternhaus und zur Erprobung von Eigenständigkeit’“ (ebd., S. 291).

Aus diesen Motivlagen arbeitet Wersig (ebd.) heraus, dass das FSJ für die Teilnehmenden verschiedene Funktionen erfüllen soll, die sich je nach Sozialisationsverläufen und biografischen Erfahrungen unterscheiden. Gemeinsam ist ihnen jedoch der Gestaltungsfreiraum des FSJ, der zur persönlichen Übergangsgestaltung genutzt wird und insbesondere die Funktion einer beruflichen Orientierung bildet (ebd., S. 304). Zusätzlich wird das FSJ als eine Auszeit für die anstehenden Entscheidungen im jungen Erwachsenenalter sowie zur Verbesserung der Karrieremöglichkeiten in anschließenden Berufen genutzt (ebd., S. 305). Insbesondere durch den biografiewissenschaftlichen Zugang der Forschung wird die ertragreiche Verknüpfung von Jugend- und Biografieforschung deutlich, um „vielfältige Lebenswege und Lebensentwürfe zu betrachten sowie entsprechend nachzuzeichnen“ (ebd., S. 313).

²⁷ Die vier Typen sind die der ‚Bildungspolitischen Welle‘, deren Vertreter:innen durch den positiven öffentlichen Diskurs die Chance zum Bildungsaufstieg genutzt haben (vgl. Miethe et al. 2015, S. 246 f.), der Typ der ‚Pragmatischen Nutzung‘, der auf institutionelle Strukturen zum Bildungsaufstieg zurückgreifen konnte (ebd., S. 247 f.), der Typ des ‚Sozialen Wandels‘, der durch gesamtgesellschaftliche ökonomische Veränderungen begünstigt wurde (ebd., S. 249) und der Typ der ‚Institutionellen Prozessierung‘, der vor allem durch die Angliederung und Unterstützung einer weltanschauliche Institution angeregt wurde (ebd., S. 251 f.).



Daran knüpft *Hinrichsen* (2020) mit ihrer Studie zur biografischen Bedeutung des FSJ aus der Perspektive von FSJ-Teilnehmenden an. Dazu stellt sie Fragen zu den Wegen in das FSJ, die biografische Bearbeitung des Übergangs in das FSJ, den Erfahrungen im FSJ sowie Bildungswege im Anschluss an das FSJ (ebd., S. 3 f.). Auch hier wurden biografisch-narrative Interviews erhoben (ebd., S. 104), die angelehnt an das narrationsstrukturelle Verfahren ausgewertet wurden (ebd., S. 120). Die Interviews wurden einmal zu Beginn des FSJ und zum zweiten Mal nach Beendigung des FSJ nach dem Vorgehen des Theoretical Sampling erhoben. Bei der ersten Erhebung wurden 17 Interviews geführt, aus denen neun kontrastive Fälle aufgrund der Träger, Einsatzstellen, des Alters, Geschlechts, Bildungswegs sowie der Zugehörigkeit zu einer migrierten Familie für die zweite Interviewphase ausgewählt wurden (ebd., S. 113 f.). Zentrales Ergebnis der Studie ist die Herausarbeitung des FSJ „als Möglichkeitsraum der Bildung und Orientierung“ (ebd., S. 488). Der Weg in ein FSJ folgt nicht einfachen Motiven, sondern steht in einem komplexen Zusammenhang zur Gesamtbiografie (ebd., S. 489). Dabei werden sowohl vor als auch im FSJ relevante Erfahrungen gesammelt, die in biografischen Veränderungsprozessen verarbeitet werden (ebd., S. 490 f.). Zusätzlich wird das FSJ aus einer biografischen Perspektive zum Übertritt in das Erwachsenenalter genutzt, indem in- und außerhalb des FSJ familiäre Generationsbeziehungen, Peerbeziehungen (ebd., S. 502 f.), aber auch intergenerationale Erfahrungen verändert und bearbeitet werden (ebd., S. 507). Darüber hinaus dient das FSJ als Übergangsprozess, das von FSJ-Teilnehmenden mit seinem biografischen Lernpotential in eine Normalbiografie eingeordnet und somit als biografischer Zwischenraum normalisiert wird (ebd., S. 518 f.). Ein letzter wichtiger Ertrag der Studie zeigt sich in der methodologischen Reflexion, indem sich durch den biografischen Zugang Wandlungsprozesse in Form von Lernprozessen im FSJ rekonstruieren ließen (ebd., S. 525). Sowohl biografische Wandlungen als auch Kontinuitäten werden in den Erzählungen sichtbar und erfahren durch die biografischen Erzählungen eine Sinnperspektive (ebd., S. 526).

Die beiden Forscher:innen verweisen auf die komplexe biografische Einbettung des FSJ im Lebenslauf, die mithilfe der Biografien sichtbar gemacht werden kann. Eigenlogiken und spezifische Lebenswege werden so hinter statistischen Befunden erkennbar und können das FSJ als Bildungs-, Verarbeitungs-, Bewältigungsraum und Raum der Auszeit in seiner Besonderheit verdeutlichen. Inwiefern dabei auch Problematiken sozialer Ungleichheit eine Rolle spielen, wird im folgenden Kapitel in Anlehnung an *Hinrichsens* (2020) Forschung ergänzt.

4.5 Zwischenfazit: Studien zum FSJ, zur sozialen Ungleichheit und Biografie

Hinrichsen (2020) geht in einem weiteren Beitrag der Frage nach, „inwiefern das FSJ dazu beiträgt, bildungsbiographische Übergänge nach der Schulzeit zu bearbeiten und welche Bedeutung Problematiken sozialer Ungleichheit dabei haben“ (*Hinrichsen* 2022, S. 74). Damit stellt sie einen ersten Forschungszusammenhang zwischen FSJ und sozialer Ungleichheit unter einer biografiewissenschaftlichen Perspektive her. Als theoretische Grundlage erweitert die Forscherin die ungleichheitstheoretischen Konzepte Bourdieus mit der Zeitperspektive Dausiens (ebd., S. 74). Zusätzlich legt sie einen Schwerpunkt auf die theoretische Betrachtung des Übergangs, da dieser zum einen das Risiko sozialer Exklusion birgt (ebd., S. 75), zum anderen das FSJ als eine Form der pädagogischen Begleitung von Übergängen betrachtet werden kann (ebd., S. 73 f.). Anhand zwei kontrastiver Fälle von Thomas (ebd., S. 78 f.) und Anna (ebd., S. 82 f.) können Elemente sozialer Ungleichheit sichtbar werden (ebd., S. 86). Im Falle Thomas' dient das FSJ für die als schwer erlebte Zeit nach der Schule als eine Sicherheit, welche zuerst von fehlender Anerkennung geprägt ist (ebd., S. 79 f.). Durch die Integration in das FSJ-Team wird eine Veränderung der Selbst- und Weltwahrnehmung angestoßen, die beispielsweise auch zum Coming-Out seiner Bisexualität führt (ebd., S. 80 f.). Durch das FSJ erfährt Thomas Teilhabe, die ihm in seinem bisherigen biografischen Verlauf erschwert wurde (ebd., S. 81). Im Gegensatz dazu findet Anna einen Weg in das FSJ als Kompromiss-Lösung, um das Berufsfeld der Pflege für Senior:innen auszutesten. Die Umstellungen im Alltag sowie die Bedingungen in der Einsatzstelle stellen Anna von Beginn an vor Herausforderungen, weswegen sie das FSJ frühzeitig nach wenigen Monaten beendet (ebd., S. 83 f.). Sie kann ihre Handlungsfähigkeit erst durch den Beginn und danach durch die Beendigung des FSJ aufrechterhalten. Anhand der beiden Fälle wird deutlich, dass das FSJ als Sicherheits- oder Pragmatismusooption genutzt wird, um biografische Übergänge zu gestalten, die eine gesellschaftliche Anerkennung erfahren (ebd., S. 85). Jedoch kann auch gezeigt werden, „wie die Erfahrungen im FSJ und die dortige Position als FSJler:in mit neuen Prekaritäten einhergehen (können)“ (ebd.). Zusammenfassend können aus den Fällen Spuren sozialer Ungleichheit rekonstruiert werden, die vor allem während des FSJ in Form von Anerkennung und Missachtung erlebt werden. Die Annahme, dass das Abitur „Zugang zu privilegierten beruflichen Optionen verspricht“ (ebd., S. 86), wird von den FSJ-Teilnehmenden nicht direkt als solche verstanden, zumal querliegende Differenzdimensionen wie Geschlecht, Ethnizität, soziale Herkunft oder auch Erkrankungen einen Einfluss auf die



Bearbeitung von Übergängen haben (ebd., S. 86). Auch hier verweist Hinrichsen (ebd.) auf den besonderen Zugang durch die biografiewissenschaftliche Analyse zu den machtvollen Strukturen gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse und zugleich auf das Potential von Individuen, sich widerständig zu diesen Strukturen zu verhalten (ebd., S. 88).

Die vorgestellten Studien halfen bei Entscheidungen zum theoretischen und inhaltlichen Vorgehen in diesem Forschungsprojekt. So konnten mithilfe der Studie von Stecher (2005) Rückschlüsse auf das FSJ als außerschulischen Bildungsort gezogen werden. Mithilfe der Ergebnisse von Rameder (2015), des BMFSFJ (2015) oder Eberhard (2001) konnten erste Perspektiven dazu entwickelt werden, wie soziale Ungleichheit im Freiwilligensektor sichtbar wird, woraus die forschungsgrundlegende Annahme folgte, *dass* soziale Ungleichheit im FSJ wirksam wird. Die theoretische Perspektive zur sozialen Ungleichheit mit Hilfe Bourdieus konnte Verbindungen zu den Forschungen von Stecher (2005), Simon (2023), Siegert (2021) und Miethe et al. (2015) herstellen. Mithilfe von Hinrichsen (2022) wurde die ungleichheitstheoretische Perspektive durch Dausiens Zeitperspektive ergänzt. Die Entscheidung, FSJ-Teilnehmende während ihres FSJ zu befragen, folgte aus den Überlegungen Simons (2023), Hinrichsens (2020) und Wersigs (2022). Zur Entscheidung der Erhebungsmethode des biografisch-narrativen Interviews halfen die Studien Siegerts (2021), Miethe et al. (2015), Hinrichsens (2020) und Wersigs (2022). Die Wahl der Auswertungsmethode stellte eine Kombination der Forschungsvorhaben Siegerts (2021) und Miethe et al. (2015) dar. Wie genau nun das eigene Forschungsvorhaben umgesetzt wurde, wird im folgenden Kapitel zum methodischen Vorgehen dargestellt und begründet.



5. Methodisches Vorgehen

In den bisherigen Kapiteln wurde ausführlich auf die theoretischen Vorkenntnisse der Biografieforschung (Kapitel 3.1) wie das Potenzial einer biografiewissenschaftlichen Analyseperspektive zur Erforschung sozialer Ungleichheit im FSJ (Kapitel 3.3) eingegangen. Nun wird konkret herausgestellt, *wie* diese biografiewissenschaftliche Analyseperspektive im aktuellen Forschungsvorhaben mitgedacht und angewendet wurde. Zur Beantwortung der Forschungsfrage, inwiefern soziale Ungleichheit im FSJ wirksam wird, wurden biografisch-narrative Interviews mit FSJ-Teilnehmenden, die am Ende ihres FSJ stehen, durchgeführt und diese anschließend mithilfe biografischer Rekonstruktionsverfahren ausgewertet. Da ein Grundprinzip qualitativer Forschung die Offenheit im Forschungsprozess darstellt, ist jedes Forschungsvorhaben anders und kann keiner expliziten Schritt-für-Schritt-Anleitung folgen (vgl. Dausien et al. 2016, S. 33). Deswegen wird in diesem Kapitel zuerst auf die Grundprinzipien qualitativ-interpretativen Forschens eingegangen, um anhand dieser Kriterien die methodischen Entscheidungen zu begründen (Kapitel 5.1). Danach wird das Vorgehen des Feldzugangs und Samplings sowie die Erhebungsmethode des biografisch-narrativen Interviews vorgestellt (Kapitel 5.2). In Kapitel 5.3 folgt die Erläuterung der Auswertungsmethode und abschließend werden forschungsethische Überlegungen diskutiert (Kapitel 5.4).

5.1 Prinzipien qualitativ-interpretativen Forschens

Es gibt eine Vielzahl an qualitativen Forschungszugängen und methodischen Vorgehensweisen. Ihnen gemein ist die Abgrenzung zum standardisierten quantitativen Forschungsverfahren sowie einige Grundprinzipien, die je nach Forscher:in unterschiedlich definiert werden (vgl. Strübing 2018, S. 1). Grundlage aller Verfahren sind Qualität, Interpretation und Rekonstruktion. Mit Qualität ist die Abgrenzung zu quantitativen Methoden gemeint, indem das Material nicht nach statistischen Merkmalen, sondern in Bezug auf qualitative Merkmale untersucht wird. Interpretativ ist die qualitative Sozialforschung, weil aus dem ausgewählten Datenmaterial „hinter der Ebene manifester Sprachsymbole noch weitere, latente Sinnstrukturen“ (ebd., S. 2) liegen. Diese latenten Sinnstrukturen sind das interessierende Phänomen, welches durch die Interpretation hervorgebracht und im Ergebnis in der Rekonstruktion deutlich wird (ebd., S. 2 f.). Wie Forscher:innen zu einem Ergebnis gelangen, kann mit drei Verfahren erfolgen. Beim deduktiven Schlussverfahren wird vom Allgemeinen auf das Spezifische geschlossen, während beim induktiven Verfahren vom Einzelfall aus auf allgemeine Zusammenhänge verwiesen wird (ebd., S. 8). Darüber hinaus können im Forschungsprozess überraschende neue Erkenntnisse gewonnen werden, d. h. in abduktiven Schlussfolgerungen wird versucht, diese unverständlichen Phänomene zu erklären. Diese Forschungsarbeit folgt den drei Grundannahmen des qualitativen, interpretativen und rekonstruktiven Vorgehens und bezieht sich dabei vor allem auf induktive Schlussfolgerungen, auch wenn eine Überschneidung von deduktiven, induktiven und abduktiven Verfahren, wie in vielen anderen Forschungsprozessen, nicht ausgeschlossen wird (ebd., S. 9).

Darüber hinaus gibt es Grundprinzipien qualitativen Forschens, die sich von Autor:in zu Autor:in qualitativer Grundlagenliteratur unterscheiden. Strübing (ebd.) spricht von „[n]ahezu allgemeine[n] Grundsätze[n]“ (ebd., S. 21) und benennt fünf Gütekriterien, die jedoch von Flick et al. (vgl. 2017, S. 24) durch mehr Kriterien erweitert²⁸ oder von Przyborski und Wohlrab-Sahr (vgl. 2021, S. 25 f.) auf weniger reduziert werden²⁹. Um die Entscheidungen in diesem Forschungsprozess nachzuvollziehen, wird sich im Folgenden an den fünf Gütekriterien nach Strübing (2018) orientiert.

Das erste Prinzip der *Gegenstandsangemessenheit* wird auch als „zentrales Kennzeichen qualitativer Forschung“ (Flick et al. 2017, S. 22) bezeichnet. Der Ausgangspunkt liegt bei dem zu interessierenden Phänomen und damit bei einer konkreten Fragestellung, zu denen passende Zugänge und Methoden gefunden werden. Diese Passung

²⁸ Flick et al. (2017) nennen zwölf Gütekriterien, die sich auf das methodische Spektrum, die Gegenstandsangemessenheit, die Orientierung am Alltag, Kontextualität, Perspektiven der Forschungsbeteiligten, die Reflexion der Forscher:innen, das Verstehen, die Offenheit, die Fallanalyse, die Konstruktion der Wirklichkeit, den Bezug zur Textwissenschaft sowie das Ziel der Theoriebildung beziehen (ebd., S. 24).

²⁹ Przyborski und Wohlrab-Sahr (2021) beziehen sich auf nur drei Gütekriterien: Validität, Reliabilität und Objektivität (ebd., S. 25 f.).



betrifft sowohl die Erhebungs- und Auswertungsmethode als auch Überlegungen zum Sampling und zum Feldzugang (vgl. Strübing 2018, S. 21 f.). Es wurde bereits umfassend erläutert, inwiefern eine biografiewissenschaftliche Analyseperspektive einen geeigneten Zugang zur Forschungsfrage der Wirksamkeit sozialer Ungleichheit im FSJ darstellt (Kapitel 3.3, 3.4). Für diesen biografischen Zugang wurde das biografisch-narrative Interview nach Schütze (2016) und zur Auswertung ein rekonstruktives Verfahren nach Rosenthal (2015) verwendet. Auch beim Feldzugang und Sampling wurde das Prinzip der Gegenstandsangemessenheit beachtet (Kapitel 5.2). Zugleich wurde durch das Fragewort ‚inwiefern‘, Gegenstandsangemessenheit gewährleistet, da auf bisheriges Forschungswissen zurückgegriffen werden kann. Wie in Kapitel 2.4.2 deutlich wurde, findet auch im FSJ soziale Exklusion statt, weswegen von der These ausgegangen werden kann, dass soziale Ungleichheit wirksam wird und das Ausmaß dieser das interessierende Phänomen ist.

Offenheit ist das zweite Grundprinzip nach Strübing (2018). Durch die Grundprämisse, Neues entdecken zu wollen, ist eine Offenheit im Forschungsvorgehen essentiell. Diese Offenheit bezieht sich auf den gesamten Forschungsprozess und kann dazu führen, die Forschungsfrage im Prozess anzupassen, um das gesamte Potential einer Erhebung und Auswertung ausschöpfen zu können. Zusätzlich ist eine Offenheit in der Erhebungsmethode wichtig, um alle, für die interviewte Person relevanten, Aspekte zu erfassen und nicht auf ein starres Vorgehen in der Interviewsituation zu beharren (ebd., S. 22 f.). Es wurde dem Prinzip der Offenheit gefolgt, was vor allem in der Anpassung der Forschungsfrage deutlich wurde. Zu Beginn des Forschungsprozesses lautete die Frage noch: ‚Inwiefern werden im freiwilligen sozialen Jahr soziale Ungleichheiten (re-)produziert?‘. Statt einer umfangreichen, gesellschaftlich fokussierten (Re-)Produktionsfrage wurde die Frage letztlich auf die Wirksamkeit sozialer Ungleichheit im FSJ angepasst, die auf individueller Ebene Verursachung und Wirkung sozialer Ungleichheit in der Lebenswelt der FSJ-Teilnehmenden sichtbar machen kann.

Beim dritten Grundprinzip bezieht sich Strübing (ebd.) auf die *Forschung als Kommunikation*, womit eine konsequente soziale Einbettung des Forschungsprozesses im Zugangs- und Erhebungsprozess verstanden wird. Um eine Situation zu schaffen, die möglichst nah an die Lebensrealität der interessierenden Personen herankommt, wird der Prozess der Datengewinnung beispielsweise mithilfe von Gesprächen und Beobachtungen gestaltet (ebd., S. 23). In diesem Forschungsprojekt wurde dieses Grundprinzip in der Weise mit einbezogen, dass der Zugang zum Feld im Rahmen der Seminarwochen von FSJ-Teilnehmenden gesucht wurde. Diese Seminarwochen sind ein verpflichtender Bestandteil des FSJ und gleichzeitig davon geprägt, dass unterschiedliche Themen besprochen werden, weswegen die Vorstellung des Forschungsprojekts nicht sonderlich auffallend war. Die Kontaktaufnahme zu den freiwilligen Interviewpersonen wurde erst über einen Anruf und dann mittels des Messengers ‚WhatsApp‘ gestaltet, was auch eine Nähe zur Lebenswelt der FSJ-Teilnehmenden darstellte. Darüber hinaus wurde die Erhebungssituation selbst in einer Gesprächssituation des Interviews geführt, was zwar keine ‚natürliche‘ Situation darstellt, aber relativ nah an ein Gespräch zwischen zwei Personen herankommt.

Das vierte Prinzip ist die *Prozesshaftigkeit*. Dieses Prinzip bezieht sich vor allem darauf, dass die Erhebung nicht zu einem einmaligen Zeitpunkt erfolgt, sondern im Laufe des Forschungsprozesses das Sampling erweitert werden kann. Gleichzeitig ist damit auch gemeint, dass der Gegenstand der Forschung, also das interessierende Phänomen, im Laufe des Forschungsprozesses von den Forscher:innen als auch den interviewten Personen prozessual „hervorgebracht, erhalten und modifiziert“ (ebd., S. 24) wird. In Bezug auf dieses Forschungsvorgehen zeigt sich dies vor allem in der Schwerpunktsetzung auf das FSJ und die soziale Ungleichheit, die im Laufe des biografisch-narrativen Interviews durch exmanente Nachfragen hervorgebracht wurde. Eine prozessuale Erhebung konnte sich nicht entfalten, da die interviewten Personen nur begrenzt Zeit hatten und die Forscherin unter Druck stand, die Interviews noch während der Laufzeit des FSJ durchzuführen.

Schließlich verweist das Prinzip der *Reflexivität* darauf, dass die Schwerpunktsetzung einer Forschung mittels ihrer Fragestellung einen Einfluss darauf hat, wie die Daten gewertet und interpretiert werden. Durch das rekonstruktive Vorgehen bearbeiten die Forscher:innen die Daten und weisen empirischen Phänomenen eine unterschiedliche Bedeutung zu (ebd., S. 24). Darüber hinaus stehen Forscher:innen und das erforschte Feld in einem reziproken Verhältnis, indem zum einen sozialwissenschaftliches Wissen durch das erforschte Feld wieder an die Forscher:innen herangetragen wird, und zum anderen Forscher:innen ihr sozialwissenschaftliches Wissen nicht komplett ausklammern können und damit das Feld beeinflussen (ebd., S. 25). Dies ist auch in diesem Forschungsprozess zu beachten, da die Forschungsfrage explizite Teilbereiche des Lebens der Interviewten betrachtet, die jedoch in Form der gesamten Lebensgeschichte präsentiert werden. Außerdem hat die Forscherin selbst Praxis-



wissen im Bereich des FSJ durch die eigene Teilnahme an einem FSJ im Jahr 2016/17 sowie durch die pädagogische Begleitung von FSJ-Seminaren als Nebentätigkeit während des Studiums. Diese Bezüge werden sowohl in der Erhebung als auch Auswertung beachtet, wobei darin nicht unbedingt ein Nachteil, sondern auch ein Vorteil durch alltagsweltliches, praktisches Wissen liegt.

5.2 Sampling, Feldzugang und Datenerhebung

Wie deutlich wurde, gibt es in der qualitativen Sozialforschung eine Vielzahl an Möglichkeiten, Forschungszugänge, -erhebungen und -auswertungen zu gestalten. Zur konkreten Umsetzung der Forschung wurden in dieser Arbeit Entscheidungen zum Feldzugang, Sampling, der Erhebungsmethode und der Transkriptionsmöglichkeiten getroffen. Diese werden im Folgenden erläutert.

5.2.1 Theoretical Sampling und Feldzugang zu FSJ-Teilnehmenden

Um eine biografiewissenschaftliche Analyseperspektive einnehmen zu können, wurden FSJ-Teilnehmende gesucht, die bereit waren, ihre Lebensgeschichte zu erzählen. Das sogenannte Sampling, also die

„Auswahl einer Untergruppe von Fällen, d. h. von Personen, Gruppen, Interaktionen oder Ereignissen, die an bestimmten Orten und zu bestimmten Zeiten untersucht werden sollen und die für eine bestimmte Population, Grundgesamtheit oder einen bestimmten [...] Sachverhalt stehen“ (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2021, S. 228),

wurde schon vor dem ersten Feldzugang durch Kriterien definiert. Zum einen war es für die Fragestellung wichtig, dass die FSJ-Teilnehmenden bereits einige Monate ihres FSJ absolviert hatten und am Ende ihres FSJ standen. Dieses Kriterium ergab sich aus der Annahme Rosenthals (2015), dass biografische Erzählungen sowohl Hinweise auf die Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft der erzählenden Person geben (ebd., S. 197) und somit das FSJ aus einer Vergangenheits- und einer Gegenwartsperspektive erfasst werden konnte.³⁰ Andere Freiwilligendienste, wie ein FÖJ oder BFD, wurden aus dem Sampling ausgeschlossen, da vermutet wurde, dass zu große Differenzen zwischen den Freiwilligendiensten deren Vergleichbarkeit erschwert hätten (vgl. Wersig 2022, S. 5). Daraus ergab sich eine Altersbegrenzung auf junge Erwachsene bis maximal 27 Jahre, da ein FSJ nur bis zu diesem Alter absolviert werden darf. Jedoch wurde versucht, FSJ-Teilnehmende von verschiedenen FSJ-Trägern zu finden, um ein größeres Spektrum abbilden zu können (vgl. Hinrichsen 2020, S. 113). Anders als bei Hinrichsen (ebd.) und Wersig (2022, S. 15) wurden vor dem Feldzugang keine Einschränkungen in den Tätigkeitsfeldern vorgenommen, sodass die Forscherin offen für alle FSJ-Einsatzfelder (Kapitel 2) war. Von weiteren vorher definierten Samplingkriterien, wie beispielsweise Alter, Geschlecht, internationale Familiengeschichte oder Bildungsabschluss (vgl. u. a. Rosenthal et al. 2006, S. 17; Hinrichsen 2020, S. 114) sah die Forscherin ab, da sie zum einen offen an das Forschungsfeld herangehen und damit die „Gefahr der Über- oder Unterschätzung der Thematik“ (Miethe 2020, S. 23) vermeiden wollte. Zum anderen konnte damit ein ‚Vorführcharakter‘ vermieden werden, indem nicht nur explizit junge Erwachsene angesprochen wurden, die von sozialer Ungleichheit betroffen sind oder die eine internationale Familiengeschichte haben, sondern es konnten alle FSJ-Teilnehmenden an einem Interview teilnehmen, die ihre Lebensgeschichte erzählen wollten.

Mit diesen Samplingkriterien suchte die Forscherin mittels Gatekeeper:innen, in diesem Fall pädagogische Fachkräfte von FSJ-Trägern, den Zugang zum Feld.³¹ Mittels Anschreiben wurden die Pädagog:innen des [FSJ-Träger 2] kontaktiert und es wurde um deren Mithilfe gebeten. Die Forscherin hatte damit die Möglichkeit, während zwei FSJ-Seminaren einen kurzen Zeitraum zu erhalten, in dem sie ihre Forschung vorstellen und Fragen zum Vorgehen beantworten konnte (vgl. Hinrichsen 2020, S. 113 f.). Dabei achtete die Forscherin auf eine möglichst umfangreiche, einfache Erklärung sowie die Betonung der Freiwilligkeit der Teilnahme. Anschließend konnten

³⁰ Zusätzlich konnten Forschungen von Simon (2023), Hinrichsen (2020) und Wersig (2022) richtungsweisende Hinweise zur Samplingauswahl geben.

³¹ Da die Forscherin selbst bei einem FSJ-Träger als Honorarkraft FSJ-Seminare begleitet, hätte sie einen leichten Zugang finden können. Jedoch entschied sie sich dagegen, da eine pädagogische Beziehung zu den FSJ-Teilnehmenden besteht und darin die Gefahr liegt, dass bestimmte Themen aufgrund von gemeinsamen Vorkenntnissen nicht erzählt werden (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2021, S. 113).



die FSJ-Teilnehmenden, die Interesse an einem Interview hatten, in einer vorgefertigten Liste ihre Kontaktdaten hinterlassen. Durch die Kontaktaufnahme im Verlauf einer FSJ-Seminarwoche erhoffte sich die Forscherin einen niedrigschwelligen Zugang, der möglichst viele FSJ-Teilnehmende ansprach. Aus eigener Erfahrung war bekannt, dass im Laufe einer Seminarwoche verschiedene Themen angesprochen oder auch Besucher:innen eingeladen werden, weswegen die Vorstellung der Forschung in diesen Rahmen ‚passen‘ konnte.

Nach der Vorstellung in der ersten FSJ-Seminarwoche meldeten sich vier Teilnehmende zur Teilnahme an einem Interview.³² Nach dem Versuch einer Kontaktaufnahme zu allen vier Freiwilligen, meldete sich jedoch nur eine Person zurück, mit der ein Interviewtermin vereinbart wurde. Bei der Vorstellung im zweiten FSJ-Seminar meldete sich lediglich eine Person zur Teilnahme an einem Interview, die diese Bereitschaft nach einer telefonischen Kontaktaufnahme zurückzog. Diese geringe Bereitschaft kann mehrere Gründe haben. Zum einen meldete eine Person zurück, keine Zeit für ein so langes Interview zu haben, da die Freizeit neben einem vierzig Stunden Freiwilligendienst begrenzt ist. Eine andere Person nannte die fehlende Aufarbeitung vergangener biografischer Erlebnisse als Grund, die sie nicht unvorbereitet in einem Interview aktivieren wollte. Zum anderen kann die einmalige Teilnahme am FSJ-Seminar auch zu kurz gewesen sein, um Vertrauen zu den FSJ-Teilnehmenden aufzubauen, was ein intimes Gespräch über die eigene Biografie vielleicht gebraucht hätte³³. Aus diesem Feldzugang entstand das Interview mit Marie, das am 22.06.2024 bei ihr zu Hause in [A-Dorf]³⁴ geführt wurde.

Dem Anspruch folgend, FSJ-Teilnehmende von unterschiedlichen Trägern zu befragen, und aufgrund der geringen Rückmeldung mittels des Feldzugangs über das FSJ-Seminar, konnte die Forscherin noch eine zusätzliche FSJ-Freiwillige gewinnen, deren Kontakt sie über eine Freundin erhielt³⁵. Ihr wurde die potentielle Interviewpartnerin als ‚besonders aktiv‘ in politischen Debatten beschrieben. In einem Aufklärungstelefonat, angelehnt an die Einführung in den FSJ-Seminargruppen, konnte die FSJ-Teilnehmerin über die Forschung und das Vorgehen im Interview aufgeklärt und eine Teilnahme bestätigt werden (vgl. Wersig 2022, S. 144). Über diesen persönlichen Kontakt kam das zweite Interview mit Nele zustande, das am 18.06.2024 in einem Besprechungsraum einer Universität³⁶ durchgeführt wurde.

Die Forscherin hatte zu Beginn des Feldzugangs den Anspruch, die Interviews durch das Vorgehen des Theoretical Samplings³⁷ (vgl. Glaser und Strauss 2010, S. 61) auszuwählen. Das bedeutet, dass ein Sampling nicht zu Beginn der Forschung feststeht, sondern Schritt für Schritt im Laufe der Forschung durch minimale (vergleichsweise ähnliche) oder maximale (stark verschiedene) Kontrastierungen der schon erhobenen Interviews erweitert wird (vgl.

³² Bei der Vorstellung des Forschungsvorgehens betonte die Forscherin die Themenschwerpunkte FSJ und soziale Ungleichheit. Dies könnte möglicherweise beeinflusst haben ob sich Teilnehmende zum Interview (nicht) bereit erklären.

³³ Siegert (2021) führte beispielsweise vor Durchführung der Interviews Hospitationen bei Schulfahrten, -ausflügen und klasseninternen Veranstaltungen durch, um vertrauensvolle Beziehungen für das Interview aufzubauen (ebd., S. 110).

³⁴ Die Forscherin fragte Marie nach einem präferierten Erhebungsort für das Interview (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2021, S. 87). Die Wahl des Erhebungsortes bei Marie zu Hause ergab sich aus ihrem Wunsch, da sie für den Erhebungsort an der Universität der Forscherin eine lange Fahrtzeit auf sich hätte nehmen müssen.

³⁵ Der Zugang zu einem Forschungsfeld durch persönliche Kontakte ist mit Vorsicht zu gestalten. In manchen Fällen wird explizit davon abgeraten, da die Gefahr besteht, dass Selbstverständlichkeiten nicht im Interview angesprochen werden und die Anonymität beeinträchtigt werden kann (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2021, S. 83). Dem ist jedoch entgegenzusetzen, dass zur interviewten Person vor und nach dem Interview kein Kontakt bestand. Zur Wahrung der Anonymität entschied sich die Forscherin dazu, der Gatekeeperin keine Informationen über das Forschungsprojekt und -ergebnis mitzuteilen und keine weiteren Informationen über die interviewte Person einzuholen. Dennoch hat dieser Zugang ein Restrisiko, der im gesamten Forschungsprozess kritisch reflektiert wurde.

³⁶ Auch hier fragte die Forscherin Nele nach einem präferierten Erhebungsort für das Interview (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2021, S. 87). Nele bevorzugte einen neutralen Ort außerhalb ihres Umfelds, weswegen die Forscherin das Interview in einem Besprechungsraum einer Universität ermöglichte.

³⁷ Neben dem Vorgehen des Theoretical Samplings ist noch ein Sampling mit vorab festgelegten Kriterien (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2021, S. 233 f.) oder nach dem Snowball-Sampling (ebd., S. 235 f.) möglich, die sich bei dieser Forschung jedoch nicht eigneten.



Przyborski und Wohlrab-Sahr 2021, S. 231 f.). Trotz der Offenheit beim Theoretical Sampling können zuvor Samplingkriterien festgelegt werden, „ehe die im Feld festgestellten Kontraste selbst die weitere Auswahl steuern“ (ebd., S. 236 f.). Da sich die Suche nach Interviewpartner:innen als zeitaufwändiger³⁸ und schwieriger als erwartet erwies, konnte nicht in vollem Umfang nach dem Theoretical Sampling vorgegangen werden. Jedoch bestand der Versuch, die zweite Interviewpartnerin bei einem anderen FSJ-Träger sowie durch einen Alterskontrast zu erreichen. Marie war zum Zeitpunkt des Interviews 23, Nele 19 Jahre alt.

Die Interviews wurden innerhalb einer Woche durchgeführt, wobei das erste Interview mit Nele und das zweite Interview mit Marie stattfand. Nach den beiden Interviews führte die Forscherin die Suche nach einer weiteren Interviewperson nicht fort, da die Interviews von Kontrasten geprägt waren und eine Vielzahl an Interpretationsmöglichkeiten boten. Nach Przyborski und Wohlrab-Sahr (ebd.) ist es nicht entscheidend, wie viele Interviews geführt wurden, sondern wann eine „*theoretische Sättigung*“³⁹ (Glaser und Strauss 2010, S. 77, Hervorh. i. O.) erreicht ist, die in diesem Fall jedoch nicht erreicht wurde. Eine Mindestanzahl von zwei Interviews ist jedoch erforderlich, um Kontraste bilden zu können (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2021, S. 237).

5.2.2 Datenerhebung: das biografisch-narrative Interview

Das biografisch-narrative Interview ist eine der bekanntesten Erhebungsformen in der qualitativen Sozialforschung. Meist beziehen sich die methodologischen Grundlagen des Interviews auf Schütze (2016), der dieses Interview zur Hervorlockung von Stegreiferzählungen⁴⁰ entwickelte (ebd., S. 56). Durch die Frage nach der Lebensgeschichte oder Teilen der Lebensgeschichte der interviewten Person können Daten rekonstruiert werden, „welche die Ereignisverstrickungen und die lebensgeschichtliche Erfahrungsaufschichtung des Biographieträgers so lückenlos reproduzieren, wie das im Rahmen systematischer sozialwissenschaftlicher Forschung überhaupt nur möglich ist“ (ebd., S. 57). Wie bei den theoretischen Erkenntnissen zu Biografien deutlich wurde (Kapitel 3.1), werden in Biografien nicht einfach statisch Lebensdaten erzählt. Vielmehr werden Einblicke sowohl in äußere Lebensabläufe als auch innere Reaktionen gegeben, die durch eine erzählerische Raffung verschiedene Deutungen der Biografieträger:innen sichtbar machen (vgl. Schütze 2016, S. 57). Durch die besondere Interviewsituation, in der interviewte Personen meist völlig unbekannten Interviewer:innen ihre Lebensgeschichte erzählen, werden Zugzwänge des Erzählens ausgelöst. Diese umfassen den Detaillierungs-, den Gestaltschließungs- und den Kondensierungszwang. Durch den Detaillierungszwang kommt die interviewte Person einer möglichen Nachfrage der Interviewer:innen zuvor, indem Details vorgestellt werden, die wichtig zum Nachvollzug der Erzählung sind. Der Gestaltschließungszwang verweist auf die Notwendigkeit, eine Geschichte zu Ende zu bringen und der Kondensierungszwang bezieht sich auf das Bedürfnis, eine Geschichte verkürzt zu erzählen, womit gewisse Schwerpunkte nach Wichtigkeit und Unwichtigkeit des Erzählten gesetzt werden (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2021, S. 109). Diese Zugzwänge werden von Schütze (1984) als kognitive Figuren⁴¹ des Erzählens bezeichnet, von denen es viele gibt (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2021, S. 109). Weitere kognitive Figuren können „die Einführung von Ereignisträgern und die Isolierung von Ereignisketten, die Definition abgrenzbarer Situationen und sozialräumlicher Schauplätze und die Herauslösung thematischer Geschichten aus der Vielfalt der Ereignisse“ (ebd.) sein. Zusätzlich vermitteln die Erzählungen gewisse Emotionen, die diese in einer heiteren oder düsteren Stimmung erscheinen lassen (vgl. ebd.).

³⁸ Da die meisten FSJ-Teilnehmenden ihr FSJ im Sommer beginnen und nach zwölf Monaten beenden, konnte die Forscherin auf kein späteres FSJ-Seminar zugreifen, da sie FSJ-Teilnehmende zum Ende ihres FSJ interviewen wollte und diese ihr FSJ Ende Juni/Juli beendeten.

³⁹ Unter ‚theoretischer Sättigung‘ verstehen Glaser und Strauss (2010) den Zustand in der Forschung, in dem durch neue Daten keine neuen Erkenntnisse für eine Kategorie erreicht werden können (ebd., S. 77).

⁴⁰ Stegreiferzählungen werden nach Schütze (1984) als Resultat eines erfolgreichen biografisch-narrativen Interviews bezeichnet. Sie werden sichtbar, wenn die interviewte Person dem Fluss der Erzählung folgt und „keine kalkulierte, vorbereitete bzw. zu Legitimationszwecken bereits oftmals präsentierte Geschichte zur Erzählfolie nimmt“ (ebd., S. 78).

⁴¹ Schütze (1984) versteht unter kognitiven Figuren „die Ordnungsprinzipien der darstellungsmäßigen Erfahrungsrekapitulation“ (ebd., S. 80), die zur Struktur der Erzählung und deren Nachvollziehbarkeit beitragen. Sie können im Laufe der Analyse hervorgebracht und ihre Funktionen interpretiert werden (ebd., S. 80 f.).



Durch die kognitiven Figuren wird deutlich, dass jede Erzählung einer Struktur folgt, die durch das biografisch-narrative Interview hervorgehoben werden kann. Es kann immer dort eingesetzt werden, wo Menschen ihre gesamte Lebensgeschichte oder Teile ihrer Lebensgeschichte erzählen, was jedoch nicht bedeutet, dass es komplett ‚offen‘ ist und keine thematischen Schwerpunkte hat (ebd., S. 110 f.). Miethe et al. (2015) weisen beispielsweise darauf hin, dass jedes biografisch-narrative Interview Einschränkungen in der Offenheit hat, die sich schon aus dem Kondensierungszwang ergeben. Zusätzlich werden die Interviewpartner:innen vor dem Interview darüber aufgeklärt, zu welchem Thema geforscht wird (Kapitel 5.4), womit ein thematischer Fokus gesetzt wird, der den Erzählablauf beeinflussen kann (vgl. Miethe et al. 2015, S. 79 f.). Dennoch hat die Erhebung mittels dieser Interviewform ihre Vorteile, da mit der Frage nach der gesamten Lebensgeschichte Bedeutungen des interessierenden Themas für die interviewte Person rekonstruiert und sehr viel in der Lebensgeschichte erfasst werden kann (vgl. Miethe 2020, S. 21 f.).

Bevor ein biografisch-narratives Interview begonnen wird, ist ein Vorgespräch wichtig, in dem der Ablauf des Interviews, die Forschungsfrage und Hinweise zur Anonymität besprochen werden. Außerdem dient es dem gegenseitigen Kennenlernen (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2021, S. 114), um ein Vertrauen zwischen den beiden beteiligten Personen aufzubauen (ebd., S. 116). Für eine vertrauensvolle Umgebung kann es hilfreich sein, die interviewte Person entscheiden zu lassen, an welchem Ort das Interview stattfinden soll, „um dem Machtgefälle im Interview [...] zumindest teilweise begegnen zu können“ (Eunice 2018, S. 297). Für das an das Vorgespräch anschließende Interview verweist Schütze (2016) auf drei zentrale Teile (ebd., S. 56). Beginnend mit einem Erzählstimulus (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2021, S. 114) wird die biografische Anfangserzählung aktiviert, die bei einer verständlichen Erzählung nicht von der interviewenden Person unterbrochen wird (vgl. Schütze 2016, S. 57). Meist wird in dieser Erzählung ein biografischer Rahmen eröffnet, der die Herkunft der interviewten Person beschreibt und daraus eine Brücke aus dem früheren Leben bis zum jetzigen Zeitpunkt schlägt (vgl. Dausien et al. 2016, S. 35). Nach der Beendigung des ersten Erzählteils, meist sichtbar durch eine Koda⁴², schließen immanente Nachfragen an, die an das bereits Erzählte anknüpfen (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2021, S. 115). Hier können Fragen zu Unklarheiten, aber auch zu Teilen der Erzählung gestellt werden, die bewusst oder unbewusst wenig detailreich erzählt wurden. Die Fragen werden dabei so gestellt, dass sie weiterhin narrative Erzählungen generieren (vgl. Schütze 2016, S. 57). Der dritte Teil wird von exmanenten Nachfragen bestimmt, die auf das interessierende Phänomen, die Beschreibungen und die Theoretisierungen hinweisen (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2021, S. 116). Nach dem Beenden des Interviews folgt meist noch ein Nachgespräch, in dem beispielsweise die interviewte Person gefragt wird, wie die Situation wahrgenommen wurde (vgl. Wersig 2022, S. 155). Sobald die interviewende Person das Interview verlassen hat, werden Memos über das Vor- und Nachgespräch sowie zum Setting der Interviewsituation notiert, die gegebenenfalls in die Auswertung mit einbezogen werden (vgl. Miethe et al. 2015, S. 80). Jedes biografisch-narrative Interview kann in diesen Schritten durchgeführt werden, die wesentlich zum Gelingen beitragen können. Wichtig ist dabei die Rolle der interviewenden Person, die Erzählung in Gang zu setzen, aufrecht zu erhalten und den Interviewfluss nicht zu stören (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2021, S. 116 f.).

In dieser Forschung ist die Interviewerin ähnlich zum Ablaufschema des biografisch-narrativen Interviews vorgegangen. Wie in Kapitel 5.2.1 erläutert, wurden die FSJ-Teilnehmenden bereits vor der Zusage zu einem Interview über die Fragestellung, den Zeitaufwand und die Art der Anonymisierung informiert. Unmittelbar vor dem Interview selbst wurde nochmals ein mündliches Einverständnis zur Aufzeichnung des Interviews eingeholt und erst dann mit dem Interview und der Aufnahme begonnen. Der Eingangsstimulus lautete wie folgt:

„Ich möchte dich bitten, mir deine Lebensgeschichte zu erzählen, alles, was dir so einfällt. Du kannst dir so viel Zeit nehmen, wie du möchtest und so ausführlich wie möglich erzählen. Ich werde dir ruhig und aufmerksam zuhören und dich nicht unterbrechen. Ich mache mir ein paar Notizen und stelle dir im Nachhinein Fragen, wenn für mich noch etwas unklar geblieben ist oder mich etwas besonders interessiert.“ (Anhang, S. I)

⁴² Unter Koda wird eine Markierung der interviewten Person verstanden, die den Abschluss einer Erzähleinheit kennzeichnet (vgl. Heiser 2018, S. 176). Sie kann einen „zusammenfassenden, bilanzierenden und/oder bewertenden Charakter“ (ebd.) haben.



Die Formulierung des Stimulus ist eine Kombination aus den Forschungen Hinrichsens (2020, S. 116), Siegerts (2021, S. 112) und Wersigs (2022, S. 317). Für die immanenten Nachfragen wurden im Vorhinein Formulierungen notiert, die erzählgenerierend wirken. Beispielsweise wurden Fragen von Spies (2010) zur Nachfrage einer Lebensphase, eines Themas oder eines Arguments verwendet (ebd., S. 86) sowie Formulierungen von Przyborski und Wohlrab-Sahr (2021, S. 96 f., 115). Die exmanenten Nachfragen wurden nach thematischen Blöcken strukturiert, wobei diese – ähnlich wie bei einem Leitfaden – flexibel im Laufe des Interviews verwendet wurden (vgl. Strübing 2018, S. 102 f.). Die thematischen Blöcke untergliederten sich in 1) Rückfragen zum Lebenslauf, 2) Motive/Unterstützung für das FSJ, 3) Rolle als FSJ-Teilnehmende, 4) Zeit außerhalb des FSJ, 5) Gefühle zum FSJ, 6) Fragen zur Gerechtigkeit, 7) Zukunftsperspektiven und 8) abschließende Worte. Die Themenblöcke ergaben sich zum einen aus den Anregungen durch Hinrichsen (2020, S. 117) (1) sowie aus Vorkenntnissen zum FSJ (2-5). Für die Theoretisierung in Bezug auf soziale Ungleichheit wurde der sechste Themenblock hinzugefügt. Die letzten Fragen zu Zukunftsperspektiven folgten der Annahme Spies (2010), das Interview nach möglicherweise unangenehmen oder schweren Themen mit einer leichten und positiven Frage zu beenden (ebd., S. 87). Um der interviewten Person die Möglichkeit zu geben, Themen anzusprechen, die bisher nicht aufkamen oder die ihr noch auf dem Herzen liegen, wurde in Anlehnung an Schwendowius (2015) nach letzten, ergänzenden Worten gefragt (ebd., S. 142).⁴³ Nach der Beendigung der Aufnahme folgte ein Nachgespräch über das Empfinden des Interviews. Mit Nele aß die Forscherin anschließend noch in die Mensa der Universität, wobei Nele noch viele interessante Themen erzählte, die in Form eines Gedankenprotokolls nach der Verabschiedung aufgezeichnet wurden. Mit Marie fand auch eine Nachbesprechung statt, deren Inhalt ebenfalls im Gedankenprotokoll notiert wurden.

Im Anschluss wurde von jedem Interview ein Transkript nach TiQ⁴⁴ erstellt. Dies eignet sich besonders für rekonstruktive Auswertungsmethoden (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2021, S. 217 f.). Mithilfe dieser Transkriptionsart kann eine wortgenaue Verschriftlichung des Interviews erfolgen, die Intonationen, Betonungen, Pausen, nichtverbale Ereignisse und Überschneidungen sichtbar macht (ebd., S. 219 f.). Dabei wurden nicht die Regeln deutscher Grammatik, sondern die Vorgaben der Transkriptionslegende berücksichtigt (vgl. Miethe et al. 2015, S. 95). Im Zuge der Transkription wurde auch die Anonymisierung vorgenommen, bei der versucht wurde, „den kulturellen Kontext, aus dem ein Name stammt, beizubehalten“ (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2021, S. 220) und Ortsangaben sowie Institutionen zu anonymisieren (ebd., S. 220 f., Anhang, S. III f.).

Zusätzlich zum Transkript wurden Daten außerhalb des Interviews in die Analyse einbezogen. Die WhatsApp-Chats mit Nele und Marie sowie Fotos einer Protestaktion aus Neles FSJ-Gruppe fanden in der Fallrekonstruktion Berücksichtigung. Außerdem fertigte die Interviewerin Gedächtnisprotokolle von den Vor- und Nachgesprächen sowie den Räumlichkeiten des Interviews an, die ebenfalls in die Auswertung und Ergebnisse einfließen.

5.3 Datenauswertung: biografische Fallrekonstruktion mit Modifikationen

Anschließend an die Erhebung folgt die Datenauswertung. In dieser Forschungsarbeit wurde das Verfahren der biografischen Fallrekonstruktion nach Rosenthal (2015) in Modifikation mit der theorieorientierten Fallrekonstruktion nach Miethe et al. (2015) sowie einer Verkürzung des Verfahrens nach Spies (2010) angewendet. Da die Erkenntnisse Rosenthals (2015) Grundlage der Modifikationsüberlegungen sind, wird zuerst das Verfahren der biografischen Fallrekonstruktion vorgestellt, um anschließend die Adaptationen mit Miethe et al. (2015) und Spies (2010) zu begründen.

Ziel der biografischen Fallrekonstruktion nach Rosenthal (2015) ist es, „sowohl die biographische Bedeutung des in der Vergangenheit Erlebten als auch die Bedeutung der Selbstpräsentation in der Gegenwart zu entschlüsseln“ (ebd., S. 203). Durch das rekonstruktive Vorgehen erfolgt die Auswertung des Interviews mit der Arbeit am Transkript, das nicht nach zuvor definierten Kategorien, sondern durch die Beachtung des gesamten Interviews induktiv erschlossen wird. Zusätzlich wird der Vorgang sequenziell strukturiert, wobei das Transkript in der Reihenfolge der Erzählung interpretiert wird (ebd., S. 202). Die gesamte Analyse nach Rosenthal (2015) umfasst sechs Schritte (ebd., S. 204).

⁴³ Einen ausführlichen Einblick in die Aufführung des Erzählstimulus sowie der immanenten und exmanenten Nachfragen gibt es im Anhang (Anhang, S. I f.).

⁴⁴ TiQ ist die Abkürzung für ‚Talk in Qualitative Social Research‘ (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2021, S. 217).



Im *ersten* Schritt, der sequenziellen Analyse der biografischen Daten, werden biografisch relevante Daten wie Geburt, Geschwister, Ausbildungsdaten, Wohnortswechsel, Krankheiten, etc. aus dem Interview und anderen zur Verfügung stehenden Quellen extrahiert und in eine chronologische Reihenfolge gebracht (vgl. ebd.). Dieser Reihenfolge folgend wird jedes einzelne Ereignis unabhängig von dem Interviewwissen interpretiert. Dabei wird einem Gedankenexperiment gefolgt, indem Hypothesen entworfen werden, was eine Person in dieser Situation „vernünftigerweise“, d.h. nach Geltung des unterstellbaren Regelsystems [...] in einem spezifizierten Kontext bei Konfrontation mit einem spezifizierten Handlungsproblem tun könnte und tun sollte“ (Oevermann et al. 1980, S. 23, Hervorh. i. O.). Auf diese Hypothesen können Folgehypothesen entworfen werden, wie sich das Leben entwickeln könnte, würden diese oder jene Umstände eintreffen (vgl. Rosenthal 2015, S. 205). Dieser Analyseschritt erfordert ein striktes Ausklammern des Interviewwissens, was sich durch die Interpretation in interdisziplinären Gruppen, die das Material nicht kennen, umsetzen lässt (ebd., S. 206). Dieser Schritt dient im späteren Verlauf der Analyse als Kontrast zur biografischen Selbstpräsentation, die im folgenden Schritt analysiert wird (ebd., S. 207).

Im *zweiten* Schritt der Text- und thematischen Feldanalyse wird der Frage nachgegangen, „weshalb sich ein Biograph oder eine Biographin [...] so und nicht anders darstellt“ (ebd., S. 213). Annahme ist, dass die Erzählung der Biografie eine inhärente Struktur aufweist, in der einzelne Teile in einer Beziehung zueinander stehen. Diese Strukturen lassen sich in der Form eines thematischen Feldes und des Themas herausarbeiten.

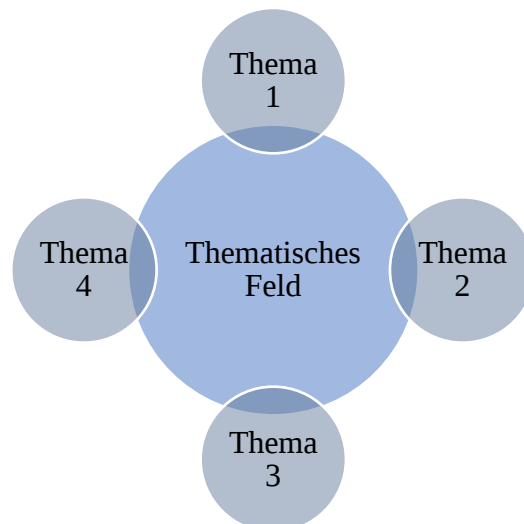


Abbildung 1: Thematisches Feld und Thema (eigene Darstellung)

Ein Thema ist das, „was uns in einem gegebenen Augenblick beschäftigt und im Zentrum unserer Aufmerksamkeit steht“ (ebd., S. 214). Themen sind, wie die Abbildung darstellt, einem thematischen Feld zugehörig, das eine übergeordnete Struktur aufweist und die Themen verbindet. Je nachdem, welches Thema einem Feld zugeordnet wird, verändert sich die übergeordnete Struktur des Feldes, es modifiziert sich. Das bedeutet: „Das Feld bestimmt das Thema und das Thema das Feld“ (ebd.). Es wird im zweiten Schritt also berücksichtigt, welche Themen von den Biografieträger:innen thematisiert und in welche thematischen Felder diese eingebettet werden. Dafür wird zuerst der gesamte Interviewtext nach der Wahl der Textsorten⁴⁵ oder des Redewechsels sequenziert (ebd., S. 215). Anschließend wird jede Sequenz Fragen unterzogen, die der Hypothesenbildung zur Selbstdarstellung der Biografieträger:innen dienen (ebd., S. 216 f.).

⁴⁵ Es wird zwischen den Textsorten der Erzählung, Argumentation, Beschreibung und Koda unterschieden (vgl. Heiser 2018, S. 167 f.). In einer Erzählung werden Erlebnisse aus der Vergangenheit geschildert, die meist einen hohen Detaillierungsgrad aufweisen. Durch Argumentationen werden Hintergründe erklärt, Behauptungen aufgestellt sowie Situationen und Menschen charakterisiert. Beschreibungen verweisen auf einen nicht-temporalen Charakter und beziehen sich auf repetitive Darstellungen (ebd., S. 169). Die Erläuterung der Koda findet sich in Fußnote 43.



Im Anschluss an die Feldanalyse folgt der *dritte* Schritt der Rekonstruktion der erlebten Lebensgeschichte. Hierbei wird die Analyse des ersten Schritts mit der Analyse im zweiten Schritt gegenübergestellt. Wieder ist die Frage entscheidend, weswegen sich die Biografieträger:innen in der Art und Weise darstellen. Dazu werden die beiden Analysen betrachtet und die Lesarten des ersten Analyseschritts bestätigt, falsifiziert oder erweitert (ebd., S. 219 f.).

Daran wird mit dem *vierten* Schritt der sequenziellen Feinanalyse angeknüpft, indem Textstellen herausgefiltert werden, die durch parasprachliche oder andere Merkmale auffallen. Sie werden außerhalb des Interviewkontextes detailliert analysiert, um „latente [...] Sinnstrukturen des Textes zu entschlüsseln“ (ebd., S. 224). Dieser Schritt dient der Erweiterung der bisherigen Hypothesen, wodurch ein tieferes Verständnis in der Analyse entsteht (vgl. ebd.).

Im *fünften* Schritt werden die erweiterten biografischen Daten und Selbstpräsentationsanalysen danach befragt, warum Differenzen zwischen diesen beiden Analysen bestehen und es wird versucht, Erklärungen dafür zu finden (ebd., S. 224 f.). Der *letzte* Schritt dient der Typenbildung, indem ein Typus formuliert wird, der anhand des biografischen Verlaufs erläutert wird. Hierbei wird Bezug auf die Fragestellung genommen, indem die Verlaufskurve des Typus auf das interessierende Phänomen zugeschnitten wird (ebd., S. 225 f.).

Für diese Forschungsarbeit wurden die Interviews von Nele und Marie in der chronologischen Reihenfolge der Erhebung ausgewertet. Nach Rosenthal (2015) eignet sich jedes Interview als erstes Interview, welches dann anschließend die Kontrastfolie zu anderen Interviews bildet (ebd., S. 101). Wie beim ersten Analyseschritt beschrieben, wurden jeweils die biografischen Daten selektiert und in eine chronologische Reihenfolge gebracht. Bevor mit der Analyse der biografischen Daten begonnen wurde, wurde die erste Modifikation durch die Anlehnung an die theorieorientierte Fallrekonstruktion vollzogen. Sie entwickelte sich aus den Überlegungen, dass das Vorgehen nach Rosenthal (2015) eine hohe Offenheit im Analyseprozess erfordert, was meist in einer starken psychoanalytischen Interpretation der ersten Lebensjahrdaten endet (vgl. Miethe et al. 2015, S. 88 f.). Da diese Forschung jedoch eine konkrete Fragestellung hat, die aus der Theorie entwickelt wurde und in der Analyse berücksichtigt wird, können theoretische Vorannahmen schon im Auswertungsprozess einbezogen werden (ebd., S. 89).⁴⁶ Wie auch bei Miethe et al. (ebd.) wurde eine Priorisierung der biografischen Daten vorgenommen, die besonders relevant für die Fragestellung sind und daher ausführlich interpretiert werden (ebd., S. 90 f.). Dies bedeutete in dieser Forschungsarbeit zur Wirksamkeit sozialer Ungleichheit im FSJ eine Fokussierung auf vorherige schulbiografische Daten sowie Daten zu familiären und herkunftsbezogenen Faktoren. Die Analyse der biografischen Daten wurde in Kleingruppen mit Kommiliton:innen durchgeführt, denen das Interview unbekannt war. Sie wurden vor der Analyse in den Analyseschritt eingeführt und erhielten einen stichwortartigen Überblick über relevante Fragen, auf die sie während der Analyse zurückgreifen konnten. Die Forscherin hielt sich während der Hypothesenbildung der Kleingruppen zurück und protokollierte die Überlegungen.

Hiernach wurde der zweite Schritt der Text- und thematischen Feldanalyse durchgeführt. Dazu wurden zuerst die Interviews auf der Grundlage des Textsortenwechsels, parasprachlicher Äußerungen oder thematischer Änderungen sequenziert und anschließend Hypothesen gebildet. Zur Unterstützung der Hypothesenbildung wurde sowohl auf Rosenthal (2015, S. 217) als auch Spies (2010, S. 101) zurückgegriffen. Die Erweiterung des Fragenrepertoires durch die Fragen von Spies (ebd.) ergab sich aus ihrer detaillierteren Form, die für die Auswertung nützlich war. Im Sinne einer theoretischen Fokussierung auf das FSJ und soziale Ungleichheit wurden nicht zu jedem Textsortenwechsel Hypothesen gebildet, sondern die Textsegmente ausgewählt, die ertragreiche Erkenntnisse für das Forschungsinteresse vermuten ließen. Im Anschluss an die Hypothesenbildung wurden thematische Felder und Themen herausgearbeitet.

Daran anknüpfend wurden im dritten Analyseschritt die biografischen Daten mit den Erkenntnissen aus der Selbstdarstellung mit den thematischen Feldern verglichen. Dazu wurden die Gruppenhypothesen der biografi-

⁴⁶ An dieser Stelle kann kritisch eingewendet werden, dass durch Anwendung theoretischer Vorannahmen das Risiko besteht, bestimmte Aspekte zu übersehen oder überzuinterpretieren (vgl. Miethe 2020, S. 33). Dem ist entgegenzuhalten, dass die Annahmen zur theorieorientierten Fallrekonstruktion Kriterien unterliegen in welcher Art und Weise die Theorie einbezogen werden kann (vgl. Miethe et al. 2015, S. 90).



schen Daten mittels Marker nach den Kriterien des Belegens, des Falsifizierens oder des Entdeckens neuer Lesarten und Überschneidungen mit Themen oder thematischen Feldern markiert. Zusätzlich wurden bisher bestehende Hypothesen erweitert und neue Fragen aufgeworfen.

Im vierten Analyseschritt, der sequenziellen Feinanalyse, wurden markante Stellen in den Interviews ausgewählt, bei denen der Eindruck entstand, „dass die Textstelle mehr Sinn enthält, als beim ersten Lesen ersichtlich ist“ (Rosenthal 2015, S. 224). Die Textstellen wurden anhand parasprachlicher Auffälligkeiten wie Pausen, Versprecher oder Satz- bzw. Wortabbrüche bestimmt (vgl. ebd.) und ohne Kontextwissen analysiert. Das bedeutet, dass keine vorherigen Hypothesen oder Deutungen herangezogen wurden, sondern die Textstellen einzeln für sich nach einem sequenziellen Vorgehen interpretiert wurden. Ziel dieses Analyseschrittes ist es neben der Entdeckung latenter Sinnstrukturen besonders den Einfluss äußerer Faktoren wie gesellschaftlicher Diskurse einzubinden (vgl. Spies 2010, S. 102). Die Feinanalyse wurde mit ausgewählten Textstellen durchgeführt und anschließend mit den bisherigen Ergebnissen, insbesondere den thematischen Feldern in Bezug gesetzt.

Die von Rosenthal (2015) vorgesehenen Schritte fünf und sechs wurden mit Verweis auf Spies (2010) nicht durchgeführt. Spies (ebd.) begründet ihre Verkürzung auf lediglich drei Schritte (Schritt 1, 2, 4) damit, dass sie der Vergleich des erlebten und erzählten Lebens nicht interessiere und Ziel der Arbeit nicht die Bildung eines Typus sei, sondern „den Zusammenhang zwischen gesellschaftlichen Diskursen und biographischen Erzählungen zu untersuchen“ (ebd., S. 93). Da diese Arbeit ebenfalls nicht das Ziel einer Typenbildung verfolgt, wird der sechste Schritt ebenfalls nicht durchgeführt. Der fünfte Schritt deutet sich nur leicht in der erweiterten Hypothesenbildung an, wurde jedoch auch nicht vollumfänglich abgeschlossen, da es stärker um die forschungsleitende Fragestellung und weniger um die Differenz zwischen erzähltem und erlebtem Leben ging. Außerdem können in der Selbstpräsentation der Biografinnen Selbstzuschreibungen sichtbar werden, die durch gesellschaftliche Diskurse geprägt werden, was besonders spannend für die ungleichheitsfokussierte Fragestellung war (vgl. Dierckx 2018, S. 34). Deswegen lag der Fokus auf dem zweiten Schritt. Das Wegfallen der letzten beiden Schritte ist unproblematisch, da die vorherigen Analyseschritte aussagekräftige Ergebnisse zur Beantwortung der Forschungsfrage geben. Die Ergebnisse der Analyse werden im sechsten Kapitel in einer Gliederung nach den thematischen Feldern, in Kombination mit den Ergebnissen der Feinanalyse vorgestellt. Zuvor erfolgt eine forschungsethische Reflexion des Vorgehens.

5.4 Forschungsethische Überlegungen

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft richtete im Jahr 2015 eine eigene Forschungsethikkommission ein, um einen Ethik-Kodex zu entwickeln (vgl. DGfE 2016) und ethische Fragen in der Erziehungswissenschaft bearbeiten zu können (vgl. Miethe 2023, S. 903). Miethe (ebd.) verweist dabei insbesondere in der qualitativen Forschung auf die Überlegungen zur Gefahrenreduzierung für Forschungsteilnehmende, was sich beispielsweise in der Verletzung der Privatsphäre oder einer potentiellen Schädigung bemerkbar machen könnte. Diese Gefahren können jedoch im Kontrast zu wissenschaftlichen Erkenntnisinteressen stehen, wobei der Schutz der Forschungsteilnehmenden immer im Vordergrund ist (ebd., S. 904).

In der Biografieforschung ergeben sich Besonderheiten, die anhand des Beispiels der informierten Einwilligung und des Prinzips der Nichtschädigung verdeutlicht werden. Das *Prinzip der Einwilligung* besagt, dass personenbezogene Daten nur in Einwilligung mit den Forschungsteilnehmenden erhoben werden dürfen. Sie sind umfassend über die Nutzung der Daten, deren Verwendungszweck, die Dauer der Speicherung sowie die Risiken aufzuklären. Darüber hinaus wird schon vor Beginn der Forschung darauf hingewiesen, dass die Datenerhebung jederzeit abgebrochen und auch im Nachhinein die Einwilligung zur Nutzung der Daten widerrufen werden darf. Ebenso ist die Freiwilligkeit der Teilnahme hervorzuheben, besonders wenn sich die Forschung in hierarchisierenden Kontexten verortet (ebd., S. 904 f.). Kritisch wird das Prinzip der Einwilligung für die Personen, die im Rahmen des Interviews genannt und damit Teil der Forschung werden, ohne ihre Einwilligung zu geben. An dieser Stelle ist eine sorgfältige Anonymisierung unabdingbar. Eine zusätzliche besondere Herausforderung zeigt sich in der Erhebung narrativer Interviews, da durch die Zugzwänge des Erzählens möglicherweise mehr erzählt wird, als die Interviewten eigentlich erzählen wollten. Oder es werden traumatische Erfahrungen wieder durchlebt, die zuvor im Verborgenen lagen. Des Weiteren werden neben der Aufnahme, der zuvor zugestimmt werden muss, auch Kontextdaten zur Interviewumgebung, zur Kleidung der Person o. ä. erhoben, die ebenfalls in die Auswertung einfließen können. Für die Nutzung dieser Daten kann eine zusätzliche Einwilligung erfragt werden (ebd., S. 906 f.).



Mit dem *Prinzip der Nichtschädigung* wird auf den „Schutz der Rechte der Untersuchungsteilnehmenden und deren Unversehrtheit“ (ebd., S. 907) verwiesen. Dies umfasst zum einen den Prozess der Datenerhebung, zum anderen die Anonymisierung und Publikation. Auch wenn die Forschungsfrage kein vulnerables Setting hervorruft, kann es trotzdem sein, dass innerhalb eines Interviews schwierige Themen aufkommen oder diese angedeutet werden (ebd., S. 908). Bei Andeutungen von problematischen oder gar traumatischen Erfahrungen liegt es in der Entscheidung der Interviewperson, weitere Nachfragen zu stellen oder an diese Erzählpunkte nicht weiter anzuknüpfen. Siegert (2021) verweist auf die Ambivalenz, dass durch das Vermeiden von Nachfragen auf der einen Seite die interviewte Person vor dem Aufleben schwieriger Erfahrungen geschützt werden kann. Auf der anderen Seite können dadurch gesellschaftliche Stigmata und Tabuisierungen weitergeführt und durch eine wissenschaftliche Perspektive nicht durchbrochen werden (ebd., S. 117). Deshalb bedarf es einer akribischen Vorarbeit der Interviewperson um eine solche mögliche Situation zu durchdenken und eine eigene Handlungsweise zu finden. Auch kann die interviewende Person Hinweise auf Beratungsstellen oder andere Unterstützungsangebote vor Interviewbeginn recherchieren, um in der Lage zu sein, die interviewte Person zu unterstützen (vgl. Miethe 2023, S. 908 f.). In Bezug auf die Anonymisierung und Publikation kommt die Schwierigkeit hinzu, dass bei biografischen Daten die interviewten Personen ihre Fälle wiedererkennen und mit der wissenschaftlichen Analyse ihrer Lebensgeschichte konfrontiert sind, die sie möglicherweise verletzen können. Außerdem können bekannte Personen oder Menschen, die das Sampling kennen, einzelne Personen wiedererkennen, was ebenfalls dem Prinzip der Anonymisierung widerspricht (ebd., S. 910 f.).

Ein zusätzliches Risiko in der *Forschung zu sozialer Ungleichheit* ist die Befürchtung, Menschen, die von sozialer Ungleichheit betroffen sind, nicht in der Art adressieren zu können, in der diese angemessen an der Forschung teilnehmen können. Dem widerspricht jedoch Schiek (2018), indem sie darauf verweist, dass der Ursprung narrativer Erzählungen als sozialwissenschaftliche Methode in sozial benachteiligten Gruppen liegt und eine universale Nutzung des biografisch-narrativen Interviews von Schütze erforscht wurde (ebd., S. 47). Daher ist in Forschungen zu sozialer Ungleichheit die Reflexion der Forscher:innen essentiell, da diese – meist unreflektiert – sich „kaum mit den eigenen Rollen- und Status-Ängsten auseinandersetzen und diese auf die Befragten projizieren“ (ebd., S. 37). Diese kritischen Anmerkungen gilt es besonders bei Forschungen zu sozialer Ungleichheit zu berücksichtigen.

Bezüglich des Prinzips der Einwilligung informierte die Forscherin in dieser Forschungsarbeit die FSJ-Teilnehmenden bereits bei der Vorstellung des Forschungsprojekts über das Forschungsinteresse, die Art der Datenerhebung und Anonymisierung und betonte mehrmals die Freiwilligkeit der Teilnahme. Diese Punkte wiederholte sie nochmals bei dem Vorgespräch am Telefon sowie unmittelbar vor der Interviewaufnahme. Bevor die Audioaufnahme eingeschaltet wurde, wurde dies ebenfalls nochmals mit einer mündlichen Einwilligung bestätigt. Zusätzlich wählte die Forscherin als Interviewperson Marie aus, die nach der Vorstellung des Forschungsprojekts im FSJ-Seminarkontext als einzige Person zielstrebig auf die Forscherin zukam und ihr besonderes Interesse am Interview betonte. Dadurch konnte die Forscherin davon ausgehen, dass sie großes Interesse hat und damit die Durchführung des Interviews auf gegenseitigem Einverständnis beruht. Zum Prinzip der Nichtschädigung kann die Interviewsituation mit Marie beispielhaft genannt werden. Marie erwähnte in einem Beisatz, dass während ihrer Abiturzeit ihr bester Freund gestorben sei (vgl. Marie, Z. 66). Diese Andeutung wird noch ein zweites Mal ohne weitere Hinweise wiederholt (vgl. Marie, Z. 248). Die Forscherin sah sich vor der Herausforderung, näher auf das Thema einzugehen oder den Abstand von Marie zu akzeptieren, den sie mit der kurzen Andeutung ohne Details deutlich machte. Die Forscherin entschied sich gegen eine Nachfrage, da sie die Form der Schädigung nicht einschätzen konnte und deswegen ein Verletzungsrisiko vermeiden wollte. Die Interviewerin sprach jedoch ihr Beileid aus, womit Marie eine mitfühlende Reaktion erfahren konnte (vgl. Marie, Z. 67).

Diese Anmerkungen zeigen beispielhaft die ethische Reflexion der Forscherin während des gesamten Prozesses. Wie Miethe (2023) deutlich macht, gibt es keine starren Regeln, was in welcher Situation angemessen ist und was nicht. In jedem Fall ist eine intensive Vorbereitung und Verantwortungsübernahme, insbesondere durch den machtsstrukturierten Raum im Interview (vgl. Baumgartinger 2014, S. 102), essentiell, um ethisch angemessen zu forschen (vgl. Miethe 2023, S. 912).



6. Fallrekonstruktionen

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Analyse vorgestellt, indem die Fälle von Nele und Marie rekonstruiert⁴⁷ werden. Fallrekonstruktionen können je nach Erhebungs- und Auswertungsmethode auf unterschiedliche Art und Weise dargestellt werden. Die folgende Struktur lehnt sich an die Falldarstellungen von Spies (2010), Hinrichsen (2020) und Siegert (2021) an. Die beiden Fälle werden zuerst einzeln betrachtet und in einer Kurzbiografie, dem Ablauf des Interviews, der detaillierten Darstellung der Fallrekonstruktion sowie einem kurzen Gesamtergebnis des Falls dargestellt. Die Interviewstruktur wird bei der Rekonstruktion aufgebrochen, es folgt eine nach den thematischen Feldern geordnete Darstellung der Lebensereignisse, um den Ertrag der Analyse sichtbar zu machen. Um die Forschungsfrage, *inwiefern soziale Ungleichheit im FSJ wirksam wird*, aus einer biografiewissenschaftlichen Perspektive zu beantworten, wird das Unterkapitel zur Darstellung der thematischen Felder in zwei Teile aufgeteilt. Zum einen wird der biografische Prozess betrachtet, wie die Interviewpartnerinnen ihren Weg in das FSJ gefunden haben, da dieses sich in biografischen Strukturen aufgeschichtet hat. Zum anderen wird ein Schwerpunkt auf das Erleben des FSJ selbst gelegt, um die Erfahrung während dieses Jahres detailliert zu betrachten.

Die Fallrekonstruktion von Nele wird als erstes dargestellt (Kapitel 6.1). Darauf folgt die Fallrekonstruktion von Marie (Kapitel 6.2) und anschließend ein Fallvergleich (Kapitel 6.3).

6.1 Fallrekonstruktion Nele

Nele ist im September 2004 in [A-Stadt] geboren worden. Ihre Mutter ist aus [A-Stadt] und arbeitete früher in der Rechtsabteilung einer Bank, heute arbeitet sie in einem Arbeitsfeld mit Auszubildenden zusammen. Ihre genaue Tätigkeit ist nicht bekannt. Neles Vater stammt aus Marokko, hat in Frankreich studiert und ist danach als Wirtschaftsingenieur nach Deutschland gekommen. Dort haben sich die Eltern kennengelernt. Aufgrund der unterschiedlichen Herkunft der Eltern, wächst Nele zweisprachig mit den Sprachen deutsch und französisch auf. Sie hat keine Geschwister. Ihre Eltern trennen sich, als Nele acht Jahre alt ist. Nele wächst in [A-Stadt] auf und besucht früh eine Krabbelstube, wechselt von da aus in einen Kindergarten und kommt anschließend als ‚Kann-Kind‘⁴⁸ in die Grundschule. Nach der Grundschule besucht sie ein Gymnasium bis zur achten Klasse und wechselt für die neunte Klasse auf eine Integrierte Gesamtschule (IGS) in einem anderen Stadtteil. Dort absolviert sie ihren Realschulabschluss und geht anschließend auf ein Gymnasium für die Oberstufe, die sie 2023 erfolgreich mit dem Abitur verlässt. Im Anschluss daran beginnt sie am 01.09.2023 ein FSJ in einer Klinik in [A-Stadt] auf der Station der Pneumologie (Lungenheilkunde), wo sie insbesondere die Pflege unterstützt. Zum Zeitpunkt des Interviews im Juni 2024 ist Nele 19 Jahre alt und lebt bei ihrer Mutter in [A-Stadt]. Sie hat bereits zehn Monate ihres FSJ absolviert und noch einen Monat vor sich. Im Anschluss an das FSJ möchte sie mit einem Medizinstudium beginnen, um Ärztin zu werden.

6.1.1 Ablauf des Interviews

Wie in Kapitel 5.2.1 erläutert, wurde der Kontakt zu Nele durch eine Freundin von mir⁴⁹ hergestellt, die Nele über ihre Arbeitskollegin, der Mutter von Nele, kennt. Nachdem meine Freundin Nele gefragt hat, ob sie ihre Handynummer an mich weitergeben darf, nahm ich per WhatsApp Kontakt mit ihr auf. Ich erklärte ihr, wer ich bin und welches Anliegen ich habe und dass ich gerne ein Interview für meine Forschungsarbeit mit ihr führen möchte.

⁴⁷ Die Ergebnisdarstellung wird in dieser Forschungsarbeit ‚Fallrekonstruktion‘ und nicht ‚Fallbeschreibung‘ genannt, da nach Rosenthal (2015) mit einer Fallbeschreibung lediglich die Darstellung eines Falls nach vorab festgelegten Kategorien gemeint ist. Das Befolgen ihrer Analyseschritte führt hingegen zur Fallrekonstruktion, die durch das methodische Vorgehen versucht, die Struktur des Falls zu entschlüsseln (ebd., S. 228).

⁴⁸ Unter ‚Kann-Kind‘ werden die Kinder umschrieben, die aufgrund einer gewissen Altersspanne in die Grundschule gehen können, aber noch nicht müssen.

⁴⁹ Im gesamten sechsten Kapitel wird die Perspektive der Interviewerin und Forscherin aus der Ich-Perspektive dargestellt. Diese Entscheidung resultiert aus der Nähe der Interviewerin zur interviewten Person, die den Verlauf des Interviews beeinflusste. Um dieses Näheverhältnis sichtbar zu machen, wird die erste Person Singular verwendet.



Sie antwortete mit einem Terminvorschlag für ein Telefonat am gleichen Nachmittag. In diesem Telefonat konnte ich ihr erzählen, wer ich bin, welche Forschung ich durchführe und wie das Interview mit ihr ablaufen könnte. Sie erklärte sich für ein Interview bereit und wir verabredeten uns für den Vormittag des 18.06.2024. Nele schlug vor, einen neutralen Ort zu wählen, weswegen ich einen Besprechungsraum an einer Universität buchte. Dieser lag in einem separaten Bürotrakt und war nüchtern mit einem Tisch, mehreren Stühlen und einem Whiteboard eingerichtet. Nach einem kurzen Vorgespräch, in dem Nele mir bereits erzählte, dass sie sich für ein Medizinstudium beworben hat und Ärztin werden möchte, ließ ich mir erneut ihre Einwilligung zur Teilnahme an der Forschung geben und startete die Audioaufnahme. Das Interview hatte eine Dauer von einer Stunde und 29 Minuten. Nele orientierte sich beim Erzählen ihrer Lebensgeschichte an einem institutionellen Ablaufmuster, wobei sie ausführlich die Gründe für ihren Schulwechsel auf die IGS erläuterte. Die Eingangserzählung war bereits nach sechs Minuten beendet, woraufhin ich immanente Nachfragen zum FSJ, zur detaillierten Erläuterung ihrer Lebensgeschichte, insbesondere ihrer Schullaufbahn und Hobbies (v. a. das Spielen von Geige und Bassgitarre) stellte. Die Reihenfolge der exmanenten Nachfrage wurde an die Themen angepasst, die Nele während des Interviews erwähnte und die sie besonders herausstellte. Nele war während des Interviews redselig, selbstbewusst und gab meist ausführliche, detaillierte Antworten. Ihr Redefluss war fließend und von einzelnen dialektischen Verfärbungen geprägt. Sie lachte immer wieder während des Interviews und verstellte ihre Stimme, um Worte von Personen zu imitieren. Dadurch war ihre Erzählung lebhaft und leicht nachvollziehbar.

Im Anschluss an das Interview führte ich ein Reflexionsgespräch mit Nele, wie es ihr während des Interviews ergangen ist. Anschließend lud ich sie als Dankeschön zum Essen in der Mensa ein. Sie meldete mir zurück, dass sie sich während des Interviews wohl gefühlt hat und nannte mir in diesen Gesprächen weitere interessante Informationen. Beispielsweise erzählte sie erst im Nachgespräch, dass sie 330,00 € FSJ-Gehalt erhält, das FSJ ihr einen Vorteil für die Bewerbung beim Medizinstudium geben kann, da ihr Abiturschnitt mit 1,9 zu schlecht für einen direkten Zugang sei, oder dass sie verbotenerweise im FSJ unter Assistenz einen Katheter legen durfte. Außerdem erzählte sie von einem politischen Engagement ihrer Seminargruppe, die gegen die geplanten Haushaltskürzungen für den Bundeshaushalt 2024 im Bereich des Jugendfreiwilligendienstes demonstrierten. Zusammen mit ihrer FSJ-Seminargruppe schrieben sie einen Brief an die zuständigen Minister:innen und organisierten eine Kundgebung mit selbstgemalten Plakaten. Exemplarische Bilder der Kundgebung sendete mir Nele im Anschluss per WhatsApp zu. Außerdem erzählte sie von ihrem Wunsch, nicht in [A-Stadt], sondern in einer anderen Stadt Medizin zu studieren und somit bei ihrer Mutter auszuweichen. Ich verabschiedete mich nach dem Essen von Nele, die im Anschluss an das Interview zur Spätschicht ihrer Einsatzstelle fuhr.

6.1.2 Thematische Felder im Lebenslauf

In Neles biografischen Selbstdarstellungen sind mehrere thematische Felder präsent: (1) Ihre Zerrissenheit zwischen ihrer marokkanischen und deutschen Zugehörigkeit; (2) ihr von der Norm abweichender Lebensweg, der von institutionellen Wechsels geprägt ist, und (3) ihre ‚besondere‘ Biografie in Abgrenzung zu ‚anderen‘. Die thematischen Felder werden durch unterschiedliche Themen geprägt, die exemplarisch in der folgenden Fallrekonstruktion sichtbar werden.

Beginnend mit der Eingangsfrage zur Erzählung ihrer Lebensgeschichte (vgl. Nele, Z. 4-9) beantwortet Nele diese mit folgender Eingangserzählung:

„Okay, a:lso (.) ich bin in [A-Stadt] geboren und aufgewachsen, ähm meine Mutter ist auch in [A-Stadt] geboren und aufgewachse::n, ähm, mein Vater kommt aus Marokko, der hat in Frankreich studiert und ist dann nach Deutschland gekommen, ä:hm, da haben sich auch meine Eltern kennengelernt.“ (Nele, Z. 10-13)

Sie setzt ihren Fokus auf ihre örtliche Herkunft in [A-Stadt], wo sie geboren und aufgewachsen ist. Damit verweist Nele auf eine lokale Kontinuität in ihrer Biografie, die sie jedoch nicht weiter spezifiziert. Stattdessen geht sie auf die Herkunft ihrer Mutter – ebenfalls aus [A-Stadt] – und die ihres Vaters – aus Marokko – ein. Hier wird das erste thematische Feld eingeführt und es wird deutlich, weswegen Nele die Orte des Aufwachsens betont. Durch die Differenz der Herkunft ihrer Mutter und ihres Vaters spielen diese für ihre Lebensgeschichte eine scheinbar große Rolle. Sie ordnet sich dabei auf der Seite der Mutter ein, da beide in [A-Stadt] geboren und aufgewachsen sind.



Womöglich ist Nele aufgrund ihres phänotypischen Aussehens einer PoC⁵⁰ auch häufiger der rassistischen⁵¹ Frage: ‚Wo kommst du denn eigentlich her?‘ (vgl. Wittlif 2018) ausgesetzt, weswegen sie, fast schon automatisch, ihre Lebensgeschichte mit der Erklärung ihrer Herkunft beginnt. Die Erzählung zu ihrem Vater wird zusätzlich differenziert, indem sie seinen akademischen Werdegang über Frankreich nach Deutschland erwähnt, der dazu führte, dass sich ihre Eltern kennenlernen. Womöglich ist es ihr an dieser Stelle wichtig, den akademischen Status ihres Vaters zu betonen, um einer möglichen stereotypen Vorstellung einer Familie mit internationaler Geschichte, wie beispielsweise einer Fluchterfahrung, entgegenzuwirken.

6.1.2.1 *Zerrissenheit zwischen Neles marokkanischer und deutscher Zugehörigkeit*

Das erste thematische Feld zieht sich durch das gesamte Interview und wird immer wieder bearbeitet. Nele wechselt dabei zwischen der *Selbstwahrnehmung* „deutscher als @deutsch“ (Nele, Z. 189), „ich sehe mich jetzt zwar nicht richtig als Ausländer“ (Nele, Z. 205) und „ich als Ausländerin“ (Nele, Z. 961 f.), was ihre innere Zerrissenheit und die Prägung durch beide Seiten der Eltern in der Differenz ihrer Herkunft verdeutlicht. Dies zeigt sich auch darin, dass Nele zweisprachig mit den Sprachen Französisch und Deutsch aufwächst, wobei sie die französische Sprache als erstes gesprochen hat:

„also, (.) wir waren eigentlich deutscher als @deutsch muss ich ganz ehrlich sagen@, aber es hat mir auch sehr gefallen, weil ich hatte irgendwie dann beide Seiten, also ich hatte beide Kulturen, die ich immer noch beibehalte, meine Sprache auch, (.) (das) französisch, was, äh f- ich hab früher als Kind als erstes französisch @geredet@ und dann deutsch, das war ganz lustig“ (Nele, Z. 189-193).

In dieser Sequenz wird deutlich, dass die internationale Familiengeschichte Neles eine Frage der nationalen Identität in ihr hervorruft. Durch die Verwendung des Wortes ‚wir‘ ist es nicht nur eine Frage, die sich Nele stellt, sondern die ihre Familie oder Freund:innen als Gesamtes betreffen. Sie deutet die Zugehörigkeit zu ‚beiden Seiten‘ als positiv und betont die Zweisprachigkeit, die sich als Teil ihrer Identität durch ihr gesamtes Leben zieht. Durch die Aussage, dass sie als Kind zuerst Französisch gesprochen hat, was sie als lustig einstuft, wird deutlich, dass sie Französisch als ‚andere‘ und Deutsch als ‚richtige‘ Sprache begreift. Es könnte darin eine Wertung in der Überlegenheit der deutschen Identität in Nele interpretiert werden, die dadurch sichtbar wird, dass sie in Deutschland lebt und ihren Lebensmittelpunkt dort verortet.

Die Selbstbezeichnung als ‚deutsch‘ wird schon kurze Zeit später im Interview relativiert, indem Nele sagt: „man muss sich immer was anhören als Marokkaner“ (Nele, Z. 201 f.) und

„ich glaub- als Ausländer in Deutschland, also ich sehe mich jetzt zwar nicht richtig als Ausländer, äh (.), m- ich sehe meine Mutter auch nicht als Ausländer, a::ber man ist ja trotzdem (.) nochmal nicht, also trotzdem anders, und ä::h (.) bin tatsächlich sehr glücklich dass ich trotzdem so (.) aufgewachsen bin.“ (Nele, Z. 204-207)

In dem ersten Zitat bezeichnet sich Nele nicht aus einer Ich-Perspektive als Marokkanerin, jedoch wird im Kontext des Interviews deutlich, dass sie sich selbst zu dieser Gruppe der ‚Marokkaner:innen‘ zählt. Die vorsichtige Formulierung durch das unspezifische Pronomen ‚man‘ könnte eine gewisse Distanz zu dieser Selbstbezeichnung verdeutlichen. Oder es handelt sich gar nicht um eine Selbst-, sondern Fremdbezeichnung, weswegen Nele die distanzierte ‚man‘-Formulierung wählt. Im zweiten Zitat wird durch die Formulierung, dass sie sich ‚nicht richtig‘ als Ausländerin und ihre Mutter ‚nicht‘ als Ausländerin sieht, eine Differenz der Herkunft zwischen ihr und ihrer Mutter deutlich, die sie indirekt betont. Ihren Vater nennt sie bei dieser Auflistung nicht, was aufgrund seiner

⁵⁰ PoC ist die Abkürzung für die Selbstbezeichnung „People of Color“ (Bildungsstätte Anne Frank 2015, S. 39). Die Selbstbezeichnung ist ein politischer Begriff und im Kampf gegen das Apartheidsregime in Südafrika in den 1960er Jahren entstanden. Er bezieht sich auf alle Menschen, die unterschiedliche Herkünfte und Hintergründe haben können, jedoch alle „in einer weißen, von Rassismus geprägten Gesellschaft“ (ebd.) gemeinsame (Diskriminierungs-)Erfahrungen teilen (vgl. ebd.).

⁵¹ Unter Rassismus verstehen Hornscheidt und Nduka-Agwu (2013) „ein dynamisches, machtvolleres Konzept, das Personen und Gruppen unterdrückt und diskriminiert“ (ebd., S. 12). Grundlage von Rassismus ist die Erstellung eines Konstrukts von ‚Rassen‘, in denen Personen(-gruppen) Zuschreibungen erfahren, die diese abwerten und ausgrenzen sollen. Dadurch zeigt sich Rassismus immer in einer strukturellen Diskriminierung und ist in vielen Gesellschaftspraktiken verankert (ebd., S. 13 f.).



marokkanischen Herkunft in ihrem Verständnis von ‚Ausländerschaft‘ auch Sinn ergeben kann. Nele setzt daraufhin zur Begründung ihrer Aussage drei Mal an. Zuerst mit einem ‚ja trotzdem‘, dann einem ‚nochmal nicht‘ und endet mit einem ‚trotzdem anders‘. Scheinbar fällt es ihr schwer, die richtigen Worte für das Gefühl zu finden, das ‚Ausländer:innen‘ in einer deutschen Gesellschaft haben können. Das ‚anders‘ kann als negativ gewertet werden, da es ein Antonym von ‚normal‘ ist. Es bleibt jedoch in Neles Formulierung offen, was sie genau damit meint. Womöglich möchte sie keine negativen Stereotype reproduzieren oder verletzende Sprache verwenden, weswegen sie so stark mit den Worten ringt. Nele wechselt nach dieser allgemeinen Aussage wieder in die Ich-Perspektive. Sie betont ihre Zufriedenheit über ihr Aufwachsen und setzt damit eine positive Aussage gegen die vermeintlich negativ gemeinte allgemeingültige Aussage zu ‚Ausländer:innen‘. Damit grenzt sie ihre Biografie von anderen ‚ausländischen‘ Lebensgeschichten ab und betont ihre positive Wahrnehmung des Aufwachsens mit zwei Kulturen.

In einem weiteren Beispiel zum Ende des Interviews wird deutlich, dass Nele zwischen den beiden Kulturen ihrer Eltern hin- und hergerissen ist und keine klare Identität nach einer nationalen Herkunft festlegen kann:

„und ich glaube auch, dass ich als Ausländerin einfach immer (.) ähm doppelt so viel (.) machen muss als die anderen, einfach aus dem Grund, weil ähm. man halt, (.) auch wenn das jetzt (.) nich- immer (.) so, Auge zu, also, Gesicht zu Gesicht gesagt wird, aber (.) ich schon merke dass man natürlich irgendwie auch (.) demnach entsprechend benachteiligt wird“ (Nele, Z. 961-965).

Nele beginnt das Zitat aus der Ich-Perspektive, indem sie sich als ‚Ausländerin‘ bezeichnet, die doppelt so viel leisten muss wie andere. Damit verweist Nele auf Ungerechtigkeiten in der Gesellschaft, in der sie als eine Person mit internationaler Geschichte benachteiligt wird. Gleichzeitig wird darin ein Leistungsanspruch deutlich, dass sie etwas leisten muss, um dazuzugehören, was als doppelt so hoch angesetzt ist, wie der Leistungsanspruch an andere. Wer diese anderen sind, benennt Nele nicht. Zu vermuten wäre, dass sie damit Menschen meint, die nicht als ‚Ausländer:innen‘ gelesen werden. Sie möchte ihre Aussage zur Ungleichheit begründen, indem sie aus der Ich-Perspektive in das unspezifische Pronomen ‚man‘ wechselt. Womöglich möchte sie damit eine größere Allgemeingültigkeit ihrer Aussage schaffen und zeigen, dass diese Ungleichheit nicht sie allein, sondern viele Menschen betrifft. Nele setzt mit drei verschiedenen Satzanfängen an, die sie alle nicht beendet und mit einer Formulierung ‚Gesicht zu Gesicht‘ endet, die an den Anglizismus ‚face to face‘ erinnert. Nele ringt mit den Worten, um das zu beschreiben, was sie und andere als ‚Ausländer:innen‘ erleben, was ihre Machtlosigkeit in diesem Ungleichheitssystem verdeutlichen könnte. Daraufhin wechselt sie zwischen der Ich- und Man-Perspektive hin und her, indem sie darauf verweist, dass ‚sie‘ merkt, dass ‚man‘ benachteiligt wird. Damit möchte sie womöglich eine gewisse Distanz zu ihrer Person aufbauen, die nicht so sehr wie andere ‚Ausländer:innen‘ von Benachteiligung betroffen ist. Die Benachteiligung wird mit dem Wort ‚natürlich‘ eingeleitet, wodurch eine unhinterfragte Hierarchie deutlich wird, die nach Nele in dieser Form nicht wegzudenken ist. Nele könnte die ungleiche Behandlung aufgrund der Herkunft als gesellschaftlich verankert ansehen, in der sie und andere ‚Ausländer:innen‘ benachteiligt werden. Durch diese Passage wird deutlich, wie sich Nele als ‚Ausländerin‘ und die strukturellen Diskriminierungen in ihrem Leben wahrnimmt. Auch wenn sie es an dieser Stelle nicht so benennt, wird hier eine negative Wahrnehmung ihres Aufwachsens mit zwei Kulturen deutlich.

Dies wird auch indirekt in einem letzten Beispielzitat von Nele sichtbar, in dem sie zuvor von ihrer Erfahrung auf dem Gymnasium spricht, in dem es „sehr wenige Ausländer“ (Nele, Z. 275) gab und sie *Ausschluss* erfahren hat: „ich wollte halt auch äh dazugehören, und äh blond sein und was auch immer“ (Nele, Z. 281 f.). Hier macht Nele eine Differenz von Teilhabe und Ausschluss auf, die sie mit einer blonden Haarfarbe begründet. Es geschieht eine wertende Einordnung zwischen ‚blond‘ = zugehörig und ‚nicht-blond‘ = nicht-zugehörig. Die Ergänzung durch den Teilsatz ‚was auch immer‘ zeigt ein willkürliches Verständnis Neles, welche Kategorien als zugehörig gewertet werden und welche nicht. Damit könnte eine gewisse Machtlosigkeit verdeutlicht werden, da sie nicht bestimmen kann, dazuzugehören oder ausgeschlossen zu werden. Trotz der Anpassung ihrer Familie an eine ‚deutsche‘ Kultur (vgl. Nele, Z. 189-198) macht Nele an dieser Stelle deutlich, dass sie aufgrund ihrer ‚zweifachen Herkunft‘ Ausschluss erfahren hat und sich nicht dazugehörig fühlt.

Das thematische Feld der Zerrissenheit Neles wird vor allem durch die Themen der differentiellen Selbstbezeichnung geprägt und zwischen ihren verschiedenen Herkunftsnarrativen variiert. Ihr Aufwachsen mit zwei Kulturen versucht sie für ihre Biografie stets positiv zu deuten, wobei bei der Untersuchung latenter Sinnstrukturen ein negativer Beigeschmack durch Ausschluss- und Abwertungserfahrungen mitschwingt.



6.1.2.2 Abweichungen der Normalbiografie durch institutionelle Wechsel

Das zweite thematische Feld, Neles von der Norm abweichender Lebensweg, der von institutionellen Wechsels durch äußere Umstände geprägt ist, bezieht sich vor allem auf ihre Schullaufbahn vom Wechsel nach der Grundschule bis zum Beginn des FSJ. Deswegen werden diese Stationen im Folgenden genauer in die Fallrekonstruktion einbezogen.

Nele beginnt die Erzählung ihres *Schulwechsels nach der Grundschule auf das Gymnasium* mit folgenden Worten: „joa, dann kam das **Gymnasium**. ((seufzt))“ (Nele, Z. 141). Die laute Aussprache des Gymnasiums, kombiniert mit dem anschließenden Seufzer, lässt auf einen besonderen Einschnitt in Neles Leben schließen. Sie begründet diesen Seufzer kurz darauf mit einem höheren Leistungsanspruch: „da war alles bisschen strenger, is- ja klar (.).“ (Nele, Z. 145 f.), der sich bei ihr auch in Schwierigkeiten im Mathematikunterricht zeigt (vgl. Nele, Z. 149-151). Es kann auch vermutet werden, dass Nele den Wechsel auf das Gymnasium mit Leidenserfahrungen verbindet, die sie bereits in ihrer Eingangserzählung erwähnt: „ich war in der achten Klasse auf=m Gymnasium und habe dann gewechselt, weil (.). ich gemobbt wurde von den Lehrern (.). dort“ (Nele, Z. 24 f.). Durch das vorangestellte Verb des ‚Mobbens‘ könnte der Eindruck erweckt werden, dass das Mobbing als Schulgeschehen unter Schüler:innen stattgefunden hat. Die Auflösung, dass es in diesem Fall Lehrkräfte waren, die Nele gemobbt haben, kommt überraschend. Womöglich möchte Nele damit die Besonderheit dieses Mobblings herausheben, die eine doppelte machtlose Position verdeutlicht. Zum einen ist Nele in diesem Mobbinggeschehen die Betroffene, zum anderen sind Schüler:innen den Lehrkräften in Schulhierarchien unterstellt, womit sie eine weniger machtvolle Position innehaben. Zusätzlich möchte Nele direkt in der Eingangserzählung ihren Wechsel begründen, dessen Ursache in äußeren Umständen – dem Mobbing – und nicht an individuellen Faktoren wie beispielsweise einem Leistungsabfall liegt. Ihre Abweichung von einer Normalbiografie, die einen ununterbrochenen Aufenthalt an einer Schule vorsähe, wird somit durch äußere Umstände herbeigeführt. Nele präzisiert kurz nach der Erwähnung des Mobblings ihre Mobbing Erfahrung mit ihrem Einsatz in der Schüler:innenvertretung (SV): „da kamen aber auch sehr viele rassistische Sachen dazu, ähm die alle von den Lehrern aus gestammt haben“ (Nele, Z. 30 f.). Es wird deutlich, dass das Mobbing kein zufälliges Ereignis war, sondern einen diskriminierenden, rassistischen Hintergrund hatte. Was genau in diesem Kontext passiert ist, erzählt Nele jedoch erst, nachdem ich sie im immanenten Nachfrage teil darauf anspreche, ob sie dazu mehr erzählen möchte (Nele, Z. 229-231).

Nele *wechselt aufgrund der Rassismuserfahrungen durch die Lehrkräfte* und – wie sie später im Interview erst erzählt – aufgrund eines Leistungsabfalls die Schule: „meine Noten waren halt auch nicht so gut und, äh ein Jahr Gymnasium hätte ich glaube ich nicht geschafft ohne zu wiederholen, und das wollt- ich halt nicht“ (Nele, Z. 350 f.). Dieser späte Einschub könnte daraus resultieren, dass Nele sich selbst von diesem Leistungsabfall und damit von individuellen Faktoren für den Schulwechsel abgrenzen möchte. Vielleicht sieht sie die schlechteren Noten auch als Resultat des Mobblings durch die Lehrkräfte, weswegen die Handlungen der Lehrkräfte als ursächlicher Grund für den Schulwechsel gelten. Der Schulwechsel erfolgt selbstbestimmt, indem Nele ihre Mutter darum bittet, sie an einer IGS anzumelden. Diese willigt nach langen Diskussionen ein und Nele wechselt nach der achten Klasse auf eine IGS in einem anderen Stadtteil (vgl. Nele, Z. 345-356). Auch hier gibt Nele bereits in der Eingangserzählung einen Hinweis darauf, wie sie den *Wechsel auf die IGS* erlebt hat:

„die I- IGS war ein sehr (2) ein @ganz großer Wechsel@, äh weil das e=n komplett anderer Stadtteil war und auch ein komplett anderes (.). Milieu, würde ich sagen, weil da sehr viele Leute waren, die aus so sozial schwächeren (.). Umfeldern kommen, und ich das gar nicht gewohnt war mit Drogendealern oder so in der @Klasse zu sein@“ (Nele, Z. 41-45).

In ihrer Einführung zur IGS unterbricht sie diese mit einer zwei Sekunden langen Pause. Womöglich fällt es ihr schwer, die Erfahrungen, die sie auf der IGS gemacht hat, in Worte zu fassen. Der anschließende Satz wird lachend und betont mit der großen Dimension des Wechsels eingeleitet. Das Lachen kann mehrseitig gedeutet werden. Zum einen könnte es ein Hinweis darauf sein, dass Nele Unsicherheit, Wut oder Angst überspielen möchte. Zum anderen kann der Wechsel auch bedeuten, dass sie etwas Lustiges, Schönes oder Absurdes erfahren hat, was damit zum Ausdruck kommt. Die anschließende Erklärung des fremden Stadtteils und Milieus ist eine erste Erklärung des großen Wechsels. Die Erfahrung scheint für Nele so intensiv zu sein, dass es noch weiterer Begründungen bedarf. Es folgt die nächste Konjunktion, die die Menschen aus diesem anderen Milieu genauer charakterisiert. Dadurch findet zugleich eine Abgrenzung Neles zu diesem Milieu statt, da sie dieses zuvor schon als fremd stilisiert hat. Angrenzend an das ‚sozial schwache Milieu‘ benennt Nele die ‚Drogendealer‘ in der Klasse, von denen sie sich ebenfalls abgrenzt. Auch die Verwendung der Formulierung ‚nicht gewohnt‘ könnte



ein Hinweis darauf sein, dass sie sich bei den Gleichaltrigen auf der IGS nicht zugehörig fühlte. Gleichzeitig könnte damit eine Unsicherheit oder Angst Neles deutlich werden, die sie jedoch, um ihr Selbstbewusstsein zu bewahren, mit dieser Formulierung überspielt.

Die bereits in dieser Eingangserzählung angedeutete *Abwertung der IGS* und Neles Nicht-Passung mit der Schule wird in einem späteren Zitat nochmals deutlich, welches ihre Motivation zum erneuten Schulwechsel auf die Oberstufe nach dem Realschulabschluss auf der IGS begründet: „weil (.) Realschulabschluss gar nicht @für mich in Frage kam@“ (Nele, Z. 54 f.). Lachend grenzt sie sich von dem Schulabschluss ab. Sie möchte damit womöglich auf ihre Ziele des Abiturs oder einer akademischen Laufbahn hinweisen, die sie mit einem Realschulabschluss nicht erreichen könnte. Es könnte allerdings auch ein Hinweis auf ihre soziale Klasse sein, die in einem akademischen Milieu zu verorten ist, weswegen es für Nele eine Wertigkeit der Schulabschlüsse gibt, bei denen ein Realschulabschluss für sie nicht in Frage käme. Dabei ist zu vermuten, dass sich Nele in die ‚Normalbiografie‘ eines akademischen Milieus einordnet, welches eine Schullaufbahn mit Abitur und Studium vorsieht. Auf eine Nachfrage von mir, was sie denn genau mit dieser Aussage meine, begründet Nele diese unter anderem mit dem folgenden Zitat, bei dem es Neles Vater darum geht, „dass er (.) mit mir angeben kann, und dass er halt äh, dass ich was Gescheites mache.“ (Nele, Z. 365 f.). Aus diesem Zitat wird sichtbar, dass Nele in ihren Zukunftsvorstellungen von ihrem Vater unter Druck gesetzt wird, der etwas ‚Gescheites‘ von ihr erwartet. Womöglich bezieht sich dieses ‚Gescheite‘ auf eine Klassifikation von Berufen, in denen beispielsweise akademische Berufe eine höhere Wertigkeit anzeigen als nicht-akademische Berufe. Dies würde Neles Ablehnung des Realschulabschlusses als höchsten Bildungsabschluss begründen und gleichzeitig die übernommene Erwartungshaltung ihres Vaters verdeutlichen.

Ein letzter *Wechsel in das FSJ* in der institutionellen Laufbahn Neles wird ebenfalls von äußeren Umständen beeinflusst. Nele wollte nach ihrem Abitur

„eigentlich mein FSJ (.) beim (.) Rettungs (.) dienst machen, das ging dann aber nicht weil ich (.) keinen Führerschein hatte, de:r schon aus der Probezeit raus ist, deswegen war dann mein Plan B (.) FSJ im Krankenhaus“ (Nele, Z. 63-65).

Hier wird ihre Entscheidung wieder von äußeren Bestimmungen beeinflusst, die dieses Mal durch eine fehlende rechtliche Voraussetzung – der Führerschein außerhalb der Probezeit – den Zugang zur FSJ-Einsatzstelle beim Rettungsdienst verwehrt. Nele möchte sich gleichzeitig als weiterhin handlungsmächtig darstellen, weswegen sie ihren ‚Plan B‘, das FSJ in der Pflege im Krankenhaus, vorstellt. Sie stellt eine Passung des FSJ durch ihren Berufswunsch und die Anrechnung der Zeit als Pflegepraktikum dar (vgl. Nele, Z. 82-85). Auch im Nachgespräch betont sie, dass ihr das FSJ etwas ‚bringt‘, da dieses Vorteile in der Bewerbung auf ein Medizinstudium gewährt. Nele versucht mit ihrer Darstellung des FSJ in einer biografischen Passung zu bleiben und somit dieses in ihre ‚Normalbiografie‘ einzuordnen.

Die Abweichung Neles von einer Normalbiografie wird von den Themen der Leidenserfahrungen auf dem Gymnasium nach der Grundschulzeit, der Rassismuserfahrungen auf dem Gymnasium, dem Wechsel auf die IGS und dessen Abwertung sowie dem Wechsel in eine gewünschte FSJ-Stelle definiert. Sie vereint die Bestimmung der Wechsel durch äußere Umstände, denen Nele immer wieder ihre Selbstbestimmung entgegensetzen muss. Dies spielt auch im folgenden thematischen Feld eine Rolle.

6.1.2.3 Darstellung der Biografie als ‚besonders‘ in Abgrenzung zu ‚anderen‘

Ein letztes thematisches Feld, das sich durch die gesamte Lebenserzählung Neles zieht, ist die Selbstdarstellung ihrer Biografie als ‚besonders‘ in Abgrenzung zu ‚anderen‘. Bereits im Rückblick auf Neles Kindheit nennt sie mehrere *Selbstbezeichnungen*, die einen *besonderen Status* hervorheben: „ich schon sehr früh auf jeden Fall e=n Schlüsselkind war“ (Nele, Z. 114), „ich bin auch Einzelkind, das ist nochmal dann was anderes, glaube ich“ (Nele, Z. 116 f.) und „du bist ein Kann-Kind, du bist ein Jahr früher in die Schule gekommen“ (Nele, Z. 351 f.). Mit der Selbstbeschreibung des Schlüsselkindes ist ein Status im Kindergarten- und Grundschulalter gemeint, in dem Kinder eigenständig nach Hause laufen dürfen. Für Nele scheint dieser Status besonders zu sein, da sie diesen zweimal betont (vgl. Nele, Z. 114, 236) und er sie scheinbar von anderen Kindern abgrenzt. Womöglich verbindet Nele damit eine frühe Selbstständigkeit und ein verantwortungsvolles Handeln in jungen Jahren, welches sie als ‚besonders‘ hervorheben möchte. Ihre Selbstbezeichnung des ‚Einzelkindes‘ erwähnt sie ebenfalls zweimal im Interview (vgl. Nele, Z. 116, 980), die sie jeweils von ‚anderen‘ abgrenzt. Im obigen Zitat nennt Nele den Status



des Einzelkindes als ‚anders‘, womit sie wiederum eine Normalität in ihrer Wahrnehmung voraussetzt, die vermutlich das Aufwachsen mit Geschwistern impliziert. Somit hebt sie die Tatsache, dass sie ohne Geschwister aufgewachsen ist, als Besonderheit hervor, die ihren Lebenslauf prägt. Sie macht an dieser Stelle nicht deutlich, ob sie diesen Status als positiv oder negativ wahrnimmt. In einer späteren Sequenz deutet sie diesen eher als Vorteil während der Coronapandemie, da sie keine Zeit zum Aufpassen von Geschwistern von ihrer Lernzeit in der Schule hergeben musste (vgl. Nele, Z. 980 f.). Eine weitere besondere Beschreibung Neles bezieht sich auf ihren ‚Kann-Kind-Status‘, der von ihrer Mutter als etwas Ungewöhnliches hervorgehoben wird. Nele ist somit nicht wie die anderen Schüler:innen mit sechs Jahren altersgerecht eingeschult worden, sondern früher als vorgesehen. Dies könnte jedoch auch daran liegen, dass Nele bereits vor Schulbeginn lesen konnte:

„ich hab- auch sehr früh angefangen zu lesen, bin mit fünf in die Schule gekommen, und ich hab- (.) ein Jahr davor war ich ein Jahr in der Vorschule, und da konnte ich dann halt schon lesen“ (Nele, Z. 118-120).

Da die meisten Kinder erst in der Schule lesen lernen, wird hier ein besonderes Talent Neles betont, die schon vor der Schulzeit lesen gelernt hat. Durch die drei verschiedenen ‚Kind-Bezeichnungen‘ kann die Selbstdarstellung Neles als besonderes Kind hervorgehoben werden, die sich von anderen Kindern abgrenzt. Die Besonderheiten sind dabei teils durch Kompetenzen (frühe Einschulung durch Lesetalent), teils durch ihre Eltern bestimmt (Einzel- und Schlüsselkind).

Auch an anderer Stelle betont Nele ihre Besonderheit durch die *Beschreibung ihrer Mutter* im Kontext ihrer atheistischen Erziehung und marokkanischen Herkunft:

„hat mir meine Mutter auch immer klar gemacht, dass es eigentlich nicht ä:hm sozusagen normal is-, aber ich trotzdem stolz darauf sein kann wie ich bin, und ähm. dass es eigentlich egal ist was andere Leute sozusagen von mir denken“ (Nele, Z. 198-200).

Sie verwendet die Worte der ‚Nicht-Normalität‘, womit sich Nele wieder als ‚anders‘ konstruiert. Unklar ist dabei, wer diese ‚Normalität‘ darstellt. Durch den Einschub, dass Nele ‚trotzdem‘ stolz auf sich sein kann, wird nochmals ihre ‚Nicht-Normalität‘ verdeutlicht, die ihr beim Stolz-Empfinden im Weg stehen könnte. Doch Neles Mutter möchte diese Abweichung der Norm als ‚besonders‘ herausstellen, weswegen sie betont, dass es egal ist, was andere Menschen denken, die scheinbar der ‚Normalität‘ angehören. In einem späteren Zitat wird deutlich, dass sich Nele in diesem Zitat von anderen marokkanischen Familien abgrenzt, die der Religion des Islams angehören. Sie muss sich vor diesen für ihre nicht-muslimische Zugehörigkeit rechtfertigen, da „das [...] so das Normale [ist]“ (Nele, Z. 203). Hier nutzt Nele die Abgrenzung zu marokkanischen Familien und ihre Nicht-Zugehörigkeit zu deren Religionszugehörigkeit als Projektion, um ihre eigene Biografie als besonders darzustellen. Die Besonderheit besteht in diesem Ausschnitt in der Abgrenzung und damit indirekt der Abwertung anderer.

Dieses Thema, das Hervorheben der eigenen *Besonderheit durch Abwertung anderer Menschen*, wird auch in einem späteren Zitat deutlich, in dem es um soziale Gerechtigkeit in der Gesellschaft und Neles ‚Ausländer-Status‘ geht:

„ich glaub-, bei mir ist das immer so n=besonderer Fall, weil ich halt wirklich diese (.) Bildung und so, dieses Akademische von zu Hause aus kenne, und wenn ich das vergleiche mit den Leuten, die zum Beispiel (.) jetzt in der IGS waren oder bei mir im FSJ, (.) di::e komplett (2) anders denken und komplett nicht mal (.) diese, ähm, Vorstellung haben, okay, ich könnte mehr sein, (.) als das was, ähm, (.) bei mir zu Hause ist“ (Nele, Z. 965-969).

Nele spricht von sich in der Ich-Perspektive als ‚besonderen Fall‘, da sie in einem akademischen Haushalt besondere Bildung zu Hause erfahren hat. Damit verweist sie implizit auf eine Defizitperspektive, dass mit einem ‚Ausländer:innen-Status‘ zugleich eine niedrige Bildung einhergehen könne. Nele möchte sich davon abgrenzen und weist zugleich durch ihre akademische Bildung auf eine Überlegenheit hin. Um ihre Besonderheit zu untermauern, vergleicht sich Nele mit den Mitschüler:innen auf der IGS und anderen FSJ-Teilnehmenden, die sie mit ihrer Beschreibung ‚komplett anders‘ und ‚komplett nicht mal (.) diese, ähm, Vorstellung haben‘ abwertet. Sie sieht die Verantwortung für deren Zukunftsvorstellungen bei ihnen selbst, was sie durch deren fehlende Vorstellung deutlich macht. Gleichzeitig ringt Nele mit den Worten. Vermutlich merkt sie, dass sie nicht abwertend über diese Menschen sprechen möchte und denkt deswegen länger über ihre Wortwahl nach. Oder sie ist nicht im Erzählfluss, weil es keine konkret erlebte Geschichte ist, die sie gerade wiedergibt, sondern ihre Haltung zu einer komplexen Frage zeigt. Nele wertet gleichzeitig auch das Elternhaus ab, das sie stigmatisierend als defizitär im



Vergleich zu ihrem eigenen einstuft. Mit diesem Zitat wird deutlich, wie Nele mit ihrer Identität und Herkunft ringt. Sie löst dieses Ringen in der Darstellung der eigenen Besonderheit, die jedoch nicht für sich allein steht, sondern in Abwertungen zu anderen funktioniert.

Dieses thematische Feld spielt auch bei der *Erzählung und Wahrnehmung des FSJ* eine große Rolle. So wird sie in ihrem Stationsteam aufgrund ihres FSJ-Status nicht anders behandelt, was sie in einer Begründung auf ihre Persönlichkeit bezieht:

„weil ich glaube ich auch ne sehr offene und vielleicht auch ne sehr starke Persönlichkeit habe, w- würde ich jetzt sagen, ähm (.) war ich jetzt nie so, dass ich irgendwie schlecht behandelt wurde“ (Nele, Z. 464-466).

Nele betont besonders ihre ‚offene‘ und ‚starke‘ Persönlichkeit, womit sie sich selbst als selbstbewusste Frau darstellen möchte. Der Bezug auf ihre Persönlichkeit als Ursache für die gute Behandlung im Krankenhaus stellt ein weiteres Thema der ‚Besonderheit‘ Neles dar. Hier wird zwar nicht direkt auf eine Abwertung anderer hingewiesen, jedoch klingt unterbewusst eine Annahme heraus, die eine schlechtere Behandlung von FSJ-Teilnehmenden bei einer ‚schwachen‘ Persönlichkeit vermuten lassen könnte.

Insgesamt sind im thematischen Feld der Besonderheit Neles die Themen der Selbstbezeichnung eines ‚besonderen Kind-Status‘ und der Beschreibung durch die Mutter als ‚besonders‘ prägend. Zugleich funktioniert ihre Darstellung als ‚besonders‘, durch Abwertung ‚anderer‘, in diesen Themen vor allem zu marokkanischen Familien, IGS-Mitschüler:innen und FSJ-Teilnehmenden, wodurch sich Nele selbst aufwertet. Gerade der Hinweis auf die FSJ-Teilnehmenden wird in den folgenden thematischen Feldern zum Erleben des FSJ aufgegriffen.

6.1.3 Thematische Felder im Erleben des FSJ

Die thematischen Felder Neles Biografie spielen auch im FSJ eine bedeutende Rolle. Sie liegen quer zu den FSJ-bezogenen thematischen Feldern: (1) Neles Wahrnehmung von Hierarchien im FSJ und (2) ihrer Darstellung von Anerkennung und Zugehörigkeit während ihres FSJ.

6.1.3.1 Erleben von Hierarchien im FSJ

Nele wird in ihrem Stationsteam im FSJ als das „Stationskind“ (Nele, Z. 458) bezeichnet, „weil ich natürlich auch die Jüngste bin“ (Nele, Z. 458). Durch die Bezeichnung des ‚Kindes‘ könnte ein bestimmter Schutz- und Schonstatus impliziert sein, der sich auch in der Altersdifferenz bemerkbar macht. Nele würde mit dieser Bezeichnung nicht als ‚Erwachsene‘ im Stationsteam angesehen werden, sondern – hierarchisch gesehen – einen niedrigeren Status innehaben. Dem setzt Nele jedoch im folgenden Zitat entgegen:

„dieses (.) typische Hierarchien-Ding, was man eigentlich aus dem Krankenhaus kennt mit dem Chefarzt und und die Oberärzte und die die FSJ-ler sind natürlich ganz unten auf der äh (.) Nahrungskette, wenn man das so sagen kann, das habe ich halt nicht so:: ähm erlebt“ (Nele, Z. 461-464).

Nele verweist auf eine ‚typische‘ Hierarchie im Krankenhaus, in der sie als ‚FSJ-lerin‘ am untersten Ende eingegliedert wäre. Sie macht damit eine Wertigkeit der Rollen im Krankenhaus deutlich, die durch ein ‚oben‘ und ‚unten‘ voneinander unterschieden werden. Durch das ‚typisch‘ kann ein Hinweis auf ein allgemeines Verständnis einer Klinik als Ort der Hierarchien gegeben werden, dem sich Nele durch ihre Beschreibung anschließt. Dies wird noch deutlicher durch die Bezeichnung einer ‚Nahrungskette‘, womit diese Hierarchie naturalisiert wird. Der Begriff ‚Nahrungskette‘ stammt eher aus dem animalischen Bereich, der eine natürliche Abfolge hat, die in Fressen und Gefressen-Werden unterscheidet und für das Gleichgewicht in der Natur verantwortlich ist. Mittels dieser Beschreibung sieht Nele die Hierarchie zum einen als etwas Natürliches, um das Gleichgewicht zu erhalten, gleichzeitig kann es auch bedrohlich als Überlebenskampf gedeutet werden. Nele zieht sich aus der ‚natürlich‘ geltenden Hierarchie heraus, indem sie ihre persönliche Erfahrung im Gegensatz zu dieser sieht. Damit könnte sie sich als besonders hervorheben (Kapitel 6.1.2.3), da sie eine Ausnahme in dieser ‚natürlichen‘ Differenz darstellt und – um im Beispiel der Nahrungskette zu bleiben – den ‚natürlichen‘ Ablauf durchbricht. Auf meine Rückfrage zu ihrem Empfinden als ‚FSJ-lerin‘ am unteren Ende der Hierarchie bestätigt sie diese Wahrnehmung und begründet diese mit fehlenden Kompetenzen: „weil ich komplett keine @Ausbildung und keine Erfahrung hatte,@“ (Nele, Z. 512). Nele setzt diese fehlenden Kompetenzen jedoch in die Vergangenheitsform ‚hatte‘, womit sie auf eine Veränderung dieser Kompetenzen verweist, die auch etwas an ihrer Hierarchie-Position ändert.



Nele ist es wichtig, darzustellen, dass sie *mittels ihrer Kompetenzen die ‚typischen‘ Hierarchien aufbricht*. Das wird im folgenden Zitat zur Situation bei einer Morgenbesprechung im Krankenhaus deutlich:

„wenn die irgendwelche Fragen haben, dann fragen sie @mich,@ weil ich (.) also so (.) sehr viel mit den Patienten auch sp- spreche und so und die halt (demnach entsprechend auch) vielleicht ein bisschen besser kenne als die Schwestern, die halt (.) äh immer mal da sind, weil ich bin jeden Tag da, bis halt auf das Wochenende, (.) und dann werd- ich immer ganz viel gefragt oder so, oder ich soll dann irgendwas rausfinden oder ich soll dann, äh darf dann irgend=ne Tätigkeit übernehmen.“ (Nele, Z. 515-520)

Nele beginnt die Erzählung zu den Rückfragen bei der Morgenbesprechung mit einem lachendem ‚mich‘, was sich darauf bezieht, dass sie gefragt wird. Scheinbar ist die Nachfrage an sie und damit die Kompetenzzuweisung für sie belustigend oder absurd, was vielleicht aus ihrem FSJ-Status resultiert, der keine gewisse Expertise voraussetzt. Nele setzt eine Wertung zwischen ihrer FSJ-Rolle und der Rolle der Krankenpfleger:innen, indem sie ihre Position aufwertet. Diese Aufwertung begründet sie durch die Kommunikation mit den Patient:innen und ihrer täglichen Präsenz. Vielleicht möchte sich Nele damit als unverzichtbaren Teil des Teams darstellen. Die ‚Schwestern‘ werden dabei mit dem Beisatz beschrieben, ‚die halt (.) äh immer mal da sind‘, womit eine indirekte Nicht-Verfügbarkeit oder die Unterstellung einer Abwesenheit der ‚Schwestern‘ durch Nele sichtbar wird. Nele setzt zur Begründung dieser Beschreibung ihre Arbeitszeit ein, die aus jedem Tag, außer dem Wochenende, besteht. Sie lässt es so wirken, als würde sie mehr oder häufiger als andere Kolleg:innen arbeiten, womit sie ihre Tüchtigkeit hervorheben möchte. Zusätzlich möchte sie durch die Beantwortung vieler Fragen zeigen, dass sie als Person mit Expertise im Team wahrgenommen wird, die ‚Spezial-Aufträge‘ erhält, indem sie etwas herausfinden ‚soll‘. Das nächste ‚soll‘ wird von ihr in ein ‚darf‘ umgewandelt. Hier könnte ein Konflikt deutlich werden, dass sie als FSJ-Teilnehmende nur bestimmte Aufgaben übernehmen darf und freiwillig auf der Arbeitsstelle ist. Vielleicht möchte sie ihre Stellung im Team positiv erscheinen lassen, indem ihr die Wahl gegeben wird, welche Aufgaben sie machen ‚darf‘ und sie nicht einfach die unliebsamen Aufgaben aus dem Team übernehmen ‚muss‘. Damit stellt sie sich selbst als Entscheidungsträgerin über ihre Aufgabenbereiche im FSJ dar, wodurch eine Handlungsmacht und eine Expertise ihrerseits deutlich werden. Durch dieses Zitat wird sichtbar, dass Nele ihre FSJ-Position in der Krankenhaushierarchie im Laufe ihres FSJ verkleinern konnte, indem sie ein besonderes Verhältnis zu den Patient:innen durch ihre Verfügbarkeit aufbaut.

Ein weiteres Mittel zur *Überwindung der Hierarchie im Krankenhaus* ist ihr gutes Verhältnis zu den Chefärzt:innen, die es ihr ermöglichen, an Fortbildungen teilzunehmen und durch das Zuschauen bei verschiedenen Tätigkeiten ihr Wissen zu erweitern (vgl. Nele, Z. 528-532). Diese Wissenserweiterung führt Nele, auch außerhalb ihrer Arbeitszeit, fort: „ich hab- mir dann zum Beispiel auch zu Hause so (.) irgendwelche Lungensachen und sowas angeschaut damit ich halt so=ne bisschen was lernen kann“ (Nele, Z. 494-496). Es wird insbesondere Neles Ehrgeiz und Fleiß sichtbar, da sie auch nach der Arbeitszeit ohne äußere Erwartungen ihre Weiterbildung fortsetzt. Als weiterer Faktor zur Aufweichung der Krankenhaushierarchien hat der Personalmangel einen Einfluss, was Nele in ihrer Bemerkung deutlich macht, „wenn wir dann unterbesetzt sind, dann mache ich auch schon viel mehr, als ich *‘eigentlich sollte,’*“ (Nele, Z. 540 f.). Durch die beiden Intonationsveränderungen – ‚viel‘ besonders hervorgehoben und *‘eigentlich sollte’* besonders leise gesprochen – kann gedeutet werden, dass die Aufgabenübernahme von Nele womöglich ihre FSJ-Aufgaben überschreitet. Der leiser werdende Satz könnte auf eine Art Geheimnis oder Verbotenes hindeuten, das laut nicht ausgesprochen werden darf. Dies ist nicht verwunderlich, denn Aufgabenübernahmen von FSJ-Teilnehmenden, die nicht in ihrem Kompetenzbereich liegen, können rechtliche Konsequenzen haben und widersprechen dem Prinzip der Arbeitsmarktneutralität. Womöglich ist das auch der Grund, weswegen Nele erst im Nachgespräch, nachdem die Audioaufnahme ausgeschaltet wurde, mir anvertraut, dass sie während eines Dienstes unter Assistenz einen Katheter legen durfte. Nele überschreitet demnach (rechtliche) FSJ-Grenzen, womit sie sich womöglich indirekt von dieser Rolle lossagen und eine höhere Kompetenz ihrerseits deutlich machen möchte.

Neben diesen positiven Aufwertungen ihrer FSJ-Rolle erfährt Nele auch eine *unfaire Behandlung* durch eine Kollegin: „wir hatten mal eine Schwester, die war halt (.) so bisschen, ja:::, (.) ähm wir müssen dann die ganze Drecksarbeit machen, die ist dann zum Glück auch gegangen“ (Nele, Z. 480-482). Durch die Verortung der Erzählung in die Vergangenheit macht Nele deutlich, dass diese Ungleichbehandlung nicht mehr besteht, was am Ende des Zitats durch das Verschwinden der Kollegin erkennbar wird. Nele hat diese Ungleichbehandlung in Form von ‚Drecksarbeit‘ – eine Umschreibung eines Arbeitsauftrags mit geringer Wertschätzung – nicht allein erfahren, was durch das Pronomen ‚wir‘ sichtbar wird. Jedoch macht sie im Anschluss an dieses Zitat deutlich, dass sie sich



das „nicht gefallen lassen“ (Nele, Z. 483) hat und einen Weg zur Selbstwirksamkeit durch eine Beschwerde bei der Stationsleitung gefunden hat, die ernst genommen wurde (vgl. Nele, Z. 482-493). Nele grenzt sich damit zum einen in ihrem Tätigkeitsbereich von der ‚Drecksarbeit‘ ab, die nicht zu ihrer Zuständigkeit gehört und erfährt zum anderen Selbstwirksamkeit durch ihre Beschwerde und die Anerkennung dieser durch die Stationsleitung. Der Zuweisung an das untere Ende der Hierarchie durch die Kollegin kann Nele somit entgegenwirken.

Von außen erfährt Nele teilweise eine *negative Zuschreibung ihrer Freund:innen* zu ihrer FSJ-Tätigkeit, für deren Entscheidung sie sich rechtfertigen muss:

„natürlich gab’s dann immer, ((Stimme verstellt)) °aber du wirst da geknechtet° und du kriegst da nich- so viel Geld, ((Stimme nicht mehr verstellt)) aber das is- ich mein das ist auch ein, ein freiwilliges soziales Jahr, da kann man jetzt nich- so viel erwarten“ (Nele, Z. 616-619).

In diesem Zitat wird eine Aussage deutlich, der sich Nele ‚immer‘ wieder ausgesetzt fühlt. Sie verstellt die Stimme und senkt zusätzlich die Lautstärke, um ihre Abgrenzung dazu deutlich zu machen. Die Passivkonstruktion – ‚geknechtet werden‘ – verweist auf eine zugeschriebene Machtlosigkeit Neles, die die Aufgaben eines ‚Knechts‘, eine aus heutiger Perspektive erniedrigende Berufsbezeichnung, übernimmt. Damit sieht sich Nele mit einem Gegensatz zu ihrer Selbstwahrnehmung konfrontiert, in der sie selbstbestimmt und in ihren Kompetenzen wahrnehmend Aufgaben in ihrer FSJ-Rolle übernimmt. Ihre Antwort auf diese Anschuldigung fällt jedoch anders als zu erwarten wäre aus, indem sie diesen ausbeuterischen Status, der sich auch in der Bezahlung zeigt, durch die Freiwilligkeit begründet, woraus ‚man jetzt nich- so viel erwarten‘ könne. In diesem Beispiel ordnet sie sich der von außen gesehen ‚niedrigeren‘ Zuschreibung ihrer FSJ-Rolle zu, die sie nicht innerhalb ihres Arbeitsumfelds, sondern allgemein durch die Struktur des FSJ erklärt. Hier wird eine Differenz in ihrer Hierarchie-Wahrnehmung deutlich, die Nele innerhalb ihrer FSJ-Einsatzstelle durch Kompetenzen und Engagement aufbrechen konnte, gesamtgesellschaftlich jedoch als ‚Knechtung‘ eingestuft wird. Dem reiht sich die Protestaktion ihrer FSJ-Gruppe ein, die sie erst im Nachgespräch erzählt. Durch die Protestschilder mit den Worten ‚Freiwilliges Soziales Jahr oder Freiwilliges Sklaven Jahr?‘ oder ‚80.000 Freiwillige aber 0 Anerkennung‘ wird die Wahrnehmung der Freund:innen Neles von den FSJ-Teilnehmenden selbst reproduziert, indem sie sich als ‚Sklaven‘ ohne Anerkennung sehen. Durch die Protestaktion stellen die FSJ-Teilnehmenden zugleich Wirksamkeit her, indem sie gegen ihre Arbeitsbedingungen und mögliche Kürzungen im FSJ-Bereich demonstrieren.

In einem letzten beispielhaften Zitat wird deutlich, dass Nele dieser allgemeinen gesellschaftlichen Zuschreibung in Bezug auf den Tätigkeitsbereich im FSJ nicht widerspricht und froh ist, dass diese Aufgaben zukünftig nicht mehr in ihrem Bereich liegen:

„und äh weil das FSJ als FSJ-lerin (.) macht man halt natürlich auch so die Aufgaben, die man jetzt zum Beispiel als Ärztin natürlich (.) nicht macht. und, ähm (.) ich freue mich so n=bisschen, dass ich damit auch fertig bin. dass ich (.) ähm sozusagen (.) ähm neue Sachen (.) ähm bald anfangen darf ja. (2) das ist ganz cool.“ (Nele, Z. 912-915)

Nele stellt eine *Differenz zwischen den Aufgaben der FSJ-Teilnehmenden und dem ärztlichen Fachpersonal* her. Die Unterscheidung der Aufgaben seien ‚natürlich‘, womit Nele diese Differenz erneut naturalisiert und als gegeben voraussetzt. Sie betont ihre Freude mit der Fertigstellung der FSJ-Aufgaben und nennt das, was sie zukünftig machen wird, als ‚neue Sachen‘, woraus sich ihre Vorfreude begründet. Die stoppenden Aussagen Neles können darauf hindeuten, dass sie damit ringt, die passenden Worte zu finden, um das zu beschreiben, was sie ausdrücken möchte. Es wird deutlich, dass Nele die Station als FSJ-Teilnehmende nur als Übergang betrachtet und sie sich am ärztlichen Fachpersonal und nicht den Pflegekräften orientiert. Indirekt könnte daraus eine Abwertung der Pflege- und FSJ-Tätigkeiten gelesen werden, deren Aufgaben sie nicht als ihre zukünftigen sieht. Die ‚natürliche‘ Hierarchie muss von Nele nicht hinterfragt werden, da sie mit ihren Wünschen, Medizin zu studieren, in Zukunft selbst eine Machtposition am oberen Ende der Hierarchie als Ärztin bekleiden wird. Eine Solidarisierung mit den Tätigkeiten von FSJ-Teilnehmenden oder Pflegepersonal bleibt an dieser Stelle aus.

Insgesamt kann aus diesem thematischen Feld deutlich werden, dass Nele eine Hierarchie im Krankenhaus in Bezug auf ihre FSJ-Rolle wahrnimmt, die sich auch aus gesellschaftlicher Perspektive widerspiegelt. Sie versucht diese Hierarchie jedoch aufzubrechen, indem sie durch ihre erlernten Kompetenzen Aufgaben übernimmt, die nicht ihrem FSJ-Status entsprechen, wodurch sie ihren eigenen Status aufwerten möchte. Zusätzlich setzt sie sich gegen unfaire Behandlungen und negative Zuschreibungen zu ihrem FSJ-Status ein. Durch ihre Orientierung an



den Ärzten und Ärztinnen – ihrem zukünftig gewünschten Berufsfeld – statt an den Pflegekräften – die ihrer aktuellen Tätigkeit wesentlich näherstehen – reproduziert sie diese Hierarchien mit eigenen Wertigkeiten.

6.1.3.2 Anerkennung durch Zugehörigkeit im FSJ

Nele ist es darüber hinaus wichtig, ihre Anerkennung im FSJ durch Zugehörigkeit auszudrücken. Sie betont, dass diese seit Beginn ihres FSJ besteht: „die haben mich direkt sozusagen aufgenommen“ (Nele, Z. 457), was sie in den folgenden Zeilen durch das Feiern ihres Geburtstages kurz nach ihrem FSJ-Beginn im Stationsteam (vgl. Nele, Z. 459-461) oder durch die Einladung zur Abschiedsfeier des Professors aus dem Stationsteam mit einem kleinen Dankeschön-Geschenk an sie (vgl. Nele, Z. 521-524) begründet. Durch die frühe Entwicklung einer Kolleg:innen- zu einer Freundschaftsbeziehung fühlt sich Nele im FSJ-Team anerkannt und gesehen.

Wie in Kapitel 6.1.3.1 deutlich wurde, nutzt Nele den Erwerb von Kompetenzen und ihre besondere Stellung im Team, um Hierarchien aufzubrechen. Zugleich zeigt sie damit auch eine *Anerkennung ihrer Kompetenz durch das Stationsteam*:

„aber manchmal wenn wir so Notfälle haben oder sowas, dann muss man dann halt irgendwie auch schnell sein und ähm das ist auch sehr cool, dass ich da so (.) mithelfen kann. und da auch so Ideen oder sowas einbringen kann.“ (Nele, Z. 651-653)

Nele beginnt zuerst mit dem allgemeinen Pronomen ‚man‘, das jede beliebige Person beschreibt, die im Falle eines Notfalls schnell sein muss. Nach dem kurzen, etwas aus dem Kontext wirkenden Einschub ‚das ist auch sehr cool‘, wechselt Nele in die Ich-Perspektive. Sie möchte deutlich machen, dass sie in Notfällen mitarbeiten kann und dann ‚Ideen oder sowas‘ einbringt. Nele wird nach ihrer eigenen Wahrnehmung im Team als Person mit Kompetenz anerkannt, die sogar in ‚Notfällen‘, die eine besondere Dringlichkeit, aber auch Ernsthaftigkeit assoziieren, einspringen kann.

Nele erfährt während ihres FSJ *Anerkennung in ihren Interessen und ihrem Wunsch*, Ärztin zu werden. Diesen Wunsch äußerte sie direkt zu Beginn des FSJ, was dazu führt,

„dass die dann manchmal zu mir kommen und sagen, ((Stimme verstellt)) guck ma::l, ähm ich mache jetzt das und das, möchtest du zugucken? oder möchtest du mir helfen? ((Stimme nicht mehr verstellt)).“ (Nele, Z. 527-529)

Durch das unspezifische ‚die‘ wird nicht deutlich, wer auf Nele zukommt und ihr das Zuschauen anbietet. Es kann jedoch darauf geschlossen werden, dass dies sowohl das ärztliche Fachpersonal als auch andere Beschäftigte des Krankenhauses sein könnten, die Nele etwas zeigen möchten. Durch das Verstellen der Stimme wird nochmal deutlich, dass diese Menschen auf Nele zukommen und nicht umgekehrt sie danach fragen muss, mitschauen oder mithelfen zu dürfen. Daraus kann ein Förderungswille und eine Anerkennung Neles durch ihre Kolleg:innen sichtbar werden, die ihr wertschätzend Felder der Medizin zeigen möchten. Auch mit dieser Sequenz wird die Anerkennung Neles durch Zugehörigkeit im Team des Krankenhauses und ihre besondere Stellung in diesem deutlich.

Darüber hinaus macht Nele während ihres FSJ einen *Veränderungsprozess* durch, der sowohl von ihren Kolleg:innen (vgl. Nele, Z. 588 f.) als auch von ihr selbst wahrgenommen wird: „hat mich das FSJ schon sehr geprägt, ähm, und ich glaub- ich bin auf jeden Fall ein ganz anderer Mensch, als ich davor war. zumindest fühlt es sich so an“ (Nele, Z. 584 f.). Nele spricht in diesem Absatz mehrmals von der Prägung durch das FSJ, die sie in die Kategorien des ‚Erwachsen-Werdens‘ (vgl. Nele, Z. 558 f.) und der „sozialen Fähigkeiten“ (Nele, Z. 577) einordnet. Für sie ist die Veränderung ein essentieller Bestandteil ihrer FSJ-Erfahrung, weswegen sie diese nochmals in ihren letzten Worten des Interviews zur Werbung für ein FSJ aufgreift: „weil es einen einfach sehr als Person prägt und man sehr viel (.) Neues lernt“ (Nele, Z. 1061 f.). Durch die Einordnung dieser Zitate in das thematische Feld der Anerkennung wird deutlich, dass Nele die Wertschätzung für das FSJ bei sich selbst sieht, indem sie sich zu einem persönlichen Wachstum verholten hat, das sie ohne das FSJ nicht erreicht hätte.

Neles Anerkennung im FSJ zeigt sich nicht nur in der Einsatzstelle, sondern auch in den *FSJ-Seminaren*, die während des FSJ durch den Träger stattfinden. Bereits in der Eingangserzählung erzählt Nele:

„und im FSJ haben wir auch ähm (2) so=ne Mädelsgruppe, haben wir uns so tatsächlich so rausge- ähm (2) wie sagt man das? es ist so- hat sich s- ist entstanden und äh mit denen mache ich auch ganz viel und das ist ganz sü:ß joa.“ (Nele, Z. 66-68)



Nele verbindet mit der Eingangserzählung zum FSJ diese ‚Mädelsgruppe‘, deren genauere Beschreibung ihr erstmal schwerfällt. Vermutlich möchte sie das Wort ‚rauskristallisiert‘ nennen, womit sie einen längeren Gruppenprozess meinen könnte, aus dem dann ‚Ausgewählte‘ Teil der Gruppe wurden. Diese Gruppe scheint eine Bedeutung über das FSJ hinaus gewonnen zu haben, da aus der Beschreibung ‚mit denen mache ich auch ganz viel‘ häufige Treffen abgeleitet werden können. Dieser Gruppe wird das Adjektiv ‚süß‘ zugeschrieben, was in heutiger Jugendsprache als Formulierung der Wertschätzung gedeutet werden kann. Später im Interview erläutert Nele noch intensiver den Kennenlernprozess und die Intensivierung der Freundschaft in der Gruppe, die so weit führen, dass sie gemeinsam einen Urlaub planen (vgl. Nele, Z. 824-837). Mit diesen Sequenzen wird Neles Integration in die FSJ-Gruppe durch das Knüpfen neuer Freundschaften deutlich, die ebenfalls ein Teil ihrer Anerkennung durch Zugehörigkeit im FSJ sind.

Ein letztes Thema zeigt den Einsatz, den Nele leistet, um Anerkennung im FSJ zu erfahren. Sie spricht in dieser Sequenz von einer schwierigen Zeit in der Einsatzstelle im Winter, die vom Personalmangel und einer Corona- und Influenza-Infektionswelle geprägt war:

„und die meisten [Patient:innen, J. S.] waren auch isoliert in irgendwelchen Zimmern, und an sich darfst du dich als FSJ-lerin natürlich entscheiden ob du in isolierte Zimmer gehen möchtest oder nicht, aber bei mir war das halt keine Frage, weil ich den, also weil ich mich mit den Kollegen so gut verstanden hab- dass ich denen auch natürlich helfen wollte, und ich da nicht einfach stehen wollte“ (Nele, Z. 887-891).

Hier wird eine *Selbstaufopferung* Neles für das Team deutlich, indem sie sich dem Risiko, auf eine Infektionsstation zu gehen, aussetzt, um ihre Kolleg:innen zu unterstützen. Die Unterstützung wird eindeutig durch die gute zwischenmenschliche Beziehung begründet, die ein ‚natürliches‘ Helfen bestimmt. Die Präzisierung des ‚nicht einfach stehen wollte‘ könnte eine Umschreibung des umgangssprachlichen Ausdrucks des ‚Dumm-Rum-Stehens‘ meinen, dem Nele sich widersetzen möchte. Es wird deutlich, dass sie ihr selbstaufopferndes Verhalten nicht an erster Stelle aufgrund der Unterstützung der Patient:innen macht, sondern das Team und dessen Entlastung priorisiert und zugleich ein Selbstbild einer engagierten ‚FSJ-lerin‘ aufrecht erhalten möchte. Vermutlich möchte sie mit diesem selbstlosen Verhalten ebenfalls Anerkennung durch ihre Kolleg:innen, aber durch die Erzählung im Interview auch bei mir erfahren.

Insgesamt wird durch das thematische Feld der Anerkennung Neles im FSJ deutlich, dass sie positive Erfahrungen der Anerkennung und damit auch Selbstwirksamkeit während ihres FSJ, sowohl in der Einsatzstelle als auch bei den FSJ-Seminaren, erlebt. Diese Anerkennung resultiert aus ihren Kompetenzen, aber auch aus einer aufopfernden Haltung für das Team. Sie wird als Individuum mit ihren Stärken und Interessen wahrgenommen und gefördert, was sie positiv erlebt.

6.1.4 Zusammenführung: Neles Ergebnisse

Wie in der Darstellung der thematischen Felder in Kapitel 6.1.2 und 6.1.3 sichtbar wurde, stehen die Felder in einer Beziehung zueinander. Wie sich die thematischen Felder in der Biografie Neles überlappen, wird in folgender Grafik sichtbar.

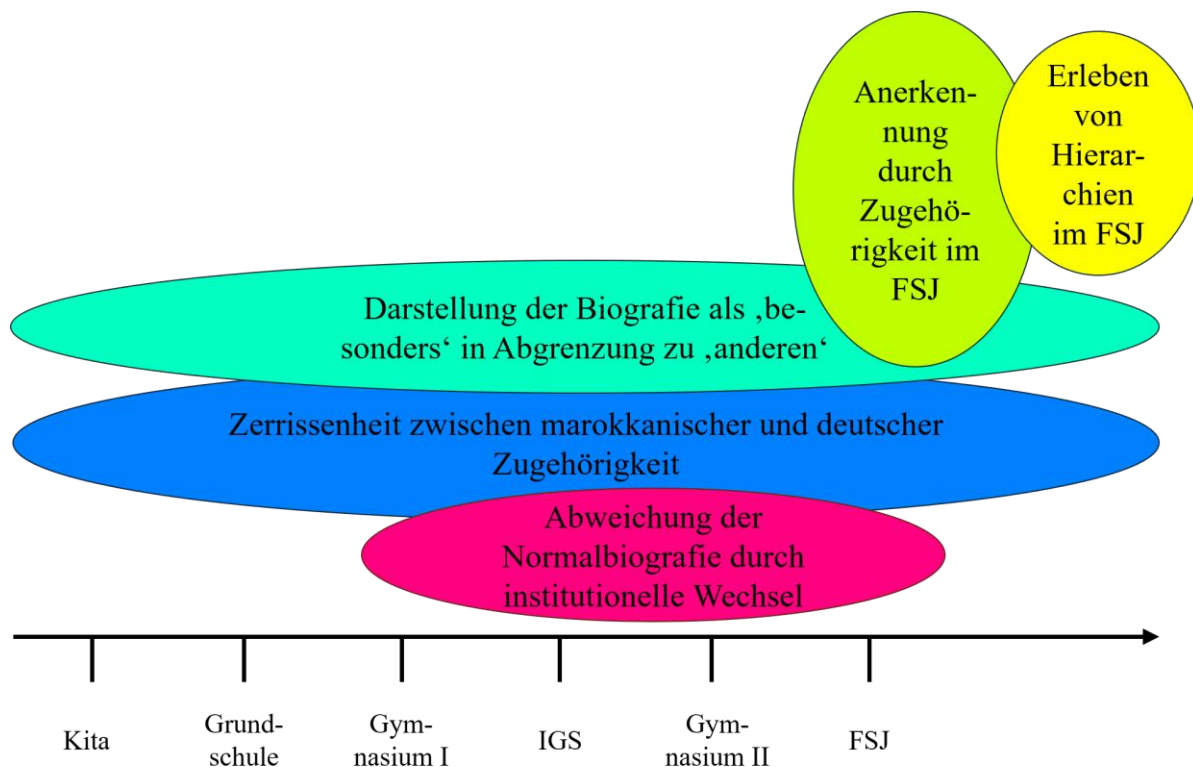


Abbildung 2: Zusammenführung der thematischen Felder von Nele (eigene Darstellung)

Wie aus der Abbildung ersichtlich wird, ziehen sich sowohl die thematischen Felder der ‚besonderen‘ Darstellung ihrer Biografie als auch die Zerrissenheit in ihrer Zugehörigkeit durch die gesamte Biografie Neles. Die Abweichung von der Normalbiografie durch institutionelle Wechsel setzt erst auf dem ersten Gymnasium ein und führt sich bis zum Eintritt in das FSJ fort. Die Gründe der institutionellen Wechsel stehen in einem Verhältnis zu ihrer Zerrissenheit der Zugehörigkeit. Aufgrund ihrer deutsch-marokkanischen Herkunft wird sie von den Lehrkräften rassistisch diskriminiert, was zu einem selbstbestimmten Schulwechsel führt. Nele erfährt im Laufe ihres FSJ Anerkennung durch das Team in der Einsatzstelle und in ihrer FSJ-Gruppe. Dies überlappt sich teilweise mit dem thematischen Feld der ‚besonderen‘ Biografiedarstellung. Sie sieht den Grund ihrer besonderen Behandlung und Anerkennung in ihrer Persönlichkeit, wodurch sie die Anerkennungserfahrungen als eigenen Verdienst einordnet. Das thematische Feld des Erlebens von Hierarchien im FSJ überschneidet sich mit ihren Anerkennungserfahrungen, insbesondere in Bezug auf ihren Kompetenzerwerb, der ihr ermöglicht, die hierarchische Struktur der FSJ-Rolle zu überwinden.

Wie sich diese Felder in Bezug zur Frage der Wirksamkeit sozialer Ungleichheit im FSJ deuten lassen, wird im siebten Kapitel diskutiert. Zuerst folgt die Fallrekonstruktion Maries mit einem anschließenden Fallvergleich beider Biografien.

6.2 Fallrekonstruktion Marie

Marie ist im Juni 2000 in einem kleinen Dorf, [A-Dorf], geboren und dort aufgewachsen. Ihre Familie setzt sich aus ihrer Mutter und zwei älteren Schwestern zusammen. Die Mutter ist mit einer Tagesbetreuung für Kinder selbstständig, die sie in ihrem privaten Haus in [A-Dorf] anbietet. Als Marie sechs Jahre alt ist, erhält sie die Diagnose der Absencen-Epilepsie⁵², die von diesem Zeitpunkt an ihre Leben beeinflusst. Marie wird auf einer

⁵² Absencen-Epilepsie ist eine spezifische Form der Epilepsie. Anders als bei den bekannteren epileptischen Anfällen mit Bewusstseinsverlust und Körperzuckungen (vgl. Kirschbaum 2014, S. 12) äußert sich diese Form durch eine „kurze (5 bis maximal 40 Sekunden) dauernde Bewusstseinsstörung mit vertikalen Blickbewegungen oder starrem Blick“ (ebd., S. 13).



Grundschule in [A-Dorf] eingeschult, wechselt in der vierten Klasse auf eine Schwerpunktschule in [B-Dorf]. Zur fünften Klasse wechselt sie auf eine IGS in [H-Stadt], die sie nach der neunten Klasse mit einem Hauptschulabschluss mit Förderstatus verlässt. Es folgt ein erneuter Schulwechsel auf die [Schule 1] in [E-Stadt], auf dem sie sowohl ihren Haupt- als auch Realschulabschluss im Schwerpunkt Gesundheit absolviert. 2019 findet wieder ein Wechsel an die [Schule 2] in [I-Stadt] statt, auf dem Marie ihr Abitur machen möchte. Aufgrund der ausbrechenden Corona-Pandemie (2020-2022) mit einem schweren Krankheitsverlauf Maries und privater Krisen, die Erkrankung ihrer Mutter und der Tod des besten Freundes, wiederholt Marie ein Jahr auf der Schule und besteht die Abiturprüfungen nicht. Da sie seit ihrer Kindheit den Berufswunsch der Hebamme hat und diesen durch ein Studium weiterhin verwirklichen möchte, beschließt sie, ein FSJ zu machen, um den Abschluss des Fachabiturs zu erhalten. Sie findet eine Einsatzstelle in einem Klinikum in [F-Stadt] in der Pflege, die sie die meiste Zeit auf der Onkologiestation (Krebserkrankungen) verbringt, und beginnt das FSJ zum 01.08.2023. Zum Zeitpunkt des Interviews ist Marie 23 Jahre alt, wird am darauffolgenden Tag 24 Jahre alt. Kurz vor der Interviewerhebung erhält sie die Zusage für das Studium der Hebammenwissenschaft in [D-Stadt], was sie nach dem FSJ beginnen möchte. Sie lebt nach wie vor in [A-Dorf] gemeinsam mit ihrer Mutter im Familienhaus.

6.2.1 Ablauf des Interviews

Nachdem Marie und ich uns im Rahmen meiner Vorstellung in einem FSJ-Seminar kennengelernt haben und sie mir ihre Bereitschaft zum Interview erklärte (Kapitel 5.2.1), nahm ich per WhatsApp Kontakt mit ihr auf, um sie zu fragen, ob sie weiterhin für ein Interview bereit stehe. Sie antwortete mir, dass sie sich in der folgenden Woche bei mir melden wird, was sie jedoch erst durch eine Erinnerungsnachricht von mir tat. Die Vereinbarung eines gemeinsamen Telefontermins brauchte ebenfalls mehrere Anläufe, da Marie durch ihre Dienste in der Einsatzstelle wenig Zeit hatte. Schließlich fanden wir einen Zeitpunkt zum Telefonieren und legten den Interviewzeitpunkt am 22.06.2024 bei ihr zu Hause fest.

Am Tag des Interviews teilte ich Marie meine Ankunftszeit mit den öffentlichen Verkehrsmitteln mit und kam etwas früher zum vereinbarten Termin, was Marie jedoch nicht störte. Ihr Wohnhaus lag im Ortskern von [A-Dorf], direkt neben einer Kirche, in einer kleinen Seitengasse von der Hauptstraße abzweigend. Marie begrüßte mich an der Haustür mit einer Umarmung und verwies auf das oberste Stockwerk, in dem unser Interview stattfand. Die Einrichtung des unteren Geschosses war von Kinder- und Babyequipment geprägt und erinnerte mehr an eine Kita-Einrichtung als an ein Wohnhaus. Zwei schmale Treppen führten in den zweiten Stock, in dem das Interview in einem offenen Raum ohne abschließbare Tür stattfand. Die Decken waren durch das Dachgeschoss angeschrägt und durch kleine Fenster unterbrochen. Ein Fenster stand offen, wodurch das Läuten der angrenzenden Kirchenglocken während des Interviews zu hören war. Marie hatte zur Vorbereitung Getränke und Kekse bereitgestellt und setzte sich schräg gegenüber von mir auf ein Sofa. Noch bevor das Interview beginnen konnte, erzählte mir Marie, dass sie vor wenigen Tagen eine Zusage für das Hebammenstudium erhalten und am nächsten Tag Geburtstag hat. Nach einem kurzen Begrüßungsgespräch klärte ich sie nochmals über mein Forschungsvorhaben auf und bekam die Einwilligung zur Aufnahme des Interviews sowie zur Verarbeitung der Daten. Das Interview hatte eine Länge von einer Stunde und neun Minuten. Die Eingangserzählung beendete Marie bereits nach fünf Minuten, weswegen ich ihr im immanenten Nachfrageteil detailreichere Fragen zu ihrer Krankheit, ihrer schulischen Laufbahn, dem FSJ, ihren Hobbies, ihrem sozialen Umfeld und ihrem Berufswunsch stellte. Die Reihenfolge der exmanenten Nachfragen orientierte sich an den Themen, die Marie während des Interviews einführte. Marie war zu Beginn etwas eingeschüchtert und gab eher kurze Antworten. Im Laufe des Interviews taute sie mehr auf, hielt dennoch eine gewisse Distanz zu mir und gab nicht alle Informationen von sich preis. Ihre Antworten waren teilweise stockend und von Satzabbrüchen und -unterbrechungen geprägt. Während der Redepausen hielt sie intensiven Blickkontakt mit mir, was mich immer wieder irritierte. Insgesamt war die Atmosphäre während des gesamten Interviews eher angespannt.

Dies änderte sich, nachdem die Tonaufnahme beendet wurde. Marie wirkte entspannter und gab mir im Nachgespräch die Rückmeldung, dass das Interview für sie anstrengend war. Sie stellte mir noch einige Fragen zum

Während dieser Anfälle werden Tätigkeiten, die zuvor durchgeführt wurden, plötzlich unterbrochen oder unbewusst weitergeführt. Es werden keine neuen Tätigkeiten begonnen. Nach dem Anfall wird die Tätigkeit an der Stelle fortgeführt, an der sie gestoppt hat oder sie wurde vergessen. Besonders bei verbalen Tätigkeiten fällt die Absencen-Epilepsie durch plötzliche Unterbrechungen der Rede und eines abwesenden Blicks auf (vgl. ebd.).



Ablauf eines Studiums und welche Tipps ich ihr fürs Studieren geben kann. Ich bestärkte sie darin, wie mutig und stark ihr Weg ist, den sie gegangen ist und gehen wird. Außerdem erzählte sie, dass sie das Studium in [D-Stadt] machen wird und zu Hause wohnen bleiben möchte. Zum FSJ ergänzte sie nochmals ihre Begeisterung für die FSJ-Seminare und die Seminarleitung und bestätigte mir, dass ihr FSJ Ende Juli endet. Auch sie vertraute mir erst im Nachgespräch an, dass sie in der FSJ-Einsatzstelle Infusionen und Medikamente verabreicht und in Akten dokumentiert, obwohl das rechtlich nicht in Ordnung sei. Sie betonte lautstark, dass sie jedoch ‚Nein‘ sagen würde, wenn sie etwas nicht machen möchte. Zum Abschluss des Nachgesprächs bot sie mir noch an, mich mit dem Auto zum nächstgelegenen Bahnhof zu fahren, da die Busverbindungen in [A-Dorf] nicht so zuverlässig seien. Ich lehnte dankend ab. Sie meldete sich am gleichen Tag per WhatsApp nochmal bei mir, um zu fragen, ob ich gut nach Hause gekommen bin. Ich gratulierte ihr am folgenden Tag zu ihrem Geburtstag. Ende September 2024 fragte Marie bei mir nach, ob ich meine Forschungsarbeit bereits beendet habe. Ich verneinte und fragte nach ihrem Abschluss in der FSJ-Einsatzstelle, den sie als traurig, aber schön betitelte.

6.2.2 Thematische Felder im Lebenslauf

In Maries Biografie sind zwei thematische Felder präsent, die ihre biografische Darstellung prägen: (1) Die Aushandlung zwischen Fremd- und Selbstbestimmung ihres Lebens sowie (2) die Darstellung ihrer Biografie als Erfolgsgeschichte.

Bereits in der Eingangserzählung Maries, die – genauso wie bei Nele – im Anschluss an die Frage zur Erzählung der Lebensgeschichte (vgl. Marie, Z. 3-10) folgt, werden die ersten thematischen Felder sichtbar: „okay, also mein Weg ist n=bisschen länger gewesen, meine Geschichte, (.) ich hab-, ähm, mit sechs Jahren (.) Absencen-Epilepsie gehabt“ (Marie, Z. 11 f.). Marie erzählt von einem ‚bisschen längeren‘ Weg, was ein Hinweis darauf sein kann, dass sie etwas Anderes als andere Menschen erlebt hat. Das ‚länger‘ setzt implizit eine ‚normale‘ Länge voraus, von der Marie scheinbar abweicht. Sie ergänzt daraufhin die Erzählung des Weges mit dem Einschub ‚meine Geschichte‘, was einen Hinweis auf eine Geschichten-Struktur mit Spannungsbogen oder Höhen und Tiefen geben könnte. Es wirkt so, als hätte Marie einiges zu erzählen. Die Bezeichnung könnte aber auch darauf verweisen, dass Marie diese ‚Geschichte‘ schon häufiger erzählt hat und deswegen darauf hinweisen möchte, dass eine längere Erzählpassage folgt. Daraufhin führt Marie ihre Geschichte mit der Diagnose der Absencen-Epilepsie in ihrem sechsten Lebensjahr ein, die jedoch heute nicht mehr aktuell ist, was durch die Vergangenheitsform ‚gehabt‘ deutlich wird. In ihrer biografischen Erzählung fängt somit ihre Geschichte erst mit dem Krankheitsereignis mit sechs Jahren an. Was davor passiert ist, erfahre ich in der Eingangserzählung nicht. Die Epilepsie-Diagnose scheint ein großer Einschnitt in Maries Leben zu sein, der sie womöglich ihr ganzes Leben begleitet, weswegen sie diese an den Anfang der Geschichte stellt.

6.2.2.1 Aushandlung zwischen Fremd- und Selbstbestimmung des Lebens

Marie erzählt ihre Lebensgeschichte so, dass sie durch die Absencen-Epilepsie beeinflusst wurde. Diese Krankheit, als fremdbestimmender Faktor, ist eine von mehreren Ursachen für das thematische Feld der Aushandlung zwischen Fremd- und Selbstbestimmung, das einem ständigen Kampf in Maries Leben gleicht.

So führt ihre Krankheitsdiagnose zu einer *schulischen Diskriminierung*, die sich bereits in der *Grundschule* abzeichnet:

„bin dann auch von der Grundschule, meine Lehrer die wollten mich nicht mehr unterrichten, und sind dann ähm, haben mich dann (.) auf ne Förderschule schicken wollen, (.) und meine Mama hat dann aber gesagt nein, sie möchte das nich-, (2) nur wegen meiner Krankheit, (.) und dann haben die halt gesagt sie machen (.) so nen IQ-Test, um zu schauen, ne, wie, (.) und der war sehr hoch, (.) sehr hoch, und dann haben die mich durften die mich halt nicht in die äh Förderschule schicken“ (Marie, Z. 11-16).

Durch die Konstruktion des ‚nicht mehr unterrichten‘ der Lehrkräfte könnte rückgeschlossen werden, dass Marie die Diagnose erst während ihrer Grundschulzeit mit sechs Jahren erhält und sie einen Veränderungswechsel und damit eine Ungleichbehandlung feststellen konnte, die klar auf ihre Krankheit zurückzuführen wäre. Durch die Passivkonstruktion ‚haben mich ... schicken wollen‘ wird deutlich, dass Marie selbst nicht darüber entscheiden darf, welche Schulform sie besucht, sondern dies in der Macht der Lehrkräfte liegt. Marie zeigt selbst keinen Widerstand, dieser wird durch ihre Mutter verkörpert, die diesen Wechsel ‚nur wegen meiner Krankheit‘ nicht will. Scheinbar gibt es eine Differenz in der Wahrnehmung der Krankheit zwischen Lehrkräften und Maries Mutter, die die Schwere dieser unterschiedlich gewichten. Der folgende Satz zeigt ebenfalls Maries Passivität und



Fremdbestimmung in der Aushandlung zu ihrer Schulform, denn es ist vermutlich die Entscheidung der Lehrkräfte, einen IQ-Test zu machen, wodurch Marie ihre Intelligenz beweisen muss. Marie bricht den Satz ab, was genau mit dem IQ-Test bewiesen werden sollte. Vielleicht empfindet sie Scham oder Wut über diesen Vorgang, weswegen sie den Satz nicht beendet. Stattdessen führt sie direkt das Ergebnis des Tests ein, das nach einem ersten ‚sehr hoch‘ durch eine Steigerung ‚sehr hoch‘ erweitert wird. Sie möchte damit ihre Intelligenz unterstreichen und zeigen, wie falsch die Lehrkräfte mit ihrer defizitären Einschätzung lagen. Die abschließende Auffassung, dass die Lehrkräfte sie im Anschluss an das Ergebnis nicht auf die Förderschule ‚schicken durften‘, verweist auf eine widerwillige Handlung der Lehrkräfte, denen es untersagt wurde, Marie eine Förderschulempfehlung auszusprechen. Damit wird zugleich eine Machtposition Maries deutlich, die sie durch das gute Bestehen eines Intelligenztests erreicht hat. In diesem Zitat wird die Fremdbestimmung Maries durch die Etikettierung der Lehrkräfte sichtbar. Ihr Widerstand zeigt sich eher passiv über die Haltung ihrer Mutter und das gute Bestehen des IQ-Tests, wodurch sie ein Stück Selbstwirksamkeit durch das Zuweisungsverbot der Lehrkräfte erfährt.

Der *Wechsel auf die IGS* führt dann jedoch nicht dazu, die *diskriminierenden Handlungen von Lehrkräften* hinter sich zu lassen, denn Marie erhält einen Förderstatus (vgl. Marie, Z. 35):

„und dann bin ich halt auf ne, (.) irgendwann auf=ne weiterführende Schule gekommen, (.) und dort haben die Lehrer mich auch, also. (.) die haben sich geweigert mir irgendwelche Sachen beizubringen, das war wirklich ganz schlimm“ (Marie, Z. 16-18).

Marie leitet den Schulwechsel durch eine Passivkonstruktion ‚bin ... gekommen‘ ein, was eine nicht-selbstbestimmte Handlung implizieren könnte. Die Leidenserfahrung durch die Lehrkräfte führt sich fort, was durch den Teilsatz ‚die Lehrer mich auch‘ deutlich wird. Hier ist es wieder eine aktive Handlung der Lehrkräfte, Marie nicht zu unterrichten, was sie durch eine ‚Weigerung‘ verbalisiert. Marie erfährt durch die Zurückweisung der Lehrkräfte eine Machtlosigkeit, der sie durch die Machthierarchie an Schulen hilflos ausgeliefert zu sein scheint.

Das wird auch durch ihre abschließende Bewertung deutlich, die sie als eine schmerzliche, negative Erfahrung einstuft. Diese Erfahrung greift Marie noch einmal zu einem späteren Zeitpunkt des Interviews auf, in der ihre *Hilflosigkeit* sichtbar wird:

„ich hätt- mir auch damals immer gewünscht, (.) dass meine Lehrerin, die eigentlich (.) dafür da sein sollte mir zu helfen, (.) dass sie mich an die Hand nimmt und sagt, komm, wir machen das zusammen ich helf-dir, (.) dass du das hinbekommst, dass du wieder ganz normal in die Klasse reingehst, (.) und beim Unterrichts mitmachst, das hatt- ich mir immer gewünscht. (.) aber das hat die nie gemacht.“ (Marie, Z. 660-664)

Marie weist in dieser Sequenz die Verantwortung ihrer Lehrerin zu, die ihrer Aufgabe als Lehrkraft, Marie zu unterstützen, nicht nachgekommen ist. Durch das symbolische ‚an die Hand nehmen‘ wird nochmals Maries schutzbedürftiger Status sichtbar, denn die Formulierung weist auf eine Hilfesuche hin. Diese Hilfe sollte jedoch in Maries Vorstellung ‚zusammen‘ passieren, was eine gewisse Partizipation beider Seiten impliziert, die Marie aus ihren vorherigen Darstellungen so nicht erfahren hat. Es wurde eher über sie hinweg oder gegen sie entschieden, anstatt gemeinsam nach Lösungen zu suchen. Mit der Formulierung ‚ganz normal in die Klasse‘ beschreibt sich Marie automatisch als ‚nicht-normal‘, womit sie indirekt die Etikettierung der Lehrkräfte in ihrem Selbstbild übernommen haben könnte. Marie betont zum Schluss noch einmal ihren Wunsch während der Schulzeit, der jedoch nie eingelöst wurde. Damit wird Maries Fremdbestimmung durch die fehlende Initiative der Lehrerin deutlich, der sie hilflos ausgeliefert war.

Maries *weitere Schullaufbahn* ist ebenfalls von Fremdbestimmung geprägt, denn sie erhält nach der neunten Klasse „so=nen Förderstatus-Hauptschulabschluss, //mhm// war halt kein anerkannter Hauptschulabschluss mit dem ich irgendwas hätte anfangen können“ (Marie, Z. 37 f.). Durch die Formulierung ‚so=nen‘ wird deutlich, dass Marie diesen Abschluss nicht wertschätzend anerkennt, was durch den fehlenden Nutzen argumentiert wird. Durch die fehlende gesellschaftliche Anerkennung des Abschlusses entscheidet sich Marie dazu, den Hauptschulabschluss ohne Förderstatus sowie einen Realschulabschluss zu absolvieren (vgl. Marie, Z. 44-46). Anders als auf einer IGS muss Marie nach dem Hauptschulabschluss zum Erreichen des Realschulabschlusses zwei Jahre die Schule besuchen, wodurch sie insgesamt doppelt so viel Zeit wie gewöhnlich für die neunte und zehnte Klasse benötigt (vgl. Marie, Z. 227-237). Hier wird wieder die Aushandlung zwischen Maries Fremd- und Selbstbestimmung deutlich. Sie selbst entscheidet sich dazu, ihre Schullaufbahn nicht mit dem Hauptschulabschluss mit Förderstatus zu beenden, sondern den Schulweg auf einer anderen Schule fortzusetzen. Die Gründe für den Wechsel sind selbstbestimmt aufgrund der Diskriminierung der Lehrkräfte, aber auch wegen Mobbing Erfahrungen durch



Mitschüler:innen (vgl. Marie, Z. 40-44). Zugleich ist sie durch diesen Wechsel wieder durch strukturelle Vorgaben in der Dauer ihres Abschlusses fremdbestimmt, wodurch sie im Laufe ihres Lebens ‚Zeit verliert‘.

Als weiteren fremdbestimmenden Faktor nennt Marie die *Medikamente*, die sie aufgrund der Absencen-Epilepsie nehmen muss, als Akteur:innen über ihr Leben:

„hab- halt Valproinsäure genommen, (.) u::nd äh die waren halt so stark dass die halt auch mein komplettes Aussehen verändert haben. die haben meine Haare dunkler gemacht, ich hab- früher ganz helle Haare gehabt, ganz weißblonde Haare, blaue Augen, richtig, so diese (.) hellblauen Augen, (.) ((holt tief Luft)) und das wurd- halt alles davon beeinflusst“ (Marie, Z. 25-29).

Die Einnahme der Medikamente berichtet Marie als eine aktive Handlung, worauf sie danach die Valproinsäure selbst personifiziert, indem diese aktiv handelnd das Aussehen von Marie verändert. Das Verdunkeln ihrer Haare scheint ein Einschnitt für Marie gewesen zu sein, denn sie erzählt ausführlich den Kontrast zu ihrem vorherigen Aussehen. Durch die Nennung der ‚ganz weißblonden Haare‘ in Kombination mit ‚blaue Augen‘ könnte eine Andeutung eines Schönheitsideals gemeint sein, dem Marie durch die Einnahme der Medikamente nicht mehr entspreche. Womöglich ist es aber auch einfach eine Erzählung über die enorme Wirkkraft der Medikamente, die sich phänotypisch bemerkbar macht. Das tiefe Luftholen Maries könnte ein Hinweis darauf sein, wie schwer ihr diese Erzählung fällt, da die Medikamenteneinnahme einen großen Einfluss hatte, was sie in ihrem abschließenden Satz dieser Sequenz auch deutlich macht. Zu einem späteren Zeitpunkt des Interviews verweist Marie auf weitere Einflüsse durch die Medikamente: „Man ist nicht mehr so bei sich, man is- irgendwie so. man träumt halt“ (Marie, Z. 130), wodurch nicht nur eine phänotypische, sondern auch eine Verhaltensänderung beschrieben wird. Die Medikamente werden von Marie als Akteur:innen wahrgenommen, die einen fremdbestimmten Einfluss auf ihr Leben haben. Zwar nimmt Marie die Medikamente aktiv ein, die Wirkkraft ist hingegen fremdbestimmt: „diese Medikamente waren so hoch und so giftig eigentlich für mich, (.) dass die halt das so mit mir gemacht haben“ (Marie, Z. 133 f.).

Diese Darstellung der Medikamente als ‚Feinde‘ Maries lassen es plausibel wirken, dass Marie das *Absetzen der Medikamente* als Wendepunkt in ihrem (schulischen) Leben erzählt:

„bin ich halt irgendwann, durch das dass die Medikamente ausgeschlichen worden (.) sind, ähm. bin ich dann (.) wacher geworden, und hab- mir dann halt nicht mehr so alles (.) s- von den Lehrern so gefallen lassen“ (Marie, Z. 29-31).

Der Prozess des ‚Ausschleichens‘ der Medikamente ist ebenfalls in einer Passivkonstruktion beschrieben, was wieder auf eine unselbständige Handlung hindeuten könnte. Sie bezeichnet diesen jedoch als einen Prozess des ‚Aufwachens‘, was implizit einen vorherigen Schlaf- oder Ruheprozess voraussetzt. Dies ist nochmals ein deutlicher Hinweis auf Maries Passivität und Fremdbestimmung während der Medikamenteneinnahme. Durch das ‚Aufwachen‘ verändert sich Maries Selbstbewusstsein, das sich im Widerstand gegen die Lehrkräfte äußert. Sie vermittelt damit ein Kontrastbild. Die Medikamente werden mit Passivität, ihr Fehlen mit Aktivität verknüpft. Sie stellt damit als eine Ursache für ihr vorheriges Verhalten die Medikamente – ein von außen zugefügter Faktor – dar, anstatt ihre Krankheit, die in ihr selbst verortet wäre. Dadurch wird Maries Aushandlung zwischen einer Fremd- und Selbstbestimmung deutlich, die klar durch die Medikamenteneinnahme begründet wird. Womöglich möchte sie eine eindeutige Erklärung ihrer Passivität geben, deren Ursache nicht in ihrer Hand lag, während das Absetzen der Medikamente zu einer Selbstermächtigung führt.

Trotz des Absetzens der Medikamente und damit auch der Überwindung der Absencen-Epilepsie ist Marie dennoch *fremdbestimmten Faktoren* ausgesetzt. So ist das Erleben der Corona-Pandemie ein einschneidendes Ereignis für sie, da sie selbst an Corona erkrankt und dadurch wieder an Konzentrationsstörungen leidet, weswegen sie ein Jahr während ihrer Abiturzeit wiederholt (vgl. Marie, Z. 238-244). Während der Abiturprüfungen erkrankt ihre Mutter schwer und ihr bester Freund stirbt, weswegen sie sich nicht auf das Lernen für die Prüfungen konzentrieren kann (vgl. Marie, Z. 63-69, 247-250). Diese dramatischen Lebensereignisse machen es Marie nicht möglich, ihr Abitur zu bestehen, für das sie hart gekämpft hat (vgl. Marie, Z. 71). Um dennoch ihren Traum, Hebamme zu werden, verwirklichen zu können, entscheidet sich Marie für ein FSJ, wodurch sie ihr Fachabitur anerkannt bekommt (vgl. Marie, Z. 70-73). Es wird deutlich, dass Marie, trotz schwerer Schicksalsschläge, die sie nicht vorhersehen oder selbstbestimmen kann, ihren Fokus nicht verliert und weiterhin versucht, selbstbestimmt den Lauf ihres Lebens zu bestimmen.



Auch der *Übergang in das FSJ* ist von fremdbestimmten Faktoren geprägt:

„und dann hab- ich halt (.) gesehen dass man halt das FSJ machen kann, um halt seinen (.) ähm (.) Fachhochschulreife zu bekommen, und dann hab- ich das halt gemacht, und eigentlich wollte ich auch in den Kreißaal gehen, um ähm halt auch n=bisschen Erfahrungen so zu sammeln, aber bin dann halt in die äh (.) in die Pflege gegangen.“ (Marie, Z. 72-75)

Marie benötigt das FSJ, um ihr Fachabitur anerkannt zu bekommen, womit dies keine selbstbestimmte Entscheidung ist, die bei einem ‚freiwilligen‘ sozialen Jahr vorausgesetzt werden könnte. Auch den Ort des FSJ kann sie nicht frei wählen, da sie ‚eigentlich‘ im Kreißaal ihr FSJ machen möchte, dann aber doch in die Pflege geht. Marie stellt es so dar, als wäre dies eine selbstbestimmte Entscheidung von ihr gewesen, was jedoch in einer späteren Sequenz anders argumentiert wird: „weil, als ich gefragt hab-, ähm ob ich halt dort [im Kreißaal, J. S.] das FSJ machen kann, (.) wurd- gesagt ja nur im der Pflege, weil dort am meisten benötigt wird“ (Marie, Z. 491-493). Es wird deutlich, dass Marie eine selbstbestimmte Entscheidung treffen möchte, jedoch aufgrund der Vorgaben der Klinik fremdbestimmt wird. Somit ist auch der letzte institutionelle Schritt in Maries Lebenslauf von fremdbestimmten Vorgaben geprägt – sowohl in der Entscheidung, ein FSJ zu machen, als auch in der Tätigkeit des FSJ selbst.

Insgesamt wird mit dem ersten thematischen Feld Maries vielseitige Fremdbestimmung sichtbar: von mehrfachen schulischen Diskriminierungen über institutionelle Vorgaben zu stark wirkenden Medikamenten und weiteren Schicksalsschlägen. Trotz dieser vielen fremdbestimmten und einschneidenden Erfahrungen in Maries Leben, versucht sie stets, ihre Selbstwirksamkeit zu betonen. Dieser Versuch resultiert im thematischen Feld der Biografie als Erfolgsgeschichte, das im Folgenden aufgezeigt wird.

6.2.2.2 Darstellung der Biografie als Erfolgsgeschichte

Durch die Aushandlung von Fremd- und Selbstbestimmung wurde der Lebensweg von Marie anhand fremdbestimmter Faktoren eingeordnet, denen sie stets ihre Selbstwirksamkeit entgegensetzt. Diese Darstellung folgt unter anderem, weil Marie ihre Biografie als Erfolgsgeschichte inszenieren möchte. Dies wird direkt am Anfang des Interviews deutlich, als Marie in der ersten *Erzählung ihrer Lebensgeschichte zum Abitur* sagt:

„dass ich dann auf die [Schule 2] in [I-Stadt] gehen wollte und dann halt da mein Abitur gemacht hab-, //mhm// (.) und das war auch @fachbezogen@ mit Gesundheit und Pflege“ (Marie, Z. 54-56).

Wenige Zeilen später wendet sie jedoch ein: „dann hab- ich halt (.) mein- meine Hochschul-, also die die äh allgemeine Hochschulreife hab- ich nicht geschafft“ (Marie, Z. 68 f.). Marie täuscht mich im ersten Zitat, indem sie erzählt, dass sie an der [Schule 2] in [I-Stadt] ihr Abitur gemacht hat und nennt sogar eine fachliche Spezialisierung dazu. Erst nachdem ich eine Nachfrage zum Weg in das FSJ stelle, erwähnt sie, dass sie ihre ‚allgemeine Hochschulreife‘ nicht bestanden hat. Es bleibt offen, weswegen Marie diese differente Erzählweise wählt. Womöglich will sie im ersten Interviewabschnitt nicht zu viele persönliche Informationen nennen, da das Durchfallen durch die Abiturprüfungen mit der Krankheit ihrer Mutter und dem Tod ihres besten Freundes begründet wird. Gleichzeitig wird hier das thematische Feld eröffnet, in dem Marie ihre Geschichte als Erfolgsgeschichte darstellen möchte, weswegen sie mir erst einmal vom Bestehen ihres Abiturs erzählt.

Dies erklärt auch, weswegen Marie direkt nach der Erwähnung, die Abiturprüfungen nicht bestanden zu haben, ihre *kämpferische Willensstärke* deutlich macht:

„und dann hab- ich aber gedacht gut, ich will aber trotzdem meine Hebamme machen, (.) weil ich hab jetzt schon so weit gekämpft und so lang- gemacht, dass ich halt ähm (.) das w- weitermachen will. und nicht aufgeben will“ (Marie, Z. 69-72).

Durch das Possessivpronomen ‚mein‘ vor der Berufsbezeichnung der ‚Hebamme‘ kann interpretiert werden, dass Marie diesen Berufsstand für sich vereinnahmt. Für sie gibt es ein klares Ziel, das jetzt schon in ihrem Besitz zu sein scheint. Es gibt für Marie scheinbar keine andere Option, als den Beruf der Hebamme zu verwirklichen, da dieser bereits in ihrem Selbstbild verankert ist. Zur Argumentation verweist Marie auf ihre kämpferische Persönlichkeit, die sich vor allem in ihrer Ausdauer und ihrer Zielverfolgung ohne Aufgeben zeigt. Somit setzt Marie direkt nach einer Passage des Scheiterns ihre Willensstärke entgegen, womit sie ihre Selbstbestimmung und das Bild der Erfolgsgeschichte aufrechterhalten möchte.



Ein weiteres Thema ist die Selbstdarstellung als ‚anders‘, womit Marie ihrer Biografie eine *Besonderheit* zuschreiben möchte: „man ist ja trotzdem durch das, ich war ja immer anders da irgendwie. (3) und anders sein ist ja mittlerweile nicht mehr normal, @ (3) @“ (Marie, Z. 297 f.). Marie beginnt den Satz in der neutralen ‚man‘-Perspektive, vollendet diesen jedoch nicht, weswegen nicht deutlich wird, was sie sagen möchte. Lediglich das ‚trotzdem‘ verweist auf einen Widerspruch, der jedoch nicht deutlich wird. Daraufhin wechselt Marie in die Ich-Perspektive, indem sie sagt, dass sie ‚immer anders‘ war. Damit stellt sie sich als außerhalb der Norm dar und bezeichnet sich selbst als different zu dieser. Die Verwendung des Wortes ‚immer‘ verweist auf einen dauerhaften Zustand, der nicht an einen konkreten Zeitpunkt oder einen konkreten Kontext gebunden ist. Nach einer längeren Pause ergänzt Marie ihre Selbstbezeichnung mit der allgemeinen Aussage, dass anders sein ja ‚mittlerweile‘ nicht mehr normal sei. Durch das Adverb ‚mittlerweile‘ wird eine zeitliche Differenz der Wertung aufgemacht. Marie nennt die Antonyme ‚normal‘ und ‚anders‘ in einem Satz und erklärt, dass diese nicht zusammengehören, was jedoch durch eine zeitliche Komponente ausgelöst wird. Vielleicht lässt sich daran ein Denken nach dem Motto ‚früher war alles besser‘ erkennen, was die heutige Zeit als Auslöser für das eigene Leiden einordnet. Marie fällt nach dieser Aussage in ein dreisekündiges Lachen. Dieses soll vielleicht die Absurdität ihrer Aussage überspielen oder sie erkennt selbst, dass ihre Aussage nicht so viel Sinn ergibt. In jedem Fall weist Marie in diesem Zitat deutlich auf ihre Andersartigkeit hin, die als Ursache dafür interpretiert werden kann, dass durch diese Außergewöhnlichkeit ihre Biografie als Erfolgsgeschichte dargestellt wird.

Diese Andersartigkeit führt bei Marie jedoch zu einem großen Druck „ich wollte es mir selbst beweisen“ (Marie, Z. 300), der sich indirekt auch darin äußert, dass sie es auch *anderen Menschen beweisen* will, ihre gesetzten Ziele – den Beruf der Hebamme – zu erreichen:

„grad- so von anderen Leuten, von fremden Leuten, die meine Geschichte auch teilweise kennen so von Hören-Sagen, (.) die haben dann (.) nur geschmunzelt. (3) und wenn ich heut- ähm (.) Leute zum Beispiel im Edeka treffe, (.) die gucken mich an wie so=nen Auto. also, wenn ich denen erzähl- was ich gemacht hab-, und was ich jetzt mache, (.) die die, als würd- ich denen irgendwelche Märchen erzählen. (5) ja, (.) aber, (.) ich hab- ja @keine Märchen erzählt@“ (Marie, Z. 304-310).

Marie leitet damit ein, dass auch fremde Leute vom ‚Hören-Sagen‘ ihre Geschichte kennen. Dies kann ein Hinweis darauf sein, dass ihre Geschichte besonders viel Aufsehen erregt hat oder so besonders ist, dass sich viele Menschen dafür interessieren. Die Menschen, die Marie nicht genauer kennt, haben bei ihrer Geschichte ‚nur geschmunzelt‘, was auf eine Verniedlichung oder Unterschätzung Maries hindeuten könnte. In jedem Fall verweist diese Reaktion auf ein wohlwollendes, aber nicht unterstützendes Verhalten gegenüber Marie. Sie macht daraufhin einen Sprung in die Gegenwart und erzählt, wie sie heute diesen Menschen begegnet, die zuvor geschmunzelt haben. Die Formulierung ‚gucken mich an wie so=nen Auto‘ verweist darauf, dass sie unglaublich oder begaffend angeschaut wird. Vermutlich hat Marie etwas getan, womit die Menschen nicht gerechnet haben oder was nicht erwartbar war. Marie berichtet von einer Konversation mit diesen Menschen, denen sie von ihrer Geschichte erzählt. Die Reaktion darauf wäre Ungläubigkeit, was durch die Formulierung ‚Märchen‘, also unwirkliche Geschichten, deutlich wird. Dadurch zeigt Marie, dass sie etwas Außergewöhnliches geschafft hat, woran – den anderen Leuten zu urteilen – niemand geglaubt hat. Nach einer fünfsekündigen Pause betont Marie lachend, dass sie keine Märchen erzählt hat. Sie möchte damit nochmals den Wahrheitsgehalt ihrer Geschichte betonen. Und sie zeigt damit, wie besonders ihre Geschichte ist und dass sie ihre Ziele erreicht hat, ohne dass andere Menschen, zumindest fremde Personen, an sie geglaubt haben. Damit wird wieder eine kämpferische und widerstandsfähige Eigenschaft von ihr deutlich. Durch die Reaktion von außenstehenden Personen erfährt sie eine Bestätigung ihrer Erfolgsgeschichte.

Auch ihre Krankheit, die ihre Lebensgeschichte geprägt hat, ordnet sie im Rahmen der Erfolgsgeschichte als *Wachstum* ein:

„zum Beispiel wenn ich jetzt an meine (.) Geschichte denke, ich glaube, ich wär- niemals so geworden wie ich heute bin, wenn ich nicht das f- (.) erlebt hab-, was ich damals erlebt habe, (.) und auch des hat mich schon zum Wachsen gebracht.“ (Marie, Z. 445-447)

Auch hier beginnt Marie wieder mit der Erzählung ihrer Biografie als ‚meine Geschichte‘, die auf ihre Besonderheit verweist. Durch die Betonung der Verneinung ‚niemals‘ wird deutlich, dass sich Marie ihr Leben nicht ohne ‚ihre Geschichte‘ vorstellen kann. Sie nimmt eine Retrospektive zu dem ein, was sie ‚damals erlebt hat‘. Dabei



bleibt sie unkonkret und es ist offen, worauf sie damit anspielt. Sehr wahrscheinlich kann jedoch aus der ‚Geschichten‘-Bezeichnung, die sie direkt zu Beginn des Interviews mit der Absenzen-Epilepsie in Verbindung gebracht hat, rückgeschlossen werden, dass sie damit ihren Leidensweg durch den Einfluss der Krankheit meint, in dem ihr viele Steine in den Weg gelegt wurden. Diese negativ konnotierte Geschichte wird nun positiv als ‚Wachstum‘ gedeutet, womit wiederum ihre Widerstandsfähigkeit, Willensstärke und Resilienz deutlich gemacht wird. Daran anknüpfend passt auch ihr Zitat: „manchmal passieren Sachen aus=nem Sinn“ (Marie, Z. 444). Damit wird Maries Haltung deutlich, die versucht, vieles, was im Leben passiert, sinnhaft einzuordnen. Sie gibt sich selbst die Deutungsmacht über ihr Leben und die individuelle Verantwortung, an Herausforderungen zu wachsen, was ebenfalls an die Darstellung der Erfolgsgeschichte anknüpft.

Diese Erfolgsgeschichte darf sie in einer *Rede an ihrer alten Schule*, die [Schule 1] in [E-Stadt], erzählen. Initiiert wird diese von ihren ehemaligen Lehrkräften, die aufgrund Maries Lebensgeschichte, aber auch ihres Engagements gegen Rassismus an der Schule, an sie gedacht haben (vgl. Marie, Z. 612-625). Zu dieser Rede sagt Marie Folgendes:

„mir war es halt auch wichtig nicht denen jetzt so vorzustellen, so ja, hier, ich bin’s, ich hab- jetzt mein Abitur gemacht, ja, das wollt- ich nicht. das war das allerletzte was ich wollte und ich hab- auch direkt gesagt, ich will euch jetzt nicht hier (.) die Rede halten von jetzt so und so macht ihr euer besten Abschluss oder geht ihr, weiß ich nicht, nach Oxford oder @weiß ich nich- irgendwo@ so, sondern (.) einfach zeigen, dass es möglich is-, an seine eigenen Träume zu (.) glauben und nicht nur die Träume zu zu fantasieren, sondern auch wirklich zu leben.“ (Marie, Z. 631-636)

Marie beginnt mit einer Erzählung, dass sie sich nicht einfach hinstellen und erzählen wollte, dass sie ihr Abitur gemacht hat. Vielleicht wollte sie das nicht sagen, weil sie mit ihrem Abschluss nicht angeben wollte. Daraufhin betont sie nochmal, ‚das war das allerletzte was ich wollte‘, womit eine sehr starke Verneinung deutlich wird. Es scheint ihr undenkbar oder unmöglich, in diesem Kontext einfach von ihrem Abitur zu erzählen. Sie macht deutlich, dass sie keine Motivationsrede für den besten Abschluss oder andere akademische Ziele halten wollte. Die Nennung des Ortes ‚Oxford‘ impliziert vermutlich eine hohe akademische Karriere, da mit Oxford in der öffentlichen Wahrnehmung und Popkultur eine renommierte Universität in England verbunden ist. Es ist dennoch verwunderlich, dass Marie diese Ortsbezeichnung verwendet. Vielleicht ist diese Stadt für sie symbolisch für einen akademischen Aufstieg. Oder es impliziert einen inneren Wunsch von ihr, an diese Universität zu gehen, weswegen sie diese scheinbar exemplarisch erwähnt. Daraufhin lacht Marie und sagt, dass sie es nicht genau wisse. Vermutlich möchte sie mit diesem Lachen ihre Unsicherheit überspielen oder die vorherige Aussage ins Lächerliche ziehen, weil Oxford so absurd oder unerreichbar für sie ist. Schließlich stellt Marie im letzten Teilsatz heraus, wozu es ihr wirklich geht. Mit ihrer Rede will sie zeigen, dass es möglich ist, an die eigenen Träume zu glauben und diese zu verwirklichen. Damit folgt Marie einem Grundsatz, der am populärsten im ‚American Dream‘⁵³ deutlich wird: dass es jede:r schaffen kann, die Ziele zu erreichen, die man sich setzt, wenn dafür nur genug Anstrengung geleistet wird. Marie denkt dabei vermutlich an ihre eigene ‚Erfolgsgeschichte‘ als Vorbild, da sie Erfolge allein durch ihren kämpferischen Charakter erworben und nicht aufgegeben hat. Ihre persönliche Erfolgsgeschichte wird für sie somit zu einem universalen Prinzip, dem alle Menschen folgen könnten, wenn sie nur wollen. Gleichzeitig erfährt sie durch die Lehrkräfte und Schüler:innen Anerkennung in ihrer Erfolgsgeschichte, für deren Erzählung sie eine Bühne erhält.

Insgesamt macht Marie durch die Erzählung ihrer ‚Geschichte‘ deutlich, dass sie eine kämpferische, willensstarke Persönlichkeit ist, die für das, was sie im Leben erreichen möchte, kämpft und ihre Ziele auch verwirklichen kann. Um die Erfolgsgeschichte während des Interviews gut inszenieren zu können, erklärt Marie manche ‚Misserfolge‘ erst im Nachhinein und verweist auf eine große Rezeption ihres Erfolgs durch Bestätigung durch andere Menschen. Dabei stellt sie stets ihre Besonderheit heraus und dass sie Schwierigkeiten durch persönliches Wachstum überwindet.

⁵³ Der ‚American Dream‘ ist eine ideologische Vorstellung, dass jede Person Wohlstand durch harte Arbeit, unabhängig vom gesellschaftlichen Status, erreichen kann und somit alle Menschen die gleichen (Erfolgs-)Chancen haben (vgl. Hoyt et al. 2021, S. 204).



6.2.3 Thematische Felder im Erleben des FSJ

Die bisherigen thematischen Felder der Lebensgeschichte Maries spielen auch während ihres FSJ eine Rolle. Dabei sind zusätzlich drei thematische Felder entscheidend: (1) Maries Wachstum im FSJ durch ihren extremen Arbeitsbereich, (2) das Erleben von Hierarchien in der FSJ-Einsatzstelle sowie (3) ihre Aufopferung im FSJ.

6.2.3.1 Wachstum im FSJ durch extremen Arbeitsbereich

Marie erlebt die Arbeit in der FSJ-Einsatzstelle als extremen Arbeitsbereich, der sich *zwischen Leben und Tod* bewegt:

„in der Zeit wo ich jetzt das FSJ gemacht hab-, ich bin nochmal (.) irgendwie @zehn Zentimeter weiter gewachsen@, so von mir, und ähm. man steht halt wirklich so an Leben und Tod dran=ne, und (.) ich war auch in der Zeit noch im Kreißsaal, hab- den ersten Atemzug von Babys mitbekommen, und dann auf Station den letzten Atemzug von alten Menschen.“ (Marie, Z. 78-82)

Marie beschreibt ihr Wachstum im FSJ, das sie lachend mit ‚zehn Zentimetern‘ bezeichnet. Sehr wahrscheinlich ist damit kein körperliches Wachstum gemeint, sondern ein geistiges, das durch den Vergleich zu zehn Zentimetern bei einem körperlichen Wachstum besonders hoch ausfällt. Durch die folgende Formulierung aus der ‚man‘-Perspektive möchte Marie womöglich mit einer allgemeinen Aussage das Wachstum begründen. Um diese extreme Spannung zwischen Leben und Tod zu verdeutlichen, wechselt sie in die Ich-Perspektive, aus der sie ihre Erfahrung erzählt. Vor dem FSJ hat sie ein Praktikum im Kreißsaal absolviert, in dem sie den ‚ersten Atemzug von Babys‘ mitbekommen hat. Diesen setzt sie in einen Kontrast zum ‚letzten Atemzug von alten Menschen‘, womit auf einen zirkulären Moment des Lebenszyklus verwiesen wird. Dies verdeutlicht den extremen Arbeitsbereich Maries, der die volle Spannweite eines menschlichen Lebens von der Geburt bis zum Tod umfasst.

Ihre FSJ-Einsatzstelle findet jedoch einseitig im *extremen Bereich des Todesspektrums* statt: „und das FSJ hat mich halt auch, (.) durch das dass ich halt dieses ganze, (.) diesen ganzen Tod und dieses Leid gesehen hab-, (.) hat mich (.) nochmal anders da denken lassen“ (Marie, Z. 447-449). Hier verweist Marie ebenfalls auf ihr Wachstum, welches sich durch Leidens- und Todeserfahrungen entwickelte. Sie möchte damit auf den Extrembereich hinweisen, mit dem sie sich im FSJ beschäftigen muss, womit eine Besonderheit ihrer Stelle sichtbar wird. Außerdem nimmt sie dabei eine reflektierte Haltung ein, die ihren Lernprozess hervorhebt und das Leid und den Tod von Patient:innen nicht gefühllos hinnimmt.

Um ihren Wachstumsprozess zu verdeutlichen, spricht Marie zu Beginn des FSJ von einer *Überforderung*, die sich auf ihr gesamtes Leben auswirkt:

„am Anfang war ich auch ein bisschen überfordert muss ich sagen mit dem ganzen Krankenhaus, (.) weil das war bei uns auf der Station ist ja noch mal was anderes, wir sin-, haben ja Chemopatienten und Diapen-, Diabetes-Patienten, und die Chemopatienten die sind halt auch immer so ein bisschen, (2) kraft-, also es zerrt bisschen an den Kräften find- ich. (.) das war für mich am Anfang n=bisschen schwer, (.) damit so klar zu kommen. (.) mit dem äh, (.) Arbeiten und dann noch irgendwie, ich war dann immer wenn ich nach Hause gekommen bin ich war so müde und so platt“ (Marie, Z. 346-351).

Sie beginnt mit der Erzählung der Überforderung ‚mit dem ganzen Krankenhaus‘, was eine grundsätzliche Belastung ‚am Anfang‘ verdeutlichen könnte. Sie begründet dies ausführlich mit ‚bei uns auf der Station ist ja noch mal was anderes‘, womit sie die Besonderheit der FSJ-Stelle, aber auch eine Legitimierung der Überforderung zeigen möchte. Der Grund sind die Patient:innen mit Diabetesdiagnosen oder Chemotherapie, die kraftlos sind. Es könnte mit der Schwere auf eine Schwierigkeit in der körperlichen Arbeit hingewiesen werden, wodurch sich die Anstrengung vor allem auf ihren Körper und weniger auf psychische Belastungen rückführen lässt. Die Belastungen auf der Arbeit haben Auswirkungen auf Maries privates Leben, da sie zu Hause ‚müde und so platt‘ ankommt. Vermutlich möchte Marie an dieser Stelle auf den extremen körperlich anspruchsvollen Arbeitsbereich ihrer FSJ-Einsatzstelle hinweisen. Durch den Verweis dieser Sequenz an den ‚Anfang‘ des FSJ könnte implizit wieder auf ein Wachstum verwiesen werden, wodurch sich die Anstrengung im Laufe ihres FSJ abgebaut haben könnte.

Auch die *Patient:innen* sind für Marie ein Grund dafür, ihre FSJ-Einsatzstelle als extremen Bereich darzustellen, in dem sie viel gelernt hat:



„und ich hab- auch gemerkt, so (.) seitdem, (.) dort, auch wenn wir da ganz viel Leid und alles is- aber, auf der Station is- immer Menschlichkeit. die Patienten, die sind so herzlich und so menschlich, (.) das siehst du so im Supermarkt oder auf der Straße gar nicht.“ (Marie, Z. 451-454)

Marie setzt wieder mit ihrem Perspektivwechsel ein, der sich ‚seitdem‘ FSJ eingestellt hat. Obwohl sie ‚ganz viel Leid und alles‘ erlebt, betont sie die Menschlichkeit als positives Prinzip auf der Station. Sie führt dies im folgenden Satz weiter aus, indem sie die Patient:innen als ‚herzlich‘ und ‚menschlich‘ betitelt, wobei unklar bleibt, was genau sie unter Menschlichkeit versteht. Sie setzt diese Form der Menschlichkeit lediglich in einen Kontrast zur Öffentlichkeit, die negativ konnotiert wird. Für Marie dient dieser Kontrast indirekt als Aufwertung ihrer Tätigkeit, da sie sich vom restlichen Leben in der Öffentlichkeit abhebt. Auch damit wird der extreme Arbeitsbereich, diesmal von einer positiven Seite aus, beleuchtet.

Diese positive Beleuchtung des FSJ als Wachstumsort wird im folgenden Zitat deutlich. Marie erlebt das FSJ als einen Ort ohne Druck oder Erwartungen, der ihr einen *Freiraum zur Entfaltung* ermöglicht:

„ich find- das halt auch einfach schön weil man halt einfach in der Zeit (.) keinen Druck hat. du hast nicht so dieses, du musst keine Prüfungen schreiben du musst nich- (.) so diesen Normen entsprechen, und das fand ich halt schön, dass man dann halt einfach so einfach mal n=bisschen sich entfalten kann.“ (Marie, Z. 291-294)

Marie spricht von einer Zeit, in der sie keinen Leistungsdruck verspürt. Den Leistungsdruck setzt sie gleich mit der Bezeichnung ‚Normen entsprechen‘. Es wird nicht deutlich, was sie mit diesen Normen meint. Vielleicht ist das ein Hinweis auf ihre Krankheitsgeschichte, in der sie aus den Normen herausgefallen ist und ‚immer anders‘ (Kapitel 6.2.2.2) war. Oder es ist ein grundsätzlicher gesellschaftlicher Anspruch gemeint, sich an Normen anzupassen, um nicht aus dem System zu fallen. Marie erlebt im FSJ eine Zeit der Freiheit, in der sie sich ‚ein bisschen entfalten‘ kann. Die Formulierung weist auf eine Einschränkung hin. Womöglich sind es äußere Umstände, die sie einschränken oder sie kann mit ihrer neu gewonnenen Freiheit nicht so viel anfangen, weswegen sie sich nur auf kleine ‚Entfaltungen‘ bezieht. Zusätzlich deutet die Verwendung der Worte ‚einfach mal‘ auf eine gewisse Leichtigkeit hin, die Marie verspürt. Insgesamt verweist dieses Zitat auf zuvor einschränkende Bedingungen Maries, die durch negative Assoziationen wie ‚Druck‘, ‚Prüfungen‘ oder ‚Normen‘ ausgelöst wurden und sie erlebt es als Befreiung nicht mehr eingeschränkt zu sein. Sie nutzt den Freiraum zur Entfaltung im FSJ, wodurch ein Wachstum möglich ist.

Anhand Maries physischer und psychischer Anstrengung, der Besonderheit der Patient:innen, der Leid- und Todeserfahrungen und ihrer freien Entfaltung dadurch, dass es keinen Druck gibt, wird das thematische Feld des Wachstums durch den extremen Arbeitsbereich deutlich. Dies ist eine Grundhaltung Maries, die sich auf die folgenden thematischen Felder auswirkt.

6.2.3.2 Erleben von Hierarchien in der FSJ-Einsatzstelle

Als ich Marie im Interview die exmanente Nachfrage stelle, wie sie sich in der Rolle als FSJ-Teilnehmende fühlt, antwortet sie zuerst mit ihren Kompetenzen, die sie während ihrer Schullaufbahn durch die Schwerpunkte ‚Gesundheit und Pflege‘ erlangt hat. Darauf folgt eine Sequenz, in der Marie von einer *unfairen Behandlung* im Stationsteam spricht:

„wir haben halt so ältere (.) Schwestern bei uns auf Station. (2) die, (.) wenn man die was gefragt hat ob man das machen darf, (.) ((Stimme verstellt)) nein. nein. nein. ((Stimme nicht mehr verstellt)) und ich fand das dann so dieses, man, man weiß man kann’s, man darf’s nich-, (.) und, dieses, man hat sich halt, (.) ähm so. das war wie, (.) das war ein komisches Gefühl weil das hat man, da hat man sich so (.) minderwertig irgendwie immer gefühlt wenn man dann halt gesacht bekommen hat, (.) du darfst das nicht machen.“ (Marie, Z. 319-324)

Marie beginnt ihre Erzählung mit dem Hinweis auf ‚ältere Schwestern bei uns auf Station‘. Durch das ‚älter‘ wird indirekt auf eine Differenz zu vermutlich ‚jüngeren Schwestern‘ hingewiesen, die sich in einer gewissen Weise unterscheiden. Durch die Verwendung des Pronomens ‚uns‘ wird eine Andeutung gemacht, dass sich Marie als Teil des Stationsteams wahrnimmt und für dieses aus einer ‚Wir-Perspektive‘ sprechen kann. Nach einer zweisekündigen Pause setzt Marie an, indem sie eine Szene einleitet, in der ‚ältere Schwestern‘ gefragt werden, ‚ob man das machen darf‘. Marie wechselt in eine neutrale Perspektive durch das Pronomen ‚man‘ und bleibt durch die ‚man‘-Formulierung sehr unspezifisch. Vermutlich möchte sie zeigen, dass es nicht nur ihr beim Fragen so



geht, sondern allgemein vielleicht mehrere Menschen solche Fragen an die ‚älteren Schwestern‘ stellen. Marie ahmt die Antwort auf die Frage mit verstellter Stimme nach, die dreifach mit ‚nein‘ antwortet. Damit möchte sie vermutlich deutlich machen, wie negativ diese Anfragen bewertet werden und wie direkt diese, ohne Erklärung, abgelehnt werden. Durch das Verstellen der Stimme möchte Marie sich von den Stimmen distanziert halten und zeigen, dass diese Worte nicht aus ihrem Mund kommen. Danach versucht sie zu beschreiben, was diese Reaktion in ihr auslöst. Dabei rutscht sie wieder in die ‚man‘-Perspektive, um vermutlich zu verdeutlichen, dass diese ablehnende Haltung nicht nur bei ihr Unbehagen auslöst. Gleichzeitig ringt Marie auch mit Formulierungen und setzt mehrmals zu einem Satz an, den sie jedoch immer wieder abbricht. Womöglich fehlen ihr die genauen Worte, um das zu beschreiben, was diese ablehnende Haltung in ihr auslöst. Daraufhin äußert Marie unkonkret ein ‚komisches Gefühl‘, was sie kurz darauf präzisiert und davon spricht, dass ‚man sich so (.) minderwertig‘ gefühlt hat. Marie sagt das nicht konkret über sich, sondern verwendet wieder die ‚man‘-Perspektive. Es ist jedoch zu vermuten, dass sie sich in diesem Gefühl auch sieht. Die Bezeichnung der ‚Minderwertigkeit‘ ist eine stark negative, nicht wertschätzende und von einer Hierarchie geprägten Beziehung; sie zeigt die tiefe Verletzung, die Marie mit diesem Verhalten erfährt. Gleichzeitig wird sichtbar, dass es Marie wichtig ist, wertgeschätzt und gefördert zu werden. Sie setzt an das minderwertige Gefühl das Wort ‚immer‘, womit deutlich wird, dass dies kein einmaliges, sondern ein beständiges Gefühl ist, was die Wirkung des Handelns der ‚Schwestern‘ nochmals verschärft. Daraufhin wechselt Marie in die zweite Person Singular, um nochmals aufzugreifen, dass ihr eine Handlung untersagt wurde. Marie betont dabei besonders das ‚nicht-dürfen‘, was für sie scheinbar auf Unverständnis stößt. Sie liefert keine Erklärung, warum sie ‚das‘ nicht machen darf. Vielleicht weiß sie es selbst nicht, weil die ‚Schwestern‘ ihr es nicht erklärt haben. In dieser Sequenz wird eine Hierarchie zwischen Marie und den ‚älteren Schwestern‘ deutlich, die in ihr das Gefühl einer Minderwertigkeit auslösen und ihr damit eine niedrigere Position in einem hierarchischen Konstrukt zuweisen.

Dieses Gefühl findet sich auf meine Nachfrage zu einer konkreten Situation der Ungleichbehandlung (vgl. Marie, Z. 366-368) in einer weiteren Sequenz, die wiederum die *Hierarchie zwischen Marie und einer Pflegekraft* betont:

„dann schickt die, dann g- anstatt dass sie selbst geht, schickt sie dann immer (.) mich oder andere Leute.
(.) und das find- ich dann halt immer, das fühlt sich dann immer so komisch an wie so als wär- man so der
(.) Fußabtreter, dem man das ja alles so aufbürden kann so.“ (Marie, Z. 375-377)

Marie erzählt von einer Person, die die Arbeit, die ihr aufgetragen wird, nicht selbst ausübt, sondern an Marie oder andere Personen delegiert. Wer diese ‚anderen Leute‘ sind, macht Marie wieder nicht deutlich. Daraufhin möchte sie beschreiben, wie sich diese Situation für sie anfühlt, ihr fehlen jedoch die passenden Worte, weswegen sie den Satz mehrmals ansetzt. Sie versucht das Gefühl erst mit ‚komisch‘ zu umschreiben und zieht dann den Vergleich zu einem Fußabtreter, d. h. ein erniedrigender Vergleich. Durch den Vergleich wird impliziert, dass andere Menschen einen nicht respektieren und auf einem herumgetrampelt werden kann sowie, dass der Schmutz auf diesem haften bleiben soll. Es zeigt sehr deutlich, wie minderwertig sich Marie behandelt fühlt. Sie fügt zum Fußabtreter-Vergleich noch ein ‚Aufbürden‘ hinzu, womit erneut die große Arbeitslast gemeint sein kann. Marie fühlt sich ungerecht und nicht respektvoll behandelt. Dieses Gefühl teilt sie jedoch nicht allein, da sie zu Beginn auch ‚andere Leute‘ nennt, denen eine ähnliche Behandlung zuteilwird. Entweder sind dies auch Menschen in der gleichen Position Maries oder die Person, die diese respektlose Art hat, hat eine so hohe Position, dass viele Menschen ihrer Anweisung unterstellt sind. In jedem Fall wird die hierarchische Struktur des Stationsteams deutlich, in dem sich das Gefühl der Ungleichbehandlung auf das Selbstbild Maries auswirkt.

Diese negative Erfahrung der Hierarchie steht im Kontrast zur *Behandlung durch die jüngeren Pflegekräfte*:

„also wir haben auch bei uns noch jüngere Schwestern, das fand ich immer auch voll schön, die haben mich immer an die Hand, also mitgenommen, haben auch gesagt, (.) sie wissen dass ich das kann, (.) sie vertrauen mir da und ich darf das alles machen.“ (Marie, Z. 335-338)

Durch die ‚Wir‘-Perspektive wird, wie im vorherigen Zitat, die Teilhabe Maries im Stationsteam deutlich, die ihr ein Gemeinschaftsgefühl vermittelt. Sie führt, dem Alterskontrast entsprechend, die ‚jüngeren Schwestern‘ ein, die sie mit einer positiven Bezeichnung besetzt. Die darauffolgende Formulierung des an die Hand ‚mitnehmens‘ verdeutlicht eine Begegnung, die auf einer Perspektive des ‚Kümmerns‘ oder ‚in-Schutz-nehmens‘ beruht. Es kommt eher eine wohlwollende als eine bevormundende Haltung hervor. Dies bestätigt auch der folgende Satz, indem Marie durch die ‚jüngeren Schwestern‘ Vertrauen und Autonomie erfährt, die sie in ihrem Selbstwert bestärken. Marie macht somit eine Differenz zwischen den ‚älteren‘ und ‚jüngeren‘ Pflegekräften auf, von denen



sie eine unterschiedliche Hierarchiedimension und differenten Selbstwert erfährt. In allen drei Sequenzen wird jedoch deutlich, dass sich Marie als Mitglied des Teams begreift, in dessen hierarchische Strukturen sie sich einliedert.

Gleichzeitig erfährt Marie im Laufe ihres FSJ eine *Aufwertung ihrer Rollenzugehörigkeit*:

„grade jetzt im Späteren, (.) haben auch geme- haben auch so zu mir gesagt jetzt die merken gar nicht- dass ich ne FSJ-lerin bin, (.) und ähm, ich (.) krieg- von. fast. allen. krieg- ich immer (.) so, auch Ge-, da krieg ich, hab- ich nie das Gefühl ich bin ne FSJ-lerin. ich hab- immer das Gefühl ich gehör- so fest zu dem Team dazu als (.) Krankenschwester“ (Marie, Z. 358-361).

Marie erfährt ‚im Späteren‘, dass sie nicht mehr als ‚FSJ-lerin‘ gesehen wird. Vermutlich ist mit dem ‚Späteren‘ ein zeitlicher Verlauf im FSJ gemeint, sodass sie diese Rückmeldung wahrscheinlich nach einer längeren Zeitspanne in ihrer FSJ-Tätigkeit erhalten hat. Durch diese Fremdzuschreibung der Nicht-Zugehörigkeit zu den FSJ-Teilnehmenden können positive und negative Ebenen eröffnet werden. Zum einen kann sie damit als kompetenter eingestuft werden, zum anderen als weniger leistungsfähig als eine FSJ-Teilnehmende. Marie fängt danach mehrmals Satzanfänge an, die sie jedoch nicht zu Ende bringt. Sie möchte einen Satz mit ‚kriegt‘ formulieren, findet jedoch nicht die richtige Formulierung. Erst durch die Änderung des Verbs kommt wieder ein Satz zustande, indem sie die Fremdzuschreibung bestätigt und sagt, dass sie nie das Gefühl hat, sie wäre eine ‚FSJ-lerin‘. Damit wird immer noch nicht deutlich, ob das ein Kompliment oder eine Herabstufung ist. Marie scheint mit der Fremdzuschreibung übereinzustimmen. Erst im letzten Teilsatz wird sichtbar, dass diese Formulierung positiv in der Form gemeint ist, dass sie fest zu dem Team als ‚Krankenschwester‘ gehört. In einer klassischen Krankenhaushierarchie gedacht, sind ‚Krankenschwestern‘ höher gestellt als FSJ-Teilnehmende, da diese mehr Befugnisse und Kompetenzen durch ihre Ausbildung haben. Das ‚fest dazugehören‘ zeigt die Integration Maries in das Stationsteam und damit die Teilhabe in diesem sozialen Konstrukt. Indirekt könnte mit Maries Worten deutlich werden, dass sie selbst die Rolle als ‚FSJ-lerin‘ als niedriger einstuft, weswegen sie sich von dieser Bezeichnung distanzieren möchte. Durch die Fremd- und Selbstwahrnehmung als ‚Nicht-FSJ-lerin‘ betont sie dies ausdrücklich. Somit reproduziert Marie indirekt die Hierarchie und niedrige Position der ‚FSJ-lerin‘, indem sie sich selbst nicht dieser Gruppe zugehörig fühlen möchte.

Marie erlebt das Krankenhaus als einen hierarchischen Ort, der in ihr zu Beginn das Gefühl einer unfairen Behandlung auslöst. Im Laufe der Zeit werden Maries Kompetenzen erkannt und sie erfährt eine Integration in das Stationsteam als ‚Krankenschwester‘, wodurch sie eine Aufwertung in der Hierarchie erfährt. Diese Aufwertung resultiert zusätzlich aus Maries aufopferndem Verhalten während des FSJ, das im Folgenden dargestellt wird.

6.2.3.3 Aufopferung im FSJ

Marie zeigt in ihrem FSJ großes Engagement durch eine *hohe Arbeitsmoral durch Überstunden*:

„und dann is- man abends komischerweise wenn man um zwanzig Uhr, wenn ich dann nach Hause komme, wenn ich dann pünktlich nach Hause komme, weil es @nich- immer pünktlich is-@, ich bin auch manchmal ne halbe Stunde oder Stunde länger da, @ weil zu wenig Pers-, also weil zu wenig Leute da sind“ (Marie, Z. 405-408).

Sie beginnt die Sequenz mit einer allgemeingültigen Beschreibung in der ‚man‘-Formulierung und das Wort ‚komischerweise‘, was auf eine verwunderliche Tatsache hindeutet. Daraufhin unterbricht Marie ihre allgemeine Beschreibung mitten im Satz und wechselt in die Ich-Erzählung. Sie beginnt einen ‚wenn‘-Satz, der ihr nach Hause kommen beschreibt. Dieser Satzanfang wird wiederholt und dabei mit dem Wort ‚pünktlich‘ präzisiert, was besonders betont wird. Damit möchte Marie vielleicht deutlich machen, dass es nicht gewöhnlich ist, pünktlich nach Hause zu kommen. Dies könnte ein Hinweis auf Überstunden oder unzuverlässige Arbeitszeiten sein. Oder sie verspätet sich einfach immer, weil sie für den Nach-Hause-Weg aufgrund von öffentlichen Verkehrsmitteln oder Staus längere Zeit braucht. Darauf folgend erklärt Marie die Bedeutung des Wortes ‚pünktlich‘, wobei sie lacht. Es scheint sie zu amüsieren, zu erklären, dass sie später nach Hause kommt. Sie erläutert, dass sie länger auf der Arbeit bleibt, weil ‚zu wenig Leute da sind‘. Hier wird deutlich, dass Marie als fester Teil des Teams gesehen wird, der unverzichtbar ist. Würde sie nur Tätigkeiten im Sinne der Arbeitsmarktneutralität übernehmen, könnte sie täglich pünktlich Feierabend machen. Vielleicht liegt es aber auch an einer hohen Arbeitsmoral Maries, dass sie sich für gewisse Tätigkeiten verantwortlich fühlt und deswegen länger bleibt. Marie erläutert nicht,



warum zu wenige Personen da sind. Vermutlich setzt sie das Wissen, das im gesellschaftlichen Diskurs wiedergegeben wird, voraus, dass in Pflegeberufen Personalmangel herrscht und deswegen zu wenige Pflegekräfte eingeteilt sind. Marie möchte mit der Sequenz ihre hohe Arbeitsmoral, ihre Verantwortung oder ihr hohes Stresslevel verdeutlichen, für das sie Anerkennung erfahren will. Sie opfert ihre Freizeit für ihre freiwillige Tätigkeit, über deren Unpünktlichkeit sie sich amüsiert.

Maries Anstrengungen im Krankenhaus haben zusätzlich zum späten Feierabend *Auswirkungen auf ihr Privatleben*:

„hab- immer noch ähm wenn ich schlafe diesen. (.) dieses Gefühl, du re-, du schläfst, aber du rennst die ganze Zeit im Krankenhaus rum. (2) ich weiß nicht das ist ganz komisch. das ist so, du hast so, du bist dann auf der Station, (.) und arbeitest dann die ganze Zeit. das träum- ich dann immer wieder und es ist dann kein erholsamer Schlaf, sondern man rennt dann und hat diese (.) Hektik, die man so tagsüber hat, und das ist dann ganz komisch.“ (Marie, Z. 412-417)

Marie verortet die Erzählung in ihre Regenerationszeit, den Schlaf, in der sie die FSJ-Arbeit verarbeitet. Durch die Verwendung des Wortes ‚rennen‘ im Schlaf, wird die Anstrengung deutlich. Marie versucht diesen ‚komischen‘ Zustand zu beschreiben und wechselt in die zweite Person Singular. Vielleicht möchte sie sich ein Stück weit von dieser intimen Schlafsituation abgrenzen. Oder sie will einfach nur, dass ich mich in ihre Situation hineinversetzen kann. Die Verlagerung der Arbeit in den Traum wird durch die zeitliche Beschreibung ‚die ganze Zeit‘ und das beständige ‚immer wieder‘ träumen verstärkt. Ihre Schlussfolgerung, dass dieser Schlaf nicht erholsam sei, kann mir als Zuhörende durch die vorherige ‚Du‘-Ansprache nochmals bewusst werden. Anstatt eines erholsamen Schlafes wird – wieder in der allgemeinen ‚man‘-Perspektive gesprochen – die Hektik des Arbeitsalltags in den Schlaf übertragen, was abschließend mit dem Adjektiv ‚komisch‘ bewertet wird. Hier wird die enorme Belastung Maries durch die FSJ-Tätigkeit deutlich, die sich in einem unbewussten Zustand des Träumens erkennbar macht. Trotz dieser Belastungen beantwortet Marie die Rückfrage, ob sie einmal an ihrem FSJ gezweifelt hat, verneinend (vgl. Marie, Z. 470-474). Sie begründet diese fehlenden Zweifel mit einer großen Dankbarkeit für die Einblicke und Tätigkeiten, die sie im FSJ erfahren konnte (vgl. Marie, Z. 481 f.). Es wird deutlich, dass Marie eine altruistische, aufopfernde Haltung im FSJ einnimmt. Ihre Belastungen sind keine Auslöser für Zweifel, sondern sie empfindet im Gegenteil Dankbarkeit für die Arbeit, die sie dort machen darf.

Die Absolvierung der Überstunden Maries hängen zusammen mit dem folgenden Zitat, das sich ebenfalls auf den *Fachkräftemangel* bezieht:

„und ich dann halt auch wirklich als komplett vollwertige Schwester gezählt werde, wir sind auch immer nur vier, (.) und ich bin als vierte (.) Person mit eingeplant, (3) ja.“ (Marie, Z. 505-507)

Marie macht deutlich, welche Konsequenzen der Fachkräftemangel für sie hat, indem sie ‚wirklich als komplett vollwertige Schwester gezählt‘ wird. Durch das ‚wirklich‘ betont sie noch einmal die Wahrheit ihrer Aussage. Es handelt sich nicht um ihre individuelle Wahrnehmung, sondern sie stellt die Realität dar. Die Bezeichnung ‚komplett vollwertige Schwester‘ ist ein Hinweis darauf, dass Marie eine Unterscheidung bei den ‚Schwestern‘ macht. Mit ‚komplett vollwertig‘ könnte eine Pflegekraft mit abgeschlossener Ausbildung und allen damit einhergehenden Befugnissen gemeint sein. Oder Marie möchte damit ihren ‚Schwestern‘-Status besonders hervorheben, der ihr in einem FSJ in ihrer Rolle nicht zustehen würde. Das ‚Zählen‘ der ‚Schwestern‘ wird im anschließenden Teilsatz sichtbar, indem Marie erklärt, dass sie ‚immer nur vier‘ sind, wobei sie als vierte Person eingeplant wird. Marie nennt kein Verhältnis zu den Zahlen. Durch die Konkretisierung ‚nur‘ wird jedoch deutlich, dass dies scheinbar zu wenig Personal ist. Dass Marie als ‚Person‘ mitgeplant wird, kann als aufwertender Hinweis verstanden werden. Zugleich grenzt sich Marie mit dieser Sequenz von der Bezeichnung als FSJ-Teilnehmende ab, indem sie eine aufwertende Position als ‚Krankenschwester‘ erfährt. Durch die ‚Einplanung‘ als Pflegekraft entspricht dies nicht nur ihrer Selbstwahrnehmung, sondern ihre Position wird durch die Personaleinteilung institutionalisiert. Dies führt dazu, dass Marie mehr macht als die rechtlich definierten Aufgaben, die sie im FSJ machen darf, was sie jedoch erst im Nachgespräch erzählt (Kapitel 6.2.1).

Marie überschreitet durch ihre aufopfernde Haltung im FSJ nicht nur ihre eigenen physischen wie psychischen Grenzen, sondern auch rechtliche. Vermutlich sind es ihre altruistischen Werte, die sie zu diesen Handlungen bringen oder sie möchte als Pflegekraft vom Team anerkannt werden, weswegen sie eine so hohe Arbeitsmoral an den Tag legt. Möglich ist auch eine Verknüpfung mit ihrer ‚kämpferischen Persönlichkeit‘, die sie auch im Arbeitsbereich des FSJ unter schwierigen Bedingungen beweisen möchte.



6.2.4 Zusammenführung: Maries Ergebnisse

Wie bei den einzelnen thematischen Feldern deutlich wurde, lassen sich diese zu unterschiedlichen Zeiten in Maries Biografie einordnen und sie überschneiden sich. Die Zusammenhänge der thematischen Felder werden in folgender Grafik sichtbar:

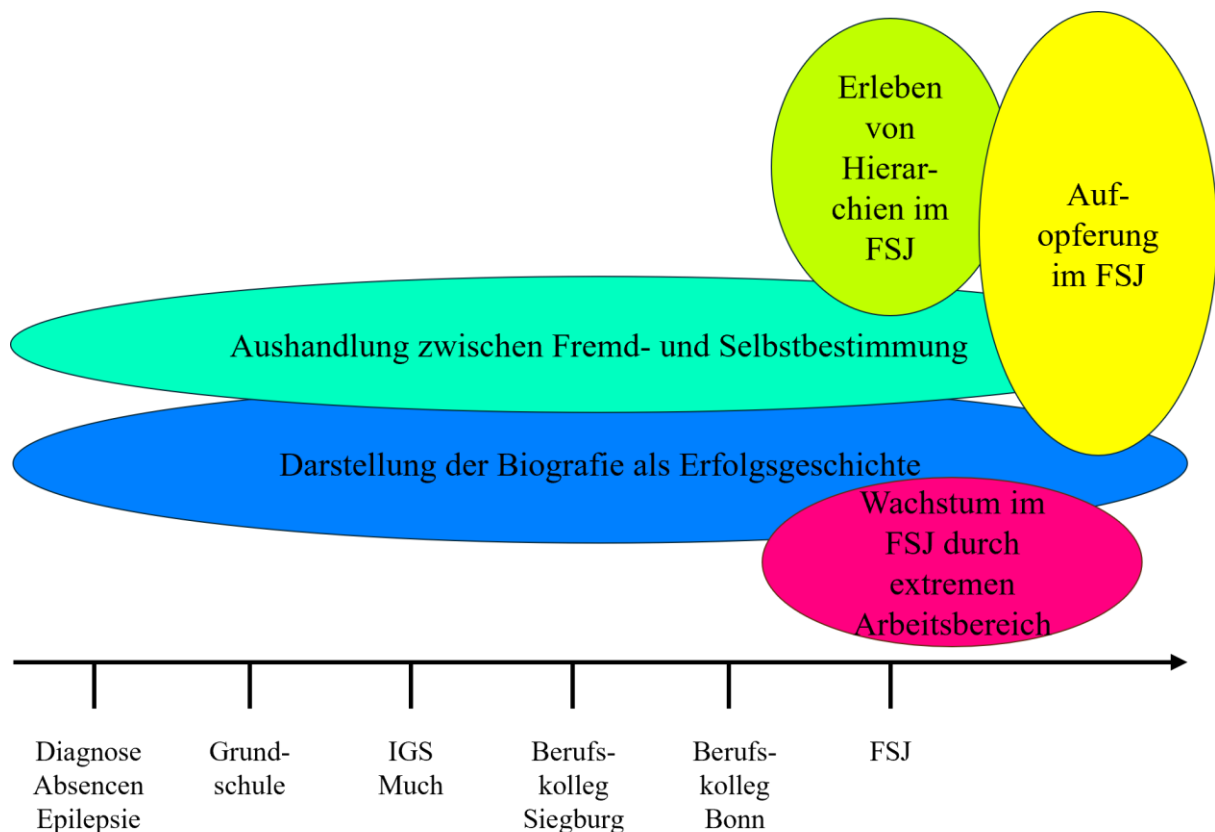


Abbildung 3: Zusammenführung der thematischen Felder von Marie (eigene Darstellung)

Wie anhand der Grafik deutlich wird, wirkt das thematische Feld der Aushandlung zwischen Maries Fremd- und Selbstbestimmung in ihrem FSJ durch das Erleben von Hierarchien nach. Marie fühlt sich ungerecht behandelt und in ihren Kompetenzen unterschätzt, deren Verneinung der Ausübung einer Fremdbestimmung gleicht. Sie versucht diese Hierarchien zu überwinden, indem sie ihre Kompetenzen in der Pflege beweisen möchte und dabei gleichzeitig über ihre Grenzen hinausgeht, was sich im thematischen Feld der Aufopferung im FSJ verdeutlicht. Zugleich möchte Marie während ihrer gesamten Lebensgeschichte diese als Erfolgsgeschichte darstellen. Auch dies steht mit dem thematischen Feld der Selbst- und Fremdbestimmung in einem Zusammenhang. Die stetige Betonung ihrer Selbstwirksamkeit zeigt sich in ihrer Willensstärke und kämpferischen Persönlichkeit, die wiederum ihre Selbstaufopferung im FSJ bestimmt. Um die Darstellung der Erfolgsgeschichte im FSJ fortzuführen, betont sie das Wachstum im FSJ. Sie macht deutlich, welchen besonderen Stellenwert das FSJ in ihrem Leben einnimmt und, dass sie einen Wandel in ihren Einstellungen und ihrer Persönlichkeit wahrnimmt.

Diese thematischen Felder sind hilfreich bei der Beantwortung der Fragestellung dieser Forschungsarbeit (Kapitel 7). Zuerst wird jedoch ein Blick auf die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der beiden Fälle geworfen, die im folgenden Kapitel beschrieben werden.

6.3 Fallvergleich

Im Sinne eines Theoretical Samplings (Kapitel 5.2.1) handelt es sich bei Maries und Neles Fallrekonstruktionen um eine *minimale Kontrastierung*: Beide Personen sind weiblich, stehen am Ende ihres FSJ, absolvieren dieses in einem Krankenhaus in der Pflege und ordnen das FSJ als positive Erfahrung ein. Im Laufe ihrer institutionellen Schullaufbahn erfahren beide eine Abweichung von der Normalbiografie durch Diskriminierungen der Lehrkräfte.



Bei Nele sind es rassistische Diskriminierungen, bei Mare ableistische⁵⁴. Beide wählen den Weg des Widerstands gegen diese Diskriminierungserfahrungen und verarbeiten die äußeren Abwertungen durch ein positives Selbstpräsentationsinteresse, das sich wie ein ‚roter Faden‘ durch ihre Lebensgeschichte zieht und die ‚Abweichungen‘ erklärt. Bei Nele ist dies die Darstellung der Biografie als ‚besonders‘ in Abgrenzung zu ‚anderen‘. Marie stellt ihre Biografie als Erfolgsgeschichte dar. Es ist beiden wichtig, die Selbstwirksamkeit und die produktive Verarbeitung der Diskriminierungserfahrungen in ihrem Selbstbild zu betonen und dieses als Grundlage für ihre zukünftigen Handlungen zu definieren.

Trotz dieser Gemeinsamkeiten zwischen Nele und Marie können auch *Differenzen* festgestellt werden. So wirken sich beispielsweise die institutionellen Wechsel aufgrund der Auswirkung der Förderstatus-Etikettierung bei Marie zeitlich deutlich länger aus. Nele gelingt es, ihre Schullaufbahn lediglich durch einen Wechsel auf die IGS und darauffolgend einen erneuten Wechsel auf das Gymnasium in der Regelschulzeit ohne Wiederholungen zu vollziehen. Marie hingegen wird durch ihren ‚Förderstatus‘ an einer Regelschullaufzeit gehindert, weswegen sie durch zweimalige Wiederholungen eines Jahrgangs, der Aufsplittung der Absolvierung des Realschulabschlusses auf zwei Jahre und das FSJ für ihr Fachabitur mehr Zeit für ihr Ziel – den Beruf der Hebamme – aufwenden muss. So ist Nele zum Ende ihres FSJ 19 Jahre alt, Marie bereits 24 Jahre alt.

Auch wenn beide ihr FSJ im Krankenhaus in der Pflege absolvieren und die Hierarchien hierbei benennen, wird auch hier eine Differenz bemerkbar. Bei Marie beziehen sich die hierarchischen Erfahrungen lediglich auf die FSJ-Einsatzstelle, in der sie einen ‚Aufstieg‘ zur ‚Krankenschwester‘ erfährt. Bei Nele hingegen werden Hierarchien auf die gesamte FSJ-Rolle bezogen, die sich sowohl innerhalb der Einsatzstelle als auch durch äußere Zuschreibungen von Freund:innen oder der öffentlichen Wahrnehmung bemerkbar machen. Für Nele gelingt die Überwindung der Hierarchien im Krankenhaus durch die Anerkennung ihrer Kompetenzen und ein Stück weit in der gesellschaftlichen Wahrnehmung durch die Protestaktion ihrer Seminargruppe, die vor allem mehr Anerkennung fordert.

Eine letzte Differenz wird an der Orientierung der Kolleg:innen im Krankenhausteam sichtbar. Während Marie sich mit den ‚Krankenschwestern‘ auf eine Stufe stellt und sich mit deren Rolle identifiziert, liegt Neles Schwerpunkt mehr auf der Wahrnehmung der Arbeit des ärztlichen Fachpersonals. Der Grund dieser Differenz könnte darin liegen, dass Marie durch ihre Pflegepraktika und ihre Vorerfahrungen durch die Schwerpunkte der Schulen mehr Wissen und Kompetenz im Bereich der Pflege gelernt hat und dieses auch im FSJ anwenden möchte. Nele hingegen startet ohne Vorwissen in das FSJ, hat jedoch den Wunsch, Ärztin zu werden, weswegen sie gar nicht versucht, sich mit den Pflegekräften zu identifizieren, da sie ihr Vorbild im ärztlichen Fachpersonal sieht. Es könnte jedoch auch eine Klassifikation der Berufe Pflegekraft vs. ärztliches Fachpersonal sichtbar werden, in der Nele durch ihre akademische Prägung eine für sich ablehnende Haltung gegenüber den Pflegekräften einnimmt. Marie hat hingegen, mit ihrem Berufswunsch der Hebamme, ebenfalls eine medizinische Orientierung eingeschlagen, die jedoch nicht mit einem gesellschaftlichen Status, wie bei einem ärztlichen Fachpersonal, verbunden ist.

Der Vergleich der beiden Fälle könnte auf vielen weiteren Ebenen fortgeführt werden. Da für diese Forschungsarbeit jedoch vor allem das Erleben des FSJ entscheidend ist, wurde sich auf exemplarische Themen der Fallrekonstruktionen zum FSJ beschränkt. Mithilfe des sechsten Kapitels konnte sichtbar gemacht werden, welche Ergebnisse mittels Fallrekonstruktionen und Fallvergleich erarbeitet werden konnten. Im folgenden Diskussionskapitel werden nun die Fallrekonstruktionen auf die Fragestellung bezogen.

⁵⁴ Ableismus umfasst die Diskriminierung von Menschen mit Behinderung auf individueller und struktureller Ebene. Campbell (2001) fasst dazu folgende Definition: „Ableism – a network of beliefs, processes and practices that produce a particular kind of self and body (the corporeal standard) that is projected as the perfect, species-typical and therefore essential and fully human. Disability, then, is cast as a diminished state of being human“ (ebd., S. 44). Damit verweist Campbell (ebd.) auf die Machthierarchie zwischen ‚Behinderung‘ und ‚Nicht-Behinderung‘, die zur Diskriminierung von Menschen mit Behinderung führt.



7. Diskussion

Der Forschungsfrage, inwiefern soziale Ungleichheit im FSJ wirksam wird, wurde in dieser Arbeit auf den Ebenen des FSJ, der Biografie und der sozialen Ungleichheit unter einer biografiewissenschaftlichen Analyseperspektive nachgegangen. Wie in Kapitel 2 gezeigt wurde, ist das FSJ selbst von verschiedenen Spannungsfeldern durchzogen, wird jedoch von FSJ-Teilnehmenden als durchweg positiv wahrgenommen. An diese Annahmen lässt sich mit den Ergebnissen der Fallrekonstruktionen weitestgehend anschließen. Da es dieser Forschung jedoch nicht darum geht, die Befunde in die Struktur des FSJ einzuordnen, sondern aus einer biografiewissenschaftlichen Perspektive die Wirksamkeit sozialer Ungleichheit sichtbar zu machen, werden die Fallrekonstruktionen nicht in die Erkenntnisse des Betrachtungsfeldes (Kapitel 2) eingebettet. Dieses fungiert jedoch als Wissens- und Hintergrundfolie, die es bei den Spezifika des FSJ in der folgenden Diskussion zu beachten gilt.

Eine Zusammenführung der Fallrekonstruktionen findet sowohl auf biografietheoretischer Grundlage (Kapitel 7.1), mit Annahmen zur sozialen Ungleichheit (Kapitel 7.2), als auch in Form einer Einbettung in den bisherigen Forschungsstand (Kapitel 7.3) statt. Eine Zusammenfassung der Ergebnisse folgt in Kapitel 7.4 unter der Betrachtung des Potenzials einer biografiewissenschaftlichen Analyseperspektive in diesem Forschungskontext.

7.1 Diskussion im Anschluss an biografietheoretische Annahmen

Mittels der Analyseperspektiven biografischer Forschung (Kapitel 3.1.2) kann das Material auf zweifache Weise interpretiert werden. Zum einen wird die *Selbstpräsentation* der Biografieträger:innen sichtbar: bei Nele ist es das thematische Feld der Präsentation der Biografie als ‚besonders‘ in Abgrenzung zu ‚anderen‘, bei Marie ist es die Darstellung der Biografie als Erfolgsgeschichte. Dies ist bei den beiden von Diskriminierung betroffenen Biografieträger:innen besonders aus einer intersektionalen⁵⁵ Perspektive interessant,

„da sich in der Selbstpräsentation demzufolge abzeichnen kann, inwieweit ein Individuum negative Diskurse über marginalisierte gesellschaftliche Gruppierung in der Gesellschaft internalisiert hat oder aber es diese negativen Diskurse für seine Person zurückweisen kann“ (Dierckx 2018, S. 34).

Bei Nele wird diese Selbstpräsentation in der indirekten Abwertung der IGS-Mitschüler:innen, anderer marokkanischer Familien und insgesamt Familien mit internationaler Geschichte deutlich. Sie versucht die öffentlichen negativen Diskurse zu Migration und von sozialer Ungleichheit Betroffenen (vgl. Kontos 2018, S. 288) von sich selbst abzuweisen. Dieser Strategie folgt auch Marie in ihrer Selbstpräsentation, indem es ihr ein großes Anliegen ist, ihren Weg als Abweichung von einer gesellschaftlichen Erwartung zu inszenieren, was sie beispielsweise durch die Bewertung außenstehender Menschen sichtbar macht. Ein gesellschaftlich erwartbarer Ablauf ihrer Lebensgeschichte wurde auch bei der Analyse der biografischen Daten sichtbar. Während der Hypothesenbildung mit Kommiliton:innen, denen die Biografie Mariens unbekannt war, wurde nach jedem institutionellen Zwischenschritt angenommen, dass mit einem niedrigeren Schulabschluss als dem Abitur die schulische Laufbahn Mariens beendet wird, womit der gesellschaftlich erwartbare Rahmen deutlich wurde. Durch diese Verweise kann erklärt werden, weswegen die Selbstpräsentationen von einer positiven Darstellung geprägt sind, die aus der widerständigen Haltung gegen Diskriminierungserfahrungen resultiert.

Zum anderen können mit einer weiteren Analyseperspektive gesellschaftliche Diskurse sowie soziale Rahmungen sichtbar werden, in denen sich die Biografien bewegen (Kapitel 3.1.2). Die Anlehnung an *gesellschaftliche Diskurse* konnte bereits mit der Selbstpräsentation sichtbar werden, die sich bei Nele um einen negativ konnotierten ‚Migrations‘-Diskurs (vgl. Kontos 2018, S. 286 f.) dreht, der im thematischen Feld ihrer inneren Zerrissenheit deutlich wird. Diese Zerrissenheit der Identität ist im Kontext der Heimatforschung in Bezug auf „bikulturelle und binationale Identitäten“ (Şahin 2023, S. 118) nicht unüblich und verweist auf einen Diskurs um die Themen der Zugehörigkeit der Identität im Migrationskontext (ebd.). Dies ist eine Grundfrage der Identität, die sich vor allem

⁵⁵ Die Perspektive der Intersektionalität wurde von Crenshaw (1998) begründet. Sie macht darauf aufmerksam, dass Diskriminierungsformen, beispielsweise bei Schwarzen Frauen, meist nur eindimensional auf einer Achse betrachtet werden und damit die mehrfache Diskriminierung – in diesem Fall durch Rassismus und Sexismus – unsichtbar bleibt. Es wird somit auf eine Verzahnung verschiedener Diskriminierungsformen hingewiesen, die in intersektionalen Perspektiven berücksichtigt wird (ebd., S. 314 f.).



in Kontexten der (eigenen) Unsicherheit stellt (vgl. Scherr 2017, S. 10). Scherr (ebd.) verweist dabei besonders auf die gesellschaftlichen „Konstruktionen nationaler Identität“ (ebd., S. 13), die „zweifelloso eines der wirkungsmächtigsten Identifikationszuschreibungen“ (ebd.) darstellen. Diese Wirkmacht ist ebenfalls bei Nele nachweisbar, der es jedoch an einer festen (nationalen) Bezugsgruppe fehlt, an der sie ihre Identitätsfragen orientieren kann. Dies kann eine zusätzliche Erklärung ihrer inneren Zerrissenheit sein.

An Maries Selbstpräsentation lassen sich Anschlüsse an einen Inklusionsdiskurs darlegen, der auf Ausschlussmechanismen aufgrund einer institutionellen Etikettierung eines Behindertenstatus verweist (vgl. Hohmeier 2010, S. 170 f.). Etikettierung, als eine Handlung in Stigmatisierungsprozessen (ebd., S. 169), hat Folgen „auf der Ebene der Teilhabe des Individuums an der Gesellschaft, [...] der Ebene der Interaktionen ‚Normaler‘ mit Stigmatisierten und [...] auf der [Ebene, J. S.] der Identitätsbildung“ (ebd., S. 171). Dies kann ein weiterer Erklärungsansatz sein, weswegen Marie ihre Biografie als Abweichung sieht und diese gleichzeitig positiv als Erfolgsgeschichte einstufen möchte. Sie widersetzt sich den Ungleichheitserfahrungen einer „konstruierte[n] soziale[n] Identität“ (ebd., S. 172) und versucht stets, Fremdbestimmungen und -zuschreibungen ihre Selbstbestimmung entgegenzusetzen.

Als *soziale Rahmungen* werden von den Biografieträger:innen vor allem die Schulen als Orte institutioneller Diskriminierung stark gemacht sowie das FSJ als Thema, das vor allem durch den Interviewschwerpunkt beeinflusst wurde. Sowohl Marie als auch Nele nennen das FSJ nicht ausführlich in ihrer Eingangserzählung zur Lebensgeschichte, sondern erst nach Rückfragen der Interviewerin. Dies kann ein Hinweis darauf sein, dass das FSJ als institutionelle Struktur nicht mit der bisherigen Schulerfahrung auf eine Ebene gestellt wird. Demzufolge ist die Schule ein „machtvoll (vor-)strukturierter Sozialraum“ (Hinrichsen und Hummrich 2023, S. 279), die Biografien, vor allem bei schulischem Erfolg oder Versagen, formt und noch viele Jahre nach der Schullaufbahn biografieprägend sein kann (ebd., S. 268, 271). Dies ist eine mögliche Erklärung, weswegen sich die beiden Biografieträger:innen mit einer leidvollen Schulerfahrung in ihrer Lebensgeschichte vor allem auf diesen institutionellen Rahmen beziehen und das FSJ im Kontext der Lebensgeschichte in den Hintergrund rückt.

Ein weiterer Ertrag dieser Arbeit zeigt sich in der Diskussion der Fallrekonstruktion mit *biografischen Normen* (Kapitel 3.1.3). Anhand der Strukturierung der Lebensgeschichte der beiden Biografieträger:innen wird sichtbar, wie sie sich anhand institutioneller Stationen orientieren und vor allem die Themen benennen, die eine Abweichung der eigenen Biografie von einer ‚Normalbiografie‘ markieren. Die Erzählungen der Abweichungen sind bei Nele so umfassend, dass sie ein eigenes thematisches Feld ergeben, das eine Zeit ihres Lebens prägt. Die Wirkmacht der Norm von Biografien kann darin sichtbar werden. Spannend ist auch, dass ein möglicher zeitlicher ‚Verlust‘ in der institutionellen Laufbahn Maries von ihr nicht thematisiert wird. Für sie stellt die zeitliche Abweichung einer Normalbiografie kein Hindernis dar, sondern alle erforderlichen Zwischenschritte können durch ihre Erfolgsgeschichte begründet werden. Daraus kann, in Anlehnung an die Forschungsergebnisse Wersigs (2022) und Hinrichsen (2020), geschlossen werden, dass die zeitliche Dauer eines FSJ von den FSJ-Teilnehmenden nicht als Zeitverlust oder negativer Ungleichheitsfaktor gedeutet wird. Diese Erkenntnis knüpft an Siegert (2021) an, die auf die Zeitinvestitionen in der Adoleszenz verweist, die sich auf die Inklusion in eine Erwerbsarbeit ausrichtet. Dies wird ebenfalls bei den beiden Biografieträger:innen sichtbar, bei denen das FSJ als eine notwendige Zeitinvestition als Zwischenschritt für die weitere Berufsperspektive fungiert. Darüber hinaus wird das FSJ nicht als Abweichung einer Normalbiografie konstruiert, sondern durch eine biografische Passung im Lebenslauf eingeordnet (vgl. Hinrichsen 2020, S. 518 f.). Durch die Absolvierung eines FSJ werden demnach keine Ausschlussmechanismen zu biografischen Anforderungen aufgezeigt. Es scheint sich bei den beiden Biografieträger:innen als Normalität etabliert zu haben und in einer gewissen Weise gesellschaftliche Anerkennung und Teilhabe zuzusichern. Dies stimmt mit den Erkenntnissen Hinrichsens (ebd.) zum FSJ als normalisierter biografischer Zwischenraum überein. Zusätzlich wird das FSJ von den Biografieträger:innen als ein Ort der ‚Erholung‘ und ohne ‚Druck‘ portraitiert, was im Kontext der bisher erlebten Diskriminierung für einen Ort mit wenig Diskriminierungserfahrungen hinweisen würde. Daraus könnte geschlossen werden, dass auch Diskriminierungserfahrungen im Kontext sozialer Ungleichheit während des FSJ aus der Perspektive der FSJ-Teilnehmenden keine große Rolle spielen. Ob sich diese Annahme bestätigt, wird im folgenden Kapitel zum Anschluss der sozialen Ungleichheit an die Fallrekonstruktionen diskutiert.



7.2 Diskussion im Anschluss an theoretische Annahmen der sozialen Ungleichheit

Grundsätzlich geht es bei der Verbindung der theoretischen Annahmen zur Wirksamkeit sozialer Ungleichheit mit den Fallrekonstruktionen nicht darum, bestehende Theorien Bourdieus (Kapitel 3.2.1) und Dausiens (Kapitel 3.2.2) zu bestätigen oder zu widerlegen, sondern mögliche Diskussionsperspektiven in einem kleinen Sampling zu erweitern (vgl. Stecher 2005, S. 389).

In Bezug auf Bourdieus Kapital- und Habitus-theorie bieten vor allem die Themen und thematischen Felder Neles Anknüpfungspunkte. So betont sie immer wieder ihre akademische Bildung von Kindesalter an, wodurch sie auf ein hohes inkorporiertes Kulturkapital (Vorlesen im Kindesalter, akademische Erwartungen des Vaters), objektivierte Kulturkapital (Geigen- und Ballettunterricht [vgl. Nele, Z. 142-144]) und die Zugehörigkeit zu einer akademischen Klasse verweisen könnte. Darüber hinaus ist bei Nele ausreichendes ökonomisches Kapital zu vermuten⁵⁶, wodurch sie vermutlich im Laufe ihres Lebens vor keinen finanziellen Herausforderungen stand. Soziales Kapital wird sowohl bei Nele als auch bei Marie durch die Unterstützung der Mütter bei Bildungsentscheidungen sichtbar. Bei Marie gibt es kaum Anhaltspunkte zur Einordnung von Kapitalarten, weswegen diese lediglich spekuliert werden können. Zum ökonomischen Kapital gibt es keine Hinweise, außer, dass dieses nicht erwähnt wird. Dies kann entweder auf eine ausreichende finanzielle Lebensgrundlage hinweisen auch in Bezug auf ihre Wohnverhältnisse. Denkbar ist auch, dass eine unzureichende finanzielle Lage aufgrund von Scham nicht thematisiert wird (vgl. Becker und Gulyas 2012, S. 94 f.). Auch Hinweise zum kulturellen Kapital Maries lassen sich nicht finden. Ihre Bildungsbestrebungen begründet sie nicht mit akademischen Erwartungen oder Werten, sondern ihrem individuellen Wunsch, Hebamme zu werden. Jedoch hat Marie ein großes Zutrauen in sich, trotz erswerender Verhältnisse und vieler fremdbestimmter Faktoren den Weg bis zum Abitur weiterzuverfolgen, was einen Hinweis auf ihren Habitus geben könnte (vgl. Schiek 2018, S. 42).

Bezüglich des Fallvergleichs (Kapitel 6.3) lassen sich jedoch Rückschlüsse auf eine mögliche Differenz des Habitus und dessen Auswirkung auf das Erleben des FSJ ziehen. Bei Nele ist im Sinne Bourdieus ihre soziale Stellung und damit ihr habituelles Umfeld auf einer höheren Stellung zu verorten, weswegen sie die Erfahrungen im FSJ als notwendigen Zwischenschritt einstuft. Diesen möchte sie jedoch mit einer akademischen Perspektive auf den zukünftigen Beruf als Ärztin überwinden. Marie hingegen fällt es leichter, sich mit dem Status der ‚Krankenschwester‘ selbst zu bezeichnen, was für sie eine persönliche Aufwertung ist. Ebenso wird eine Differenz im Erleben des FSJ der beiden Biografieträgerinnen deutlich, da Nele vor allem ihre Anerkennung und Selbstwirksamkeit betont, Marie mehr auf ihre aufopfernde, altruistische Haltung verweist, die durch das Krankenhaussystem im Fachkräftemangel ausgenutzt wird. Im Anschluss an Eberhard (2001) können ihre Ergebnisse zur Ungleichheit der Bildungserfahrungen im FSJ mit den hiesigen Fallrekonstruktionen erweitert werden. Es kann vermutet werden, dass das differente Erleben des FSJ sowohl in Bezug auf Erfahrungen als auch in der Orientierung der Tätigkeiten auf eine unterschiedliche gesellschaftliche soziale Stellung zurückgeführt werden könnte. Demnach hätte in einer bourdieuschen Sicht der Habitus von FSJ-Teilnehmenden einen Einfluss auf das Erleben des FSJ. Für das Zuschreiben einer eindeutigen Kausalität fehlt jedoch ein größeres Sampling und umfangreicheres Hintergrundwissen zu den Biografieträger:innen.

Alternativ kann die Perspektive Dausiens (Kapitel 3.2.2) hinzugezogen werden. Die Entscheidung, ein FSJ zu machen, ist bei beiden Biografieträgerinnen nicht einfach ‚vom Himmel gefallen‘, sondern hat sich biografisch durch Teilhabe- und Exklusionserfahrungen aufgeschichtet. Dies wird beispielsweise bei Nele sichtbar, die ihre Anerkennung durch Zugehörigkeit im FSJ herstellt. Dieses thematische Feld ergibt sich aus der Zerrissenheit ihrer Identität, die mit der Suche nach Zugehörigkeit einhergeht und ihren Ausschlusserfahrungen während der Schulzeit durch das diskriminierende Verhalten der Lehrkräfte. Am Beispiel von Maries Biografie wird die biografische Aufschichtung durch die Ausschlusserfahrungen und die Unterschätzung ihrer Kompetenzen im FSJ sichtbar. Es ist ihr ein großes Anliegen, in ihren Kompetenzen wahrgenommen zu werden. Dadurch dass einzelne Pflegekräfte ihre Kompetenzen ignorieren, ist ihr Selbstwertgefühl verletzt, da sie sich minderwertig behandelt fühlt. Aus der

⁵⁶ Nele erwähnt nicht direkt die finanziellen Ressourcen ihrer Familie, das folgende Zitat kann jedoch einen Einblick geben: „meine Mutter hatte zwar das Geld, mir das auch zu kaufen, aber die hat das nicht eingesehen, fünzig Euro für nen T-Shirt zu bezahlen“ (Nele, Z. 282-284). Es liegt in diesem Beispiel nicht an den finanziellen Ressourcen, dass Nele einen Kaufwunsch nicht erfüllt bekommt, sondern an einer von der Mutter als unverhältnismäßiger Kaufpreis eingestuften Ablehnung.



Fallrekonstruktion ist zu vermuten, dass diese Art der Behandlung ehemalige Erfahrungen aus der Schulzeit aktiviert, die die enorme Verletzung Maries erklärt. Für sie folgt der Weg in eine Selbstaufopferung, durch die sie Anerkennung erfahren möchte. In beiden Biografien wird deutlich, dass sie sich den gesellschaftlich zugeschriebenen Positionen widersetzen und ihre eigene Biografie, auch abweichend von institutionellen Normalvorstellungen als Erfolgsgeschichte bzw. als besonders konstruieren können. Die Wirksamkeit sozialer Ungleichheit kann in diesem Zusammenhang aus einer aktiven Perspektive betrachtet werden, die es den Biografieträgerinnen ermöglicht, sich aufgrund ihrer biografischen Ausschlusserfahrungen den ungleichheitsfördernden Strukturen während des FSJ zu widersetzen.

In Anlehnung an die thematischen Felder des Erlebens von Hierarchien während des FSJ kann die theoretische Perspektive durch die Annahmen *Kreckels* (2004) erweitert werden. Er nennt insgesamt vier Dimensionen⁵⁷ sozialer Ungleichheit, deren „Genese und Geltung [...] jeweils an bestimmte gesellschaftliche Verhältnisse gebunden [ist]“ (ebd., S. 75). Relevante Dimension seiner Analyse ist die hierarchische Organisation, womit eine Positionierung innerhalb von Organisationen gemeint ist, die mit unterschiedlichen Handlungsperspektiven einhergeht. Nach Kreckel (ebd.) geht mit einer höheren Positionierung innerhalb der Organisation eine größere Handlungsmacht über andere Menschen und deren Lebenschancen einher (ebd., S. 81 f.). Diese Form der sozialen Ungleichheit haben die beiden Biografieträgerinnen im FSJ erlebt. Dabei liegt es nicht nur an der Hierarchie in der Institution ‚Krankenhaus‘ (Germer und Wierlemann 2020). Vielmehr konnte mithilfe des thematischen Felds Neles sichtbar werden, dass diese Hierarchisierung eine gesamtgesellschaftliche Dimension hat. Sie wird in der Form einer Wertigkeit von Berufen (vgl. Sachweh 2010, S. 34 f.) auch von den Biografieträgerinnen selbst übernommen, die versuchen, sich dieser negativ zugeschriebenen Hierarchie zu widersetzen, die jedoch nicht innerhalb der FSJ-Rolle, sondern durch ihre Überwindung erreicht werden kann. Demnach ist die Hierarchie innerhalb des FSJ eine soziale Ungleichheitsdimension, die von den beiden Biografieträgerinnen als solche erlebt wurde. Es bleibt jedoch offen, inwiefern diese Hierarchiedimension als fortschreitender Ungleichheitsfaktor betrachtet werden kann, da zumindest bei Nele und Marie im Anschluss an das FSJ ein höherer beruflicher Status angestrebt wird.

7.3 Einbettung der Ergebnisse in den Forschungsstand

Mittels der Darstellung des Forschungsstands in Kapitel 4 können die Fallrekonstruktionen in die Erkenntnisse bisheriger Studien eingebettet werden. Ähnlich wie bei Simon (2023) zeigen die Fallrekonstruktionen, dass Differenzen im FSJ von den FSJ-Teilnehmenden angesprochen werden, ohne dass diese konkret im Interview thematisiert werden. Spannend ist nun jedoch die Erweiterung, dass die direkte Erzählung über das FSJ als sehr positiv dargestellt wird, in latenten Sinnstrukturen jedoch selbst intendierte Ungleichheiten sichtbar werden. Dies wird in anderen biografischen Forschungen zum FSJ nicht sichtbar und verweist daher auf die besondere Analyseperspektive durch die Verbindung der Biografie mit sozialer Ungleichheit im FSJ.

Die Vorannahmen Rameders (2015), des BMFSFJ (2015) und der in Kapitel 2.4.2 thematisierten sozialen Exklusion im FSJ können durch die Fallrekonstruktionen weder bestätigt noch widerlegt werden. Da diese Studien vor allem auf sozioökonomische Merkmale zur Erklärung sozialer Ungleichheit verweisen und sie meist auf quantitativer Ebene ausgewertet wurden, ist es schwierig, die biografischen Daten einer Fallrekonstruktion in diese Ergebnisse einzubetten. Jedoch verweist die Zusammenführung in dieser Forschungsarbeit mit den genannten Studien auf das Potenzial biografiewissenschaftlicher Analysen, da es die statistischen Daten mit den Wirkungszusammenhängen und der Aufschichtung von Ungleichheitserfahrungen ergänzen kann. Zudem widersprechen die beiden Fälle der Biografieträgerinnen einer eingeschränkten Perspektive, die eine defizitäre Kausalität zwischen der Teilnahme an Freiwilligendiensten/FSJ und der sozialen Herkunft herstellen. Es geht in den Studien und Vorannahmen mehrheitlich um einen ungleichen Zugang zum FSJ, womit ein Rückschluss auf soziale Ungleichheit gezogen wird. Erst mittels einer biografiewissenschaftlichen Perspektive kann sichtbar gemacht werden, wie sich soziale Ungleichheit im FSJ durch hierarchische Konstrukte und der Suche nach Anerkennung und Aufopferung fort schreibt und wie die FSJ-Teilnehmenden darauf widerständig reagieren können.

⁵⁷ Kreckel (2004) unterscheidet zwischen den Dimensionen des materiellen Reichtums, symbolischen Wissens, hierarchischer Organisation und selektiver Assoziation (ebd., S. 75), wobei diese außer der Dimension der Hierarchie an die drei Kapitalarten Bourdieus (1983) erinnern (vgl. Sachweh 2010, S. 26).



Im Anschluss an Hinrichsen (2022) kann die Möglichkeit von ungleichheitswirksamen Erfahrungen während des FSJ herausgestellt werden, denen sich die Biografieträgerinnen widerständig entgegenstellen können (Kapitel 7.1). Spuren sozialer Ungleichheit werden bei Hinrichsen (ebd.) vor allem in Form von Anerkennung und Missachtung sichtbar (S. 86). Dies wird auch in den hiesigen Fallrekonstruktionen deutlich, jedoch in einer erweiterten Perspektive. Zwar kann beispielsweise Marie die anfängliche Unterschätzung ihrer Kompetenzen überwinden, ihre Suche nach Anerkennung geht durch ihre selbstaufopfernde Haltung jedoch mit einer neuen Prekarität einher. Auch finden sich in beiden Fallrekonstruktionen hierarchische Strukturen, die teilweise aus der Einsatzstelle in einem hierarchisch strukturierten Krankenhaus folgen, aber auch – wie bei Nele – durch eine gesamtgesellschaftliche Perspektive auf das FSJ ausgelöst werden. Zudem verweist Hinrichsen (ebd.) auf die differenzierte Wahrnehmung eines privilegierten Zugangs durch das Abitur, was jedoch in einem Zusammenhang mit querliegenden Differenzdimensionen liegt (ebd.). Dabei handelt es sich in dieser Forschung um rassistische und ableistische Diskriminierungserfahrungen im Lebenslauf der Biografieträgerinnen, deren Einfluss auf das Erleben im FSJ nachgewiesen werden konnte. Zum einen beeinflussen diese Differenzdimensionen überhaupt die FSJ-Teilnahme (Marie), zum anderen das Erleben und Einordnen von Ungleichheiten während des FSJ. Durch die gewählte Forschungsperspektive kann damit an eine intersektionale Betrachtung (vgl. Dierckx 2018) angeschlossen werden. Mithilfe der Analyse der biografischen Aufschichtung von Diskriminierungserfahrungen im Lebenslauf lässt sich in beiden Fallrekonstruktionen eine widerständige Haltung nachweisen, die in einer gewissen Weise die (sozialen) Ungleichheitserfahrungen im FSJ beeinflusst. Durch erlernte Bewältigungsstrategien aus vergangenen Ausschluss Erfahrungen kann Teilnahme im FSJ aktiviert und hergestellt werden. Die ‚Kosten‘ die dabei zu zahlen sind, gehen jedoch teilweise mit neuen Wirkungsmechanismen sozialer Ungleichheit einher.

7.4 Zusammenfassung: Das Potenzial einer biografiewissenschaftlichen Analyseperspektive für die Wirksamkeit sozialer Ungleichheit im FSJ

Anhand der bisherigen Diskussion konnten die besonderen Aspekte der biografiewissenschaftlichen Analyseperspektive in Bezug auf die Zeitlichkeit (innerhalb der Normalbiografie), der Subjekt-Kontext-Relation (als Analyseperspektive zur Selbstpräsentation, gesellschaftlicher Diskurse und sozialer Rahmenbedingungen), der Handlungs- und Sinnperspektive (Intersektionalität, Widerstand gegen ungleichheitsfördernde Strukturen) und der Komplexität (Fokus auf FSJ und soziale Ungleichheit) von Biografien eingegangen werden (Kapitel 3.3). Durch die eingenommene Analyseperspektive wurde es möglich, nicht nur bei der Diskussion, sondern im gesamten Forschungsprozess den Schwerpunkt auf die interessierenden Phänomene – der Wirksamkeit sozialer Ungleichheit im FSJ – zu legen.

Dies wurde konsequent in den methodologischen Vorannahmen und der Umsetzung bedacht. Daraus ergab sich, dass zur umfangreichen Analyse der Lebensgeschichte das biografisch-narrative Interview nach Schütze (2016) und die Modifikationen in der biografischen Fallrekonstruktion nach Rosenthal (2015) verwendet wurden. Bereits im Interview wurden mithilfe der exmanenten Nachfragen Aspekte zum FSJ herausgestellt und das besondere Interesse der Interviewerin an diesem Lebensbereich sichtbar. Durch die Erweiterung der Datenauswertung mit der theorieorientierten Fallrekonstruktion nach Miethe et al. (2015) konnte eine Fokussierung in den Auswertungsschritten auf die Zeitspanne des FSJ und für die Forscherin interessante Phänomene zur sozialen Ungleichheit erfolgen. Dies beeinflusste die thematischen Felder, deren Ergebnisdarstellung sich sowohl auf allgemeine thematische Felder des Lebenslaufs als auch in einem großen Ausmaß auf die Zeit im FSJ bezogen. In der Diskussion zeigte sich, welches besondere Potential in der biografiewissenschaftlichen Analyseperspektive liegt, die dazu geeignet ist, komplexe Forschungsfragen zum Zusammenhang von sozialer Ungleichheit im FSJ als Bildungsstation zu beantworten. Somit konnte eine Verbindung zwischen Bildung, Biografie und sozialer Ungleichheit methodisch hergestellt werden (Kapitel 3.3).

An dieser Stelle ist es jedoch – ähnlich wie in Kapitel 3.3 – wichtig, auf die Grenzen dieses Forschungszugangs hinzuweisen. In Kapitel 7.3 wurde deutlich, dass sich die Fallrekonstruktionen nicht eignen, um statistische und verallgemeinernde Aussagen zu treffen. Darüber hinaus besteht die Gefahr der Überhöhung des Individuums, was dazu führen kann, dass im Kontext sozialer Ungleichheit Teilhabe und Ausschluss Individuen zugeordnet werden statt sie in gesellschaftliche Strukturen eingebettet zu verstehen. Dies ist eine Logik, die in der Argumentation beider Biografieträgerinnen sichtbar wird, da sie ihre Biografien so darstellen, dass ihre Teilhabe selbst erarbeitet ist und demnach individuelle Faktoren über Teilhabe und Ausschluss bestimmen. Damit verkennen sie gesellschaftliche Strukturen, die machtvoll zur Wirksamkeit sozialer Ungleichheit beitragen. Kritisch könnten die Diskussionsergebnisse auch in dieser Logik eingeordnet werden, da an mehreren Stellen auf das Potenzial der



Widerstandsfähigkeit der Biografieträgerinnen verwiesen wurde. Jedoch können die Bewältigungsstrategien mit einer neuen Ungleichheitsdimension einhergehen und die gesamtgesellschaftliche Struktur des FSJ ist auf einem Ungleichheitskonstrukt aufgebaut. Es ist demnach ein Balanceakt zwischen der Hervorhebung der Besonderheit der Fallrekonstruktionen mit Blick auf die Wirkmächtigkeit der Biografieträger:innen und gesellschaftlichen Machtstrukturen, die in einem sich verändernden, relationalen Verhältnis zueinander stehen. Dies ist gleichzeitig eine Besonderheit der biografiewissenschaftlichen Analyseperspektive, die in dieser Forschungsarbeit sichtbar gemacht werden konnte.



8. Fazit und Ausblick

Die zu Beginn formulierte Fragestellung, *inwiefern soziale Ungleichheit im FSJ wirksam wird*, konnte unter einer biografiewissenschaftlichen Perspektive mit jungen Erwachsenen im FSJ beantwortet werden. Dazu wurden zuerst die Spannungsfelder des FSJ beleuchtet und theoretische Vorannahmen zu Biografie, sozialer Ungleichheit und der Besonderheit der biografiewissenschaftlichen Analyse vorgestellt. Der aktuelle Forschungsstand diente als Verbindung zwischen den theoretischen und FSJ-bezogenen Vorannahmen zum methodischen Vorgehen in der konkreten Forschung. Die Auswahl der empirischen Methoden orientierte sich am Prinzip der Gegenstandsangemessenheit. Die anschließenden Ergebnisse, in der Darstellung der Fallrekonstruktionen, gaben Einblicke in die thematischen Felder Neles und Maries, die zwischen der gesamten Lebensspanne und dem konkreten Erleben während des FSJ differenziert wurden. Im Diskussionskapitel folgte die Zusammenführung der Fallrekonstruktionen mit theoretischen Vorannahmen, dem Forschungsstand und der Besonderheit der biografiewissenschaftlichen Analyseperspektive.

Zentrale Erkenntnisse der Forschungsarbeit sind, dass das FSJ aus Sicht der Teilnehmenden im Sinne einer Normalbiografie biografisch eingeordnet und nicht als Abweichung eines ‚normalen‘ Lebenslaufs gesehen wird. Das FSJ hat einen biografischen ‚Nutzen‘ für den weiteren bildungsbiografischen Lebenslauf. Daher können aus dieser Vorannahme keine Schlüsse zur Wirksamkeit sozialer Ungleichheit gezogen werden. In Anlehnung an Dausien (2017) wird deutlich, dass FSJ-Teilnehmende während ihres FSJ Strukturen sozialer Ungleichheit durch gesellschaftliche Zuschreibungen ausgesetzt sind, sich jedoch widerständig gegen diese verhalten können. Dadurch wird eine intersektionale Perspektive fruchtbar. Durch diese kann sichtbar gemacht werden, dass das Widersetzen gegen Exklusionserfahrungen aufgrund von Diskriminierungen in der Vergangenheit als Bewältigungsstrategien im Erleben sozialer Ungleichheit im gegenwärtigen FSJ genutzt werden können. Diese individuell erlernten Bewältigungsstrategien können jedoch auch zur Fortschreibung von Wirkmechanismen sozialer Ungleichheit auf institutioneller und gesellschaftlicher Ebene führen. Insofern können FSJ-Teilnehmende nur in Teilen den ungleichheitsfördernden Strukturen des FSJ entkommen. Dies wird durch die Annahmen Kreckels (2004) deutlich, dessen Hinweis auf hierarchische Strukturen als Dimension sozialer Ungleichheit im Erleben des FSJ, sowohl in der Einsatzstelle als auch auf gesamtgesellschaftlicher Ebene, sichtbar wird. Die Rolle als FSJ-Teilnehmende würde demnach aus einer Hierarchie-Perspektive immer mit einer Prekarität einhergehen, der sich FSJ-Teilnehmende nur bedingt widersetzen können. Ein letztes zentrales Ergebnis ist der Verweis auf die Möglichkeit einer biografiewissenschaftlichen Analyseperspektive bei Fragestellungen, die nicht in erster Linie mit der Biografie in Verbindung gebracht werden können. Zusätzlich konnte mit den Vorannahmen zur sozialen Ungleichheit gezeigt werden, dass sich biografiewissenschaftliche Perspektiven insbesondere zur Untersuchung der Wirkmechanismen sozialer Ungleichheits- und weiterer Diskriminierungsfragen im Kontext des FSJ als Bildungsstation eignen.

In Verbindung mit Bourdieus Habitus-Theorie kann zusätzlich die Vermutung aufgestellt werden, dass der biografische Habitus einer Person das Erleben des FSJ beeinflusst, wodurch Spuren sozialer Ungleichheit Erfahrungen und Orientierungen im FSJ prägen könnten. Für eine solche allgemeingültige Aussage fehlt es jedoch an einem größeren Sampling und weiteren Hintergrundinformationen zum familiären und sozialen Umfeld. Damit ist auf die *Limitation* dieser Forschungsarbeit verwiesen. So konnte bei der Suche nach geeigneten Interviewpartnern aufgrund zeitlicher Ressourcen nicht vollends nach dem Theoretical Sampling vorgegangen werden. Dies hatte zur Folge, dass beide Fälle ihr FSJ in einem Krankenhaus absolvierten, das in seiner Organisation von Hierarchien geprägt ist und beide in ihrer bisherigen Biografie von Diskriminierung betroffen waren. Interessant wäre demnach ein weiteres Interview mit einer Person, die das FSJ in einer weniger hierarchischen Einsatzstelle absolviert oder in ihrem bisherigen Leben institutionell nicht von Diskriminierungen betroffen war. Zusätzlich ist das Sampling aufgrund des großen zeitlichen Aufwands der Datenerhebung und -auswertung auf zwei Fälle limitiert, die eine eingeschränkte Aussagekraft haben könnten. Dem ist jedoch entgegenzustellen, dass es um qualitative Merkmale im Material geht, die anhand zweier Fallrekonstruktionen bereits sichtbar gemacht werden können. Marie und Nele stehen exemplarisch für das Erleben von FSJ-Teilnehmenden, deren Fallrekonstruktionen wichtige Erkenntnisse zur bisherigen Forschung beitragen.

Zusätzlich bedarf es einer kritischen *Reflexion* des Forschungsprozesses. So ist die Forscherin dieser Studie in das Forschungsfeld verweben, da sie selbst ein FSJ nach dem Abitur absolvierte und als pädagogische Honorarkraft bei FSJ-Seminaren nebenberuflich tätig ist. Durch diese Vorkenntnisse und Verstrickungen im Forschungsinte-



resse können Vorannahmen getätigt worden sein, die teilweise im Laufe der Forschung durch Expert:innenwissen hilfreich waren, teilweise jedoch nicht kritisch reflektiert werden konnten. Dies ist beispielsweise bei den Fragestellungen während der Interviews bemerkbar, bei denen die Forscherin keine detaillierten Nachfragen zu organisatorischen Prozessen im FSJ stellte, da sie diese durch ihr breites Vorwissen indirekt für sich logisch beantwortete. Gleichzeitig können diese Vorannahmen auch ein Gewinn sein, da die Forscherin mit einem praktischen Expertinnenwissen das Forschungsfeld betrachten konnte. Zusätzlich besteht in der biografiewissenschaftlichen Forschung stets die Gefahr, gesellschaftliche Normalitätsvorstellungen in der eigenen Auswertung unhinterfragt zu übernehmen. Dies wurde beispielsweise bei dem Auswertungsschritt der biografischen Daten und der Zusammenführung der Ergebnisse der Fallrekonstruktionen sichtbar, da sich diese an institutionellen Ablaufmustern orientierten. Dem ist jedoch entgegenzuhalten, dass diese Strukturierung von den Biografieträgerinnen selbst vorgegeben wurde und die Forscherin diesen lediglich gefolgt ist.

Schließlich lässt sich in einem *Ausblick* auf weitere Forschungsmöglichkeiten verweisen. Bei der Erweiterung des Sampling um kontrastreiche Fälle könnten Samplingkategorien wie Einsatzstelle, Alter, höchster Bildungsabschluss oder Geschlecht die Fälle im Sinne einer maximalen Kontrastierung erweitern. Um eine langfristige Wirksamkeit sozialer Ungleichheit im FSJ nachweisen zu können, sind auch Analysen mit ehemaligen FSJ-Teilnehmenden interessant, die, ähnlich wie bei Eberhard (2001), seit mehreren Jahren das FSJ abgeschlossen haben. Ebenso kann der Einfluss einer intergenerationalen Perspektive auf das FSJ interessant sein, welche durch eine vergleichende Studie mit jungen Erwachsenen FSJ-Teilnehmenden und älteren Erwachsenen BFD-Teilnehmenden realisiert werden könnte. Hier gibt es nach wie vor einen großen Bedarf an kritisch-reflexiven Studien außerhalb von trägerbasierten und politischen Forschungen. Außerdem können die Forschungsfelder zu sozialer Ungleichheit bei jungen Erwachsenen insgesamt erweitert werden, da sich viele Studien bisher auf die Schulzeit oder den Übergang von der Schule in eine Erwerbstätigkeit beziehen. Die Wirksamkeit sozialer Ungleichheit in informellen und non-formellen Settings wie dem FSJ, freiwilligem Engagement, aber auch innerhalb von Medien oder peer groups kann ebenfalls erkenntnisreiche Einblicke zur Wirksamkeit sozialer Ungleichheit in der Adoleszenz geben. Dabei bedarf es stets einer machtkritischen, auf strukturelle Ursachen bezogenen Perspektive wie sie in dieser Forschung sichtbar gemacht werden konnte.



Literaturverzeichnis

- Andresen, S. (2009). Bildung. In S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. Larcher Klee & J. Oelkers (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 76-90). Weinheim, Basel: Beltz.
- Baumgartinger, P. P. (2014). Mittendrin: kritische Analyse im Spannungsfeld von Machtverhältnissen der staatlichen Regulierung von Trans* in Österreich. In H. von Unger, P. Narimani & R. M'Bayo (Hrsg.), *Forschungsethik in der qualitativen Forschung. Reflexivität, Perspektiven, Positionen* (S. 97-114). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-04289-9>
- Becker, J. & Gulyas, J. (2012). Armut und Scham – über die emotionale Verarbeitung sozialer Ungleichheit. *Zeitschrift für Sozialreform* 58 (1), 83-99. <https://doi.org/10.1515/zsr-2012-0104>
- Becker-Lenz, R. (2004). *Eigeninteresse und Gemeinwohlbindung im Freiwilligen Sozialen Jahr. Adoleszenzkrisebewältigung und sittliche Vergemeinschaftung als Motivation der Freiwilligen*. Bern: Peter Lang AG.
- Bibisidis, T. (2015). Die Integration von jungen Menschen aus benachteiligten Lebensverhältnissen in den Jugendfreiwilligendiensten – Eine Bestandsaufnahme. In T. Bibisidis, J. Eichhorn, A. Klein, C. Perabo & S. Rindt (Hrsg.), *Zivil – Gesellschaft – Staat. Freiwilligendienste zwischen staatlicher Steuerung und zivilgesellschaftlicher Gestaltung* (S. 237-247). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-05564-6_20
- Bibisidis, T., Eichhorn, J., Klein, A., Perabo, C. & Rindt, S. (Hrsg.) (2015). *Zivil – Gesellschaft – Staat. Freiwilligendienste zwischen staatlicher Steuerung und zivilgesellschaftlicher Gestaltung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-05564-6>
- Bildungsstätte Anne Frank (2015). *Deutscher Kolonialismus – Ein vergessenes Erbe? Postkolonialität in der rassistisch-kritischen Bildungsarbeit*. Frankfurt a. M.: Bildungsstätte Anne Frank.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183-198). Göttingen: Otto Schwartz & Co.
- Bourdieu, P. (1987). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Bourdieu, P. (2018). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (26. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Bourdieu, P. (2020). *Habitus und Praxis. Schriften zur kollektiven Anthropologie* 2. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Bundesamt für Familie und zivilgesellschaftliche Aufgaben (BAFzA) (2024). *Aktuelles. Vereinbarungskonditionen 2025*. <https://www.bafza.de/ueber-das-bundesamt/aktuelles/detailansicht/vereinbarungskonditionen-2025> [abgerufen am 16.02.2025].
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2015). *Abschlussbericht der gemeinsamen Evaluation des Gesetzes über den Bundesfreiwilligendienst (BFDG) und des Gesetzes zur Förderung von Jugendfreiwilligendiensten (JFDG)*. Frankfurt a. M., Offenbach, Köln. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/93202/de7b1c8ea1a882cf01107cb56bab4aa9/abschlussbericht-gesetz-ueber-den-bundesfreiwilligendienst-und-jugendfreiwilligendienst-data.pdf> [abgerufen am 15.02.2025].
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2024). *Freiwilliges Soziales Jahr*. <https://www.daten.bmfsfj.de/daten/daten/freiwilliges-soziales-jahr--137090> [abgerufen am 24.05.2024].
- Campbell, F. K. (2001). Inciting Legal Fictions: 'Disability's' date with Ontology and the Ableist Body of Law. *Griffith Law Review* 10 (1), 42-62.
- Christlich Demokratische Union Deutschlands (CDU) (2024). *Grundsatzprogramm der CDU Deutschlands*. https://www.grundsatzprogramm-cdu.de/sites/www.grundsatzprogramm-cdu.de/files/downloads/240507_cdu_gsp_2024_beschluss_parteitag_final_1.pdf [abgerufen am 15.02.2025].
- Christlich Demokratische Union Deutschlands (CDU) (2025). *Politikwechsel für Deutschland. Wahlprogramm von CDU und CSU*. https://www.cdu.de/app/uploads/2025/01/km_btw_2025_wahlprogramm_langfassung_an-sicht.pdf [abgerufen am 15.02.2025].



- Crenshaw, K. (1998). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics. In A. Phillips (Hrsg.), *Feminism and Politics* (S. 314-343). Oxford, New York: Oxford University Press.
- Dausien, B. (2014). „Bildungsentscheidungen“ im Kontext biografischer Erfahrungen und Erwartungen. Theoretische und empirische Argumente. In I. Miethe, J. Ecarius & A. Tervooren (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung* (S. 39-61). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Dausien, B. (2017). „Bildungsbiographien“ als Norm und Leistung gesellschaftlicher Teilhabe. In I. Miethe, A. Tervooren & N. Ricken (Hrsg.), *Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung* (S. 87-110). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13771-7_5
- Dausien, B., Rothe, D. & Schwendowius, D. (2016). Teilhabe und Ausgrenzung als biographische Erfahrung - Einführung in eine biographiewissenschaftliche Analyseperspektive. In B. Dausien, D. Rothe & D. Schwendowius (Hrsg.), *Bildungswege. Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung* (S. 25-68). Frankfurt: Campus Verlag.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2016). Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). *Zeitschrift „Erziehungswissenschaft“* 53, 89–93.
- Dierckx, H. (2018). Intersektionalität und Biografieforschung: Rekonstruktive Zugänge zu sozialer Ungleichheit. In H. Dierckx, D. Wagner & S. Jakob (Hrsg.), *Intersektionalität und Biografie* (S. 17-44). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Dörpinghaus, A. (2011). Bildung. In K.-P. Horn, H. Kemnitz, W. Marotzki & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Aa, Karl von der – Gruppenprozesse* (S. 154-156). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Eberhard, A. (2001). *Das freiwillige soziale Jahr. Bedeutung für Biografie und Bürgergesellschaft*. Augsburg: Universität Augsburg.
- Engels, D., Leucht, M. & Machalowski, G. (2005). *Ergebnisse der Evaluation des FSJ und FÖJ. Abschlussbericht des Instituts für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik e.V.* Köln, Berlin. <http://www.isg-institut.de/download/FSJ-FOEJ-Evaluation.pdf> [abgerufen am 15.02.2025].
- Enquete-Kommission "Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements" des Deutschen Bundestages (2002). *Bericht. Bürgerschaftliches Engagement: auf dem Weg in eine zukunftsfähige Bürgergesellschaft*. Opladen. <https://dserver.bundestag.de/btd/14/089/1408900.pdf> [abgerufen am 15.02.2025].
- Eunicke, N. (2018). Biographie und Kindheit. In H. Lutz, M. Schiebel & E. Tuidier (Hrsg.), *Handbuch Biografieforschung* (S. 293-302). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18171-0_25
- Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. (2017). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (12. Aufl., S. 13-29). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Germer, C.-T., & Wierlemann, A. (2020). Hierarchie in der Medizin. Sind hierarchische Strukturen heute noch zeitgemäß und förderlich? *KU Gesundheitsmanagement* 11, S. 20-23.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2010). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung* (3. Aufl.). Bern: Hans Huber.
- Heiser, P. (2018). *Meilensteine der qualitativen Sozialforschung. Eine Einführung entlang klassischer Studien*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18557-2>
- Hinrichsen, M. (2020). *Das FSJ als biographischer Zwischenraum. (Re-)Konstruktionen von Bildungswegen junger Erwachsener*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29200-3>
- Hinrichsen, M. (2022). Prekarisierte Übergänge biographisch bearbeiten? – Bildung und soziale Ungleichheit im Kontext des Freiwilligen Sozialen Jahres. In D. Rothe, D. Schwendowius, N. Thorma & C. Thon (Hrsg.), *Biographische Verknüpfungen. Zwischen biographiewissenschaftlicher Forschung, Theoriebildung und Praxisreflexion* (S. 73-92). Frankfurt a. M.: campus.



- Hinrichsen, M. & Hummrich, M. (2023). Biographieforschung im Spiegel der Schulpädagogik. In D. Nittel, H. von Felden & M. Mendel (Hrsg.), *Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung und Biographiearbeit* (S. 268-285). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Hohmeier, J. (2010). Stigmatisierung und Etikettierung. In A. Kaiser, D. Schmetz, P. Wachtel & B. Werner (Hrsg.), *Bildung und Erziehung* (S. 169-173). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Holzmayer, M. (2020). „weil mir halt Familie sehr wichtig ist“ – Zum Habitus und seiner Passung als Kernelemente der Berufswahl von Lehramtsstudierenden. In D. Wagner-Diehl, B. Kleber & K. Kanitz (Hrsg.), *Bildung, Biografie, Ungleichheit. Beiträge der Biografieforschung zum Verhältnis von Bildung und sozialer Ungleichheit* (S. 213-232). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742438>
- Hornscheidt, A. L. & Nduka-Agwu, A. (2013). Der Zusammenhang zwischen Rassismus und Sprache. In A. Nduka-Agwu & A. L. Hornscheidt (Hrsg.), *Rassismus auf gut Deutsch. Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen* (2. Aufl., S. 11-49). Frankfurt a. M.: Brandes & Aspel.
- Hoyt, C. L., Burnette, J. L., Forsyth, R. B., Parry, M. & DeShields, B. H. (2021). Believing in the American Dream Sustains Negative Attitudes toward Those in Poverty. *Social Psychology Quarterly* 84 (3), 203-215. <https://doi.org/10.1177/01902725211022319>
- Hübner, K. & Maedler, J. (2015). Prozesse informeller und non-formaler Bildung in Jugendfreiwilligendiensten. In T. Bibisidis, J. Eichhorn, A. Klein, C. Perabo & S. Rindt (Hrsg.), *Zivil – Gesellschaft – Staat. Freiwilligendienste zwischen staatlicher Steuerung und zivilgesellschaftlicher Gestaltung* (S. 237-247). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-05564-6_19
- Jakob, G. (2002). Freiwilligendienste in der Bürgergesellschaft. Aktuelle Diskussion und politischer Handlungsbedarf. *Aus Politik und Zeitgeschichte* 9, 22-29.
- Jakob, G. (2011). Biographie. In H. Thiersch & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (4. Aufl., S. 198-206). München: Ernst Reinhardt.
- JFDG (2008). *Jugendfreiwilligendienstgesetz vom 16. Mai 2008 (BGBl. I S. 842), das zuletzt durch Artikel 2 des Gesetzes vom 23. Mai 2024 (BGBl. 2024 I Nr. 170) geändert worden ist.* <https://www.gesetze-im-inter-net.de/jfdg/JFDG.pdf> [abgerufen am 16.02.2025].
- Kirschbaum, A. (2014). *Langzeitverlauf bei der kindlichen und der juvenilen Absencen-Epilepsie (Dissertation)*. Berlin: Medizinische Fakultät Charité – Universitätsmedizin Berlin.
- Klenter, P. (2015). Arbeitsmarktneutralität von Freiwilligendiensten und Mitbestimmungsrechte des Betriebsrates. In T. Bibisidis, J. Eichhorn, A. Klein, C. Perabo & S. Rindt (Hrsg.), *Zivil – Gesellschaft – Staat. Freiwilligendienste zwischen staatlicher Steuerung und zivilgesellschaftlicher Gestaltung* (S. 151-166). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-05564-6_12
- Kohli, M. (1985). Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 37 (1), 1-29.
- Kontos, M. (2018). Zur Produktion sozialer Ungleichheit in der Migrationsgesellschaft: Integrationsdiskurs im Kontext von Interaktion und Biographie. In L. Behrmann, F. Eckert, A. Gefken & P. A. Berger (Hrsg.), *„Doing Inequality“. Prozesse sozialer Ungleichheit im Blick qualitativer Sozialforschung* (S. 285-303). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07420-3_13
- Kreckel, R. (2004). *Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit* (3. Aufl.). Frankfurt a. M.: Campus Verlag.
- Kreckel, R. (2005). Soziale Ungleichheit. In H.-U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Sozialarbeit, Sozialpädagogik* (3. Aufl., S. 1729-1735). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Krüger, C. (2016). *Dienstethos, Abenteuerlust, Bürgerpflicht. Jugendfreiwilligendienste in Deutschland und Großbritannien im 20. Jahrhundert*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Krüger, J. O. & Müller, T. (2019). Wirksamkeit als Argument. Eine Einleitung. In J. O. Krüger & T. Müller (Hrsg.), *Wirksamkeit als Argument* (S. 7-19). Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität. <https://doi.org/10.25656/01:18306>



- Lempp, T. (2013). Freiwilligendienste und Zivildienst als Übergänge. In W. Schröer, B. Stauber, A. Walther, L. Böhnisch & K. Lenz (Hrsg.), *Handbuch Übergänge* (S. 614-631). Weinheim: Beltz Juventa.
- Mader, W. (2000). Freiwillige soziale Dienste als Erfahrungsfelder einer zivilen Gesellschaft. In B. Guggenberger (Hrsg.), *Jugend erneuert Gemeinschaft. Freiwilligendienste in Deutschland und Europa. Eine Synopse* (S. 214-229). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Meusel, S. (2016). *Freiwilliges Engagement und soziale Benachteiligung. Eine biografieanalytische Studie mit Akteuren in schwierigen Lebenslagen*. Bielefeld: transcript.
- Miethe, I. (2017). *Biografiearbeit. Lehr- und Handbuch für Studium und Praxis* (3. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Miethe, I. (2020). Bildung, soziale Ungleichheit und Biografie. Ein konzeptioneller Aufriss. In D. Wagner-Diehl, B. Kleber & K. Kanitz (Hrsg.), *Bildung, Biografie, Ungleichheit. Beiträge der Biografieforschung zum Verhältnis von Bildung und sozialer Ungleichheit* (S. 17-39). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742438>
- Miethe, I. (2023). Forschungsethik in der Biographieforschung. In D. Nittel, H. von Felden & M. Mendel (Hrsg.), *Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung und Biografiearbeit* (S. 902-916). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Miethe, I., Wagner-Diehl, D. & Kleber, B. (2021). *Bildungsungleichheit. Von historischen Ursprüngen zu aktuellen Debatten*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Miethe, I., Soremski, R., Suderland, M., Dierckx, H. & Kleber, B. (2015). *Bildungsaufstieg in drei Generationen. Zum Zusammenhang von Herkunftsmilieu und Gesellschaftssystem im Ost-West-Vergleich*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Neue deutsche Medienmacher (2025). *NdM-Glossar. Wörterverzeichnis der Neuen deutschen Medienmacher*innen (NdM) mit Formulierungshilfen, Erläuterungen und alternativen Begriffen für die Berichterstattung in der Einwanderungsgesellschaft. Menschen mit internationaler Geschichte*. <https://glossar.neuemedienmacher.de/glossar/menschen-mit-internationaler-geschichte/> [abgerufen am 16.02.2025].
- Oevermann, U., Allert, T. & Konau, E. (1980). Zur Logik der Interpretation von Interviewtexten. Fallanalyse anhand eines Interviews mit einer Fernstudentin. In T. Heinze, H. W. Klusemann & H. G. Soeffner (Hrsg.), *Interpretationen einer Bildungsgeschichte. Überlegungen zur sozialwissenschaftlichen Hermeneutik* (S. 15-69). Bensheim: päd. extra Buchverlag.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2021). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. (5. Aufl.). Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg.
- Quenzel, G. & Hurrelmann, K. (2022). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung* (14. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Rameder, P. (2015). *Die Reproduktion sozialer Ungleichheiten in der Freiwilligenarbeit. Theoretische Perspektiven und empirische Analysen zur sozialen Schließung und Hierarchisierung in der Freiwilligenarbeit*. Frankfurt a. M: Peter Lang GmbH. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-05595-5>
- Rauschenbach, T. (2015). Bildung in Jugendfreiwilligendiensten. In T. Bibisdis, J. Eichhorn, A. Klein, C. Perabo & S. Rindt (Hrsg.), *Zivil – Gesellschaft – Staat. Freiwilligendienste zwischen staatlicher Steuerung und zivilgesellschaftlicher Gestaltung* (S. 209-224). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-05564-6_17
- Rogge, F. (2020). *Gesundheit und Wohlbefinden im Übergang ins Erwachsenenalter. Eine triangulative Untersuchung über gelingendes Erwachsenwerden und die Bedeutung von sozialen Beziehungen*. Wiesbaden: Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30710-3>
- Rosenthal, G. (2015). *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung* (5. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Rosenthal, G., Köttig, M., Witte, N. & Blezinger, A. (2006). *Biographisch-narrative Gespräche mit Jugendlichen. Chancen für das Selbst- und Fremdverstehen*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.



- Sachweh, P. (2010). *Deutungsmuster sozialer Ungleichheit. Wahrnehmung und Legitimation gesellschaftlicher Privilegierung und Benachteiligung*. Frankfurt a. M.: Campus Verlag.
- Şahin, E. (2023). Heimat und Identität der „Deutschtürken“ im transkulturellen Raum. In E. Şahin & E. Struck (Hrsg.), *Türkisch-Deutsche Perspektiven: Jahrbuch der Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaften der Türkisch-Deutschen Universität = Türk-Alman Bakış Açıları* (S. 99-123). Heidelberg: Universitätsbibliothek Heidelberg. <https://doi.org/10.60501/tdp.2023.1.100251>
- Scherr, A. (2017). Wir und „die Anderen“. Identitätskonstruktionen in den Spannungsfeldern von Zugehörigkeit und Abgrenzung, Selbstbestimmung und Unterwerfung. *Außerschulische Bildung. Zeitschrift der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung* 2, 10-15.
- Schiek, D. (2018). Qualitative Verfahren und die Untersuchung sozialer Benachteiligung. In L. Behrmann, F. Eckert, A. Gefken & P. A. Berger (Hrsg.), *„Doing Inequality“. Prozesse sozialer Ungleichheit im Blick qualitativer Sozialforschung* (S. 35-58). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07420-3_2
- Schmidt, N. (2013). Freiwilligendienste – Eine exklusive Veranstaltung? *Voluntaris* 1(2), 101-109. <https://doi.org/10.5771/2196-3886-2013-2-101>
- Schütze, F. (1981). Prozeßstrukturen des Lebensablaufs. In J. Matthes, A. Pfeifenger & M. Stosberg (Hrsg.), *Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Kolloquium am Sozialwissenschaftlichen Forschungszentrum der Universität Erlangen-Nürnberg* (S. 67-156). Nürnberg: Verlag der Nürnberger Forschungsvereinigung.
- Schütze, F. (1984). Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In M. Kohli & G. Robert (Hrsg.), *Biographie und Soziale Wirklichkeit: neue Beiträge und Forschungsperspektiven* (S. 78-117). Stuttgart: Metzler.
- Schütze, F. (2016). Biographieforschung und narratives Interview. In W. Fiedler & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse. Grundlagen der qualitativen Sozialforschung* (S. 55-74). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Schwab, J. E. & Stegmann, M. (2010). Das freiwillige Engagement im FSJ aus Sicht von Teilnehmer(inne)n. Diskussion von Ergebnissen von Ehemaligenbefragung und Freiwilligenbefragung. In M. Schmidle & U. Slüter (Hrsg.), *Das Freiwillige Soziale Jahr zeigt Wirkung! Freiwilligenbefragung im Kontext der Qualitätsentwicklung im FSJ* (S. 20-49). Düsseldorf: Verlag Haus Altenberg.
- Schwendowius, D. (2015). *Bildung und Zugehörigkeit in der Migrationsgesellschaft. Biographien von Studierenden des Lehramts und der Pädagogik*. Bielefeld: transcript.
- Siegert, K. (2021). *Lebenswege erzählen. Rekonstruktion biographischer Bewältigungsstrategien von Adoleszenten am Übergang Schule-Beruf*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5878>
- Simon, S. (2023). Soziale Ungleichheiten und Differenzen in Kindertageseinrichtungen aus der Perspektive von Kindern. *Frühe Bildung* 12, 137-144. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000621>
- Spies, T. (2010). *Migration und Männlichkeit. Biographien junger Straffälliger im Diskurs*. Bielefeld: transcript.
- Stecher, L. (2005). Informelles Lernen bei Kindern und Jugendlichen und die Reproduktion sozialer Ungleichheit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 8 (3), 374-393.
- Strübing, J. (2018). *Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung* (2. Aufl.). Berlin, Boston: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110529920>
- Stuth, A.-M. & Reichel, K. (2015). Die Qualitäts- und Wirkungsdebatte in den Freiwilligendiensten – Begriffserklärung, Chancen und Risiken. In T. Bibisidis, J. Eichhorn, A. Klein, C. Perabo & S. Rindt (Hrsg.), *Zivil – Gesellschaft – Staat. Freiwilligendienste zwischen staatlicher Steuerung und zivilgesellschaftlicher Gestaltung* (S. 225-236). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-05564-6_18
- Tarrow, S. (1991). Kollektives Handeln und politische Gelegenheitsstruktur in Mobilisierungswellen: Theoretische Perspektiven. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 43(4), 647-670.



- Verein Für soziales Leben e. V. (2025). *Taschengeld, Vergütung, sonstige Leistungen im FSJ*. <https://www.bundesfreiwilligendienst.de/fsj-freiwilliges-soziales-jahr/verguetung-leistungen-vorteile-gehalt-taschengeld.html> [abgerufen am 16.02.2025].
- Wagner-Diehl, D., Kanitz, K. & Kleber, B. (2020). Zum Zusammenhang von Bildung, Biografie und Ungleichheit: Eine Einleitung. In D. Wagner-Diehl, B. Kleber & K. Kanitz (Hrsg.), *Bildung, Biografie, Ungleichheit. Beiträge der Biografieforschung zum Verhältnis von Bildung und sozialer Ungleichheit* (S. 7-16). Leverkusen-Opladen: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742438>
- Wersig, T. (2022). *Motive für ein Freiwilliges Soziales Jahr aus biografischer Perspektive*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-36723-7>
- Wiater, W. (2012). Bildung und Erziehung. In U. Sandfuchs, W. Melzer, B. Dühlmeier & A. Rausch (Hrsg.), *Handbuch Erziehung* (S. 18-21). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Wittlif, A. (2018). *“Wo kommen Sie eigentlich ursprünglich her?” Diskriminierungserfahrungen und phänotypische Differenz in Deutschland*. Berlin: Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration GmbH (SVR).
- Yosso, T. J. (2005). Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race Ethnicity and Education* 8 (1), 69-91. <https://doi.org/10.1080/1361332052000341006>



Anhang

Abkürzungsverzeichnis

BAFzA	Bundesamt für Familie und zivilgesellschaftliche Aufgaben
BFD	Bundesfreiwilligendienst
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
DGfE	Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
FÖJ	Freiwilliges ökologisches Jahr
FSJ	Freiwilliges soziales Jahr
IGS	Integrierte Gesamtschule
JFD	Jugendfreiwilligendienst
JFDG	Jugendfreiwilligendienstgesetz
SV	Schüler:innenvertretung
TiQ	Talk in Qualitative Social Research

Durchführung der Interviews

Vorgespräch

- Vor Beginn der Aufnahme Pronomen sagen
- Vorstellung des Themas
- Erklärung der Interviewform und des Interviewaufbaus
- Zusicherung der Anonymität der Daten, Erklärung zum Datenschutz

Eingangsstimulus:

„Ich möchte dich bitten, mir deine Lebensgeschichte zu erzählen, alles, was dir so einfällt. Du kannst dir so viel Zeit nehmen, wie du möchtest und so ausführlich wie möglich erzählen. Ich werde dir ruhig und aufmerksam zuhören und dich nicht unterbrechen. Ich mache mir ein paar Notizen und stelle dir im Nachhinein Fragen, wenn für mich noch etwas unklar geblieben ist oder mich etwas besonders interessiert.“

(Mischung aus Stimulus von Hinrichsen 2020, S. 116; Wersig 2022, S. 317 und Siegert 2021, S. 112)

Immanente Nachfragen:

- Kannst du mir über die Zeit (...) noch etwas mehr erzählen?
- Du hast vorhin die Situation (...) erwähnt, kannst du mir davon noch einmal genauer erzählen?
- Kannst du dich noch eine Situation erinnern, in der (...)?

(vgl. Spies 2010, S. 86).



- Wärscht du bereit, dazu noch etwas mehr zu erzählen?
 - Das habe ich nicht so ganz verstanden. Worum ging es da? Was hast du da gemacht?
- (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021, S. 96 f., 115)

Exmanente Nachfragen: (Nähe zum Leitfadeninterview)

Rückfragen zum Lebenslauf

- Wie hast du deine Schulzeit erlebt?
- Wie hast du die Zeit vor dem FSJ erlebt?
- Wie kam es dazu, dass du ein FSJ begonnen hast? (vgl. Hinrichsen 2020, S. 117)

Motive/Unterstützung für FSJ

- Wie hat dein soziales Umfeld (Familie, Freund*innen, ...) darauf reagiert, als du ihnen davon erzählt hast, dass du ein FSJ machen möchtest?
- Welche Motivation hattest du zu Beginn des FSJs?
- Warum glaubst du, dass sich manche Menschen für ein FSJ entscheiden und andere nicht?

*Rolle als FSJ-ler*in*

- Wie fühlst du dich, wenn du als FSJ-ler*in angesprochen wirst?
- Hattest du schon das Gefühl, im FSJ ungerecht behandelt zu werden? Falls ja, in welcher Situation?
- Welche Rolle spielt für dich Bildung im FSJ?
- Hat dich das FSJ verändert? Falls ja, wie?

Zeit außerhalb des FSJ

- Wie verbringst du deine Zeit außerhalb des FSJs?

Gefühle zum FSJ

- Wie gehst du mit Zweifeln während des FSJs um?
- Wie gehst du mit Kritik im FSJ um?

Fragen zur Gerechtigkeit

- Glaubst du, dass in unserer Gesellschaft alle die gleichen Chancen haben? Falls ja, warum? Falls nein, warum nicht?
- Wenn du eine Sache ändern könntest, die unsere Gesellschaft gerechter machen würde, was wäre das?

Zukunftsperspektiven

- Was sind deine Wünsche für die Zukunft? (vgl. Hinrichsen 2020, S. 117; nicht mit unangenehmen Themen enden, sondern mit einem positiven Ausblick vgl. Spies 2010, S. 87)

Abschließende Worte

- Möchtest du noch etwas ansprechen, was noch nicht thematisiert wurde oder etwas ergänzen? (vgl. Schwendowius 2015, S. 142)

Transkriptionslegende

(nach Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021, S. 217 ff.)

Transkriptkopf

Transkript:



Projekt:

Passage:

Gruppe:

Datum:

Timecode:

Dauer:

Transkription:



Zeichenerläuterung:

[	Das „Häkchen“ markiert den Beginn einer Überlappung bzw. den direkten Anschluss beim Sprecherwechsel.
(.)	Kurzes Absetzen, Zeiteinheiten bis knapp unter einer Sekunde
(3)	Anzahl der Sekunden, die eine Pause dauert. Ab 4 Sekunden Pause erfolgt die Notation in einer Extrazeile. Auf diese Weise wird beim Lesen des Transkripts das Schweigen allen an der Interaktion Beteiligten zugeordnet (dem Interviewer und den Interviewten gleichermaßen oder etwa der ganzen Gesprächsgruppe), was bei längeren Pausen meist dem Eindruck des Gehörten entspricht. Ein technischer Vorteil liegt darin, dass Verschiebungen durch Korrekturen nur bis zu diesen Pausen Veränderungen bei den Häkchen nach sich ziehen.
<u>nein</u>	Betonung
Nein	Laut in Relation zur üblichen Lautstärke der Sprecherin/des Sprechers
°nee°	Sehr leise in Relation zur üblichen Lautstärke der Sprecherin/des Sprechers
.	Stark sinkende Intonation
;	Schwach sinkende Intonation
?	Deutliche Frageintonation
,	Schwach steigende Intonation
brau-	Abbruch eines Wortes. So wird deutlich, dass man hier nicht einfach etwas vergessen hat
oh=nee	Zwei oder mehr Worte, die wie eines gesprochen werden (Wortverschleifung)
nei:n ja:::	Dehnung von Lauten. Die Häufigkeit der Doppelpunkte entspricht der Länge der Dehnung.
(doch)	Unsicherheit bei der Transkription und schwer verständliche Äußerungen
()	Unverständliche Äußerungen. Die Länge der Klammer entspricht etwa der Dauer der unverständlichen Äußerungen.
((hustet))	Kommentar bzw. Anmerkungen zu parasprachlichen, nichtverbalen oder gesprächsexternen Ereignissen. Soweit das möglich ist, entspricht die Länge der Klammer etwa der Dauer des lautlichen Phänomens.
@nein@	Lachend gesprochene Äußerungen
@(.)@	Kurzes Auflachen
@(3)@	Längeres Lachen mit Anzahl der Sekunden in Klammern



//mhm//	Hörersignale „mhm“ der Interviewerin werden ohne Häkchen im Text des Interviewten notiert, vor allem, wenn sie in einer minimalen Pause, die ein derartiges Hörerinnensignal geradezu erfordert, erfolgen.
---------	--

Groß- und Kleinschreibung

Nach Satzzeichen wird klein weitergeschrieben, um deutlich zu machen, dass Satzzeichen die Intonation anzeigen und nicht grammatikalisch gesetzt werden. Hauptwörter werden groß geschrieben. Beim Neuansetzen eines Sprechers oder einer Sprecherin, d.h. unmittelbar nach dem „Häkchen“, wird das erste Wort mit Großbuchstaben begonnen.

Zeilennummerierung

Zum Auffinden und Zitieren von Transkriptstellen müssen durchlaufende Zeilennummerierungen verwendet werden. Bei Zitaten aus einer Passage geben die Zeilennummern Aufschluss darüber, wo das Zitat in den Verlauf der Passage einzuordnen ist.

Maskierung

Namen, die von Teilnehmenden genannt werden, werden durch erdachte Namen ersetzt. Bei allen Namen wird versucht, den kulturellen Kontext, aus dem ein Name stammt, beizubehalten, bspw. kann Mehmet zu Kamil oder Nadine zu Juliette werden.

Ortsangaben und Jahreszahlen werden im Regelfall ebenfalls– sanft– maskiert, es sei denn, dass der historische Sachbezug eine genaue Orts- oder Zeitangabe erfordert, wie z.B. im Fall der Nikolaikirche in Leipzig, die natürlich, wenn es um die Ereignisse im Herbst 1989 geht, nicht zur „Martinskirche“ werden darf



9. Impressum

Johannes Gutenberg Universität Mainz
Institut für Erziehungswissenschaft
AG Allgemeine Erziehungswissenschaft
Universitätsprofessorin Dr. Tanja Betz
Georg-Forster-Gebäude
Jakob-Welder-Weg 12
55128 Mainz

E-Mail: tbetz@uni-mainz.de

Lektorat: Tania Poppe

ISSN 2702-7783 (Online)

Bisher erschienen in der Reihe Working Paper

Nr. 10 – 2025

Schmitt, Johanna (2025). *Soziale Ungleichheit im Freiwilligen Sozialen Jahr. Eine biografiewissenschaftliche Analyse mit jungen Erwachsenen im Freiwilligen Sozialen Jahr*. Kindheitsforschung – Working Paper 10. Mainz: Johannes Gutenberg-Universität.

Nr. 9 – 2025

Hofmeister, Anna (2025). *Das UN-Kinderrecht auf die Berücksichtigung des Kindeswillens (Art. 12) in Unterkünften für geflüchtete Menschen in Deutschland*. Kindheitsforschung – Working Paper 9. Mainz: Johannes Gutenberg-Universität.

Nr. 8 – 2024

Gottfried, Stephanie (2024). *Familienklassen mit Foucault: Familienklassen als Ausdruck der Disziplinargesellschaft?!* Kindheitsforschung – Working Paper 8. Mainz: Johannes Gutenberg-Universität.

Nr. 7 – 2024

Schmitt, Johanna (2024). *Das Familiengespräch. Methodologische Betrachtungen einer vernachlässigten Erhebungsfom*. Kindheitsforschung – Working Paper 7. Mainz: Johannes Gutenberg-Universität.

Nr. 6 – 2023

Jakob, Lena (2023). *Die Auswirkungen der Covid-19-Pandemie auf die Umsetzung der Kinderrechte in Deutschland am Beispiel des Rechts auf Bildung*. Kindheitsforschung – Working Paper 6. Mainz: Johannes Gutenberg-Universität.

Nr. 5 – 2022

Reitz, Eva (2022). *Differenz und Herstellung von Differenz in institutionell gerahmten Gesprächen zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern in Kindertageseinrichtungen*. Kindheitsforschung – Working Paper 5. Mainz: Johannes Gutenberg-Universität.

Nr. 4 – 2022

Wagner, Luzi (2022). *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften als Teil der Disziplinargesellschaft? Eine Analyse anhand Foucaults „Überwachen und Strafen“*. Kindheitsforschung – Working Paper 4. Mainz: Johannes Gutenberg-Universität.

Nr. 3 – 2021



Bollig, Sabine, Betz, Tanja, Bischoff-Pabst, Stefanie, Göbel, Sabrina, Sichma, Angelika, Kaak, Nadine & Schu, Nadja (2021). Wie kann Forschungs-Praxis-Transfer gelingen? Dokumentation des ersten transferbezogenen Workshops mit Expert*innen der frühpädagogischen Fachpraxis im Verbundprojekt PARTNER. Kindheitsforschung – Working Paper 3. Mainz: Johannes Gutenberg-Universität.

Nr. 2 – 2020

Gramlich, Aylin Viola (2020). Positionierungen von Vätern in populärer Ratgeberliteratur. Eine linguistische Diskursanalyse dreier Väterratgeber. Kindheitsforschung – Working Paper 2. Mainz: Johannes Gutenberg-Universität.

Nr. 1 – 2020

Betz, Tanja, Bischoff-Pabst, Stefanie, Bollig, Sabine, Göbel, Sabrina, Kaak, Nadine & Sichma, Angelika (2020). Parent-Teacher Partnerships, Collaboration with Families, Parental Participation: Day Care–Family Relations from the Perspective of Inequality Research. Kindheitsforschung – Working Paper 1. Mainz: Johannes Gutenberg-University.

Alle Working Paper sind kostenlos verfügbar unter <https://www.allgemeine-erziehungswissenschaft.uni-mainz.de/kindheitsforschung-working-paper-reihe/>